



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**



RAILSON SILVA FERREIRA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA
LEITORA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

Belém-PA

2026

RAILSON SILVA FERREIRA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA
LEITORA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima

Belém-PA

2026

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

F383d Ferreira, Railson Silva, 1993-

Desafios e estratégias para o desenvolvimento da fluência leitora: um estudo com alunos do Ensino Fundamental Maior / Railson Silva Ferreira; orientador, Alcides Fernandes de Lima. — 2026.

187 f.: Il.: e-book (56 f.; Il.).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Belém, 2026.

Acompanhado da Coletânea: “Rio de letras: coletânea pedagógica de textos literários para a Educação Básica”.

1. Leitores - Formação. 2. Leitura – Estudo e ensino (Elementar). 3. Interesse na leitura. 4. Ensino fundamental – Currículo (Pa). I. Lima, Alcides Fernandes de, orient. II. Rio de letras: coletânea pedagógica de textos literários para a educação básica.

CDD-22. ed. 372.414

Catalogado por: Rejane Pimentel Coelho Santos-CRB2- 1132

RAILSON SILVA FERREIRA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA
LEITORA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

A presente Dissertação, orientada pelo Professor Doutor Alcides Fernandes de Lima, foi submetida à Banca Examinadora de Defesa, designada pelo colegiado do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS-UFPA).

Data de aprovação: ____/____/____.

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima – Presidente (UFPA)

Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim Fernandes – Membro externo (UFRPE)

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha – Membro interno (UFPA)

Profa. Dra. Marilucia Barros de Oliveira – Suplente (UFPA)

À minha filha Alice, que carrega nos olhos a mesma curiosidade que sempre guiou os meus passos.

À Maria Gorete, minha mãe, que me ensinou as primeiras letras.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional, compreensão e incentivo nos momentos mais desafiadores. Em especial, à minha companheira Bruna Rocha, pelo amor, paciência e por estar ao meu lado em cada etapa deste percurso.

Ao meu orientador, Dr. Alcides Fernandes de Lima, pela orientação atenciosa, pela confiança depositada e pelas contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa. Estendo meus agradecimentos aos professores do PROFLETRAS/UFGA - Fernando Maués, Isabel Cristina, Marcos André, Welton Diego, Maria de Fátima, Marília Fernanda e Heródoto Ezequiel - pelos ensinamentos, reflexões e pelo compromisso com a formação acadêmica de excelência.

Aos colegas de curso - Dayany, Gleice, João, Lana, Louise, Manoel, Meirelene, Nilcilene, Raimundo e Tamillis - pela convivência, pelas trocas de experiências e pelo companheirismo ao longo dessa jornada.

Aos colegas de trabalho da Escola Portugal que contribuíram significativamente para a realização da pesquisa.

Aos meus amigos professores Alex, Edson, John, Michael e Renato, pelo incentivo, pelas conversas e pelo apoio ao longo deste percurso acadêmico.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

“A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura.”

(Luiz Carlos Cagliari)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os níveis de fluência em leitura oral de alunos do Ensino Fundamental Maior (do 6º e do 9º ano) de uma escola pública ribeirinha do município de Curralinho, no estado do Pará, bem como identificar fatores escolares e extraescolares que interferem no desenvolvimento dessa competência e propor estratégias pedagógicas de intervenção. Fundamentada em concepções sociointeracionistas de linguagem e leitura, ancoradas na Linguística Textual de Koch e Elias (2011), no dialogismo de Bakhtin/Volóchinov (2006) e nos estudos sobre fluência leitora de LaBerge e Samuels (1974), Kuhn e Stahl (2003) e Machado (2018), a investigação compreende a fluência como a união de três fatores fundamentais: velocidade, precisão e prosódia, intimamente relacionados à compreensão textual. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação. Os dados foram coletados a partir de testes de leitura em voz alta, questionário socioeconômico e observações sistemáticas, permitindo a classificação dos níveis de fluência leitora dos alunos (alto, médio e baixo). Os resultados evidenciam que uma parcela significativa dos estudantes apresenta dificuldades acentuadas na decodificação automática e na expressividade da leitura, o que compromete a compreensão textual; isso se evidencia especialmente em contextos marcados por restrições socioeconômicas, escassez de materiais de leitura, reduzida prática leitora fora da escola e longos tempos de deslocamento no transporte escolar. Em contrapartida, observou-se melhor desempenho entre alunos que mantêm práticas regulares de leitura em espaços extraescolares, como grupos de estudos vinculados a instituições religiosas da comunidade. A partir desses achados, é apresentada uma proposta de intervenção pedagógica voltada ao fortalecimento da fluência em leitura oral, considerando as especificidades do contexto ribeirinho. Conclui-se que o desenvolvimento sistemático da fluência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental constitui condição essencial para a melhoria da compreensão textual e do desempenho escolar, exigindo ações pedagógicas intencionais e contextualizadas.

Palavras-chave: Fluência leitora. Leitura em voz alta. Ensino Fundamental Maior. Escola ribeirinha.

ABSTRACT

This study aims to analyze the levels of oral reading fluency of students in the final years of Elementary Education (6th and 9th grades) at a public riverside school in the municipality of Curralinho, in the state of Pará, as well as to identify school and out-of-school factors that interfere with the development of this competence and to propose pedagogical intervention strategies. Grounded in socio-interactionist conceptions of language and reading, based on Textual Linguistics as proposed by Koch and Elias (2011), on the dialogism of Bakhtin/Volóchinov (2006), and on studies of reading fluency by LaBerge and Samuels (1974), Kuhn and Stahl (2003), and Machado (2018), the investigation understands fluency as the combination of three fundamental factors: speed, accuracy, and prosody, which are closely related to text comprehension. Methodologically, this is a mixed-methods study with a qualitative and quantitative approach, of an applied nature, developed through action research. Data were collected through oral reading tests, a socioeconomic questionnaire, and systematic observations, allowing for the classification of students' reading fluency levels (high, medium, and low). The results show that a significant portion of the students presents marked difficulties in automatic decoding and reading expressiveness, which compromises text comprehension; this is especially evident in contexts marked by socioeconomic constraints, scarcity of reading materials, limited reading practice outside school, and long commuting times on school transportation. On the other hand, better performance was observed among students who maintain regular reading practices in out-of-school spaces, such as study groups linked to community religious institutions. Based on these findings, a proposal for pedagogical intervention is presented, aimed at strengthening oral reading fluency while considering the specificities of the riverside context. It is concluded that the systematic development of reading fluency in the final years of Elementary Education is an essential condition for improving text comprehension and academic performance, requiring intentional and context-sensitive pedagogical actions.

Keywords: Reading fluency. Oral reading. Middle School. Riverside school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Barcos do transporte escolar ancorados no porto da escola Portugal.....	19
Figura 2 – Localização da escola Portugal em referência a cidade de Curralinho.....	48
Figura 3 – Vista frontal da escola Portugal.....	49
Figura 4 – Saguão de acesso à secretaria e ao refeitório da Escola Portugal....	50
Figura 5 – Vista do prédio anexo da Escola Portugal.....	51
Figura 6 – Cozinha/refeitório da Escola Portugal.....	52
Figura 7 – Passarela de acesso aos banheiros da Escola Portugal.....	53
Figura 8 – Sistema de geração de energia solar da Escola Portugal.....	54
Figura 9 – Sala de aula do prédio principal da Escola Portugal.....	55
Figura 10 – Sala de aula do prédio anexo da Escola Portugal.....	56
Figura 11 – Exemplo de variável dependente e suas variantes.....	60
Figura 12 – Tabela de interpretação do resultado da plataforma Coh-Matrix-Port.....	70
Figura 13 – Ilustração de resposta ao questionário socioeconômico.....	93
Figura 14 – Ilustração de resposta ao questionário socioeconômico.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos estudos sobre fluência em leitura no Ensino Fundamental Maior.....	44
Quadro 2 – Classificação da fluência em leitura oral.....	65
Quadro 3 – Fábula utilizada no teste de leitura.....	67
Quadro 4 – Poema utilizado no teste de leitura.....	67
Quadro 5 - Tempo de leitura em minutos dos alunos do 6º ano.....	72
Quadro 6 - Tempo de leitura em minutos dos alunos do 9º ano.....	73
Quadro 7 – Transcrição da leitura do participante G2-06-M-03.....	94
Quadro 8 – Transcrição da leitura do participante G3-09-F-09.....	96
Quadro 9 – Transcrição da leitura do participante G1-06-M-02.....	97
Quadro 10 – Transcrição da leitura do participante G1-06-F-02.....	100
Quadro 11 – Transcrição da leitura do participante G4-09-M-08.....	101
Quadro 12 – Obras para leitura em sala de aula.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Velocidade média de leitura por série escolar e gênero textual.....	74
Gráfico 2 – Velocidade de leitura convertida para palavras lidas por minuto.....	75
Gráfico 3 – Velocidade de leitura por sexo, série e gênero textual.....	77
Gráfico 4 – Classificação dos níveis de velocidade de leitura.....	79
Gráfico 5 – Total de ocorrências registradas.....	83
Gráfico 6 – Classificação dos níveis de fluência em leitura oral dos alunos do 6° ano.....	103
Gráfico 7 – Classificação dos níveis de fluência em leitura oral dos alunos do 9° ano.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – velocidade de leitura dos alunos do 6° ano por sexo e gênero textual.....	80
Tabela 2 – classificação da velocidade dos alunos do 9° ano por sexo e gênero textual.....	81
Tabela 3 – imprecisões na leitura da fábula pelos alunos do 6° ano.....	83
Tabela 4 – ocorrências de imprecisão na leitura dos alunos do 9° ano.....	84
Tabela 5 – Ocorrências de imprecisão na leitura da fábula pelos alunos do 6° ano.....	85
Tabela 6 – registro geral das ocorrências de imprecisão na leitura do poema pelos alunos do 6° ano.....	87
Tabela 7 – registro geral da precisão na leitura da fábula pelos alunos do 9° ano.....	88
Tabela 8 – Registro das ocorrências de imprecisão na leitura do poema pelos alunos do 9° ano.....	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	17
1.2 OBJETIVOS.....	21
1.3 JUSTIFICATIVA	22
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	24
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA.....	26
2.2 FLUÊNCIA EM LEITURA E SEU IMPACTO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL	32
2.2.1 Fluência: o papel da precisão e da automaticidade	33
2.2.2 Fluência: o papel da prosódia e do ritmo da leitura	37
2.3 ESTADO DA ARTE DA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR.....	41
3 METODOLOGIA	47
3.1 TIPO DE PESQUISA	47
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	48
3.2.1 Participantes	57
3.3 COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E COLETA DE DADOS	58
3.4 VARIÁVEIS ESTUDADAS	59
3.4.1 Variável Dependente: o fenômeno estudado	61
3.4.2 Variáveis independentes	61
3.5 TRATAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	63
3.6 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DA LEITURA EM VOZ ALTA	63
3.6.1 Seleção dos textos para leitura em voz alta	65
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	71
4.1 VELOCIDADE DE LEITURA ORAL: DESEMPENHO POR SÉRIE, SEXO E GÊNERO TEXTUAL	72
4.2 PRECISÃO: OCORRÊNCIAS DE IMPRECISÃO NA LEITURA ORAL.....	82
4.3 PROSÓDIA: EXPRESSIVIDADE E IMPACTOS NA FLUÊNCIA	92

4.4 CLASSIFICAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA DOS ALUNOS DA ESCOLA PORTUGAL.....	102
4.5 FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR.....	105
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – Questionário socioeconômico.....	121
APÊNDICE B – Coletânea pedagógica de textos literários.....	128
ANEXO A – Texto para leitura em voz alta.....	186
ANEXO B – Texto para leitura em voz alta.....	187

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática essencial na vida das pessoas, pois é por meio dela que adquirimos conhecimentos formais das mais diversas áreas, com infinitas possibilidades de aplicação no cotidiano. Ler é indispensável para compreender uma mensagem de bom dia recebida no celular, seguir corretamente a dosagem de um medicamento, verificar dados bancários antes de realizar uma transferência ou, simplesmente, mergulhar em histórias de personagens fictícios, criados para nos transportar a outros universos e proporcionar momentos de entretenimento. Essa habilidade não apenas nos conecta ao mundo ao nosso redor, mas também amplia nossa capacidade de imaginação e reflexão.

Além da aquisição de informação ou do entretenimento, a leitura ajuda a expandir e a aprimorar o conhecimento, o que por sua vez contribui com o processo de desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da própria ciência, elementos indispensáveis para a vida em sociedade. Ao ler diferentes tipos de textos, as pessoas entram em contato com diferentes estilos de escrita, enriquecem o vocabulário, familiarizam-se com as estruturas gramaticais, o que contribui para a melhoria das habilidades de escrita e expressão oral.

A leitura é um poderoso instrumento de inclusão social, uma vez que a falta de domínio dessa habilidade pode levar à marginalização em um mundo profundamente centrado na linguagem escrita. Além disso, em uma era cada vez mais dominada pelas mídias digitais, onde uma vasta quantidade de informações e serviços está disponível em diversos suportes, a proficiência leitora torna-se essencial não apenas para o acesso ao conhecimento, mas também para a capacidade de discernir e proteger-se diante de conteúdos enganosos ou prejudiciais.

Portanto, a leitura desempenha um papel fundamental na sociedade e sua importância não deve ser subestimada. E pensando em sociedade vale mencionar o papel indispensável que a escola tem na formação de cidadãos, principalmente a escola pública, pois, é o espaço formal destinado à promoção do ensino e da aprendizagem de forma acessível e de qualidade a todas as pessoas, independentemente de suas origens socioeconômicas e/ou culturais.

Uma vez que a escola pública possui a responsabilidade pelo ensino formal e universalizado, pressupondo uma formação crítica e reflexiva perante os diversos desafios da vida em sociedade, seria um contrassenso encontrar indivíduos que, mesmo após concluírem o ensino básico obrigatório, não tenham desenvolvido plenamente suas habilidades de leitura. No entanto, o analfabetismo funcional é uma realidade vivenciada por muitos cidadãos espalhados por todo o país.

Além disso, as avaliações em larga escala, tanto internacionais como nacionais – a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), evidenciam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em diversas áreas, incluindo a leitura. Por exemplo, o (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem revelado um desempenho preocupante do Brasil em leitura. Em 2022, o país obteve 410 pontos, abaixo da média da OCDE, que foi de 476 (OCDE, 2023). Desde 2009, o Brasil tem apresentado uma estagnação nesse campo, o que evidencia falhas persistentes na qualidade da educação básica e nas práticas escolares de leitura. A desigualdade social acentua ainda mais essa realidade, com diferenças significativas entre os desempenhos de alunos de distintas origens socioeconômicas.

No âmbito nacional, o SAEB mostra que em 2023 houve uma queda no desempenho dos estudantes em todas as etapas de ensino em comparação com 2019 (último período avaliado antes da pandemia de Covid-19). Por exemplo, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a nota padronizada caiu de 5,21 para 5,10, no período mencionado. A proficiência média das escolas públicas brasileiras em Língua Portuguesa foi de 252,9 pontos, segundo dados recentes de avaliação educacional. No entanto, o desempenho do estado do Pará ficou abaixo da média nacional, com uma pontuação de 241,1. A situação se agrava ainda mais quando se observa o recorte das escolas localizadas na zona rural paraense, cuja média foi de apenas 227,2 pontos (BRASIL, 2023). Esses dados evidenciam as desigualdades regionais e territoriais na educação pública, especialmente no que se refere ao acesso a recursos pedagógicos e à qualidade do ensino em áreas mais afastadas dos centros urbanos.

Evidentemente, como os resultados do SAEB nos mostram, há diversos fatores escolares e extraescolares que contribuem para os resultados indesejados em tais

avaliações, como o contexto socioeconômico dos estudantes, as condições de saúde física e mental, o acesso a recursos educacionais tanto em casa quanto na escola, bem como a participação da família no processo de ensino e aprendizagem. Porém, nesta pesquisa ressaltaremos os aspectos socioeconômico e o acesso a recursos educacionais.

Ademais, o papel do professor como mediador do conhecimento é fundamental para superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A formação inicial e continuada dos educadores, assim como a valorização da carreira docente, são aspectos determinantes para a qualidade do ensino. Professores bem preparados, com acesso a metodologias atualizadas e recursos didáticos adequados, têm maior probabilidade de promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos alunos.

Diante disso, como professor de língua portuguesa, carrego a responsabilidade de possibilitar aos meus alunos o pleno desenvolvimento das habilidades referentes ao campo das linguagens, das quais reafirmo a importância da proficiência leitora, ou seja, ler fluentemente e compreender o que foi lido, bem como relacionar suas leituras com seu conhecimento de mundo numa interação dialógica entre o leitor, texto, autor e contexto. Mas para isso, cabe-me analisar e refletir sobre o contexto sociocultural no qual estou inserido. Pensando nisso, considero importante fazer um breve relato sobre minha trajetória acadêmica e profissional para depois direcionarmos a pesquisa para seu público-alvo.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

No ano de 2017, quando tomei posse como professor efetivo de Língua Portuguesa na escola Portugal, uma escola ribeirinha localizada no município de Currealinho - situado na região ocidental do Marajó, no estado do Pará, lembro-me perfeitamente da conversa que tive com a professora que lecionava a disciplina anteriormente. Sua fala, além de descrever alguns aspectos da escola e dos estudantes, mencionou o descontentamento referente à prática de leitura daqueles adolescentes e jovens. Em seu relato, a professora afirmou que não sabia mais o que

fazer, pois já havia tentado de tudo e os alunos continuavam com as mesmas dificuldades em leitura.

Ao iniciar minha carreira como docente, deparei-me com uma realidade que superou minhas expectativas em relação às dificuldades do ensino no campo. Embora estivesse consciente dos desafios inerentes a essa modalidade educacional. Isso, devido à minha formação na UFPA – Campus Marajó-Breves, uma instituição comprometida em discutir as dinâmicas do Marajó dos rios e das florestas, fui confrontado com obstáculos que iam além do que imaginava. Já, durante minha graduação, as dificuldades do exercício docente, especialmente na região rural do Marajó, foram amplamente debatidas em aulas e eventos no campus. No entanto, a prática revelou desafios ainda mais complexos do que aqueles discutidos em minha formação.

Por exemplo, eu não imaginava que teríamos alunos do sexto e sétimo anos com extrema dificuldade em leitura, em alguns casos, o aluno não conseguia ler absolutamente nada. Essa constatação levou-me, por algum tempo, a pensar que este problema era restrito às regiões rurais do Marajó, mas durante as aulas do Profletras, colegas de outras regiões do estado também relataram esse problema, inclusive em dissertações como a de Silva (2018, p. 16), a qual afirma que: “vários alunos chegam ao 6º ano de escolaridade sem saber ler e escrever, outros apresentam sérias dificuldades na produção, compreensão e interpretação de textos”.

Nesse contexto, já são mais de nove anos ministrando aulas de língua portuguesa para alunos dos anos finais do ensino fundamental. Neste período, destacamos que houve tímidos avanços em relação à estrutura física escolar, como por exemplo a disponibilidade de energia elétrica por meio de painéis solares, substituindo o sistema motor-gerador, o qual necessitava de muito combustível e causava grande poluição sonora. No entanto, problemas com o transporte escolar e a alimentação regular e de qualidade ainda se fazem presentes no cotidiano da comunidade escolar, a qual é composta pelos segmentos que compõem a Associação de Pais e Mestres (APM), que são: alunos, pais ou responsáveis, moradores locais, professores, gestão escolar, barqueiros e demais servidores da unidade escolar.

Contextualizando o ambiente profissional, a escola Portugal é uma unidade de ensino regular situada à margem direita do rio Guajará, no município de Curalinho.

Inaugurada em 2003, a unidade é resultado da política de nucleação de escolas menores ou multisseriadas e passou a atender a um conjunto de pequenas comunidades que vivem nas suas proximidades. Atualmente a escola funciona em dois turnos (matutino e vespertino) e atende alunos a partir do Jardim II (último ano da educação infantil, que corresponde a faixa etária de 5 anos) até ao 9º do Ensino Fundamental Maior. Os alunos acessam à escola por meio de pequenas embarcações, operadas por barqueiros residentes da comunidade. Na Figura 1, a seguir, podemos ver os barcos que fazem o transporte escolar, bem como algumas rabetas (pequenas embarcações com motor de popa, chamados de rabudo) de propriedade de professores e trabalhadores da escola.

Figura 1 – Barcos do transporte escolar ancorados no porto da escola Portugal.



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Vale mencionar que, recentemente, a escola passou a ofertar o ensino médio por meio do programa Sistema Educacional Interativo (SEI)¹, de responsabilidade do

1 O sistema Educacional Interativo (SEI) é uma metodologia de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica por meio da qual a Secretaria do Estado de Educação do Pará (Seduc-PA) disponibiliza Ensino Médio Regular em comunidades rurais do Estado do Pará. Tem como seu maior propósito atender os alunos concluintes do Ensino Fundamental em comunidades rurais em que não há oferta da rede estadual ou em que a demanda é superior ao número de vagas oferecidas (PARÁ, 2017).

Governo do Estado numa parceria com o Governo Municipal. Vale mencionar que o SEI foi implantado inicialmente em regiões que não eram atendidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), programa que leva o ensino médio presencial a comunidades distantes das sedes municipais. Antes da implementação do programa, os concluintes do ensino fundamental que desejavam prosseguir com seus estudos tinham como única possibilidade o deslocamento até um centro urbano próximo. Os principais destinos eram as cidades de Breves, devido à sua proximidade com as comunidades do rio Guajará, ou mesmo a sede do município, Currealinho. Nessa necessidade, a maioria dos estudantes precisavam morar de favor na casa de terceiros e trabalhar em serviços mal remunerados para custear suas necessidades básicas. Tudo isso com o objetivo de concluir o ensino médio e, posteriormente, ingressar no ensino universitário. Tais sujeitos, faziam este movimento de superação, alimentando a esperança de transformar sua realidade por meio da educação.

Durante esse período, tive a oportunidade de mergulhar nas peculiaridades da comunidade escolar para além da sala de aula, aprendendo sobre seu estilo de vida e sua integração com a natureza. São pessoas acolhedoras, humildes e educadas, o que me motiva ainda mais a desempenhar meu papel como educador da melhor forma possível. No entanto, constatei a veracidade da queixa levantada pela antiga professora: uma parcela significativa dos alunos enfrenta dificuldades na leitura, chegando ao ponto de ser comum encontrar estudantes do 6º e 7º ano incapazes de ler qualquer texto escrito.

Diante das múltiplas problemáticas enfrentadas, cresceu em mim o desejo pela formação continuada. Nesse contexto, o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, com suas linhas de pesquisa focadas no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, emerge como o programa ideal para minha evolução pessoal, profissional e acadêmica, especialmente para poder contribuir com uma prática do ensino da linguagem que dê conta de enfrentar tais desafios da realidade das escolas do campo, onde atuo.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe investigar:

1. Quais são os níveis de fluência em leitura dos alunos do Ensino Fundamental Maior de uma escola pública do município de Currealinho/PA?

2. Quais intervenções pedagógicas podem ser implementadas para melhorar a fluência em leitura e, conseqüentemente, a compreensão leitora desses estudantes?

3. Como fatores externos, como o contexto socioeconômico e o ambiente familiar, influenciam o desenvolvimento da fluência em leitura?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa buscará contribuir para a elaboração de práticas educacionais mais eficazes, visando ao aprimoramento da fluência em leitura e ao sucesso escolar dos alunos do Ensino Fundamental Maior.

1.2 OBJETIVOS

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar a fluência em leitura de alunos do Ensino Fundamental Maior de uma escola pública do município de Currealinho/PA, buscando compreender, nesse processo de aquisição e desenvolvimento da competência leitora (especialmente no que diz respeito à leitura em voz alta), a interferência de fatores externos como o contexto socioeconômico e o ambiente familiar, bem como procurando identificar possíveis estratégias didáticas e pedagógicas que permitam o professor enfrentar, em sala de aula, as dificuldades de seus alunos.

Como objetivos específicos, consideramos: a) Identificar fatores que influenciam positivamente ou negativamente o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos do Ensino Fundamental Maior; b) Diagnosticar, por meio de teste de verificação da velocidade, precisão e prosódia (Ver metodologia: parâmetros para análise da leitura em voz alta), a fluência em leitura oral dos alunos do Ensino Fundamental Maior; c) Promover a reflexão sobre práticas pedagógicas que possam ser adaptadas ao contexto local, visando ao fortalecimento das habilidades de leitura dos estudantes; d) Criar, no ambiente da escola, condições favoráveis ao desenvolvimento da expressividade e da fluência durante a leitura em voz alta dos alunos, de forma a proporcionar, por meio de atividades didáticas e pedagógicas, eventos contínuos de leitura em sala de aula.

1.3 JUSTIFICATIVA

Após alguns anos de docência na educação básica foi possível constatar que uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos se refere ao fato de que leem com dificuldade e geralmente não compreendem as informações presentes nos textos, mesmo que estes não apresentem linguagem ou temas complexos. Ao relacionarmos as pesquisas citadas anteriormente com nossa prática docente, é possível deduzir que os problemas de compreensão textual podem estar relacionados a diversos fatores, entre eles a dificuldade de decodificação do texto escrito, uma vez que este processo antecede a compreensão.

Este problema impacta profundamente o processo de escolarização, pois a leitura é um dos principais meios de aquisição e transmissão do conhecimento, tanto no ambiente escolar como fora dele. Além disso, percebemos que os alunos costumam demonstrar resistência às atividades que envolvem leitura em voz alta ou que precisem se expressar oralmente em público. Quando leem, notamos uma leitura vagarosa e dificultosa, com pouca ou nenhuma expressividade. Apesar de a BNCC (2017) prever que os alunos, do 3º ao 5º ano do ensino fundamental menor, leiam com fluência e autonomia, conforme demonstra a habilidade EF35LP01, que diz: “Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado” (p. 113), os problemas de leitura perduram e podem ser identificados em todas as séries do fundamental maior e, em alguns casos, até no Ensino Médio também.

A revisão de literatura apresentada na subseção 2.3 evidencia que a fluência em leitura constitui um fator essencial para a compreensão textual, pois a automaticidade e a precisão na decodificação permitem ao leitor direcionar mais recursos cognitivos à interpretação e análise do conteúdo. No entanto, observa-se uma lacuna significativa na produção acadêmica relacionada à fluência no Ensino Fundamental Maior. Os estudos disponíveis concentram-se majoritariamente no Ensino Fundamental Menor — o que é compreensível, dada a centralidade do processo de alfabetização nessa etapa —, mas negligenciam as fases posteriores da escolarização, talvez pela suposição de que tal habilidade já fora adquirida em sua plenitude na fase anterior. Tal lacuna é preocupante, considerando os relatos

recorrentes de professores acerca das dificuldades de leitura apresentadas por alunos do Ensino Fundamental Maior e até mesmo do Ensino Médio. Essas dificuldades, muitas vezes vinculadas à ausência de fluência, comprometem não apenas a compreensão textual, mas também o desempenho escolar de modo mais amplo.

A pesquisa de Machado (2018), por exemplo, reforça a importância da fluência ao demonstrar que a automaticidade na decodificação facilita a compreensão textual. Esse achado sugere que estudantes que não desenvolvem adequadamente a fluência podem enfrentar desafios significativos em atividades que demandam leitura e interpretação, impactando negativamente seu aprendizado em todas as disciplinas. Além disso, estudos como os de Andrade, Celeste e Alves (2019) e Brito, Maia e Seabra (2020) mostram que a fluência leitora evolui ao longo dos anos escolares, mas ainda há carência de instrumentos e estratégias específicas para avaliar e aprimorar essa habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escassez de pesquisas focadas no Ensino Fundamental Maior, como destacado na revisão, indica a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre como a fluência em leitura se desenvolve nessa fase e como ela pode ser trabalhada de forma eficaz. Estudos como os de Forneck e Potrich (2022) e Brito *et al.* (2022) demonstram que intervenções direcionadas à fluência podem resultar em melhorias significativas na velocidade e na compreensão leitora, sugerindo que estratégias pedagógicas específicas podem ser desenvolvidas para atender às necessidades dos alunos dessa etapa.

Portanto, elencamos alguns pontos que justificam nossa investigação acerca da fluência em leitura oral no Ensino Fundamental Maior, dos quais podemos citar: o impacto na compreensão textual; as lacunas na literatura acadêmica; a necessidade de instrumentos e estratégias de avaliação da fluência em leitura no Fundamental Maior; a melhoria no desempenho escolar e a realização de intervenções eficazes diante dos problemas de leitura.

A fluência em leitura se relaciona diretamente com a capacidade de compreensão textual, conforme evidenciado por Machado (2018) e outros estudos. A dificuldade na decodificação com automaticidade e velocidade, características de um leitor fluente, pode limitar o desempenho dos alunos em atividades que exigem leitura e interpretação, afetando seu desempenho escolar.

A maioria dos estudos sobre fluência em leitura concentra-se no Ensino Fundamental Menor, deixando uma lacuna significativa em relação aos anos finais do Ensino Fundamental. Investigar essa fase é essencial para entender como a fluência se desenvolve e como pode ser aprimorada, bem como contribuir para o debate científico a respeito do tema.

Diferentemente do Fundamental Menor, que já conta com avaliação em larga escala da fluência leitora, há carência de instrumentos validados e estratégias pedagógicas específicas para avaliar e desenvolver a fluência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, como foi apontado por Brito, Maia e Seabra (2020). Portanto, esta pesquisa pode contribuir para a criação de ferramentas que possam ser utilizadas na avaliação e monitoramento da fluência em escolares de séries mais avançadas.

Além disso, estudos como os de Andrade, Celeste e Alves (2019) mostram que há uma correlação entre fluência leitora e desempenho acadêmico. Investir no desenvolvimento da fluência pode, portanto, ter um impacto positivo no aprendizado geral dos estudantes. Já a pesquisa de Forneck e Potrich (2022) demonstra que intervenções direcionadas à fluência podem resultar em melhorias significativas.

Portanto, podemos resumir que investigar a fluência em leitura no Ensino Fundamental Maior, principalmente num programa de formação continuada como o Proletras, é indispensável para compreender e superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes que promovam não apenas a fluência, mas também a compreensão textual e o desenvolvimento integral dos alunos.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para melhor compreensão, o trabalho está estruturado em seis seções, a saber: a primeira seção corresponde à Introdução, na qual apresentamos a contextualização do estudo; a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador; os objetivos geral e específicos e a justificativa da pesquisa.

A seção 2, Pressupostos Teóricos, constitui o alicerce conceitual do estudo, articulando diferentes concepções de língua e suas implicações para o ensino e a aprendizagem da leitura. Neste capítulo, discutimos a fluência em leitura como

componente essencial da competência leitora, enfatizando sua relação com a compreensão textual. Analisamos, de modo sistemático, os pilares da fluência (automaticidade, precisão e prosódia), evidenciando como esses elementos interagem no processo de leitura em voz alta e influenciam o desempenho leitor dos estudantes. Além disso, fazemos um breve estudo sobre o estado da arte da fluência leitora no Ensino Fundamental Maior, evidenciando que se trata de um tema pouco explorado no campo da educação.

Na seção 3, Metodologia, descrevemos detalhadamente o percurso metodológico adotado, caracterizando o tipo de pesquisa, o contexto investigado e os participantes. Apresentamos, também, a composição do *corpus*, os procedimentos de coleta de dados, as variáveis dependentes e independentes, bem como os critérios de tratamento, sistematização e análise dos dados. Além disso, descrevemos os parâmetros utilizados para a avaliação da leitura em voz alta e a seleção dos textos, assegurando a transparência e a validade dos procedimentos analíticos empregados.

Na seção 4, Análise e Interpretação dos Dados, procedemos com a apresentação e discussão dos resultados à luz do referencial teórico adotado. A análise contempla o desempenho dos alunos quanto à velocidade, à precisão e à prosódia da leitura oral, considerando recortes por série, sexo e gênero textual. Além disso, realizamos a classificação dos níveis de fluência leitora e discutimos a influência de fatores escolares e socioculturais no desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental Maior.

Na seção 5, Proposta de Intervenção, sistematizamos uma intervenção pedagógica fundamentada nos achados da pesquisa, visando ao desenvolvimento da fluência leitora dos estudantes. A proposta articula princípios teóricos e evidências empíricas, apresentando encaminhamentos didático-metodológicos que podem subsidiar práticas pedagógicas voltadas ao aprimoramento da leitura em voz alta no contexto escolar investigado.

Por fim, na seção 6, fazemos as Considerações Finais, seguidas dos elementos pós-textuais (Referências, Apêndices e Anexos), que complementam e auxiliam na compreensão do estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, nosso objetivo é explorar duas dimensões teóricas centrais relacionadas ao ato de ler. Na primeira parte abordaremos as concepções de língua e leitura, discutindo como diferentes perspectivas teóricas entendem esse processo, desde visões mais tradicionais até abordagens contemporâneas que enfatizam a interação entre leitor, texto e contexto. Na segunda parte, o foco recai sobre os componentes da fluência em leitura, analisando elementos como precisão, velocidade, prosódia, bem como suas relações com a compreensão, que juntas contribuem para uma leitura proficiente.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA

No trabalho com a leitura, faz-se necessário compreender o que é a leitura, como esse tema vem sendo tratado ao longo do tempo, além de como a leitura deve ser abordada nas situações de ensino e aprendizagem. Diante disso, conhecer as concepções de leitura torna-se imprescindível para o desenvolvimento desta investigação.

No livro "Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto" de Koch e Elias (2011), são delineadas três concepções distintas de língua e suas correlações com o ato de leitura. Notamos que cada concepção propõe uma alteração no foco da leitura e no papel do leitor diante do texto. Cada perspectiva apresentada revela detalhes que impactam diretamente o comportamento do leitor, fornecendo percepções valiosas sobre as diferentes abordagens e compreensões do processo de leitura propostos pelos estudos linguísticos.

Por exemplo, quando o foco da leitura reside no autor, ou seja, é desenvolvida numa perspectiva de captação das ideias do criador do texto, onde não há espaço para os conhecimentos prévios do leitor, cabendo a este apenas compreender aquela representação mental da forma como foi idealizada pelo seu produtor, temos a concepção, denominada por Koch e Elias (2011), de língua como representação do pensamento:

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o **texto** é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo (Koch; Elias, 2011, p. 9-10).

A concepção de **língua como estrutura**, conforme apresentada por Koch e Elias (2011), está associada à noção de um **sujeito determinado**, que se encontra "**assujeitado**" pelo sistema linguístico. Este sujeito é caracterizado por uma espécie de "**não consciência**", sugerindo uma condição em que a consciência do indivíduo é influenciada e moldada pelo próprio sistema linguístico. A ênfase na palavra "assujeitado" demonstra a subordinação do sujeito às regras e padrões da língua, evidenciando a dinâmica complexa entre o sujeito e a estrutura linguística (p. 10, **grifos das autoras**).

Nessa concepção de **língua como código** – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de **sujeito como (pre) determinado pelo sistema**, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (Koch; Elias, 2011, p. 10, **grifo das autoras**).

A partir dessa ideia, a leitura é entendida como uma simples atividade de decodificação, com foco inteiramente no texto e em sua linearidade, não cabendo ao leitor extrapolar os sentidos das palavras e da estrutura do texto, uma vez que “tudo está dito no dito” (Koch; Elias, 2011, p. 10). Isto posto, notamos que, tanto na primeira concepção quanto na segunda, o leitor se torna um sujeito apático e exerce apenas uma função de reconhecimento diante do texto.

Contra-pondo-se as perspectivas anteriores, a leitura, fundamentada na concepção dialógica da língua, revela-se como uma atividade interativa de produção de sentidos altamente complexa. Nesse contexto, a compreensão do texto não se restringe apenas aos elementos linguísticos e à sua organização formal. Pelo contrário, a leitura demanda uma mobilização intensa de um amplo conjunto de saberes dentro do ato comunicativo. Koch e Elias (2011) destacam a natureza dinâmica e multifacetada desse processo, enfatizando a interação ativa entre o leitor

e o texto, bem como a importância de conhecimentos prévios e contextuais na construção significativa do sentido durante a leitura.

Portanto, para as pesquisadoras:

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos prévios do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (Koch; Elias, 2011, p. 11).

Corroborando com perspectiva dialógica, Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 127) entendem que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Assim, a verdadeira essência da língua é formada pelo fenômeno social da interação verbal, concretizado por meio da enunciação ou das enunciações. Essa visão ressalta a importância do uso prático da língua na comunicação cotidiana, enfatizando que sua evolução não se dá apenas nas estruturas linguísticas isoladas, mas sim no contexto mais amplo das interações sociais e discursivas.

Angelo e Menegassi (2022) também nos apresentam um panorama sobre como a visão de leitura está atrelada ao próprio desenvolvimento da Linguística como ciência. Ou seja, a leitura pode ser descrita de diferentes óticas, a partir das vertentes que surgiram da Linguística Geral, como: o Estruturalismo, o Gerativismo, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, o Funcionalismo, as Teorias da Enunciação e a Análise do Discurso.

Temos, por exemplo, na visão estruturalista, um pensamento convergente com a segunda concepção de língua como estrutura descrita por Koch e Elias (2011), pois, de acordo com Kato (1986) citada por Angelo e Menegassi (2022):

Pensa-se a leitura como decodificação, palavra que, na teoria da leitura, significa passar do código escrito para o código oral, isto é, ler na escrita a palavra casa e produzir na fala a palavra ['ka.za], com som de [z], a considerar-se que se escreve com “s”, numa transposição da palavra escrita para a palavra falada (Angelo; Menegassi, 2022, p. 14).

Nesse sentido, ainda com base em Kato (1986), Angelo e Menegassi (2022) afirmam que cabe ao leitor desempenhar um processo cognitivo que se inicia pela identificação e compreensão das partes menores, como palavras, sintagmas e frases, a fim de construir o significado global do texto. Esse processo evidencia uma clara ênfase na materialidade linguística, caracterizando-se por uma ascensão de informações do texto para o leitor.

Conforme Angelo e Menegassi (2022), a abordagem gerativista, que se apoia na geração de palavras, frases e sentenças pelos falantes de uma língua, a partir de mecanismos específicos de aquisição da linguagem, passaram a reconhecer a importância do contexto linguístico e textual na compreensão da sentença, exigindo do leitor não apenas o conhecimento prévio das palavras, mas também a consideração do ambiente em que a sentença é produzida. Essa perspectiva ressalta a participação ativa do leitor e seus recursos cognitivos, como o conhecimento enciclopédico e a capacidade de formular hipóteses, resultado de influências da linguística cognitivista, que explora aspectos mentais na compreensão, armazenamento e processamento da leitura.

Na perspectiva da psicolinguística, Angelo e Menegassi (2022), ancorados em Scliar-Cabral (1986), descrevem a leitura como um processo complexo composto por várias etapas, incluindo decodificação, compreensão, interpretação e retenção, que ocorrem de maneira simultânea e recursiva ao longo do processamento do texto.

Para a linguística textual, Angelo e Menegassi (2022) abordam, com base em Koch e Elias (2011), o conceito já mencionado anteriormente de leitura como atividade extremamente complexa de produção de sentidos, pois, no âmbito da Linguística Textual defendido pelas pesquisadoras, os processos cognitivos não se limitam à esfera individual. Para enfatizar a dimensão sociointeracionista da linguagem, essa perspectiva considera as ações verbais inseridas em contextos socioculturais, permeadas por finalidades sociais e desempenhando papéis socialmente definidos.

Os estudos sobre leitura, de acordo com Angelo e Menegassi (2022), baseados em Ilari (2000), foram expandidos a partir da Pragmática, revelando que os enunciados linguísticos são parte de estratégias interacionais complexas, influenciadas pelas representações que os falantes têm uns dos outros e pela dinâmica da comunicação em curso. Nesse sentido:

O modo como o autor representa o leitor o leva, por exemplo, a selecionar um modo mais adequado de iniciar o texto, a gerir de maneira mais eficaz a carga informativa e emotiva das nossas mensagens, a buscar palavras que não desencadeiem duplo sentido ou problemas de interpretação, entre outras possibilidades (Angelo e Menegassi, 2022, p. 17).

A abordagem funcionalista, que incorpora as contribuições da Pragmática, adota uma visão abrangente da língua, baseando-se em dados oriundos de situações reais de uso da linguagem para explicar como as estruturas linguísticas desempenham papéis na construção do texto e do discurso. Nessa perspectiva, a língua é concebida como um instrumento de comunicação, sendo impraticável analisá-la isoladamente, uma vez que é flexível e sujeita a uma ampla variedade de situações de uso (Martelotta; Areas, 2003 *apud* Angelo e Menegassi, 2022). Nesse sentido, a leitura deve “levar em conta a estrutura e o funcionamento da linguagem em relação ao sentido e à construção textual” (Halliday et al., 1974 *apud* Angelo e Menegassi, 2022, p. 17).

No âmbito das teorias linguísticas da enunciação, Angelo e Menegassi (2022) exploram a diversidade de abordagens associadas a esse rótulo, concentrando-se, de maneira sucinta, nas teorias enunciativas que exerceram maior influência nos estudos da leitura. Destacam-se brevemente a teoria enunciativa de Benveniste (2005), a teoria enunciativa de Ducrot (1987) e a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin (2003).

Para Benveniste (2005), a relação inseparável entre sujeito e linguagem dá origem a um conceito de leitura como um ato de enunciação que envolve, nesse processo, a ativação da língua pelo locutor-leitor, um evento que é singular e não repetitivo, conectado ao eu-aqui-agora do sujeito-leitor. Isso favorece a compreensão de que, no ato de leitura, o leitor se inscreve, expressando sua posição enquanto sujeito (Naujorks, 2011 *apud* Angelo e Menegassi, 2022).

Ducrot (1987) destaca a presença de uma polifonia dentro do enunciado, evidenciando os diversos pontos de vista acionados pelo locutor na produção do discurso, juntamente com a posição do locutor em relação a cada um deles. Esse aspecto implica em considerar a leitura como o resultado de um evento enunciativo, no qual o leitor participa ativamente da construção do discurso ao lê-lo, percebendo a interação entre os pontos de vista mobilizados no enunciado e, por conseguinte, no texto (Angelo e Menegassi, 2022).

Já a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, também conhecida como Dialogismo ou teoria dialógica, considera as características discursivas que se organizam em contextos sociais mais abrangentes. Essa abordagem reconhece a presença de elementos extralinguísticos integrados ao discurso, os quais são essenciais para sua constituição, sendo influenciados pelos valores sociais existentes (Angelo e Menegassi, 2022).

Considerando essa abordagem, a leitura é entendida como: “[...] construção e produção de sentidos em que o próprio homem datado se completa e se constrói em suas falas e nas falas dos outros, a constituir-se por meio da língua e a constituí-la continuamente em termos valorativos” (Menegassi *et al.*, 2020 *apud* Angelo e Menegassi, 2022).

Angelo e Menegassi (2022), com base em Pêcheux (1997), afirmam que a Análise do Discurso de orientação francesa considera que “o sentido de uma palavra, de um texto, não existe em si mesmo, em sua relação com a literalidade do significante, entretanto, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que é produzida” (p. 19). Nesse sentido, Cazarin (2006 *apud* Angelo e Menegassi, 2022), diz que pautar a prática da leitura e da interpretação a partir dessa perspectiva nos leva a entender essa prática como um processo de construção de significados. Ou seja, o autor considera a leitura e a interpretação como gestos realizados pelo sujeito que lê/interpreta, gestos permeados pela ideologia e pela história.

Como se observa, as habilidades de leitura foram concebidas como um conjunto de competências individuais, neutras e universais, centradas na decodificação do código escrito. Porém, o aspecto social passou a ser considerado nas teorias linguísticas mais recentes. Isso se deve basicamente ao avanço da sociolinguística, na qual a leitura passou a ser compreendida como uma prática social situada, moldada por contextos sociais, culturais, históricos e geográficos.

Por exemplo, um dos pilares da sociolinguística, estabelecido por William Labov (2008), é o princípio de que todas as variedades linguísticas são sistemáticas e igualmente complexas. No entanto, a escola tradicionalmente adota a variedade de prestígio (geralmente considerada como norma-padrão) como a forma legítima para o

ensino da leitura e da escrita. Essa postura cria uma barreira significativa para falantes de variedades não padrão, como dialetos rurais ou periféricos.

Esse fato se agrava quando consideramos o contexto ribeirinho amazônico, cujas unidades escolares, geralmente, dispõem apenas do livro didático como recurso pedagógico para além da lousa. Apesar das escolas terem autonomia para escolha desse instrumento pedagógico, uma vez que livros de diferentes editoras são disponibilizados previamente para os professores escolherem, a maioria deles é padronizado para uma educação midiática, como propõe a BNCC, e planejado para o contexto urbano.

Nesse sentido, a distância entre a língua falada pelo aluno e a língua cobrada nos textos escolares pode gerar conflitos de compreensão. Por exemplo, a presença de marcas de oralidade na escrita e na leitura, se tratada como "erro", pode inibir o educando e afastá-lo do universo letrado escolar. Estudos como os de Bortoni-Ricardo (2004) mostram que a mediação pedagógica precisa considerar a variação como ponto de partida, e não como obstáculo, para que o aluno estabeleça pontes entre sua fala, a escrita e a leitura.

Além disso, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a sociolinguística nos fornece um importante arcabouço teórico que nos permite analisar e compreender a língua a partir de variáveis linguísticas, socioeconômicas e culturais como: faixas etárias; gênero sexual; grau de escolaridade, classe social, região geográfica, etc. Elementos indispensáveis para uma pesquisa etnográfica, como é o nosso caso.

Portanto, é inegável que as concepções de leitura desempenham um papel fundamental para o entendimento desse ato complexo. Ao reconhecermos a leitura como um processo dinâmico de construção de significados, que pode ser compreendido à luz de diferentes teorias linguísticas, pragmáticas e enunciativas, torna-se evidente que o ato de ler vai muito além de uma simples decodificação de palavras, embora a decodificação eficaz constitua a etapa inicial e, portanto, fundamental para que a compreensão do texto se realize de forma plena.

2.2 FLUÊNCIA EM LEITURA E SEU IMPACTO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL

Quando os resultados de avaliações em larga escala, como o SAEB, são divulgados, é comum que os principais veículos de imprensa enfatizem a dificuldade em leitura como um problema característico da educação brasileira. No entanto, essa interpretação, frequentemente apresentada de forma generalizante, tende a desconsiderar que as dificuldades de leitura constituem um desafio presente em diversos contextos educacionais ao redor do mundo e que, em muitos casos, estão profundamente relacionadas a fatores sociais mais amplos, como a dificuldade de acesso à alimentação adequada, condições de saúde, infraestrutura escolar, formação docente, disponibilidade de materiais de leitura, dentre outros.

Nesse sentido, reduzir o debate à suposta incapacidade de leitura dos estudantes seria negar a influência dessas condições estruturais. Embora não falem estudos que abordem a questão da leitura no contexto educacional, observamos que muitos deles se concentram sobretudo nos problemas de compreensão textual, deixando em segundo plano outro aspecto fundamental associado ao desenvolvimento do leitor: a fluência.

Sobre a fluência, Puliezi e Maluf (2014) destacam que não há definição clara ou consenso a respeito do tema, porém, pesquisas recentes associam a fluência em leitura oral a três processos fundamentais: precisão, velocidade e prosódia. Ou seja, uma leitura capaz de decodificar precisamente as palavras, com uma taxa de velocidade semelhante a fala natural e com entonação adequada. Nesse sentido, abordaremos a seguir nosso entendimento acerca dos processos mencionados.

2.2.1 Fluência: o papel da precisão e da automaticidade

De acordo com Hoffman, May e Sailors (2007), antes da década de 1970, o termo fluência era usado de forma geral para descrever a qualidade da leitura oral em termos subjetivos e não técnicos. “Leitura fluente é a leitura que soa bem.” (p. 293, tradução nossa). Nesse sentido, nas décadas seguintes o termo fluência e leitura fluente passaram a ser tratados de forma mais específica, com destaque para a teoria do processamento automático de informações na leitura, postulado por LaBerge e Samuels em 1974.

O artigo intitulado na língua original como *Toward a theory of automatic information processing in reading*, publicado por David LaBerge e S. Jay Samuels (1974), representa uma contribuição inovadora na área da psicologia cognitiva e da educação, particularmente no que se refere aos processos que envolvem a leitura. A obra propõe uma teoria abrangente que busca elucidar os mecanismos pelos quais a leitura se transforma em uma habilidade automática e eficiente, enfatizando o papel central da automatização no processamento de informações durante a atividade leitora.

De acordo com LaBerge e Samuels (1974) ao realizar uma tarefa complexa, é preciso coordenar vários processos em pouco tempo. Se cada um desses processos exigir atenção, a tarefa se tornará impossível, pois a capacidade de atenção será sobrecarregada. No entanto, se a maioria desses processos puderem ser feitos de forma automática, a carga de atenção ficará dentro do limite suportável, e a tarefa poderá ser realizada com sucesso. Por isso, um dos principais desafios no estudo de habilidades complexas, como a leitura, é entender como os processos envolvidos se tornam automáticos.

LaBerge e Samuels (1974) partem do pressuposto de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa, que envolve múltiplos processos inter-relacionados, tais como o reconhecimento de palavras, a decodificação de símbolos gráficos e a compreensão textual. Os autores acreditam que cada uma dessas etapas demanda atenção, um recurso cognitivo limitado, que pode se esgotar em tarefas mais básicas como a decodificação e, dessa forma, prejudicar os processos mais complexos como a compreensão.

Nesse sentido, os pesquisadores buscaram desenvolver um modelo teórico que explique como a automatização dos processos mais básicos da leitura, como por exemplo a habilidade de reconhecer palavras com rapidez e precisão, podem contribuir para que o leitor direcione seus recursos cognitivos para a compreensão e interpretação do texto, em vez de despender esforço mental demasiado em tarefas básicas, como a identificação de letras ou palavras.

De acordo com Ehri (2005) a automaticidade descrita por LaBerge e Samuels é potencializada por meio de um processo descrito como unitização, no qual o leitor consegue reconhecer palavras como unidades inteiras apenas pela visão, em vez de

fazer a decodificação grafema por grafema. Neste processo, quando os olhos do leitor visualizam uma palavra escrita familiar, sua pronúncia, significado e papel sintático são todos ativados na memória de forma automática. Além disso, Ehri (2005) destaca que:

Ser capaz de ler palavras de memória pela visão é valioso porque permite que os leitores concentrem sua atenção na construção do significado do texto enquanto seus olhos reconhecem palavras individuais automaticamente. Se os leitores tiverem que parar e decodificar palavras, sua leitura será desacelerada e seu raciocínio interrompido (Ehri, 2005, p. 8, tradução nossa).

A pesquisadora destaca que tal processo foi evidenciado nos estudos de Samuels, LaBerge e Bremer (1978) e Ehri e Wilce (1983), por meio de testes realizados com alunos de diferentes séries escolares, comparando como leitores habilidosos e menos habilidosos liam palavras comuns, números e pseudopalavras. Eles observaram que as palavras eram lidas mais rápido do que as pseudopalavras, o que sugere que as palavras eram reconhecidas de forma visual, e não decifradas letra por letra. Leitores mais experientes liam palavras tão rápido quanto nomeavam números, mostrando que eles reconheciam as palavras como um todo. Já os leitores menos experientes, principalmente os abaixo do 4º ano, não apresentavam essa capacidade de reconhecer palavras inteiras de forma rápida.

No contexto da leitura, a automatização refere-se à capacidade de reconhecer palavras e estruturas linguísticas de forma imediata e quase que inconsciente. Os teóricos da automaticidade consideram que esse fenômeno é fundamental para a fluência leitora, uma vez que libera recursos cognitivos para processos de ordem superior, como a inferência, a análise crítica e a relação intertextual. A automatização, portanto, não apenas facilita a leitura, mas também amplia a capacidade do indivíduo de engajar-se com textos mais complexos.

LaBerge e Samuels postulam que o processamento de informações durante a leitura ocorre em estágios sequenciais, que vão desde o reconhecimento visual de caracteres e palavras até a construção de significados em nível textual. Cada estágio pode ser objeto de automatização, mas a eficiência em um estágio não garante automaticamente a eficiência em outro. Por exemplo, um leitor pode reconhecer palavras de forma automática, mas ainda enfrentar dificuldades na compreensão de

textos com estruturas sintáticas complexas ou vocabulário desconhecido. Essa distinção entre estágios de processamento ressalta a natureza multifacetada da leitura e a necessidade de abordagens educacionais que contemplem tanto a decodificação quanto a compreensão.

Outro aspecto fundamental da teoria é o papel da prática e da aprendizagem no desenvolvimento da automatização. LaBerge e Samuels (1974) argumentam que a exposição repetida a palavras e estruturas linguísticas, aliada à prática deliberada, é essencial para que os processos de leitura se tornem automáticos. A repetição fortalece as conexões neurais associadas ao reconhecimento de padrões linguísticos, acelerando o processamento e reduzindo a necessidade de atenção consciente. Esse processo de consolidação por meio da prática é particularmente relevante nos estágios iniciais de aprendizagem da leitura, quando a decodificação ainda exige esforço significativo.

Além disso, LaBerge e Samuels (1974) destacam a importância de estratégias pedagógicas que promovam a automatização, especialmente no ensino inicial da leitura. Entre essas estratégias, incluem-se a instrução fônica, que facilita o mapeamento entre grafemas e fonemas; a leitura repetida, que aumenta a fluência por meio da prática consistente; e o desenvolvimento de vocabulário, que reduz a necessidade de decodificação e acelera o reconhecimento de palavras. A teoria também sugere que a exposição frequente a textos variados e significativos é crucial para o desenvolvimento de habilidades leitoras eficientes.

Em síntese, a teoria proposta por LaBerge e Samuels representa uma contribuição fundamental para o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na leitura. Ao destacar a importância da automatização e da alocação eficiente de recursos cognitivos, o modelo oferece uma base teórica robusta para a pesquisa e a prática educacional. Suas ideias continuam a influenciar o desenvolvimento de métodos de ensino e intervenções pedagógicas, reforçando a relevância de processos automáticos na aquisição e aprimoramento de habilidades leitoras. A obra permanece como uma referência essencial no campo da psicologia da leitura, destacando-se pela sua clareza conceitual e aplicabilidade prática.

2.2.2 Fluência: o papel da prosódia e do ritmo da leitura

Apesar de sua significativa contribuição para entendermos os processos que envolvem a fluência em leitura, como a decodificação precisa e automática, a teoria do reconhecimento automático falha em explicar o papel desempenhado pela prosódia no ato da leitura (Kuhn & Stahl, 2003). Segundo Dowhower (1991 *apud* Kuhn & Stahl, 2003, p. 5), quando um indivíduo interpreta um texto de maneira fluente, entende-se que ele vai além da leitura rápida e precisa das palavras, demonstrando também a capacidade de ler com expressão. Essa expressão na leitura implica o uso de características prosódicas relacionadas aos aspectos tonais e rítmicos da linguagem.

Segundo Kuhn e Stahl (2003), a prosódia se refere aos aspectos suprasegmentais da fala porque se estendem por mais de um som, e engloba características como “tom ou entonação, ênfase ou volume, e duração ou tempo” (p. 5), que conferem significado e expressividade à linguagem oral. A prosódia na leitura envolve a capacidade do leitor de utilizar esses elementos de maneira apropriada, refletindo não apenas a decodificação precisa das palavras, mas também a compreensão das estruturas sintáticas e semânticas, o que contribui para a construção do sentido do texto.

No entanto, é importante ressaltar que, enquanto professores, é comum nos depararmos com a variação linguística no ambiente escolar, uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), as diferenças linguísticas aparecem com frequência entre a variedade utilizada no contexto doméstico e do dia a dia — marcada pela oralidade, afetividade e informalidade — e as culturas de letramento trabalhadas na escola.

Geralmente associados aos eventos de oralidade, Machado (2018) salienta que os fenômenos variáveis da fala também podem ser percebidos durante a leitura em voz alta. A autora destaca que, se o aluno ler “causô” em vez de “causou”, isso não significa necessariamente um erro de decodificação, ainda que esteja em desacordo

com o texto escrito, mas sim a transposição, para a leitura, de um fenômeno variável da fala.

Retomando o papel da prosódia, para Schwanenflugel *et al* (2004, p. 1), “a leitura prosódica, ou leitura com expressão, é considerada uma das marcas registradas da leitura fluente”. Além disso, os pesquisadores, baseados em Allington (1983); Dowhower (1987); Schreiber (1980, 1987, 1991), afirmam que ler em voz alta de forma prosódica significa ir além de simplesmente decodificar o texto e seguir a pontuação, a leitura deve captar a variação natural do tom de voz, como acontece em uma conversa comum. Isso envolve uma combinação de elementos da fala que, juntos, criam uma leitura expressiva, que o ouvinte percebe como uma leitura fluente do texto.

Nesse sentido, Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010) descrevem algumas características da prosódia, com destaque para a frequência fundamental (F°), ou simplesmente o tom, que varia de acordo com a extensão vocal do falante e sua língua nativa. Por exemplo, crianças com vozes agudas podem ter dificuldade em modular o tom; enquanto falantes de línguas tonais, como o chinês, apresentam variações tonais específicas. Em frases declarativas, o tom geralmente segue um padrão ascendente inicial e descendente posteriormente, podendo sofrer um achatamento em frases mais longas, ou seja, a voz fica mais estável e com menos variações de subida ou descida de tom.

Outra característica prosódica importante é a duração, que se refere ao tempo de produção dos sons, especialmente das vogais em sílabas tônicas, que tendem a ser mais longas do que nas átonas, a duração também é influenciada pela taxa de velocidade do falante. Além disso, leitores mais rápidos tendem a encurtar a duração das sílabas, o que pode reduzir a expressividade prosódica. Crianças instruídas a ler rapidamente podem apresentar menos marcas de tonicidade e alongamento no final das frases, prejudicando a prosódia adequada (Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger, 2010).

Por fim, as pausas são elementos prosódicos marcados por silêncios espectrográficos e variam conforme a complexidade sintática e a carga informativa da frase. Falantes lentos tendem a fazer mais pausas, e as pausas intrassentenciais são geralmente mais curtas do que as intersentenciais. As pausas tendem a ser maiores

tanto antes quanto depois de frases sintaticamente complexas. Em leitores jovens, as pausas no meio das frases estão frequentemente associadas a dificuldades de decodificação, e não devem ser automaticamente consideradas erros, especialmente em frases longas e complexas (Kuhn et al. 2010).

Além desses elementos, Vansiler (2015) destaca o fraseado como uma característica prosódica fundamental para a fluência, pois “refere-se ao modo como o leitor agrupa as palavras do texto para representar unidades maiores de significado” (p. 46). Portanto, a leitura deve seguir a sintaxe original do texto, isto é, o leitor deve respeitar a pontuação e soar como língua natural, ainda que de maneira mais formal.

Nesse sentido, uma leitura que respeita a pontuação presente no texto é fundamental para sua compreensão, pois como defende Bechara (2009):

A pontuação e o entendimento do texto – O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos. (Bechara, 2009, 515).

Além disso, vale destacar que a pontuação exerce um papel fundamental para a prosódia do texto, sinalizando e diferenciando, por exemplo, frases declarativas, interrogativas, diálogos entre personagens, marcando pausas de diferentes durações, indicando variações de entonação e organizando o ritmo da leitura. Portanto, a pontuação contribui diretamente para a expressividade e para a construção de sentidos durante a leitura oral.

A partir desses aspectos, de acordo com Hudson, Lene e Pullen (2005), a leitura de um aluno pode ser avaliada observando como ele lê um texto em voz alta. Enquanto o aluno lê, o professor pode perceber sua entonação, expressão e como ele faz pausas e demarca os limites nas frases. Com base nisso, os autores sugerem uma lista simples de verificação da prosódia durante a leitura oral:

1. O aluno colocou ênfase vocal em palavras apropriadas. 2. O tom de voz do aluno aumentou e diminuiu em momentos apropriados do texto. 3. A inflexão do aluno refletiu a pontuação no texto (por exemplo, o tom de voz aumentou perto do final de uma pergunta). 4. Em texto narrativo com diálogo, o aluno usou tom de voz apropriado para representar estados mentais dos personagens, como excitação, tristeza, medo ou confiança. 5. O aluno usou pontuação para fazer pausas apropriadas nos limites das frases. 6. O aluno usou frases preposicionais para fazer pausas apropriadas nos limites das frases. 7. O aluno usou divisões sujeito-verbo para fazer pausas apropriadas nos limites das frases. 8. O aluno usou conjunções para fazer pausas apropriadas nos limites das frases (Hudson; Lane; Pullen, 2005, p. 707, tradução nossa).

Após identificarem as dificuldades dos alunos em alcançar a fluência na leitura, Hudson, Lane e Pullen (2005) propõem métodos baseados em evidências que contribuem com esse desenvolvimento. Entre as estratégias destacam-se: a modelagem da leitura em voz alta, instruções diretas e claras sobre a decodificação de palavras desconhecidas, oferta de suporte oral e de material compatível com o nível dos estudantes, atividades práticas frequentes e o uso de textos progressivamente mais complexos, com marcação clara dos limites das frases.

Na modelagem de leitura, o professor deve ler em voz alta para que os alunos percebam como um leitor mais experiente realiza a leitura, para que depois tente reproduzir por conta própria. Já o suporte oral pode ser feito por meio de leitura assistida, coral, em pares, gravações de áudio e com auxílio de programas de computador, mantendo instruções claras e fornecendo feedback constante aos estudantes. Os alunos também precisam de acesso a materiais adequados ao seu nível de leitura para praticarem sozinhos e devem ter muitas oportunidades de praticar com textos que se tornam gradualmente mais difíceis.

Em termos de progressão de dificuldade, a seleção gradual de textos de maior complexidade permite que o aluno avance de estruturas mais simples (frases curtas, vocabulário de alta frequência, sintaxe linear) para construções mais densas, com períodos compostos, maior variedade lexical e recursos discursivos mais elaborados. Já a marcação clara dos limites da frase, utilizando recursos visuais como negrito, sombreamento, sublinhado ou qualquer outro recurso visual, pode funcionar como um guia para a organização prosódica da leitura ao destacar as unidades semântico-sintáticas, os locais adequados de pausa, o contorno entoacional exigido pela pontuação, etc.

Por exemplo, a língua portuguesa na modalidade escrita possui elementos que dificultam a leitura até de leitores experientes, uma vez que a pontuação que define se uma frase é afirmativa ou interrogativa aparece apenas ao final do enunciado, o que obriga o leitor, muitas vezes, a retomar a leitura para empregar a entonação adequada. Nesse sentido, uma pista visual que facilite a identificação do tom necessário para o período que será lido, pode facilitar a modulação da voz por parte do leitor.

A seguir, para ilustrar como o debate sobre a fluência em leitura oral nas séries mais avançadas ainda é bastante tímido, apresentamos uma breve discussão acerca das pesquisas que investigaram a fluência em leitura na etapa do Ensino Fundamental Maior.

2.3 ESTADO DA ARTE DA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR

Os estudos sobre fluência em leitura se concentram basicamente sobre o Ensino Fundamental Menor, pois é o ciclo no qual os estudantes são alfabetizados. No entanto, é comum ouvir relatos de professores sobre a dificuldade em leitura apresentada por alunos do Ensino Fundamental Maior, bem como do Ensino Médio. Desse modo, ao investigarmos na literatura acadêmica a respeito dos problemas de leitura na educação básica, nota-se que os estudos se concentram basicamente sobre as dificuldades de compreensão e interpretação de textos.

Nesse sentido, tomando como base o estudo de Machado (2018), o qual defende que a compreensão textual está intimamente ligada à fluência em leitura, pois a partir da decodificação do texto com automaticidade e precisão, o indivíduo gastaria menos tempo e energia nessa etapa inicial e ampliaria sua capacidade de processamento destinada a compreensão. Portanto, podemos supor que as dificuldades de leitura estejam atreladas ao esforço demasiado, sobretudo na etapa da decodificação, o que poderia ser suprido por uma leitura fluente.

Diante disso, para ilustrar a escassez de estudos sobre fluência em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, realizamos pesquisa online nas principais plataformas de divulgação científica nacional, como o Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Dentre os estudos que investigaram a fluência leitora no ensino fundamental maior, destacamos os trabalhos de Machado (2018), Andrade, Celeste e Alves (2019); Brito, Maia e Seabra (2021); Forneck e Potrich (2022); Brito *et al* (2022) Santos e Machado (2022).

Em sua tese, Machado (2018) discute a fluência em leitura oral como pressuposto para a compreensão. Nesse sentido, investigou, por meio de testes de fluência em leitura baseado na metodologia *Curriculum-Based Measurement* e de compreensão textual nos moldes das avaliações em larga escala, como o SAEB, a relação entre a automaticidade na decodificação durante a leitura com a compreensão textual. A pesquisadora conclui que a automaticidade na decodificação da leitura facilita a compreensão do texto.

Andrade, Celeste e Alves (2018) investigaram o desenvolvimento da fluência leitora nos escolares do Ensino Fundamental Maior, analisando a evolução dessa habilidade ao longo das séries. Foram gravadas leituras orais de um texto por 232 alunos de escolas públicas e privadas, com idades entre 11 e 15 anos, do 6º ao 9º ano, sem dificuldades de aprendizagem. Após a leitura, aplicou-se um questionário de compreensão, e as notas finais de Português foram coletadas para avaliar o desempenho acadêmico e verificar possíveis correlações. Os resultados mostraram uma melhora gradual na fluência (palavras lidas por minuto, considerando o aspecto da velocidade) e na acurácia (palavras lidas corretamente por minuto, considerando o aspecto da precisão) de leitura, exceto em alguns casos específicos, no qual os valores permaneceram inalterados.

As leituras permitiram boa compreensão do conteúdo, e houve correlação estatística de fraca a moderada entre fluência leitora e desempenho acadêmico, ou seja, os estudantes com melhores notas demonstraram rendimento levemente superior em fluência, ainda que essa diferença não seja expressiva. Além disso, o estudo concluiu que as taxas de fluência e precisão aumentam com a progressão escolar, fornecendo referências para cada ano analisado.

Brito, Maia e Seabra (2021) desenvolveram e testaram um método psicométrico para avaliar a fluência de alunos dos anos finais do ensino fundamental. O teste baseia-se na leitura de palavras isoladas com frequência de utilização alta, média e baixa e de texto, acompanhado por perguntas de compreensão. De acordo com os

pesquisadores, a análise de variância revelou aumento significativo de desempenho alinhado a progressão escolar, principalmente entre alunos do 6º e 7º anos em relação aos alunos do 8º e 9º. Portanto, os autores ressaltam que o teste possui evidências de validade e precisão para mensurar a fluência de escolares, mas que precisa de reformulações principalmente para torná-lo mais sensível às séries finais do Ensino Fundamental Maior, ou seja, evidenciar de forma mais precisa as diferenças dos resultados das séries mais altas.

Forneck e Potrich (2022) partiram da premissa da automaticidade na decodificação como elemento crucial para a compreensão, e realizaram uma pesquisa-ação com abordagem quali quantitativa com o objetivo de desenvolver a velocidade de leitura com alunos do 9º ano. O estudo foi desenvolvido em três etapas, iniciando pela aplicação de um pré-teste para avaliar a velocidade de leitura de dezessete estudantes do 9º ano, participantes da pesquisa. Em seguida, foram realizadas cinco oficinas, com duração aproximada de 45 minutos cada, com atividades lúdicas, jogos e dinâmicas para desenvolver a velocidade leitora. Por fim, aplicou-se um pós-teste para verificar possíveis avanços na velocidade de leitura após as oficinas.

O estudo evidenciou que os alunos que leram com maior velocidade também tiveram melhor aproveitamento no teste de compreensão. Além disso, os pesquisadores ressaltaram que houve melhora significativa no resultado do pós-teste após a realização das atividades de intervenções em relação a velocidade de leitura. Além disso, este estudo revela que a pesquisa-ação é um importante instrumento de investigação e de promoção da qualidade do ensino, pois além de identificar e refletir sobre uma problemática, há a proposição de uma intervenção com grande chance de obter sucesso, como foi o caso do estudo mencionado.

Brito e outros (2022) acreditam que o processamento da leitura resulta da interação entre processos cognitivos, como o reconhecimento de palavras, compreensão oral e fluência. Os pesquisadores afirmam que, embora a fluência seja importante para prever a compreensão da leitura, seu papel ao longo do desenvolvimento ainda não é totalmente compreendido. Diante disso, realizaram uma revisão sistemática que analisou estudos nacionais e internacionais sobre a relação entre reconhecimento de palavras, fluência de leitura e compreensão em alunos do 4º

ao 9º ano, usando a metodologia PRISMA e a base *PubMed* entre 2000 e 2019. Após a exclusão de artigos que não respondiam a pergunta norteadora, 32 estudos foram analisados. Os resultados indicam que a fluência em leitura de textos, diferentemente do reconhecimento de palavras de forma isolada, mantém uma relação significativa com a compreensão de leitura ao longo do Ensino Fundamental Maior.

Santos e Machado (2022) apresentam uma avaliação diagnóstica de leitura de estudantes do 6º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, baseada no modelo de leitura de Machado (2018), que envolve automaticidade na decodificação, compreensão leitora e monitoramento. Com o objetivo de identificar o perfil leitor dos alunos e contribuir para estudos de avaliação, foi aplicado o teste de fluência em leitura oral seguindo o método *Curriculum-Based Measurement* (Deno, 2003), que mede a leitura em voz alta por um minuto. Participaram 55 alunos, e três perfis de leitura foram identificados (perfil 1: alunos com muita dificuldade na leitura; perfil 2: alunos com dificuldade moderada na leitura e perfil 3: alunos com leitura fluente). Os resultados indicam que alguns estudantes ainda não possuem automaticidade na decodificação, e o teste revelou dados importantes sobre a compreensão leitora.

Com base nos estudos mencionados, elaboramos um quadro síntese destacando os autores, seus objetivos, metodologia e principais resultados na investigação da fluência leitora no Ensino Fundamental Maior:

Quadro 1 - Síntese dos estudos sobre fluência em leitura no Ensino Fundamental Maior.

Autores/Ano	Objetivo/Enfoque	Metodologia	Principais Resultados
Machado (2018)	Discutir a fluência em leitura oral como pressuposto para a compreensão textual.	Testes de fluência em leitura (Curriculum-Based Measurement) e de compreensão textual.	Automaticidade na decodificação facilita a compreensão do texto.
Andrade, Celeste e Alves (2018)	Investigar o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental Maior.	Leituras orais gravadas de 232 alunos (6º ao 9º ano) + questionário de compreensão +	Melhora gradual na acurácia; leituras permitiram boa compreensão; correlação fraca a

		notas de Português.	moderada entre fluência e desempenho acadêmico.
Brito, Maia e Seabra (2021)	Desenvolver e testar um método psicométrico para avaliar a fluência leitora.	Leitura de palavras isoladas (alta, média e baixa frequência) e de texto, seguida de perguntas de compreensão.	Aumento significativo de desempenho com progressão escolar; maior diferença entre 6 ^o -7 ^o e 8 ^o -9 ^o anos; teste válido, mas precisa ajustes.
Forneck e Potrich (2022)	Desenvolver a velocidade de leitura e verificar relação com compreensão.	Pesquisa-ação com 17 alunos do 9 ^o ano: pré-teste, 5 oficinas (jogos, dinâmicas) e pós-teste.	Alunos com maior velocidade tiveram melhor compreensão; melhora significativa após oficinas.
Brito et al. (2022)	Analisar a relação entre reconhecimento de palavras, fluência e compreensão da leitura.	Revisão sistemática (PRISMA) – 32 artigos (2000–2019).	Fluência mantém relação significativa com compreensão ao longo do Fundamental Maior; diferente do simples reconhecimento de palavras.
Santos e Machado (2022)	Avaliar o perfil leitor de estudantes do 6 ^o ano (Colégio de Aplicação – UFS).	Teste de fluência em leitura oral (CBM – 1 minuto).	Identificaram 3 perfis de leitura; alguns estudantes sem automaticidade; dados relevantes para compreensão leitora.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Nesse sentido, é possível notar que a fluência em leitura oral é um componente essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora. No entanto, em nossa prática docente observamos que muitos alunos do Ensino Fundamental Maior (6^o ao 9^o ano) apresentam dificuldades significativas nas atividades de compreensão textual, o que pode estar relacionado à dificuldade que estes alunos possuem no processo de

decodificação do texto escrito. Ao considerarmos o contexto brasileiro, ainda há lacunas na literatura sobre quais estratégias de avaliação e intervenção são mais eficazes para promover a fluência em leitura nessa etapa escolar. Além disso, ainda são escassas as evidências que expliquem de que maneira fatores como o contexto socioeconômico, o ambiente familiar e as práticas pedagógicas interferem no desenvolvimento dessa competência, seja potencializando seu avanço, seja impondo obstáculos ao seu aprimoramento ao longo da trajetória escolar.

Assim, este capítulo apresentou os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, destacando as principais correntes, autores e conceitos que fundamentam a temática em estudo. Dando continuidade, o próximo capítulo descreve a metodologia adotada, detalhando os procedimentos técnicos e operacionais utilizados para alcançar os objetivos propostos. A transição entre teoria e prática é, portanto, essencial para garantir a coerência e a validade do estudo, uma vez que as decisões metodológicas estão intrinsecamente ligadas ao arcabouço teórico previamente estabelecido.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, apresentamos o tipo de pesquisa realizado; em seguida, detalharemos o contexto da pesquisa, a composição do *corpus* e os procedimentos de coleta de dados; posteriormente, discutimos a análise e a interpretação dos dados; e, por fim, estabelecemos os parâmetros para avaliação da leitura em voz alta.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualiquantitativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, utilizando o método denominado como pesquisa-ação, o qual, segundo Abdalla (2005), trata-se de um instrumento que permite compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, fato que exige do pesquisador ação e tomada de decisões acerca da realidade investigada.

André (2013) ressalta o significativo valor proporcionado pela metodologia de pesquisa-ação para aprimorar a qualidade do ensino. A aplicação dessa abordagem não apenas promove uma reflexão profunda sobre o trabalho docente, mas também conduz o pesquisador a uma busca ativa pela modificação de suas próprias práticas. Nesse sentido, a pesquisa-ação não se limita a uma análise teórica, mas se torna um instrumento eficaz para impulsionar transformações na prática educativa, contribuindo, assim, para o constante aprimoramento do ensino.

Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação, delineada dentro de seus princípios geradores, assume uma natureza essencialmente pedagógica. Dentro dessa perspectiva, a prática pedagógica é concebida como uma ação que incorpora princípios científicos, objetivando a cientificação da prática educativa. Esse enfoque é fundamentado em princípios éticos que visam à formação contínua e à emancipação de todos os sujeitos envolvidos na prática. Dessa maneira, a pesquisa-ação não apenas contribui para o avanço do conhecimento educacional, mas também busca promover um ambiente educativo que prioriza a formação constante e a autonomia dos participantes.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa será realizada numa escola pública do município de Curralinho, que fica localizado na mesorregião do Marajó, estado do Pará. Com uma população majoritariamente vivendo na zona rural, Curralinho possui aproximadamente 35 mil habitantes e, assim como outros municípios do Marajó, possui índices socioeconômicos e educacionais abaixo das médias nacional e estadual.

A unidade de ensino escolhida para o desenvolvimento da pesquisa fica localizada na margem direita do Rio Guajará, zona rural do município. A escola foi inaugurada em 2003, como resultado da política de nucleação de escolas menores ou multisseriadas e passou a atender a um conjunto de pequenas comunidades ribeirinhas que vivem nas suas proximidades.

O município de Curralinho se divide em cinco polos, regiões associadas aos principais rios do território curralinhense. O rio Guajará e seus afluentes representam o polo 1, região mais distante da sede do município, sendo que a Escola Portugal está localizada a aproximadamente 77 km da área urbana do município, acessado somente por via fluvial. Nesse sentido, a Figura 2 ilustra a distância entre a escola, indicada pelo *pin* azul, e a cidade de Curralinho, localizada no canto inferior direito, marcada com o *pin* vermelho:

Figura 2 – Localização da escola Portugal em referência a cidade de Curralinho.



Fonte: Google Earth

Na imagem seguinte, temos uma vista frontal da escola Portugal:

Figura 3 – Vista frontal da escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A escola possui um prédio principal com 04 salas de aulas, 01 diretoria/secretaria, 01 sala de professores/coordenação pedagógica, 01 cozinha/refeitório e um prédio anexo com mais 06 salas de aulas, todos construídos em madeira. A estrutura escolar ainda conta com um banheiro dividido em 05 boxes. Vale mencionar que a escola não dispõe de biblioteca, quadra de esportes e alojamento para professores.

Nas figuras a seguir, apresentamos algumas fotografias que ilustram a estrutura física escolar:

Figura 4 – Salão de acesso à secretaria e ao refeitório da Escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 5 – Vista do prédio anexo da Escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Na Figura 4, que mostra o prédio anexo, antigos professores da instituição relataram que o prédio fora construído inicialmente para funcionar como alojamento dos professores. No entanto, devido à alta demanda de matrículas, o prédio foi ampliado e modificado para ser utilizado como salas de aula. Os professores, contudo, tiveram que construir suas moradias com recursos próprios, tendo em vista que a maioria destes profissionais são moradores da sede do município.

A demanda ampliada pela oferta do Ensino Médio, como mencionado na introdução desta pesquisa, obrigou a conversão da sala dos professores/coordenação pedagógica em sala de aula. É importante mencionar, que no referido espaço, ficavam alocados os livros didáticos e literários, funcionando também como uma biblioteca improvisada. Após essa modificação, os livros ficaram espalhados pelos corredores, facilitando a degradação e o extravio, pois muitos livros foram perdidos nesse processo.

Figura 6 – Cozinha/refeitório da Escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 7 – Passarela de acesso aos banheiros da Escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 8 – Sistema de geração de energia solar da Escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 9 – Sala de aula do prédio principal da Escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 10: Sala de aula do prédio anexo da Escola Portugal.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O transporte escolar é realizado por meio de pequenas embarcações operadas por trabalhadores terceirizados. Os percursos mais distantes da escola possuem duração de até duas horas e meia de viagem. Os requisitos mínimos de segurança para a contratação de uma embarcação é possuir toldo (cobertura) e proteção sobre o eixo do motor.

Normalmente a escola funciona em dois turnos (matutino e vespertino) e costuma atender cerca de 300 alunos por ano, distribuídos a partir do jardim II (crianças de 5 a 6 anos) da educação infantil até o 9º do ensino fundamental. No ano

de 2025, o Ensino Fundamental Maior estava dividido em cinco turmas, sendo 01 turma de 6º ano, 02 turmas de 7º ano, 01 turma de 8º ano e 01 turma de 9º ano.

A lotação das turmas segue o mesmo padrão utilizado na sede do município, a qual estabelece a quantidade máxima de 40 alunos por sala no Ensino Fundamental Maior, apesar de este número estar bem acima da capacidade real das salas de aula da Escola Portugal, que suporta aproximadamente 30 alunos de forma bastante compacta. Nesse sentido, a média de alunos por sala fica entre 20 e 35 alunos, com pequenas variações anuais.

O corpo de trabalhadores contava com 30 servidores distribuídos nas seguintes funções: 01 diretor escolar, 01 coordenador pedagógico, 01 secretária escolar, 01 auxiliar de portaria, 02 vigias, 06 auxiliares de serviços gerais e 18 professores. Deste total, menos de 1/3 é composto por servidores efetivos.

3.2.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa são alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, denominado neste estudo como Ensino Fundamental Maior, correspondente aos anos finais dessa etapa da educação básica, que vai do 6º ao 9º ano. A escolha deste ciclo se justifica por ser um período decisivo no processo de consolidação da leitura, no qual se espera maior autonomia leitora e domínio dos aspectos envolvidos na fluência em leitura oral.

Foram selecionadas duas turmas para compor o *corpus* da investigação: uma turma do 6º ano e uma do 9º ano. A turma do 6º ano é composta por 24 alunos, com idades variando entre 12 e 19 anos, enquanto a turma do 9º ano tinha um total de 26 alunos, com faixa etária entre 14 e 19 anos. A amplitude etária observada em ambas as turmas evidencia trajetórias escolares marcadas por interrupções, reprovações ou ingresso tardio no sistema educacional, realidade recorrente em contextos de maior vulnerabilidade social.

No que se refere ao perfil socioeconômico e identitário, os estudantes se autodeclararam majoritariamente pretos e pardos e são beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal, como o Bolsa Família. As famílias dos

participantes têm como principais práticas de subsistência atividades tradicionais da região, como a caça, a pesca, a produção de farinha e a extração do açaí, o que caracteriza um modo de vida fortemente vinculado ao trabalho familiar e ao ambiente natural.

3.3 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* E COLETA DE DADOS

Como mencionado anteriormente, selecionamos duas turmas do Ensino Fundamental Maior para compor o *corpus* da pesquisa: uma turma de sexto ano e outra de nono ano, pois dessa forma foi possível analisar a variável série escolar, bem como a progressão escolar ao longo da etapa. A coleta de dados envolveu todos os alunos das turmas selecionadas. No entanto, para viabilizar uma análise comparativa com base em uma variável social relacionada ao sexo, selecionamos uma amostra de 20 alunos por turma, distribuídos igualmente entre meninas e meninos (10 de cada grupo).

Para a coleta de dados, aplicamos um questionário socioeconômico, composto por perguntas predominantemente objetivas, com o objetivo de mapear variáveis como escolaridade dos pais, acesso a materiais de leitura em casa e hábitos culturais relacionados à leitura, bem como as condições socioeconômicas dos participantes. A aplicação foi realizada de forma presencial, garantindo o preenchimento adequado e a clareza das respostas. Os dados obtidos foram fundamentais para analisar correlações entre condições socioeconômicas e desempenho em leitura oral, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada dos resultados.

Além disso, aplicamos um teste de fluência em leitura oral no qual os alunos leram em voz alta dois textos de gêneros textuais diferentes enquanto suas leituras foram registrada em gravador de áudio para análise posterior, conforme os critérios definidos na subseção 3.4, a seguir. A aplicação ocorreu em ambiente minimamente silencioso, para evitar interferências externas e deixar os alunos mais tranquilos e confortáveis durante o teste linguístico.

Os dados foram coletados ao longo de duas semanas, durante o mês de setembro do ano de 2025. As gravações ocorreram na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), escolhida por oferecer um ambiente relativamente

mais silencioso, com a intenção de minimizar interferências sonoras externas. Contudo, conforme já apresentado no contexto da pesquisa, as salas da escola não dispõem de isolamento acústico que impeça a propagação de sons entre os espaços. Ainda assim, as gravações apresentaram boa qualidade e audibilidade, permitindo a realização plena e precisa das análises propostas.

Ressaltamos que não foi realizado nenhum processo de seleção ou exclusão dos participantes. Encerramos a coleta de dados logo após concluir a gravação dos 20 participantes de cada série que se dispuseram a participar da pesquisa, sendo 10 homens e 10 mulheres. Destacamos que entre os 40 participantes da pesquisa não há nenhum aluno com deficiência de qualquer natureza, conforme consta na matrícula escolar.

Durante o processo de gravação das leituras, observou-se que alguns alunos demonstraram timidez diante da situação, motivo pelo qual foi permitido que realizassem a atividade em duplas, de modo a proporcionar maior conforto e confiança. Antes da gravação propriamente dita, cada participante foi orientado a realizar uma leitura silenciosa de reconhecimento do texto, com o objetivo de se familiarizar com o conteúdo e com a estrutura linguística do material. Em seguida, os alunos procederam à leitura oral integral do texto, sem interferências ou correções por parte do pesquisador, garantindo assim a espontaneidade e a autenticidade das gravações registradas.

3.4 VARIÁVEIS ESTUDADAS

Segundo Lima, Razky e Oliveira (2020), os linguistas passaram a reconhecer que a variação e a diversidade linguística se manifestam para além dos aspectos temporais e territoriais, estendendo-se de forma significativa no espaço social, sendo influenciada por fatores como classe social, faixa etária, nível de escolaridade e sexo. Essa constatação evidencia que a língua não é um código homogêneo, mas um reflexo das múltiplas identidades e realidades socioculturais dos falantes, reforçando a importância de se considerar os contextos sociais na análise e no ensino da linguagem.

Diante disso, neste estudo, a partir dos dados coletados, pretendemos refletir sobre as variáveis dependentes e independentes, bem como suas variantes, descritas na seção a seguir.

3.4.1 Variável Dependente: o fenômeno estudado

A variável dependente desta pesquisa consiste na fluência em leitura oral apresentada pelos estudantes durante a realização da atividade de leitura dos gêneros propostos. Essa variável tem três variantes, que correspondem aos níveis de fluência, que são definidas com base em critérios que levam em conta aspectos como ritmo, precisão, entonação e expressividade. Com base nesses critérios, os desempenhos dos alunos são classificados em três categorias (variantes):

Fluência baixa: caracterizada por leitura fragmentada, com pausas excessivas, ritmo muito lento, erros frequentes de pronúncia e entonação pouco adequada. Estudantes com esse perfil apresentam dificuldade em manter o fluxo da leitura e demonstram baixa familiaridade com o texto escrito.

Fluência média: envolve leitura mais fluida, com ritmo moderado, menos interrupções e erros de pronúncia pontuais. Há maior controle da pontuação e melhor adequação da entonação, embora ainda possam ocorrer algumas hesitações. Esse nível indica um domínio parcial das habilidades necessárias à fluência em leitura oral.

Fluência alta: corresponde à leitura fluente, com ritmo adequado, leitura contínua e expressiva, uso correto da pontuação e pronúncia apropriada. Estudantes classificados nesse nível demonstram segurança, compreensão do texto e domínio das habilidades linguísticas necessárias para uma leitura oral eficiente.

3.4.2 Variáveis independentes

Nesta pesquisa, as variáveis independentes foram organizadas em dois grupos principais: variáveis sociais e variáveis linguísticas. Essa classificação visa refletir a interação entre fatores contextuais e elementos da própria leitura, permitindo uma

análise mais abrangente das possíveis influências sobre o desempenho dos estudantes.

As variáveis sociais englobam aspectos do contexto sociocultural dos participantes que poderão influenciar sua fluência em leitura. Portanto, serão controladas as seguintes variáveis:

Sexo: Masculino e feminino, com o objetivo de observar possíveis diferenças no desempenho entre meninos e meninas, levando em conta aspectos socioculturais que podem interferir no engajamento com a leitura.

Série escolar: 6º ou 9º ano. A série escolar dos participantes permitiu observar o desenvolvimento da fluência em leitura ao longo da trajetória educacional, possibilitando identificar avanços, dificuldades persistentes e padrões recorrentes entre diferentes faixas etárias e etapas da escolarização.

Nível de escolaridade dos pais: Controlamos os níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Universitário (completo ou incompleto). Esta variável indicou o grau de exposição dos estudantes a ambientes letrados e práticas linguísticas no ambiente domiciliar.

Práticas de leitura extraclasse: participa ou não participa. Esta variável abrange atividades realizadas fora das obrigações curriculares e que ocorrem em diferentes espaços sociais e situações cotidianas. Acreditamos que essas práticas são motivadas por interesses pessoais, lazer, curiosidade ou necessidades do dia a dia, e não têm, necessariamente, uma orientação pedagógica formal, como por exemplo: grupo de estudos bíblicos.

Por outro lado, as variáveis linguísticas referem-se aos aspectos específicos da leitura oral e dos textos utilizados no processo de coleta de dados. Serão consideradas:

Gênero textual: fábula e poema, selecionados por apresentarem diferentes características estruturais e linguísticas. A fábula, de natureza narrativa, e o poema, com elementos de ritmo, rima e musicalidade, permitiram observar como os estudantes lidam com distintas demandas textuais.

Fenômenos indicativos de dificuldade na fluência em leitura oral, os quais incluem: Velocidade e ritmo lento; Pronúncia em desacordo com a norma-padrão; Pontuação em desacordo com a norma-padrão; Pausas longas; Repetições; Altura da

voz e timidez (embora não sejam exclusivamente linguísticos, podem comprometer a expressividade e a clareza da leitura em voz alta). Ver Quadro 2, adiante, com a descrição completa da escala fluência adotada.

Esses fenômenos serão observados durante a leitura oral dos textos selecionados e analisados como indicativos de dificuldades na fluência leitora. A articulação entre as variáveis sociais e linguísticas permitirá compreender a fluência em leitura como um fenômeno multifatorial, sensível tanto às práticas sociais quanto às habilidades linguísticas dos sujeitos.

3.5 TRATAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados e interpretados segundo o pressuposto da reflexividade, o qual aceita o fato de que o pesquisador é parte integrante do mundo que ele pesquisa, o que permite a ele agir dentro desse contexto social e refletir sobre si mesmo e suas ações como objeto de pesquisa nesse mesmo ambiente (Cf. Bortoni-Ricardo, 2020).

Para auxiliar na sistematização e quantificação dos dados, utilizamos o programa de planilhas *Excell*, o qual facilitou a realização dos cálculos de somas, médias, porcentagens e na criação dos gráficos que auxiliam na compreensão dos resultados.

Além disso, para garantir o anonimato dos alunos participantes da pesquisa, fizemos a divisão em grupos e utilizamos os seguintes códigos que fazem menção ao grupo (G1 = mulheres do 6º ano, G2 = homens do 6º ano, G3 = Mulheres do 9º ano e G4 = homens do 9º ano); à série escolar, sexto ano (6) e nono ano (9); ao gênero masculino (M) e feminino (F); à ordem de coleta (1 a 10); e, quando necessário, ao texto lido: fábula (F) e poema (P), precisamente nessa ordem. Por exemplo: a primeira participante do grupo 01 receberá o seguinte código: G1-06-F-01.

3.6 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DA LEITURA EM VOZ ALTA

Com o objetivo de analisarmos a fluência em leitura oral dos alunos do ensino fundamental maior, com base nos fatores de velocidade, precisão e prosódia,

desenvolvemos o método a seguir, o qual nos permitiu uma análise quantificável sobre os dados coletados. Este método foi desenvolvido com base nos estudos de Machado (2018) e Vansiler (2015).

Estudos anteriores sobre a velocidade de leitura costumam avaliar o número de palavras lidas por minuto, no entanto, como nossa pesquisa utilizará textos de gêneros textuais diferentes, a análise será feita pelo tempo gasto pelos participantes para lerem, em voz alta, textos com extensão entre 120 e 200 palavras. Como padrão de referência, será utilizado o tempo médio de leitura de um leitor experiente — o próprio pesquisador — que consegue ler os textos selecionados em aproximadamente 1 minuto. Esse tempo servirá como base para a classificação dos participantes em níveis de fluência baixa (mais de 2 minutos), média (entre 1.5 e 2 minutos) ou alta (menos de 1.5 minuto), considerando a relação entre tempo total de leitura e fluidez na oralização, sem desconsiderar as particularidades estruturais dos gêneros textuais selecionados.

Além disso, a análise da precisão e da prosódia na leitura oral será realizada com base na observação de elementos que indicam domínio limitado da decodificação e da expressividade textual. Para isto, serão considerados os seguintes fatores: repetições de palavras ou trechos, que indicam insegurança na leitura; pronúncia em desacordo com a norma-padrão, especialmente quando comprometer a compreensão do texto; uso inadequado da pontuação, como entonações ou pausas que não correspondem à estrutura sintática e semântica da frase; pausas excessivas ou inadequadas, que quebram o fluxo da leitura; além da altura da voz e da timidez, que podem afetar a clareza e a projeção da leitura.

Além disso, retomando Machado (2018), variações da fala que são transpostos para a leitura em voz alta como apagamento do R em coda silábica (/jantar/ lido como /jantá/), monotongação (/convidou/ lido como /convidô/), alteamento da vogal em posição pré-tônica (/comprido/ lido como /cumprido/) não foram considerados erro de decodificação, uma vez que se tratam de fenômenos variáveis comuns à comunicação oral.

Desse modo, após a correlação dos aspectos de velocidade, precisão e prosódia, os resultados obtidos serão classificados de acordo com os 3 níveis de fluência em leitura descritos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Classificação da fluência em leitura oral.

Nível	Níveis de fluência em leitura oral
01	Fluência baixa: velocidade e ritmo (leitura em +2 minutos); repetição (+5), pronúncia em desacordo (+5), pontuação em desacordo (+5), pausas longas (+5), cuja soma das ocorrências seja maior que 15; altura da voz e timidez (Leitura realizada com voz muito baixa, quase inaudível, com postura retraída, olhar desviado e evidente desconforto ao ler em voz alta).
02	Fluência média (velocidade e ritmo (leitura entre 1.5 e 2 minutos), repetição (3-5), pronúncia em desacordo (3-5), pontuação em desacordo (3-5), pausas longas (3-5), cuja soma das ocorrências não ultrapasse o intervalo de 7 a 15; altura da voz e timidez (Leitura com voz moderada ou oscilante, podendo variar entre trechos audíveis e outros menos claros. O leitor demonstra certa insegurança, com hesitações pontuais ou desconforto leve, mas consegue manter a leitura de forma compreensível na maior parte do tempo).
03	Fluência alta (velocidade e ritmo (-1.5 minutos), repetição (1-2), pronúncia em desacordo (1-2), pontuação em desacordo (1-2), pausas (1-2), cuja soma das ocorrências não ultrapasse o total de 6; altura da voz e timidez (Leitura com voz firme, clara e bem projetada, com postura segura e envolvimento com o texto. O leitor demonstra confiança, conforto em se expressar oralmente).

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ressaltamos que as faixas de classificação, descritas no Quadro 2, levam em consideração apenas os dois textos que foram utilizados no teste de leitura e estão descritos na subseção 3.6.1, a seguir.

3.6.1 Seleção dos textos para leitura em voz alta

Para a realização do teste de leitura, resolvemos selecionar dois textos, um escrito em prosa e outro em verso, mais precisamente um texto narrativo e um poema, pois acreditamos que a utilização de textos com características distintas, numa avaliação de fluência em leitura oral, permite uma análise abrangente das habilidades do leitor. Primeiramente, o texto narrativo, com uma estrutura linear e vocabulário contextualizado, avalia a capacidade do leitor de manter uma leitura contínua, adequada e compreensível, respeitando entonações naturais e pausas indicadas pela pontuação.

Por outro lado, o poema apresenta desafios adicionais, como um ritmo mais elaborado, que exige maior sensibilidade à prosódia (melodia e ritmo da fala), além de vocabulário mais denso e estruturas poéticas que podem não ser convencionais. Esse gênero textual testa a flexibilidade do leitor ao lidar com ritmos variados e recursos estilísticos, como rimas, aliterações e repetições. Avaliar a leitura de um poema permite observar se o leitor consegue adaptar sua entonação e expressividade ao tipo de texto, demonstrando domínio de aspectos como ênfase e ritmo, que são fundamentais para uma leitura oral expressiva e envolvente.

Portanto, ao combinarmos ambos os gêneros textuais na avaliação, é possível obter uma visão mais completa da fluência do leitor, pois se avalia tanto a capacidade de leitura mais fluente e objetiva, representada pelo texto narrativo, quanto a leitura mais expressiva e interpretativa, representada pelo poema.

Além disso, como o registro dos dados correspondeu a gravação integral da leitura dos sujeitos da pesquisa, em cada gênero textual, selecionamos obras que tinham no mínimo 120 palavras e no máximo 200 palavras. A escolha dessa faixa de extensão textual busca garantir equilíbrio entre textos suficientemente longos para revelar o desempenho do leitor e curtos o bastante para evitar cansaço ou perda de foco.

Definidas as tipologias textuais, o passo seguinte foi selecionar os textos que foram utilizados durante o teste. Trabalhos, como o de Vansiler (2015) e Machado (2018), optaram por utilizar textos do livro didático correspondente as séries investigadas, por considerarem adequados a idade/série. No entanto, optamos por utilizar os mesmos textos com ambas as séries que compõem o estudo, pois isso

permitiu, a partir da comparação dos resultados, verificar o desenvolvimento do aluno de acordo com a progressão escolar.

Para isto, os critérios adotados foram: linguagem simples, temática adequada a faixa etária e textos comuns ao ambiente escolar. Diante disso, optamos por utilizar como texto narrativo, a fábula “A raposa e a cegonha” de La Fontaine e o poema “Trem de ferro” de Manuel Bandeira, presentes no Quadros 3 e 4, a seguir:

Quadro 3 - Fábula utilizada no teste de leitura.

A raposa e a cegonha

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lambe as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro.”

Fonte: A raposa e a cegonha, de Esopo. Disponível em: https://www.revistaprosaveroearte.com/a-raposa-e-a-cegonha-uma-extraordinaria-fabula-de-esopo/#goog_rewarded

Quadro 4 - Poema utilizado no teste de leitura.

Poema trem de ferro

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Voa, fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha

Que eu preciso

Muita força

Muita força

Muita força

Oô...

Foge, bicho

Foge, povo

Passa ponte

Passa poste

Passa pasto

Passa boi

Passa boiada

Passa galho

De ingazeira

Debruçada

No riacho

Que vontade

De cantar!

Oô...

Quando me prendero

No canaviá
 Cada pé de cana
 Era um oficiá

 Oô...
 Menina bonita
 Do vestido verde
 Me dá tua boca
 Pra matá minha sede
 Oô...
 Vou mimbora vou mimbora
 Não gosto daqui
 Nasci no Sertão
 Sou de Ouricuri
 Oô...

 Vou depressa
 Vou correndo
 Vou na toda
 Que só levo
 Pouca gente
 Pouca gente
 Pouca gente...

Fonte: Manuel Bandeira. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-trem-de-ferro-manuel-bandeira/>

Vale ressaltar que além da estrutura linguística dos textos, há uma diferença relevante em relação ao número de palavras (fábula com 192 e poema com 128), o que pode impactar os tempos de leitura. Porém, além da leitura prévia realizada pelo próprio pesquisador, submetemos ambos os textos ao leitor de *Portable Document Format*²(PDF), *Microsoft Edge*, em velocidade normal, que registrou tempo

² O leitor de PDF nativo do Microsoft Edge é uma ferramenta robusta e segura, integrada ao navegador, que permite visualizar, editar, anotar e assinar documentos PDF, além de ler em voz alta com vozes naturais (Microsoft Learn, 2024).

aproximado de 1 minuto de leitura, semelhante ao tempo gasto pelo pesquisador, tanto no poema quanto na fábula, o que serviu de base para a criação da escala de fluência no quesito velocidade, apresentada no Quadro 2.

No entanto, para facilitar a leitura, ambos os textos foram adaptados e formatados em fonte nº 14, bem como ajustados para ocupar apenas uma lauda (ver anexos A e B).

Como mencionamos no estado da arte, subseção 2.3 dos pressupostos teóricos, geralmente as pesquisas sobre fluência em leitura oral se baseiam no método *CBM* e utilizam textos do livro didático por considerarem adequados ao ano/série dos alunos investigados. No entanto, Moutinho e Picanço (2022), em sua pesquisa sobre o nível de leiturabilidade³ dos textos dos livros didáticos, concluíram que muitos deles não estão sendo produzidos considerando o nível de dificuldade para as séries escolares as quais são direcionados.

Além disso, Moutinho e Picanço (2022), destacam a plataforma *Coh-Matrix-Port*⁴, hospedada no *site* do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC) da Universidade de São Paulo (USP), que calcula índices para avaliar a coesão, a coerência e a dificuldade de compreensão de um texto, utilizando diversos níveis de análise linguística: como lexical, sintática, discursiva e conceitual. Após submeter um texto a plataforma, o resultado expressará um número de 0 a 100, que pode ser interpretado conforme a tabela da Figura 12, que relaciona o resultado obtido ao nível/série adequado, conforme a complexidade do texto:

Figura 12 – Tabela de interpretação do resultado da plataforma *Coh-Matrix-Port*.

RESULTADO	LEITURABILIDADE	GRAU ESCOLAR
100-75	Muito fácil	1º a 5º ano
75-50	Fácil	6º a 9º ano
50-25	Difícil	Ensino Médio
25-00	Muito difícil	Ensino Superior

Fonte: Ponomarenko (2018, p. 15 *apud* Moutinho; Picanço, 2022, p. 130).

³ Baseado em DuBay (2007, p. 6), Moutinho (2024, p. 35) afirma que: “Leiturabilidade é a facilidade na leitura criada pela escolha de conteúdo, estilo, design e organização que se adequa ao conhecimento prévio, às habilidades de leitura, ao interesse e à motivação de um público-alvo”.

⁴ De acordo com Moutinho (2024) a plataforma *Coh-Matrix* é uma ferramenta computacional desenvolvida por por Graesser et al. (2004), com o objetivo de analisar textos a partir de mais de 50 tipos de relações de coesão e mais de 200 medidas de língua, texto e Leiturabilidade. Mais tarde, a ferramenta foi adaptada para o português por Carolina Scarton e Sandra Aluísio, com o nome de *Coh-Matrix-Port*.

Após submetermos a fábula escolhida à plataforma, o resultado foi de 66,8, que o define como um texto “fácil” e se encontra na faixa correspondente ao Ensino Fundamental Maior. Já o poema registrou nota de 86,7, caracterizado como um texto “muito fácil”, correspondente à faixa do Ensino Fundamental Menor. Portanto, com base na ferramenta *Coh-Matrix-Port*, destacamos que os textos selecionados para a pesquisa são adequados as séries investigadas nesta pesquisa.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos na investigação sobre a fluência em leitura oral de estudantes do Ensino Fundamental Maior. Fundamentamos a análise nos três critérios previamente estabelecidos (velocidade, precisão e prosódia), compreendidos como dimensões interdependentes da competência leitora. A partir desses parâmetros, buscamos compreender em que medida os participantes demonstram domínio dos processos de decodificação, articulação e expressividade, essenciais à leitura fluente e à construção do sentido textual (Machado, 2018).

Os dados coletados foram organizados em tabelas, gráficos e quadros analíticos, permitindo uma abordagem qualiquantitativa dos resultados. Primeiramente, são apresentados os desempenhos gerais dos participantes, seguidos pela análise detalhada de cada critério de fluência (velocidade, precisão e prosódia). Em seguida, procederemos à discussão integrada dos achados, relacionando-os aos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, especialmente aos estudos de LaBerge e Samuels (1974), Machado (2018) e Vansiler (2015). Essa articulação entre dados empíricos e fundamentos teóricos possibilita identificar padrões de desempenho, dificuldades recorrentes e aspectos que evidenciam avanços na leitura oral dos alunos, contribuindo para reflexões sobre o ensino da leitura e o desenvolvimento da fluência leitora no contexto escolar.

4.1 VELOCIDADE DE LEITURA ORAL: DESEMPENHO POR SÉRIE, SEXO E GÊNERO TEXTUAL.

Após as devidas considerações acerca do processo de coleta, iniciamos a apresentação dos dados referentes ao aspecto da velocidade de leitura. Conforme os critérios definidos na metodologia, foram estabelecidos três níveis de desempenho: alta, média e baixa velocidade. Consideramos leitura de alta velocidade aquela realizada em até 1 minuto e 30 segundos; leitura de velocidade média, as executadas entre 1 minuto e 31 segundos e 2 minutos; e leitura de baixa velocidade, aquelas que ultrapassaram 2 minutos.

Para contextualizar o desempenho dos alunos no critério de velocidade, apresentamos a seguir, no Quadro 5, as informações gerais dos participantes, incluindo código do participante, turma, sexo, gênero textual e tempo total de leitura em minutos referente aos alunos do 6º ano:

Quadro 5 – Tempo de leitura em minutos dos alunos do 6º ano.

Participante	Série/ Sexo	Gênero textual	Tempo de leitura (min.)	Gênero textual	Tempo de leitura (min.)
G1-06-F-01	6 ANO (F)	FÁBULA	01:16	POEMA	01:03
G1-06-F-02	6 ANO (F)	FÁBULA	01:23	POEMA	01:05
G1-06-F-03	6 ANO (F)	FÁBULA	01:58	POEMA	01:40
G1-06-F-04	6 ANO (F)	FÁBULA	01:37	POEMA	01:22
G1-06-F-05	6 ANO (F)	FÁBULA	01:47	POEMA	01:33
G1-06-F-06	6 ANO (F)	FÁBULA	01:47	POEMA	01:21
G1-06-F-07	6 ANO (F)	FÁBULA	02:56	POEMA	02:02
G1-06-F-08	6 ANO (F)	FÁBULA	02:03	POEMA	01:51
G1-06-F-09	6 ANO (F)	FÁBULA	02:00	POEMA	01:36
G1-06-F-10	6 ANO (F)	FÁBULA	04:43	POEMA	03:12
G1-06-M-01	6 ANO (M)	FÁBULA	02:50	POEMA	02:06
G1-06-M-02	6 ANO (M)	FÁBULA	03:12	POEMA	02:17
G1-06-M-03	6 ANO (M)	FÁBULA	06:03	POEMA	03:40
G1-06-M-04	6 ANO (M)	FÁBULA	03:42	POEMA	02:00
G1-06-M-05	6 ANO (M)	FÁBULA	05:41	POEMA	03:01

G1-06-M-06	6 ANO (M)	FÁBULA	01:45	POEMA	01:24
G1-06-M-07	6 ANO (M)	FÁBULA	03:43	POEMA	02:06
G1-06-M-08	6 ANO (M)	FÁBULA	02:12	POEMA	01:40
G1-06-M-09	6 ANO (M)	FÁBULA	03:33	POEMA	02:40
G1-06-M-10	6 ANO (M)	FÁBULA	02:02	POEMA	01:19

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Já no Quadro 6, a seguir, apresentamos os dados pertencentes aos alunos do 9º ano, seguindo os mesmos critérios do Quadro 5:

Quadro 6 – Tempo de leitura em minutos dos alunos do 9º ano.

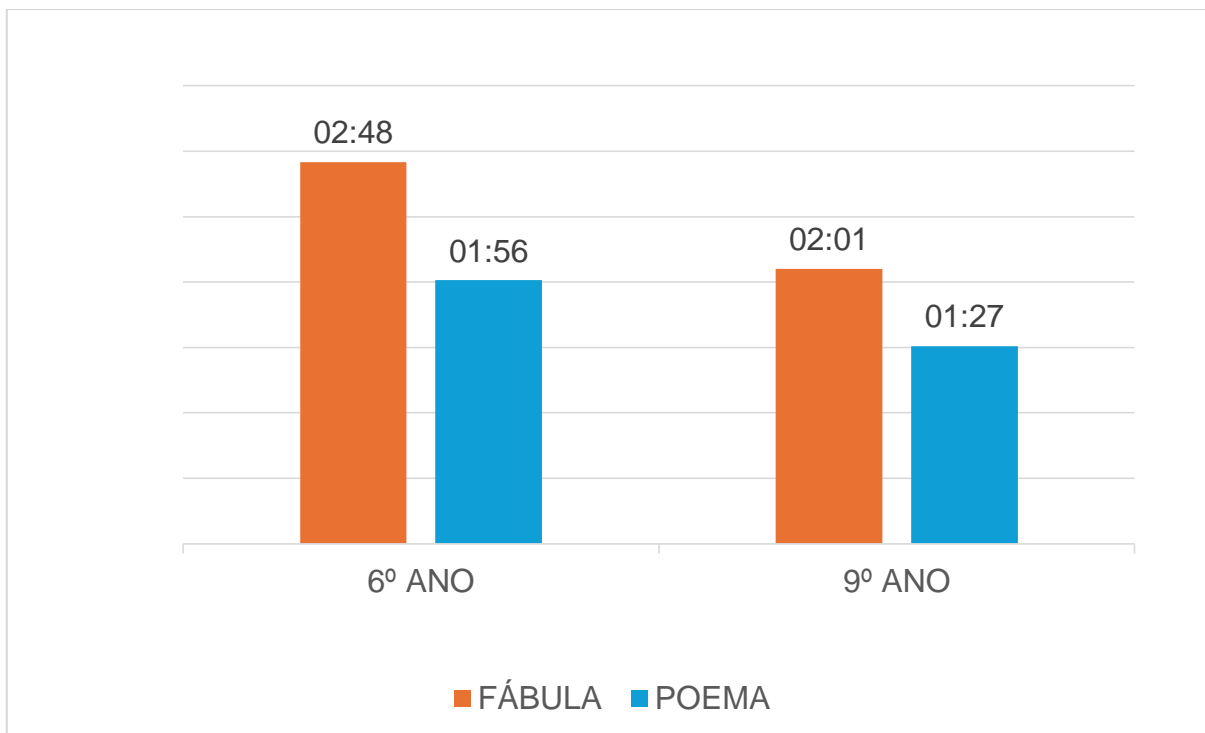
CÓDIGO DO PARTICIPANTE	SÉRIE/ SEXO	GÊNERO TEXTUAL	TEMPO DE LEITURA	GÊNERO TEXTUAL	TEMPO DE LEITURA
G3-09-F-01	9 ANO (F)	FÁBULA	01:28	POEMA	01:00
G3-09-F-02	9 ANO (F)	FÁBULA	01:35	POEMA	01:28
G3-09-F-03	9 ANO (F)	FÁBULA	01:36	POEMA	01:01
G3-09-F-04	9 ANO (F)	FÁBULA	01:29	POEMA	01:14
G3-09-F-05	9 ANO (F)	FÁBULA	01:52	POEMA	01:22
G3-09-F-06	9 ANO (F)	FÁBULA	01:27	POEMA	01:09
G3-09-F-07	9 ANO (F)	FÁBULA	01:50	POEMA	01:36
G3-09-F-08	9 ANO (F)	FÁBULA	01:52	POEMA	01:22
G3-09-F-09	9 ANO (F)	FÁBULA	04:46	POEMA	03:49
G3-09-F-10	9 ANO (F)	FÁBULA	04:16	POEMA	03:06
G4-09-M-01	9 ANO (M)	FÁBULA	02:01	POEMA	01:07
G4-09-M-02	9 ANO (M)	FÁBULA	01:57	POEMA	01:20
G4-09-M-03	9 ANO (M)	FÁBULA	01:53	POEMA	01:08
G4-09-M-04	9 ANO (M)	FÁBULA	01:27	POEMA	00:57
G4-09-M-05	9 ANO (M)	FÁBULA	01:37	POEMA	01:11
G4-09-M-06	9 ANO (M)	FÁBULA	02:25	POEMA	01:31
G4-09-M-07	9 ANO (M)	FÁBULA	02:07	POEMA	01:24
G4-09-M-08	9 ANO (M)	FÁBULA	01:07	POEMA	00:55
G4-09-M-09	9 ANO (M)	FÁBULA	01:48	POEMA	01:15
G4-09-M-10	9 ANO (M)	FÁBULA	02:00	POEMA	01:13

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

De modo geral, observou-se que a velocidade média de leitura variou conforme o gênero textual e o nível de escolaridade dos participantes. Entre os estudantes do 6º ano, verificou-se um desempenho mais lento: a média de leitura da fábula foi de 2 minutos e 48 segundos, e a do poema, de 1 minuto e 56 segundos. Já entre alunos do 9º ano, a leitura do gênero textual fábula apresentou uma média de 2 minutos e 1 segundo, enquanto a leitura do poema foi mais ágil, com tempo médio de 1 minuto e 27 segundos. Esses resultados indicam uma tendência de maior velocidade entre os alunos do 9º ano e uma leitura mais rápida no gênero poema em ambos os grupos.

No Gráfico 1, ilustramos a média geral em velocidade de leitura em minutos, considerando a variável social ano escolar e a variável linguística gênero textual:

Gráfico 1 – velocidade média de leitura por série escolar e gênero textual.



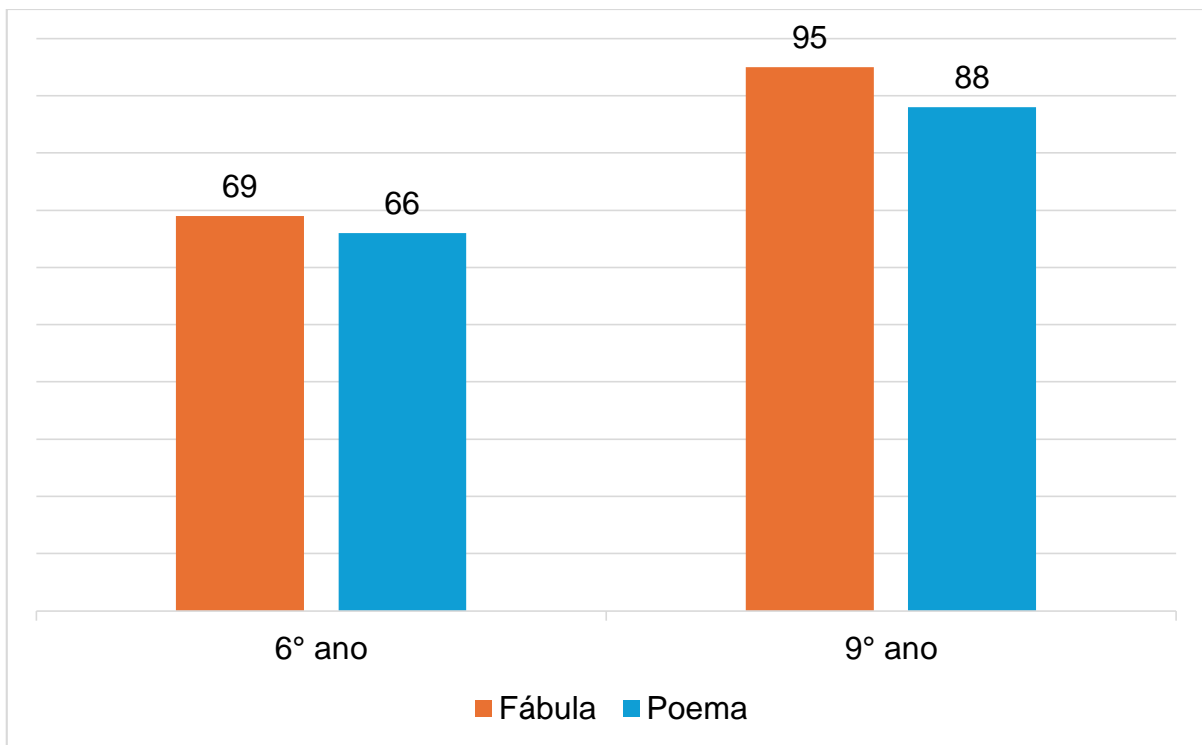
Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Esses achados estão de acordo com os resultados esperados, uma vez que o poema, com 128 palavras, apresenta uma extensão menor em relação à fábula, com 192 palavras. Porém, numa análise da velocidade média de leitura, convertida para palavras por minuto (ppm), percebe-se que as diferenças observadas entre as séries

são mais expressivas do que em relação aos gêneros textuais. No 6º ano, como esperado para um nível de escolaridade anterior, as médias foram inferiores, situando-se em torno de 69 ppm para a fábula e 66 ppm para o poema. Já no 9º ano, os participantes apresentaram desempenho mais elevado, alcançando aproximadamente 95 ppm na leitura da fábula e 88 ppm na leitura do poema.

Esses resultados evidenciam que os alunos leem de forma muito semelhante textos de natureza distinta, com leve predomínio de velocidade na leitura do texto narrativo, como podemos perceber no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – velocidade de leitura convertida para palavras lidas por minuto.



Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Diante disso, é importante mostrar que estudos sobre velocidade de leitura de alunos do ensino fundamental maior, como o de Andrade, Celeste e Alves (2018), o qual foi realizado em escolas de zona urbana, mostrou que os alunos do 6 e 9 ano obtiveram uma média de 138 e 145 ppm, respectivamente.

Já Moutinho (2024), em seu estudo realizado em escolas públicas e privadas de Belém, capital do Estado do Pará, observou que a maioria dos estudantes do 6º ano apresenta pontuações de ppm situadas entre 100 e 140, com maior concentração

na faixa de 120 a 130. De modo semelhante, os alunos do 9º ano também se concentram majoritariamente nesse intervalo, especialmente entre 120 e 140 ppm, uma diferença, ainda que menor em relação ao estudo anterior, situada bem acima do que foi registrado em nossa pesquisa.

Essa discrepância revela não apenas uma defasagem no desenvolvimento da fluência leitora, mas também as desigualdades estruturais que permeiam as oportunidades de aprendizagem em contextos distintos, como no *lócus* desta pesquisa. Em escolas ribeirinhas, condições como acesso limitado a materiais de leitura, menor oferta de formação continuada para professores, dificuldades logísticas e menor presença de políticas públicas efetivas impactam diretamente o processo de alfabetização e o avanço das habilidades leitoras.

Nesse sentido, Leite, Manske e de Oliveira (2024) defendem que, ao se compreender a escola como o espaço de desenvolvimento das práticas educativas, ela deve se constituir como um ambiente dinâmico, sério, competente e comprometido com o desempenho discente, no qual o processo de ensino-aprendizagem seja adequado à formação dos alunos, independentemente de se tratar de contextos urbanos ou rurais. Os autores ressaltam ainda que a escola precisa estar preparada para acolher o alunado, uma vez que exerce papel fundamental na construção da identidade pessoal, ribeirinha, profissional e social, além de promover a mediação entre professor e aluno e a produção de conteúdos que respeitem o cotidiano, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e do domínio reflexivo por parte dos estudantes.

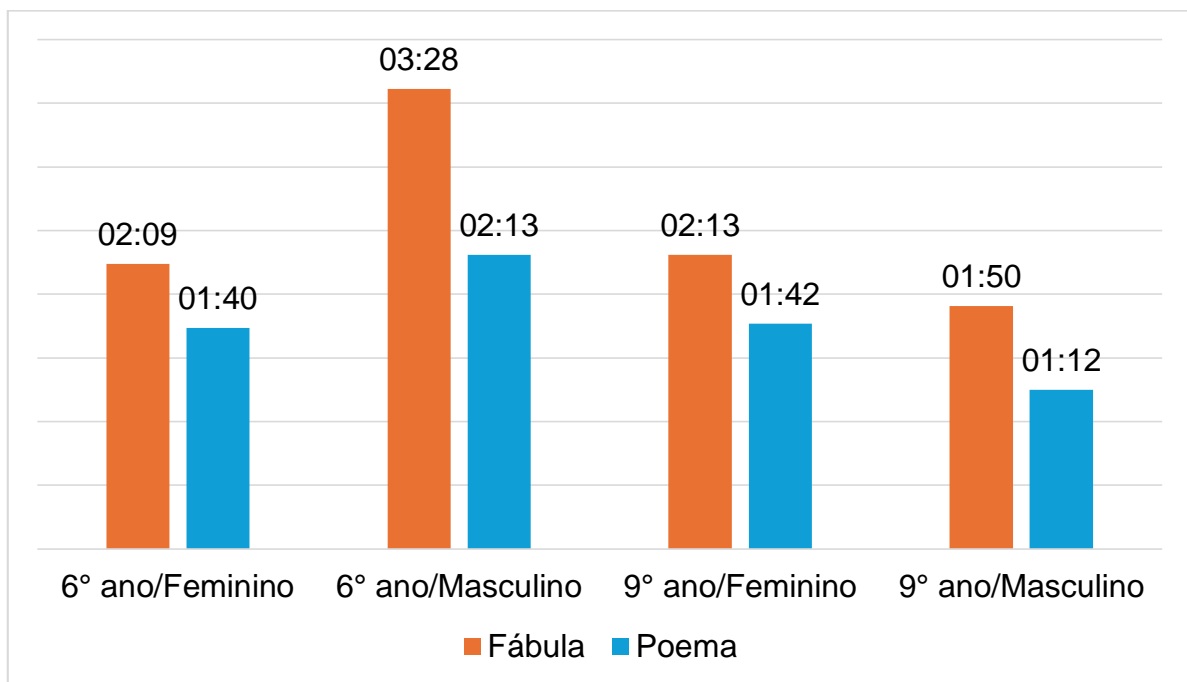
Portanto, após a análise dos dados gerais, discutiremos, a seguir, os resultados decorrentes da variável social sexo. Nesse sentido, as participantes do sexo feminino do 6º ano registraram tempo médio de 2 minutos e 9 segundos na leitura da fábula, enquanto os do sexo masculino apresentaram média de 3 minutos e 28 segundos. No poema, os tempos foram inferiores, com 1 minuto e 40 segundos para o sexo feminino e 2 minutos e 13 segundos para o sexo masculino. Esses resultados mostram que, nessa série escolar, o sexo feminino apresentou maior velocidade de leitura em ambos os gêneros.

Entre os alunos do 9º ano, observou-se que as participantes do sexo feminino apresentaram média de 2 minutos e 13 segundos na leitura do gênero fábula,

enquanto os do sexo masculino realizaram a mesma atividade em 1 minuto e 50 segundos, evidenciando um desempenho ligeiramente superior destes últimos. Na leitura do poema, registraram-se tempos médios de 1 minuto e 42 segundos para o sexo feminino e 1 minuto e 12 segundos para o sexo masculino. Esses resultados indicam que, no 9º ano, os participantes do sexo masculino demonstraram maior velocidade de leitura em ambos os gêneros, com diferença mais acentuada na leitura do poema.

No Gráfico 3, apresentamos um panorama da velocidade de leitura por sexo, série e gênero textual:

Gráfico 3 - velocidade de leitura por sexo, série e gênero textual.



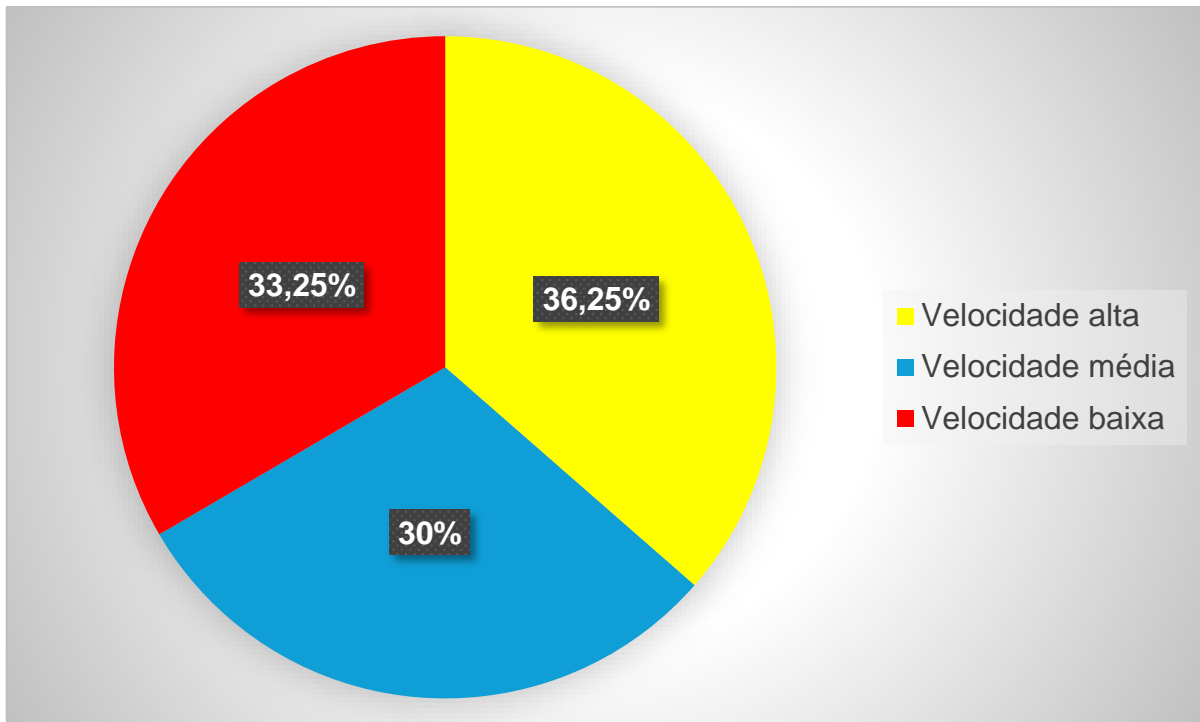
Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

O Gráfico 3 evidencia que as médias do grupo do sexo feminino do 6º ano foram menores do que as médias do grupo do sexo feminino do 9º ano, tendência que se opõe a média geral e aos resultados esperados devido à progressão escolar. No entanto, vale mencionar que a média do grupo das mulheres do 9º ano foi impactada pelo tempo de duas participantes cuja leitura foi realizada num tempo total muito acima da média das outras participantes, como se pode notar no quadro presente no início desta seção.

Ao verificarmos a média sem considerar o tempo das duas participantes supracitadas, temos os seguintes resultados: 1 minuto e 38 segundos na leitura da fábula e 01 minuto e 16 segundos na leitura do poema, uma redução significativa em relação às médias anteriores e que reforça a tendência de maior velocidade de leitura com a progressão escolar. Porém, considerando os tempos de leitura das participantes G3-09-F-09 e G3-09-F-10, é possível notar que as dificuldades em leitura podem perdurar ao longo de todo o Ensino Fundamental e não são resolvidas apenas com o avanço da escolaridade e/ou da idade, o que reforça a necessidade da identificação prévia e de intervenção específica com fim de amenizar o problema.

A partir deste momento, apresentaremos os resultados que demonstram a classificação dos participantes em relação aos níveis pré-estabelecidos de velocidade de leitura. Considerando a leitura de 2 textos por aluno, divididos em 20 alunos do 6º ano e 20 alunos do 9º ano, sendo 10 alunas e 10 alunos por turma, obtivemos um total de 80 gravações. A análise, de forma geral, revela uma distribuição equilibrada entre os três níveis de velocidade, com leve predominância da alta velocidade (36,25%), seguida pela baixa velocidade (33,75%) e, por fim, a velocidade média (30%). Expressamos visualmente estes resultados no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Classificação dos níveis de velocidade de leitura.



Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Estes resultados demonstram que a maioria dos estudantes está no nível de alta velocidade. Este percentual é fortemente influenciado pelo desempenho do 9º ano, que apresentou predominância significativa de leituras rápidas, sobretudo no gênero poema, mas também com desempenho expressivo na fábula. No entanto, o índice alto de estudantes no nível de baixa velocidade revela que as dificuldades em leitura ainda são persistentes no Ensino Fundamental Maior e carecem de atenção especial. Pois, uma vez que estes alunos não conseguem sanar tais dificuldades, eles têm maiores probabilidades de evasão escolar.

Ao analisarmos somente os resultados do 6º ano, temos um total de 8 leituras classificadas como alta velocidade, 12 como média e 20 como baixa velocidade. Demonstrando que nesta série escolar, os alunos com dificuldade em velocidade de leitura representam 50% do total dos alunos que participaram da pesquisa. Além disso, temos 30% no nível intermediário e apenas 20% no nível de velocidade alta.

O Grupo 1, formado pelas alunas do 6º ano, registrou 6 leituras classificadas no nível de alta velocidade, 9 de velocidade média e 5 leituras de baixa velocidade.

Em contraste, os alunos do sexo masculino apresentaram apenas 2 leituras no nível de alta velocidade, 3 no nível médio e 15 leituras no nível de baixa velocidade.

Considerando o gênero textual, na leitura da fábula, as alunas obtiveram 2 tempos enquadrados na faixa de alta velocidade, 5 na faixa média e 3 na faixa baixa. Entre os alunos, não houve registros de alta velocidade nesse gênero; apenas uma leitura situou-se na faixa média, enquanto 9 foram classificadas como de baixa velocidade. Na leitura do poema, as alunas atingiram 4 leituras de alta velocidade, 4 de média velocidade e 2 de baixa velocidade. Já os alunos alcançaram 2 tempos na faixa de alta velocidade, 2 na faixa média e 6 na faixa baixa, conforme mostramos na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – velocidade de leitura dos alunos do 6º ano por sexo e gênero textual.

Sexo	Gênero textual	Alta velocidade	Média velocidade	Baixa velocidade
Feminino	Fábula	2	5	3
Masculino	Fábula	0	1	9
Feminino	Poema	4	4	2
Masculino	Poema	2	2	6
Total		8	12	20

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Por outro lado, os alunos do 9º ano apresentaram um desempenho concentrado na faixa de alta velocidade, totalizando 21 leituras classificadas nesse nível. Além disso, registraram 12 leituras na faixa de velocidade média e outras 7 na faixa baixa. Esses resultados indicam que a maior parte dos estudantes consegue ler com rapidez textos de linguagem simples, embora 30% das leituras ainda se situem na velocidade média e cerca de 17% sejam caracterizadas como lentas, o que evidencia dificuldades de decodificação e processamento rápido em uma parcela significativa do grupo.

No recorte por sexo, verifica-se que as alunas realizaram 10 leituras na faixa de alta velocidade, 6 na média e 4 na baixa. Esse desempenho sugere uma distribuição relativamente equilibrada entre os três níveis, embora com maior concentração no nível mais elevado. Entre os alunos do sexo masculino, contabilizaram-se 11 leituras de alta velocidade, 6 de média e 3 de baixa, evidenciando um padrão semelhante e ligeiramente superior no grupo de alta velocidade. Em conjunto, esses resultados mostram que, embora existam diferenças numéricas discretas entre os sexos, ambos os grupos mantêm um perfil de desempenho próximo,

com predominância de leituras rápidas, mas ainda com uma parcela relevante de estudantes que necessitam de maior apoio para avançar em fluência e compreensão textual.

Os dados relativos ao 9º ano estão sistematizados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – classificação da velocidade dos alunos do 9º ano por sexo e gênero textual.

Sexo	Gênero textual	Alta velocidade	Média velocidade	Baixa velocidade
Feminino	Fábula	3	5	2
Masculino	Fábula	2	5	3
Feminino	Poema	7	1	2
Masculino	Poema	9	1	0
Total		21	12	7

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Além disso, por meio do questionário socioeconômico, foi possível conhecer de forma mais aprofundada as dinâmicas nas quais os participantes desta pesquisa estão inseridos. Desse modo, uma das variáveis que pretendíamos abordar, tratava-se do nível de escolaridade dos pais. No entanto, como não obtivemos uma variação significativa, uma vez que a maioria dos pais dos participantes da pesquisa haviam concluído apenas o ensino fundamental e apenas 1 participante do 6º ano e 1 do 9º ano relataram que suas mães haviam concluído o nível Universitário, optamos por dispensar a análise conforme esta variável social.

Ademais, outra variável social que investigamos, tratava-se da prática de leitura fora do ambiente escolar e sem fins pedagógicos. Neste cenário, identificamos que muitos alunos participam de grupos de estudos bíblicos, seja em igrejas católicas ou protestantes. Nossa hipótese pressupunha que os alunos praticantes de quaisquer atividades de leitura fora do ambiente escolar, demonstrariam melhor desempenho em velocidade de leitura, bem como nos outros aspectos que compõem a fluência leitora, como precisão e prosódia.

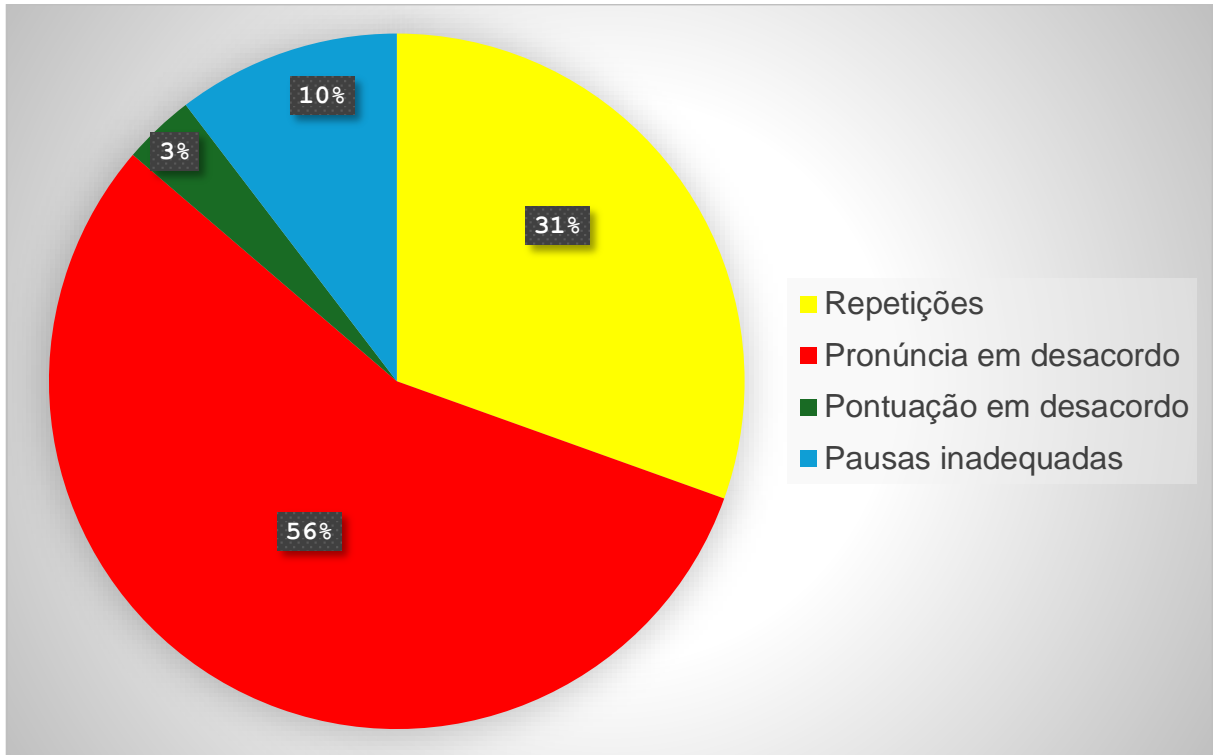
Nossa hipótese foi confirmada, uma vez que todos os alunos e alunas que se classificaram nas faixas de alta e média velocidade relataram participar de atividades que envolviam a leitura fora do ambiente escolar. Por outro lado, aqueles que apresentaram leitura lenta declararam não participar de atividades que envolvam a leitura em seu cotidiano.

4.2 PRECISÃO: OCORRÊNCIAS DE IMPRECISÃO NA LEITURA ORAL

Além da velocidade, a fluência envolve a capacidade de ler com precisão e expressividade, garantindo que o texto seja compreendido sem prejuízos. Por esse motivo, a análise da precisão torna-se fundamental para compreender o desempenho dos alunos e verificar a qualidade do processo de decodificação durante a leitura. Portanto, estabelecemos quatro tipos principais de ocorrências que sinalizam dificuldades nesse componente: repetições - que podem sinalizar insegurança durante a leitura; pronúncia em desacordo com a norma padrão – indicando dificuldade de decodificação do texto escrito; pontuação em desacordo com o texto – o que prejudica o ritmo da leitura e impacta o entendimento; e pausas inadequadas – que indicam hesitação, seja por desconhecimento ou dúvida sobre a pronúncia de determinados termos. A partir desses elementos, é possível delinear um panorama mais completo das fragilidades e potencialidades dos estudantes.

De forma geral, nas 80 gravações analisadas, foram identificadas 320 repetições de palavras durante a leitura dos textos. As pronúncias em desacordo constituíram o maior número de ocorrências, totalizando 586 registros. Já os casos de pontuação inadequada somaram 35 episódios, enquanto as pausas inadequadas atingiram 109 registros. No Gráfico 5, ilustramos a distribuição desses valores:

Gráfico 5 – Ocorrências totais de imprecisão na leitura em voz alta.



Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Como ressalta o Gráfico 5, a variável pronúncia em desacordo concentrou mais da metade de todas as ocorrências registradas, evidenciando que os alunos apresentam muita dificuldade na decodificação precisa das palavras, o que impacta a fluência e a compreensão do texto. As repetições, que representam cerca de 30% do total, reforçam a dificuldade dos alunos na decodificação do texto, porém sinalizam a percepção da pronúncia equivocada e a busca pela autocorreção por meio da repetição do vocábulo.

Para entendermos a distribuição das ocorrências conforme as variáveis sociais e linguísticas, apresentamos, a seguir, a estratificação dos dados relativos à precisão na leitura. Na Tabela 3, mostramos os resultados dos alunos do sexto ano, divididos pelo sexo e pelo gênero textual, bem como o número de ocorrências indicativas de imprecisão na leitura:

Tabela 3 – Ocorrências de imprecisões na leitura dos alunos do 6º ano.

Sexo/ G. textual	Repetições	Pronúncia em desacordo	Pontuação em desacordo	Pausas inadequadas
------------------	------------	------------------------	------------------------	--------------------

Feminino / Fábula	39	78	8	14
Masculino / Fábula	92	96	19	11
Feminino / Poema	21	69	0	14
Masculino / Poema	45	90	0	0
Total	197	333	27	39
Média	4,95	8,32	0,67	0,97

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Ao verificarmos as médias, fica evidente que a maior dificuldade dos alunos se concentra na pronúncia, ou seja, a capacidade de reconhecer a palavra com automaticidade e expressá-la adequadamente em voz alta durante a leitura. Além disso, nota-se que em ambos os gêneros textuais, as mulheres apresentaram os menores números de ocorrências, indicando uma leitura mais precisa, com exceção da variável pausas inadequadas no gênero textual poema, onde não tivemos nenhuma ocorrência registrada para os homens e na fábula as mulheres apresentaram número superior de registros.

Vale lembrar que as mulheres do 6º ano apresentaram velocidade de leitura significativamente superior à dos homens. Diante disso, podemos afirmar que os alunos do sexto ano, além de apresentarem uma velocidade de leitura baixa, também demonstraram alto índice de ocorrências de imprecisão na leitura, ressaltando a grande dificuldade desse grupo nos aspectos de velocidade e precisão.

Já os alunos do 9º ano apresentaram, de forma geral, números menores de ocorrências de imprecisão na leitura, demonstrando o impacto do avanço da escolaridade no desenvolvimento da habilidade leitora. Os dados distribuídos por sexo, gênero textual e número de ocorrências estão representados na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – ocorrências de imprecisão na leitura dos alunos do 9º ano.

Sexo/ G. textual	Repetições	Pronúncia em desacordo	Pontuação em desacordo	Pausas inadequadas
Feminino / Fábula	39	104	7	35
Masculino / Fábula	34	59	1	12

Feminino / Poema	33	53	0	21
Masculino / Poema	17	37	0	2
Total	123	253	08	70
Média	3,07	6,32	0,2	1,75

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Nesta série, também notamos que a pronúncia em desacordo representa o maior índice de ocorrências de imprecisão na leitura. Além disso, as alunas registraram, em ambos os gêneros textuais, maior número de ocorrências em todos os aspectos investigados, com exceção da pontuação em desacordo no poema, no qual não foi registrado nenhuma ocorrência em ambos os sexos.

Com resultados divergentes do 6º ano, no 9º ano, as mulheres leram em menor velocidade e registraram número maior de imprecisão na leitura. No entanto, em ambas as séries, o grupo que leu com maior velocidade apresentou menor número de imprecisão na leitura, ressaltando que os aspectos de velocidade e precisão se complementam para uma leitura fluente.

Além disso, apresentamos, a seguir, as tabelas organizadas por série e por gênero textual, nas quais sistematizamos os dados gerais obtidos a partir da participação de todos os sujeitos da pesquisa. Na Tabela 5, estão dispostos os resultados referentes à leitura do gênero fábula realizada pelos alunos do 6º ano, de ambos os sexos:

Tabela 5 - Ocorrências de imprecisão na leitura da fábula pelos alunos do 6º ano.

ID do aluno	Repetições	Pronúncia em desacordo	Pontuação em desacordo	Pausas inadequadas	Total individual
G1-06-F-01-F	2	6	1	1	10
G1-06-F-02-F	0	3	0	0	03
G1-06-F-03-F	1	11	2	6	20
G1-06-F-04-F	1	0	2	0	03
G1-06-F-05-F	2	3	1	0	6
G1-06-F-06-F	2	13	1	0	16

G1-06-F-07-F	6	8	0	4	18
G1-06-F-08-F	4	5	0	0	09
G1-06-F-09-F	5	13	1	1	20
G1-06-F-10-F	16	16	0	2	34
G2-06-M-01-M	7	10	5	2	24
G2-06-M-02-M	16	7	3	2	28
G2-06-M-03-M	16	17	0	1	34
G2-06-M-04-M	14	8	0	1	23
G2-06-M-05-M	18	18	0	1	37
G2-06-M-06-M	0	5	0	0	05
G2-06-M-07-M	7	12	2	3	24
G2-06-M-08-M	2	7	3	0	12
G2-06-M-09-M	8	11	1	1	21
G2-06-M-10-M	4	1	5	0	10
Total	131	174	27	25	357

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

A distribuição geral dos níveis de precisão entre os 20 participantes evidencia concentração expressiva no nível baixo (acima de 15 ocorrências). Do total de leituras analisadas, 12 participantes (60%) foram classificados com precisão baixa, 5 participantes (25%) apresentaram precisão média (entre 6 e 15 ocorrências) e apenas 3 participantes (15%) alcançaram o nível de precisão alta (até 5 ocorrências). Esses dados indicam que a maioria dos alunos ainda apresenta dificuldades significativas relacionadas à precisão e ao controle do processo de leitura oral.

Ao considerar a variável sexo, observam-se diferenças relevantes no padrão de desempenho leitor. Entre as alunas, identificaram-se 2 casos (20%) de fluência alta, 3 casos (30%) de fluência média e 5 casos (50%) de fluência baixa. Já entre os alunos, foi registrado apenas um caso de precisão alta, havendo predominância do nível de fluência baixa em 7 participantes (70%), enquanto 2 alunos (20%) foram classificados com fluência média. Esses resultados sugerem desempenho

relativamente superior das alunas no que se refere à precisão e ao controle da leitura oral.

A Tabela 6 apresenta as ocorrências de imprecisão identificadas durante a leitura do poema pelos alunos do 6º ano, contemplando os mesmos quatro indicadores analisados anteriormente: repetições, inadequações de pronúncia, pontuação e pausas inadequadas. Considerando que o texto poético impõe exigências próprias, especialmente no que se refere ao ritmo e à segmentação, os dados desta tabela possibilitam observar como os estudantes lidam com a estrutura versificada e se essas características intensificam ou reduzem as dificuldades já percebidas na leitura da fábula.

Tabela 6 – registro geral das ocorrências de imprecisão na leitura do poema pelos alunos do 6º ano.

ID do aluno	Repetições	Pronúncia em desacordo	Pontuação em desacordo	Pausas inadequadas	Total individual
G1-06-F-01-p	1	5	0	0	06
G1-06-F-02-p	0	2	0	0	02
G1-06-F-03-p	1	5	0	7	13
G1-06-F-04-p	1	3	0	0	04
G1-06-F-05-p	2	2	0	1	05
G1-06-F-06-p	2	11	0	0	13
G1-06-F-07-p	3	4	0	5	12
G1-06-F-08-p	4	4	0	0	08
G1-06-F-09-p	2	11	0	0	13
G1-06-F-10-p	5	22	0	1	28
G1-06-M-01-p	4	4	0	0	08
G1-06-M-02-p	10	16	0	0	26
G1-06-M-03-p	8	15	0	0	23
G1-06-M-04-p	7	11	0	0	18
G1-06-M-05-p	4	11	0	0	15
G1-06-M-06-p	0	5	0	0	05
G1-06-M-07-p	2	8	0	0	10
G1-06-M-08-p	1	7	0	0	08

G1-06-M-09-p	8	7	0	0	15
G1-06-M-10-p	1	6	0	0	07
Total	66	159	0	14	239

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Do total de 20 leituras analisadas, 4 participantes (20%) apresentaram precisão alta, 12 participantes (60%) foram classificados com precisão média e 4 participantes (20%) enquadraram-se no nível de precisão baixa. Observa-se, portanto, predominância do nível intermediário de precisão, indicando desempenho relativamente mais controlado quando comparado ao conjunto anterior de dados referente à leitura da fábula.

Entre as alunas, identificamos 3 casos (30%) de precisão alta, 6 casos (60%) de precisão média e 1 caso (10%) de precisão baixa. Entre os alunos, verificaram-se 1 caso (10%) de precisão alta, 6 casos (60%) de precisão média e 3 casos (30%) de precisão baixa. Esses resultados indicam maior concentração de baixa e média precisão entre os participantes do sexo masculino, enquanto as alunas apresentam distribuição mais equilibrada, com maior incidência nos níveis alto e médio.

A Tabela 7 reúne os resultados referentes à precisão na leitura da fábula pelos alunos do 9º ano, permitindo comparar o desempenho dessa etapa com o observado no 6º ano. Assim como nas tabelas anteriores, são apresentadas as ocorrências de repetições, erros de pronúncia, marcação inadequada da pontuação e pausas imprecisas. A análise desses dados possibilita verificar em que medida a maior escolarização favorece a automatização da decodificação e o controle prosódico, além de revelar persistências ou avanços no enfrentamento das dificuldades típicas de textos narrativos breves.

Tabela 7 – registro geral da precisão na leitura da fábula pelos alunos do 9º ano.

ID do aluno	Repetições	Pronúncia em desacordo	Pontuação em desacordo	Pausas inadequadas	Total individual
G3-09-F-01-F	2	8	2	4	16
G3-09-F-02-F	0	4	1	4	9
G3-09-F-03-F	0	2	1	2	5

G3-09-F-04-F	1	5	1	2	9
G3-09-F-05-F	2	9	2	0	13
G3-09-F-06-F	2	2	0	3	7
G3-09-F-07-F	1	10	0	1	12
G3-09-F-08-F	4	8	0	4	16
G3-09-F-09-F	15	35	0	6	56
G3-09-F-10-F	12	21	0	9	42
G4-09-M-01-F	4	14	0	1	19
G4-09-M-02-F	4	7	1	8	20
G4-09-M-03-F	1	3	0	0	4
G4-09-M-04-F	3	5	0	0	8
G4-09-M-05-F	2	6	0	0	8
G4-09-M-06-F	6	8	0	0	14
G4-09-M-07-F	4	4	0	3	11
G4-09-M-08-F	0	2	0	0	2
G4-09-M-09-F	4	2	0	0	6
G4-09-M-10-F	6	8	0	0	14
Total	73	163	8	47	291

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Na leitura da fábula, os alunos do 9º ano, de modo geral, apresentaram 3 leituras (15%) com alta precisão, 11 leituras (55%) com precisão média e 6 leituras (30%) com baixa precisão. Esses resultados indicam que, apesar do avanço da escolaridade, ainda persiste uma parcela significativa de estudantes com dificuldades relacionadas à decodificação precisa do texto escrito.

Ao estratificar os dados por sexo, observa-se que as alunas realizaram 1 leitura com alta precisão, 5 leituras com precisão média e 4 leituras com baixa precisão. Entre os alunos, foram registradas 2 leituras com alta precisão, 6 leituras com precisão média e 2 leituras com baixa precisão. Esses achados evidenciam que, para além do aspecto da velocidade, os alunos do 9º ano também apresentaram desempenho

superior no critério de precisão, com maior concentração de leituras nos níveis alto e médio.

A Tabela 8 traz os registros das ocorrências que comprometem a precisão na leitura do poema pelos alunos do 9º ano, permitindo observar como estudantes mais experientes manejam um gênero textual cuja estrutura rítmica e segmentação podem interferir no fluxo da leitura. Os dados contemplam o número de repetições, pronúncia em desacordo, inadequações de pontuação e pausas fora do padrão esperado, compondo um panorama detalhado sobre o comportamento leitor desse grupo diante do texto poético. Essa apresentação possibilita, ainda, estabelecer comparações com os resultados do 6º ano e com a leitura da fábula, aprofundando a análise das especificidades de cada gênero e dos avanços ao longo da trajetória escolar.

Tabela 8 – Registro das ocorrências de imprecisão na leitura do poema pelos alunos do 9º ano.

ID do aluno	Repetições	Pronúncia em desacordo	Pontuação em desacordo	Pausas inadequadas	Total individual
G3-09-F-01-p	1	2	0	2	5
G3-09-F-02-p	2	2	0	2	6
G3-09-F-03-p	1	0	0	3	4
G3-09-F-04-p	2	2	0	1	5
G3-09-F-05-p	4	5	0	0	9
G3-09-F-06-p	0	1	0	0	1
G3-09-F-07-p	1	2	0	2	5
G3-09-F-08-p	3	12	0	1	16
G3-09-F-09-p	9	16	0	4	29
G3-09-F-10-p	10	11	0	6	27
G4-09-M-01-p	1	4	0	1	6
G4-09-M-02-p	4	8	0	0	12
G4-09-M-03-p	0	5	0	0	5
G4-09-M-04-p	0	2	0	0	2
G4-09-M-05-p	3	7	0	0	10
G4-09-M-06-p	3	4	0	0	7
G4-09-M-07-p	1	1	0	0	2

G4-09-M-08-p	0	0	0	0	0
G4-09-M-09-p	3	3	0	0	6
G4-09-M-10-p	2	3	0	1	6
Total	50	90	0	23	163

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Na leitura do poema, os alunos do 9º ano, de modo geral, apresentaram 9 leituras (45%) com alta precisão, 8 leituras (40%) com precisão média e 3 leituras (15%) com baixa precisão, totalizando 20 leituras analisadas. Esses resultados indicam um desempenho global superior em comparação ao observado na leitura da fábula, com maior concentração de leituras nos níveis alto e médio de precisão, o que sugere maior facilidade dos estudantes na decodificação e no processamento desse gênero textual.

Ao estratificar os dados por sexo, verifica-se que as alunas realizaram 5 leituras com alta precisão, 2 leituras com precisão média e 3 leituras com baixa precisão. Entre os alunos, foram registradas 4 leituras com alta precisão e 6 leituras com precisão média, não havendo ocorrências de baixa precisão nesse grupo. Esses achados evidenciam que, embora as alunas apresentem maior número absoluto de leituras com alta precisão, os alunos concentraram seu desempenho exclusivamente nos níveis alto e médio, o que reforça um desempenho mais homogêneo no critério de precisão durante a leitura do poema.

No entanto, é importante destacar que o desempenho geral das alunas foi significativamente impactado pelos resultados obtidos pelas participantes G3-09-F-09 e G3-09-F-10, cujos números de ocorrências foram substancialmente superior à média do conjunto de participantes. Na leitura da fábula, essas alunas registraram, respectivamente, 56 e 42 ocorrências totais, valores bastante elevados quando comparados aos demais resultados do grupo, o que contribuiu de forma decisiva para a maior incidência de leituras classificadas nos níveis médio e baixo de precisão entre as mulheres.

Situação semelhante foi observada na leitura do poema, em que as mesmas participantes apresentaram 29 e 27 ocorrências totais, respectivamente, mantendo-se

acima da média geral dos participantes. Esses dados indicam que o desempenho feminino, quando analisado de forma agregada, foi influenciado por casos pontuais de maior dificuldade, sugerindo a necessidade de cautela na interpretação dos resultados por sexo e reforçando a importância de análises individuais para uma compreensão mais precisa do perfil de leitura do grupo.

Como pode ser verificado na Tabela 7, além das duas participantes, o maior número de ocorrências registradas no grupo das mulheres, considerando a fábula, foram 16 registros. Entre os homens, o participante G4-09-M-02 apresentou o maior número de imprecisões na leitura, 20 ocorrências no total. Apesar de ser um número alto, ainda está muito abaixo das ocorrências registradas com as duas participantes supracitadas.

4.3 PROSÓDIA: EXPRESSIVIDADE E IMPACTOS NA FLUÊNCIA

Concluída a análise dos parâmetros quantitativos da fluência leitora, notadamente a velocidade e a precisão, este tópico dedica-se ao exame da prosódia na leitura oral, compreendida como o conjunto de recursos expressivos que envolvem entonação, ritmo, pausas, acentuação e variações melódicas da voz durante a leitura em voz alta. Diferentemente dos indicadores estritamente mensuráveis, a prosódia demanda uma abordagem qualitativa e interpretativa, uma vez que se manifesta na relação entre o leitor, o texto e o sentido produzido.

Nesse contexto, optamos pela transcrição de trechos de leituras representativas, selecionadas a partir dos níveis de desempenho previamente identificados, com o objetivo de exemplificar padrões recorrentes de realização prosódica e evidenciar como tais aspectos contribuem, ou limitam, a construção da expressividade e da compreensão leitora. Além disso, vale destacar que a escolha das leituras transcritas teve como critério representar ambos os sexos (masculinos e feminino) e ambas as séries (6º ano e 9º ano), de forma que pudéssemos representar as leituras marcadas por ritmo lento e auto número de ocorrências de imprecisão, bem como as leituras realizadas com boa velocidade e poucas ocorrências de imprecisão.

De modo geral, observamos que a leitura em voz alta representa uma dificuldade para a maioria dos alunos, pois, conforme constatado no questionário

socioeconômico, na pergunta 23 — que trata da preferência entre leitura silenciosa ou em voz alta —, menos de 20% dos participantes assinalaram a opção de preferência pela leitura em voz alta. Na questão seguinte, em que se indagou como os alunos consideram ter maior facilidade para compreender o que leem, observou-se a tendência de repetir a mesma modalidade indicada na pergunta anterior, conforme apresentado na Figura 13.

Figura 13 – Ilustração de resposta ao questionário socioeconômico.

23. Como você prefere ler?
 A Em silêncio. B () Em voz alta.
 24. Você entende melhor os textos quando ler em:
 A Em silêncio. C () Tenho dificuldade em ambas.
 B () Em voz alta. D () Tenho facilidade em ambas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nesses dados, é possível inferir que a preferência predominante pela leitura silenciosa pode dificultar o desenvolvimento da leitura em voz alta entre os alunos. Pois, ao optarem majoritariamente pela leitura silenciosa, os estudantes reduzem as oportunidades de exercitar habilidades específicas da leitura oral, como a articulação adequada, o controle do ritmo, a entonação e o uso expressivo da voz.

Além disso, ao observar a resistência dos alunos, bem como as dificuldades em leitura oral, muitas vezes os professores evitam atividades que envolvam tal prática para que consigam progredir com o seu planejamento didático. Portanto, essa menor exposição à prática da leitura em voz alta tende a reforçar os sentimentos de insegurança e desconforto diante dessa atividade, contribuindo para a manutenção das dificuldades observadas, especialmente em contextos escolares que demandam a leitura oral como estratégia de aprendizagem e avaliação.

Esse cenário é reforçado pelas respostas à pergunta 25 do questionário socioeconômico, na qual aproximadamente 50% dos alunos assinalaram a opção “vergonha e timidez” como principais dificuldades para a leitura em voz alta. Tal dado sugere que a baixa frequência dessa prática, decorrente da preferência pela leitura silenciosa, contribui para o fortalecimento de barreiras emocionais que inibem o desempenho da fluência em leitura oral. Outro ponto que reforça essa ideia, está na

prática de leitura extraclasse, uma vez que os alunos participantes de atividades rotineiras de leitura fora do ambiente escolar demonstraram mais expressividade durante a leitura, em comparação àqueles que não participavam.

Nesse sentido, para ilustrar o desempenho da leitura em voz alta durante o teste, apresentamos, no Quadro 7, a transcrição de um trecho da leitura da fábula, “A raposa e a cegonha” de La Fontaine, realizada pelo participante *G2-06-M-03*, cuja leitura foi realizada no maior tempo entre os alunos do 6º ano e também apresentou um número alto de ocorrências de imprecisão na leitura:

Quadro 7 – Transcrição da leitura do participante *G2-06-M-03*.

Um dia... a raposa... convidou a cegonha para jantar... querendo pregar... pregar... tu to toca ó seu sopa a SOPA. Sem ó menor pro-blema, mas a pobre cegonha com seu bico comprido.. mais póde.. mal póde dó (não) domar.. tomar um gole.. a re-su-ul-ta-do foi que a cegonha... voltou para casa... morrendo de fome... a raposa fi-fi-cou (não) fi-fi-i-cou que estava pré-preocupada... pédiu que... que so-sopa não estava do seu gosto, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora a-gradeceu agradeceu muito a gen-gentileza da raposa e disse que vai vai... quase... vai retribuir ó jantar na no dia seguinte. [...]

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

A análise da prosódia da leitura evidencia um desempenho marcado por forte instabilidade rítmica, comprometimento da fluidez e inadequações na entoação e na segmentação prosódica do texto. Como aponta Cagliari (1992), dos elementos suprasegmentais prosódicos, a entonação, além de estar intimamente ligada aos aspectos sintáticos, também desempenha papel fundamental na caracterização da atitude do falante, fato que é imprescindível para a compreensão textual.

Além disso, observamos a presença recorrente de pausas longas, sinalizadas pelas reticências, muitas delas ocorrendo em pontos indevidos do enunciado, inclusive no interior de sintagmas e entre elementos que deveriam manter coesão prosódica, o que fragmenta o sentido linear da narrativa. Essas pausas excessivas

interferem diretamente no ritmo da leitura, tornando-a lenta e pouco natural, evidenciando uma leitura realizada palavra por palavra.

Este tipo de leitura, segundo Cagliari (1999), é conhecido como leitura sintagmática e se caracteriza pelo acompanhamento linear do texto, no qual o leitor procede palavra por palavra, o que geralmente resulta na compreensão do significado literal, sem o aprofundamento interpretativo ou a construção de sentidos mais complexos. Ainda de acordo com Cagliari (1999), o ideal é que o leitor desenvolva a capacidade de leitura paradigmática, a qual ele descreve como:

Já uma leitura paradigmática faz com que o leitor não só descubra o significado literal das palavras e expressões, à medida que vai lendo, como também traga para esse significado os conhecimentos adicionais, oriundos de seu modo pessoal de interpretar o que lê, tendo em vista toda sua história como leitor e falante de uma língua (Cagliari, 1999, p. 152).

As repetições em início de palavra e a leitura silabada, como em “re-su-ul-ta-do”, indicadas pelos travessões, revelam dificuldades no reconhecimento automático das palavras, exigindo do aluno um esforço significativo de decodificação que impede a adequada realização dos padrões entoacionais. Esse processo resulta em quebras frequentes da curva melódica, com entonação irregular e pouco alinhada à estrutura sintática do texto. Apesar disso, há indícios de autocorreções e substituições lexicais, como no trecho “domar/tomar”, o que demonstra conhecimento do sistema grafofonêmico da língua, ainda que seu reconhecimento não seja automático, como no caso de leitores fluentes.

No que se refere à expressividade, a leitura apresenta pouca variação entoacional para marcar ações, diálogos implícitos ou estados emocionais das personagens, como a ironia da raposa ou a dificuldade da cegonha, há apenas no trecho “SOPA”, grafado em maiúsculo, um aumento no tom vocal do leitor. Pressupomos que a ausência de entonação adequada associada à pontuação — especialmente em períodos narrativos mais longos — se deve à dificuldade evidente de decodificação do texto escrito, que se expressa também pela pronúncia da vogal “o” em timbre aberto em vez de fechado, como sugere o texto original.

Dessa forma, a prosódia observada indica que o aluno ainda se encontra em um estágio de leitura predominantemente decodificadora, no qual a atenção está centrada no reconhecimento das palavras para transformar os grafemas em fonemas,

em detrimento do reconhecimento pela via lexical que traz consigo tanto à pronúncia adequada dos termos quanto sua carga semântica.

Diante disso, é notável que o aluno decodifica o texto com muita dificuldade e gasta, conforme LaBerge e Samuels (1974), grande parte de sua carga cognitiva apenas nesta etapa inicial da leitura. Prejudicando, portanto, a compreensão do que foi lido. Além disso, é importante ressaltar que tais dificuldades observadas na leitura supracitada, não se extinguem apenas com a progressão escolar. Para exemplificar este fato, no Quadro 8, transcrevemos a leitura realizada pela participante G3-09-F-09, do 9º ano:

Quadro 8 – Transcrição da leitura do participante G3-09-F-09.

Um dia... A raposa... Convido a cegana para jantar... Querendo... querendo... Pegar... Uma uma pe-peça na outra se-serviu serviu sopa num prato raso... Querendo que... a raposa tô toma tomou toda a sua sopa, sem ó menor poblema, mas a... mas a pra... po-pobre cegana com sua seu bico comprido comprido comprido meu... Poder toma uma janta ó resultado foi que a cegana voltou para casa morrendo de fome e a raposa ficou que estava por preau preocupada perguntou se a sopa não estava do jeito... da... cegana mas a cegana não disse nada quando foi embora agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia jei questão de re-retribuir a janta no dia seguinte. [...]

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

A análise desta leitura revela um padrão semelhante ao observado na leitura anterior, caracterizado por comprometimentos significativos na fluidez, no ritmo e na organização entoacional do texto. As pausas longas, ocorrem de forma recorrente e, em sua maioria, em posições inadequadas do enunciado, interrompendo a continuidade sintático-semântica da narrativa. Tais pausas fragmentam o discurso oral e dificultam a construção de unidades prosódicas coerentes.

As repetições frequentes, tanto em início de palavra quanto de palavras completas (“querendo... querendo”, “uma uma”, “pe-peça”, “comprido comprido comprido”), evidenciam dificuldades no processo de decodificação e no reconhecimento automático do léxico. Essas ocorrências interferem diretamente na manutenção do ritmo e impedem a realização de uma entonação contínua e

adequada. Observa-se, ainda, que a pronúncia do termo “cegana”, em detrimento de “cegonha”, revela a ausência de autocorreção ou a falta de conhecimento do sistema fonológico do português, uma vez que este tipo de ocorrência se fez presente em toda a leitura da aluna.

No que se refere à entoação e à expressividade, a leitura apresentou pouca variação melódica, não explorando adequadamente os recursos prosódicos para marcar ações, contrastes narrativos ou estados emocionais das personagens. A pontuação do texto original não é respeitada de forma sistemática, especialmente nos períodos mais longos, muito por conta da leitura lenta, resultando em uma leitura com entonação monótona e desorganizada. Além disso, há indícios de inadequação na segmentação prosódica, com junções indevidas de ideias e ausência de pausas em pontos sintaticamente relevantes.

De modo geral, a prosódia da leitura indica que a aluna ainda se encontra em um estágio inicial de desenvolvimento da fluência leitora, no qual predominam estratégias de decodificação palavra a palavra. Esse nível de leitura limita a expressividade oral e compromete a inteligibilidade global do texto, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento da automatização da leitura e ao trabalho sistemático com ritmo, entoação e expressividade.

Após a apresentação das transcrições da leitura da fábula, mostraremos a transcrição da leitura de uma parte do poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, um texto poético com versos curtos, cuja construção rítmica e sonora é fortemente marcada por repetições, paralelismos, aliteraões e onomatopeias, simulando o movimento e o ritmo de uma locomotiva. Apesar do texto conter palavras simples, sua construção exige esforço prosódico do leitor para torná-lo significativo. No Quadro 9, apresentamos a transcrição da leitura do poema, realizada pelo aluno *G1-06-M-02*:

Quadro 9 – Transcrição da leitura do participante *G1-06-M-02*.

Café com pão
Café com pão
Café com pão
Vir-virgem maria que foi e isto maqui-maquinista

Agora sim, café com pão
 Agora sim, voa voa fumaça
 Corre cer corre cerca
 Aí seu fogi, ai seu fo-gis-ta
 bo-bota fogo
 Na fornalha
 Quando eu preciso muito for-força
 Muita força muita força
 O fogo bi-cho, fogo bicho
 Fe, foge bicho
 Foge povo
 Foge ponta
 Foge posto
 Foge pasto
 Foge boi
 Foge boiada
 Passa... galho
 De ingá-reira ingareira
 De... bru bru-xa de-bruxada
 No bi no bicho
 Que van von-ta vontade de cantar. [...]

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

A análise da prosódia da leitura do poema *Trem de Ferro* evidencia um desempenho marcado por dificuldades significativas na fluência, no controle rítmico e na organização entoacional, aspectos centrais para a adequada oralização desse texto poético. Considerando que o poema se estrutura a partir de repetições, paralelismos e efeitos sonoros que simulam o movimento de uma locomotiva, observa-se que o leitor não consegue sustentar o ritmo progressivo e cadenciado proposto pelo texto original.

As repetições iniciais (“Café com pão”) são realizadas, porém acompanhadas de fragmentações silábicas e reinícios (“Vir-virgem”, “maqui-maquinista”), o que indica

esforço acentuado de decodificação. Esse padrão se mantém ao longo da leitura, com frequentes segmentações inadequadas (“fo-gis-ta”, “bo-bota”, “for-força”), comprometendo a continuidade melódica dos versos e impedindo a construção de unidades prosódicas estáveis. Em vez de funcionar como recurso expressivo, a repetição assume caráter hesitante, associado à dificuldade de reconhecimento lexical.

Observa-se também a ocorrência de pausas indevidas e substituições lexicais (“Quando eu preciso” em lugar de “Que eu preciso”; “Foge ponta”, “Foge posto” em vez de “Passa ponte”, “Passa poste”), o que interfere tanto na coerência semântica quanto na cadência rítmica do poema. Além disso, há trocas fonêmicas frequentes (“fogi/fo-gis-ta”, “ingá-reira/ingareira”, “de-bru-xa/de-bruxada”), revelando dificuldade articulatória e na transposição adequada de grafemas para fonemas.

No que se refere à entoação e à expressividade, a leitura apresenta pouca variação melódica e não acompanha a aceleração e a intensificação sonora sugeridas pela progressão dos versos. A enumeração rápida e encadeada (“Passa ponte / Passa poste / Passa pasto...”) é substituída por um ritmo irregular, com desacelerações bruscas e quebras frequentes, o que descaracteriza o efeito de movimento contínuo do poema. A expressividade final, marcada no texto original pelo desejo de cantar, também se dilui em razão das hesitações e repetições (“van von-ta vonta de vontade”).

De modo geral, a prosódia dessa leitura indica que o aluno ainda se encontra em um estágio de leitura predominantemente decodificadora, com atenção concentrada na identificação das palavras, em detrimento do ritmo, da entoação e da expressividade exigidos pelo gênero poético. Tal desempenho compromete a realização dos efeitos sonoros e rítmicos do poema, apontando para a necessidade de intervenções pedagógicas focadas na automatização da leitura, no trabalho com consciência fonológica e no desenvolvimento da leitura expressiva em voz alta.

Diante disso, apesar da dificuldade de leitura apresentada por uma parcela significativa de alunos, há leituras que se encontram num nível desejado de fluência, como é o caso da participante *G1-06-F-02*, do 6º ano, cuja transcrição está presente no Quadro 10:

Quadro 10 – Transcrição da leitura do participante G1-06-F-02.

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou [toda] a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar para no dia seguinte. [...]

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

A análise da prosódia desta leitura indica um desempenho fluente e bem estruturado, com adequado controle do ritmo, da entoação e da segmentação prosódica do texto narrativo. Observa-se que o leitor mantém continuidade e estabilidade ao longo da leitura, realizando pausas coerentes com a pontuação e com a organização sintático-semântica dos enunciados, o que favorece a inteligibilidade e a progressão narrativa.

A omissão do termo “[toda]” configura um desvio pontual de natureza lexical, que não compromete a coesão nem o sentido global do texto, tampouco interfere de maneira significativa na organização prosódica do enunciado. De modo semelhante, o acréscimo da preposição “para” antes da expressão “no dia seguinte” caracteriza-se como uma inserção mínima, típica da oralidade, que não afeta a fluidez nem o sentido da frase, mantendo-se compatível com o encadeamento narrativo.

No que se refere à expressividade, a leitura apresenta entoação adequada às ações e aos estados das personagens, com variação melódica suficiente para marcar eventos narrativos, como a ação da raposa, a dificuldade da cegonha e a resolução do episódio. As pausas realizadas após reticências e pontos finais contribuem para a delimitação de unidades prosódicas maiores, sem fragmentar o discurso ou interromper o fluxo da leitura.

De forma geral, a prosódia observada evidencia um nível avançado de fluência leitora, no qual a atenção do leitor está centrada na construção do sentido e na expressividade do texto, e não mais na decodificação. Os desvios identificados são

pontuais e de baixo impacto, confirmando o domínio do ritmo, da entoação e da coesão prosódica, compatível com uma leitura oral proficiente.

Para exemplificarmos outra leitura fluente, considerando o poema, selecionamos a leitura do participante *G4-09-M-08*, do 9º ano, cuja transcrição está presente no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Transcrição da leitura do participante *G4-09-M-08*.

Café com pão
 Café com pão
 Café com pão
 Virgem Maria que foi isto maquinista?
 Agora sim
 Café com pão
 Agora sim
 Voa, fumaça
 Corre, cerca
 Ai seu foguista
 Bota fogo na fomalha
 Que eu preciso
 Muita força
 Muita força
 Muita força
 Ó ó
 Foge, bicho
 Foge, povo
 Passa ponte
 Passa poste
 Passa pasto
 Passa boi
 Passa boiada
 Passa galho
 De ingazeira
 Debruçada
 No riacho
 Que vontade
 De cantar.

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

A análise da prosódia desta leitura revela um desempenho satisfatório e compatível com uma leitura oral fluente e expressiva, especialmente considerando as exigências rítmicas e sonoras do poema Trem de ferro. Observa-se a manutenção

adequada do ritmo cadenciado do texto, com respeito às repetições e à progressão rítmica que simulam o movimento da locomotiva, elemento central da construção poética.

Diferentemente das leituras anteriores, não se identificam dificuldades de decodificação, fragmentações silábicas ou reinícios de palavras, o que evidencia um elevado grau de automatização da leitura. As pausas são realizadas em pontos sintaticamente e poeticamente pertinentes, contribuindo para a organização das unidades prosódicas e para a clareza do enunciado. A enumeração dos versos, sobretudo na sequência iniciada por “Passa...”, apresenta encadeamento contínuo e ritmo regular, preservando o efeito de deslocamento e velocidade sugerido pelo poema.

No que se refere à entoação e à expressividade, a leitura demonstra variação melódica adequada, com intensidade progressiva e boa marcação dos imperativos e das imagens sonoras. O único desvio identificado diz respeito à realização da onomatopeia “Oô”, pronunciada como “ó ó”. Trata-se, contudo, de uma variação fonética pontual que não compromete o sentido nem a expressividade global do texto, uma vez que mantém a função onomatopaica de imitar o som do vapor da locomotiva, ainda que sem o alongamento vocálico previsto no texto original.

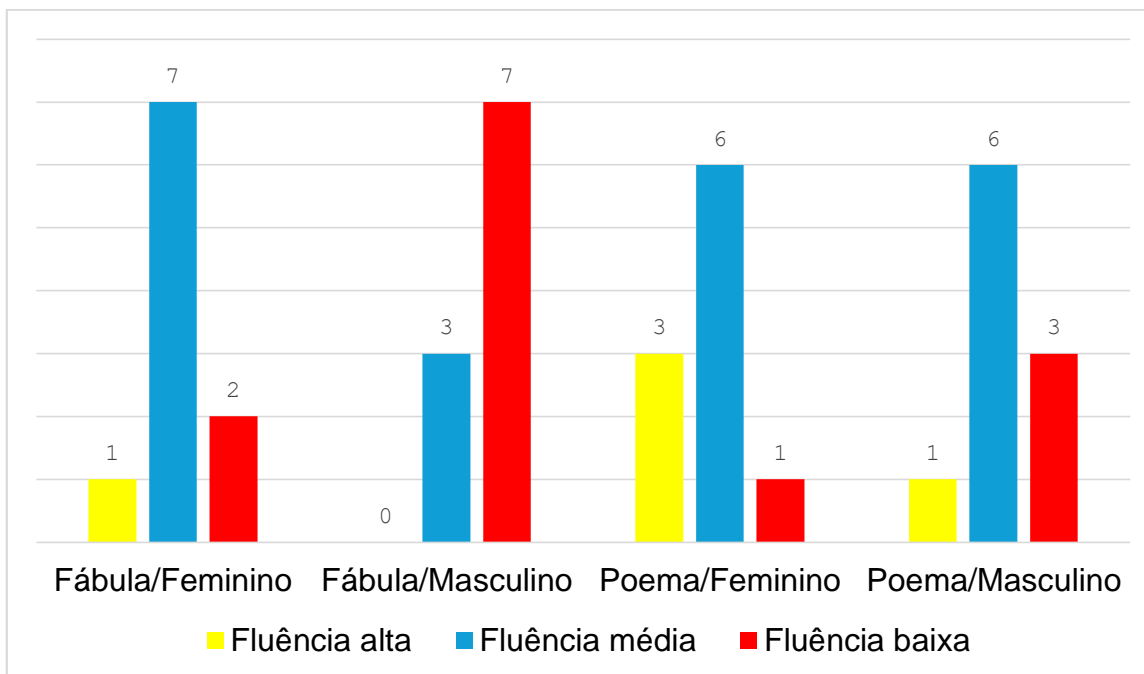
De modo geral, a prosódia da leitura acima indica domínio do ritmo, da entoação e da segmentação prosódica, permitindo a realização eficaz dos efeitos sonoros e expressivos do poema. O desempenho evidencia um estágio avançado de fluência leitora, no qual a atenção do leitor se desloca da decodificação para a construção expressiva do texto, favorecendo a compreensão e a fruição estética da leitura em voz alta.

4.4 CLASSIFICAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA DOS ALUNOS DA ESCOLA PORTUGAL

A análise integrada dos três pilares da fluência em leitura oral — velocidade, precisão e prosódia — permitiu classificar o desempenho dos alunos do 6º ano nos níveis alto, médio e baixo, considerando separadamente a leitura da fábula e do

poema. No Gráfico 6, ilustramos os resultados do 6º ano, considerando o desempenho por sexo e gênero textual:

Gráfico 6 - Classificação dos níveis de fluência em leitura oral dos alunos do 6º ano.



Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Na leitura da fábula, observamos uma predominância de desempenhos classificados no nível médio, totalizando 10 leituras, das quais 3 foram realizadas por alunos do sexo masculino e 7 por alunas do sexo feminino. O nível baixo concentrou 9 leituras, com maior incidência entre os meninos (7 leituras), enquanto apenas 2 leituras nesse nível foram registradas entre as meninas. O nível alto apresentou ocorrência bastante restrita, com apenas uma leitura, realizada por uma aluna, o que evidencia que, nesse gênero textual, a maioria dos estudantes ainda demonstra dificuldades em realizar uma leitura de forma fluente.

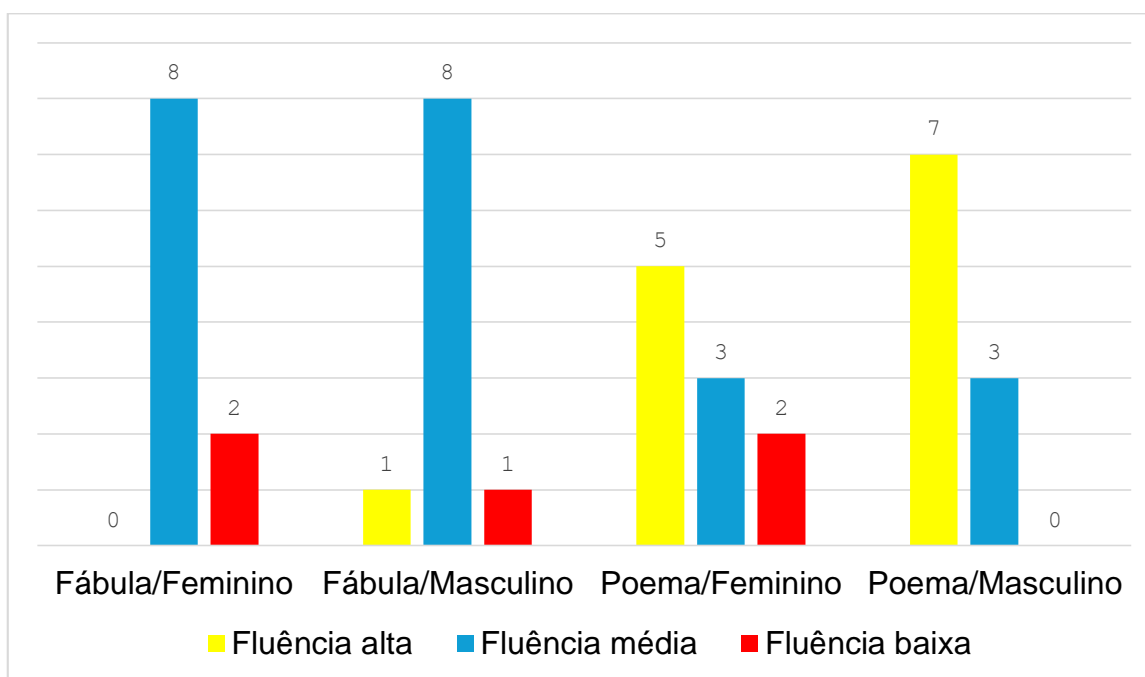
Na leitura do poema, identificou-se um desempenho relativamente mais favorável quando comparado à fábula. O nível alto reuniu 4 leituras, sendo 1 de aluno do sexo masculino e 3 de alunas, indicando maior adequação na combinação entre velocidade, precisão e prosódia nesse gênero. O nível médio manteve-se como o mais frequente, com 12 leituras, distribuídas entre 6 meninos e 6 meninas. Já o nível baixo

contabilizou 4 leituras, com concentração entre os alunos do sexo masculino (3), enquanto apenas uma aluna foi classificada nesse nível.

De modo geral, os resultados do 6º ano revelam que a maior parte dos estudantes se concentra no nível médio de fluência, tanto na fábula quanto no poema, com participação mais expressiva das alunas nos níveis alto e médio e maior incidência dos alunos nos níveis baixos. Além disso, a comparação entre os gêneros textuais sugere que o poema favoreceu um desempenho mais fluente, especialmente no que se refere à integração dos três pilares da leitura oral, aspecto que será aprofundado na discussão dos resultados.

A aplicação da classificação da fluência em leitura oral aos dados do 9º ano, a partir da articulação entre velocidade, precisão e prosódia, evidencia um perfil de desempenho distinto daquele observado no 6º ano, com maior concentração nos níveis alto e médio, especialmente na leitura do poema. No Gráfico 7, a seguir, apresentamos os dados considerando o sexo e o gênero textual:

Gráfico 7 - Classificação dos níveis de fluência em leitura oral dos alunos do 9º ano.



Fonte: Elaboração do próprio pesquisador.

Na leitura da fábula, os resultados indicam predominância do nível médio de fluência, no qual foram registradas 16 leituras, distribuídas de forma equitativa entre

alunos do sexo masculino e feminino (8 leituras em cada grupo). O nível baixo apresentou baixa incidência, com apenas 3 leituras, sendo 1 realizada por aluno e 2 por alunas. O nível alto, por sua vez, foi pouco representativo, com apenas uma leitura, pertencente ao grupo masculino, o que sugere que, mesmo no 9º ano, a leitura da fábula ainda impõe desafios à plena integração dos três pilares da fluência.

Na leitura do poema, observa-se um desempenho significativamente mais elevado. O nível alto concentrou a maioria das leituras, totalizando 12 ocorrências, das quais 7 foram realizadas por alunos do sexo masculino e 5 por alunas, indicando domínio mais consistente da fluência leitora nesse gênero textual. O nível médio reuniu 6 leituras, igualmente distribuídas entre homens e mulheres (3 em cada grupo). Já o nível baixo apresentou ocorrência residual, com apenas 2 leituras, ambas realizadas por alunas.

De forma geral, os resultados do 9º ano revelam avanço no desenvolvimento da fluência em leitura oral, sobretudo na leitura do poema, que se mostrou mais favorável à manifestação de desempenhos classificados no nível alto. A distribuição equilibrada entre os sexos nos níveis médio e alto, aliada à baixa incidência de leituras no nível baixo, indica maior consolidação das habilidades leitoras ao final do ensino fundamental, ainda que persistam diferenças associadas ao gênero textual.

4.5 FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR

Com base no subcapítulo 4.4, a partir da integração dos dados referentes à velocidade, precisão e prosódia, verificamos que há poucos alunos cuja leitura foi classificada como fluente. No entanto, sabemos que há diversos elementos que afetam positivamente ou negativamente o desenvolvimento do processo educativo escolar. Portanto, nesta seção, nosso objetivo é refletir sobre alguns fatores que influenciam o desenvolvimento da fluência leitora dos alunos da escola Portugal.

Os resultados indicam que a fluência leitora no Ensino Fundamental Maior não pode ser interpretada de maneira dissociada do contexto em que se desenvolve, pois sofre influência direta de condicionantes escolares, socioeconômicos e culturais. No âmbito desta pesquisa, realizada em uma escola ribeirinha, esses elementos revelam-

se determinantes para a compreensão dos diferentes níveis de desempenho apresentados pelos estudantes, sobretudo no que diz respeito à integração entre velocidade, precisão e prosódia na leitura em voz alta.

Por exemplo, nas perguntas 32 e 33 do QS, todos os participantes responderam que ajudam seus pais tanto nos trabalhos domésticos quanto nos trabalhos externos, revelando que os estudantes vivem uma jornada dupla, conciliando duas grandes responsabilidades, estudo e trabalho. Com base nisso, podemos presumir que fora do ambiente escolar, há pouco tempo para que esses jovens e adolescentes dediquem as práticas escolares.

Figura 14 – Ilustração de resposta ao questionário socioeconômico.

32. Você ajuda seus pais ou responsáveis com o trabalho doméstico?
 A Sim. B () Não.

33. Você trabalha ou ajuda seus pais ou responsáveis com o trabalho fora de casa?
 A Sim. B () Não.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, o contexto da escola ribeirinha impõe desafios logísticos e estruturais que impactam diretamente o processo de aprendizagem e, por conseguinte, a formação do leitor fluente. Como revelam as imagens adicionadas na seção 3.2, o contexto da pesquisa, a falta de espaço adequado para leitura, a escassez de material de leitura disponível na escola, bem como a falta de recursos pedagógicos ao professor, limitam as oportunidades de contato sistemático com textos escritos, restringindo a ampliação do repertório linguístico e o fortalecimento das habilidades leitoras. Essa limitação tende a afetar, sobretudo, a automatização da decodificação, elemento fundamental para que o aluno possa avançar da leitura laboriosa, palavra por palavra, para uma leitura dinâmica e expressiva.

Carmo (2016), após investigar a política de nucleação do município de Currálinho, destaca que o ensino nas escolas rurais se concretiza em meio à ausência de insumos pedagógicos básicos. Nessas condições adversas, busca-se alcançar a finalidade central da escola — a aprendizagem —, porém sem garantir aos professores os recursos necessários para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem no contexto do campo. O autor ressalta ainda que essa realidade não

é exclusiva dessa localidade, mas comum à maioria das escolas rurais brasileiras, configurando-se como resultado de um histórico processo de descaso e negligência do Estado que ainda persiste nesses espaços educacionais.

Corroborando com este pensamento, Costa destaca que apesar da melhoria tímida dos espaços educativos a partir da política de nucleação das escolas ribeirinhas, “velhos problemas permaneceram, como a irregularidade na oferta da merenda escolar, rotatividade docente, escassez de material didático, currículo descontextualizado, redução dos dias letivos, etc.” (2021, p. 389), fatores vivenciados ano após ano como professor de escola ribeirinha.

Ademais, à luz das reflexões de Carmo (2016) e Costa (2021), destacamos que a política de nucleação, embora apresentada como estratégia de reorganização da oferta educacional, tem produzido efeitos adversos no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere ao tempo excessivo que muitos estudantes permanecem no transporte escolar. Segundo os autores, essa realidade tende a comprometer o rendimento e a participação dos alunos, interferindo diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, com base nas adversidades supracitadas, é comum que um número significativo de alunos apresente dificuldades acentuadas na decodificação automática, exemplificada pelo número excessivo de repetições e pronúncias inadequadas, como mostramos nas transcrições da subseção 4.3. As dificuldades de decodificação do texto escrito indicam que esses estudantes ainda se encontram na etapa inicial do aprendizado da leitura; por essa razão, aspectos dependentes da automatização e da precisão, como a prosódia e a construção de sentido, são comprometidos e resultam nas dificuldades de compreensão/interpretação textual. Tal quadro é agravado pela pouca prática de leitura fora do ambiente escolar, o que reduz ainda mais as possibilidades de consolidação das habilidades leitoras.

Por outro lado, os resultados também evidenciam que os alunos que apresentaram desempenho satisfatório em fluência leitora, classificados no nível alto de fluência, compartilhavam uma característica comum: a prática de leitura para além da escola. Esses estudantes participavam de grupos de estudos bíblicos vinculados às instituições religiosas de suas comunidades, nos quais a leitura em voz alta e a discussão acerca do que foi lido configura-se como uma prática rotineira, geralmente

orientada por uma pessoa mais experiente. Tais experiências parecem contribuir de forma significativa para o aprimoramento da decodificação automática, da entonação e do ritmo da leitura, favorecendo uma integração mais consistente dos três pilares da fluência.

Dessa forma, os achados reforçam a compreensão de que a fluência leitora resulta da interação entre condições escolares, práticas socioculturais e oportunidades efetivas de uso da leitura no cotidiano dos alunos. Em contextos ribeirinhos, marcados por restrições materiais e logísticas, as experiências de leitura extraescolares assumem papel compensatório relevante, evidenciando a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que ampliem o acesso aos textos e valorizem os saberes e práticas comunitárias como aliados no processo de formação do leitor fluente.

No entanto, a escola não deve se eximir do seu papel de formar leitores competentes, pois como defende Cagliari (1999, p. 148) “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. Por isso, é fundamental que o espaço escolar assuma o papel central de promover a leitura de forma sistemática e intencional, garantindo o acesso a diferentes gêneros textuais, criando práticas pedagógicas que estimulem a leitura em voz alta e silenciosa, além de oferecer condições para que os estudantes desenvolvam, de modo progressivo, a fluência, a compreensão e o gosto pela leitura. Pensando nisso, no capítulo seguinte fazemos uma proposição que engloba um conjunto de práticas escolares com o objetivo promover a leitura dentro da escola.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A leitura é uma ferramenta poderosa para transformar realidades, promover o acesso ao conhecimento e estimular o pensamento crítico. Nesse sentido, o objetivo desta seção é propor um projeto de intervenção que visa fomentar a prática da leitura no contexto escolar por meio de textos literários. A iniciativa busca não apenas ampliar o repertório cultural dos participantes, mas também desenvolver habilidades inerentes ao bom leitor, como a fluência e a compreensão textual mediante a prática constante e rotineira da leitura dentro do ambiente escolar. Afinal, como destaca Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a leitura já foi ensinada nas escolas como matéria.

A proposta de intervenção foi pensada para o 9º ano, pois pretendemos introduzir textos mais densos na prática de leitura. No entanto, o projeto é plenamente adaptável às séries anteriores mediante a seleção de textos adequados a idade/série dos alunos.

Projeto Pedagógico de Leitura: "Rio de Letras"

Público-Alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 1 bimestre (aproximadamente 8 semanas).

Carga Horária: 2 horas-aulas semanais.

Justificativa

Os alunos de comunidades ribeirinhas possuem um modo de vida muito diferente daquele levado nos centros urbanos. Desde muito cedo, as crianças são imersas num conjunto de práticas laborais que fazem parte da cultura local e garantem a sobrevivência de suas famílias, como a pesca, a caça, o manejo do açaí, a agricultura, dentre outras. Apesar disso, os pais entendem a importância da educação para seus filhos e os incentivam a frequentarem à escola.

Diante disso, essas crianças e adolescentes enfrentam uma jornada dupla: em um turno, frequentam a escola, e no outro, ajudam seus pais nas tarefas que garantem a subsistência da família. Essa realidade faz com que muitos estudantes não tenham tempo de qualidade para se dedicar às atividades escolares fora do ambiente educacional. Além disso, é importante destacar que, do período reservado à escola,

quase 50% do tempo é gasto no transporte escolar, o que reduz ainda mais as oportunidades para estudos, descanso ou outras atividades essenciais ao desenvolvimento dos estudantes.

Tendo em vista o ambiente desfavorável à leitura para os alunos da escola Portugal, utilizar as aulas de língua portuguesa como ambiente de prática de leitura é fundamental para desenvolvermos habilidades inerentes ao bom leitor. Portanto, este projeto pedagógico de leitura se propõe a destinar no mínimo duas horas-aulas semanais para que alunos leiam textos de gêneros textuais diversos com a mediação do professor.

A leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, crítico e social dos alunos. Neste projeto, os estudantes serão incentivados a explorar diferentes gêneros literários e temáticas, ampliando seu repertório cultural e sua capacidade de compreensão e interpretação. Além disso, o projeto visa fortalecer as habilidades de leitura e estimular o prazer pelo ato de ler.

Objetivos

- Contribuir para a proficiência leitora dos alunos.
- Ampliar o repertório literário, explorando diferentes gêneros e temáticas.
- Estimular a decodificação automática e precisa durante a leitura por meio da prática.
- Incentivar a leitura expressiva por meio de atividades práticas de leitura.
- Estimular o pensamento crítico e a capacidade de análise e interpretação de textos.
- Promover o gosto e o hábito pela leitura.

Metodologia

O projeto será desenvolvido semanalmente durante as aulas de Língua Portuguesa. No município de Curralinho a carga horária de língua portuguesa corresponde a 6 horas-aulas semanais. Diante disso, a proposta é utilizar 2 horas/aulas semanais para desenvolver o projeto de mediação da leitura, podendo

acontecer num mesmo dia ou em momentos distintos da mesma semana, o que dependerá da organização do cronograma escolar das disciplinas.

No encontro inicial, apresenta-se o projeto aos alunos e explica-se os objetivos que se pretende alcançar. Já nesta etapa iniciaremos a leitura da obra “Conto de escola” de Machado de Assis. Nesta etapa inicial, o professor mediador fará toda a leitura do texto e após a leitura, conduzirá um debate sobre pontos específicos da obra. Ao término desta primeira etapa, o professor entregará o texto impresso que será lido no próximo encontro. Explicando apenas que o texto será lido na aula seguinte, sem pedir para que os alunos façam a leitura em casa.

No segundo encontro, o professor pegará o texto que foi entregue na aula anterior e verificará quantos alunos fizeram a leitura prévia do texto, mesmo sem ter solicitado a leitura. Após esse momento, o professor iniciará novamente a leitura em voz alta e prosseguirá com o debate sobre a obra após o término da leitura. Ao fim do processo, o professor novamente entregará outro material e novamente avisará que será lido na aula seguinte.

Na terceira semana, o professor iniciará novamente verificando quantos alunos realizaram a leitura prévia do texto, a ideia é que o número de alunos que farão a leitura previamente aumente conforme o andamento do projeto, indicando adesão às práticas de leitura, ainda que eles tenham pouco tempo em casa para realizar atividades escolares. Caso os alunos não demonstrem o interesse espontâneo em realizar a leitura prévia, o professor poderá solicitar a leitura.

Na quarta semana, o professor repetirá o processo, porém solicitará que os alunos, numa roda de leitura, realizem a leitura em voz alta de modo que todos possam participar da atividade. Certamente, alguns alunos resistirão a proposta, cabe ao professor respeitar a decisão destes alunos e tentar negociar suas participações em momentos futuros.

Nas semanas seguintes, o professor manterá as atividades de leitura e buscará estabelecer uma rotina semanal que englobe todos alunos. Na medida em que o professor tenha conquistado a adesão dos alunos as atividades práticas, o docente poderá implementar mecanismos de avaliação ou autoavaliação, fornecendo comentários críticos sobre a atividade leitora dos discentes.

Com base na literatura pesquisada, entendemos que a fluência em leitura é uma habilidade essencial que pode ser desenvolvida e aprimorada por meio da prática constante. Assim como qualquer outra competência, a leitura requer dedicação e repetição para que se torne natural e eficiente. Ao dedicar tempo à leitura de diferentes gêneros textuais, como contos, artigos, notícias, dentre outros, o leitor amplia seu vocabulário, familiariza-se com as estruturas gramaticais e aumenta sua capacidade de compreensão.

De acordo com a teoria da Automaticidade, a prática regular permitirá que o cérebro assimile padrões linguísticos, tornando a decodificação de palavras e frases mais rápida e automática. Além disso, a exposição contínua a textos variados contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da interpretação de contextos, elementos fundamentais para uma leitura fluente. É importante ressaltar que a fluência não se limita apenas à velocidade da leitura, mas também à capacidade de ler com expressividade, entender e refletir sobre o conteúdo lido.

Portanto, a constância na leitura é o caminho mais eficaz para alcançar a fluência. Quanto mais se lê, mais confiança e familiaridade se adquire, transformando a leitura em uma atividade prazerosa e enriquecedora. Independentemente do ponto de partida, acreditamos que a prática constante tem o potencial de formar um leitor fluente e capaz de explorar todo o potencial que os textos oferecem.

Nesse sentido, para a realização do projeto optamos por utilizar textos literários, uma vez que apresentam uma linguagem mais subjetiva, permeada por metáforas, capazes de provocar emoções e reflexões sobre a vida e a sociedade, contribuindo, dessa forma, para a ampliação do repertório sociocultural dos alunos e os desafiando-os a fazer um uso criativo da linguagem. Dessa forma, no Quadro 12, a seguir, apresentamos uma lista com oito obras que pretendemos usá-las para o desenvolvimento deste projeto de leitura.

Quadro 12 – Obras para leitura em sala de aula.

1	Conto de escola - Machado de Assis
2	A flor e a náusea – Carlos Drummond de Andrade
3	A guerra dos palhaços – Mia Couto
4	Velas. Por quem? – Maria Lucia Medeiros

5	Voluntário – Inglês de Sousa
6	Tatuapé. O caminho do tatu – Daniel Munduruku
7	A diaba e sua filha – Marie Ndiaye
8	O carro dos Milagres – Benedicto Monteiro

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Recursos Didáticos

- Livros variados (romance, contos, poesia, etc.)
- Impressões em papel A4.
- Quadro branco e marcador
- Computador.

Avaliação

A avaliação será contínua e formativa, considerando a participação e engajamento nas discussões e nas atividades propostas durante o projeto.

Resultados Esperados

Ao final do projeto, espera-se que os alunos:

- Tenham ampliado seu repertório literário.
- Desenvolvam habilidades globais referentes à leitura.
- Demonstrem maior interesse e prazer pela leitura.
- Leiam com velocidade e precisão.
- Leiam com expressividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o desenvolvimento da fluência leitora de alunos do Ensino Fundamental Maior, a partir da investigação de três dimensões indissociáveis da leitura oral: velocidade, precisão e prosódia. Para tanto, foram analisadas leituras de estudantes do 6º e do 9º ano, considerando variáveis linguísticas e sociais, o que permitiu traçar um panorama abrangente do desempenho dos participantes em relação à leitura oral.

Os resultados evidenciaram que a fluência leitora não se desenvolve de forma automática ao longo da escolarização. Embora os alunos do 9º ano tenham apresentado, de modo geral, melhores índices de velocidade e precisão em comparação aos do 6º ano, observou-se que uma parcela significativa dos estudantes, mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda enfrenta dificuldades relevantes na leitura oral. Esses achados confirmam que o avanço da escolaridade, por si só, não garante a consolidação da fluência leitora, sobretudo em contextos marcados por desigualdades econômicas e educacionais, como nas escolas ribeirinhas, que ficou evidente ao compararmos a velocidade leitura dos participantes desta pesquisa com os resultados de estudos realizados em escolas da zona urbana.

No que se refere à velocidade de leitura, os dados demonstraram que os estudantes apresentam desempenhos distintos conforme o ano escolar e o gênero textual. Ainda que a leitura do poema tenha sido realizada em menor tempo, em razão de sua menor extensão, a conversão dos resultados para palavras por minuto revelou que as diferenças mais expressivas estão associadas à progressão escolar, e não exclusivamente ao gênero textual. A comparação com estudos realizados em contextos urbanos evidenciou uma defasagem significativa no desempenho dos participantes desta pesquisa, reforçando o impacto das condições estruturais e pedagógicas do lócus investigado no desenvolvimento da fluência leitora.

A análise da precisão revelou que as maiores dificuldades dos alunos se concentram na decodificação adequada das palavras, expressa principalmente por ocorrências de pronúncia em desacordo com o texto e repetições de palavras e de sílabas. Tais dificuldades comprometem o fluxo da leitura e demandam

maior esforço cognitivo, o que interfere diretamente na compreensão textual. Observou-se, ainda, que os estudantes que apresentaram maior velocidade de leitura tendem a registrar boa prosódia e menor número de imprecisões, confirmando a interdependência entre velocidade, precisão e prosódia como componentes fundamentais da fluência leitora.

No que concerne à prosódia, a análise qualitativa das transcrições evidenciou que muitos alunos ainda realizam uma leitura predominantemente decodificadora, marcada por pausas inadequadas, fragmentação silábica, entonação irregular e baixa expressividade. Essas características indicam que grande parte dos leitores ainda não alcançou um nível de automatização suficiente para direcionar sua atenção à construção do sentido e à expressividade do texto. Por outro lado, as leituras consideradas fluentes demonstraram domínio do ritmo, da entonação e da segmentação prosódica, evidenciando que, quando a decodificação está automatizada, o leitor consegue mobilizar recursos expressivos compatíveis com as exigências do gênero textual.

As análises também indicaram que fatores extraclasse exercem influência significativa no desempenho leitor. Os estudantes que relataram participar de práticas regulares de leitura fora do ambiente escolar, ainda que em contextos não pedagógicos, apresentaram melhores resultados na fluência leitora. Em contrapartida, a predominância da preferência pela leitura silenciosa e os relatos de vergonha e timidez associados à leitura em voz alta sugerem que a pouca frequência dessa prática no cotidiano escolar contribui para a manutenção das dificuldades observadas, especialmente no componente prosódico da fluência.

Diante desses resultados, esta pesquisa reforça a necessidade de que a leitura oral seja trabalhada de forma sistemática e contínua ao longo de toda a Educação Básica, inclusive no Ensino Fundamental Maior. A fluência leitora não deve ser compreendida como uma habilidade restrita às séries iniciais, mas como um processo que demanda acompanhamento, intervenção pedagógica e práticas diversificadas, capazes de contemplar tanto os aspectos técnicos da leitura (velocidade e precisão) quanto sua dimensão expressiva e significativa.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para o aprofundamento das discussões sobre fluência leitora no Ensino Fundamental Maior, subsidiando

práticas pedagógicas mais conscientes e intervenções voltadas à superação das dificuldades identificadas. Sugere-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes, investiguem outros gêneros textuais e analisem intervenções pedagógicas específicas, de modo a avançar na construção de estratégias eficazes para o desenvolvimento da leitura fluente e significativa no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, p. 383-400, 2005.

ANDRADE, Alair Junio Lemes de; CELESTE, Letícia Correa; ALVES, Luciana Mendonça. Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II. **Audiology-Communication Research**, v. 24, p. e1983, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de língua. in: ANGELO, C.; MENEGASSI, J.; FUZA, A. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

Bechara, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Painel interativo: Resultados do SAEB**. Power BI, 2023.

Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOGZmMjNmOGQ0OGFIYy00Y2NhLWI4NmUtMGViZjAwNGJiNTAwliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Gabriel R. et al. Fluência de leitura, reconhecimento de palavras e compreensão leitora em alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental: reuissão sistemática. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 40, n. 3, 2022.

BRITO, Gabriel Rodriguez; MAIA, Suzete A. Águas; SEABRA, Alessandra G. Teste de Fluência em Leitura (TFL): desenvolvimento, evidências de validade e precisão. **Neuropsicología Latinoamericana**, v. 13, n. 2, 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 23, p. 137-151, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Linguística e alfabetização. **São Paulo: Scipione**, 1999.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

COSTA, Eliane Miranda. ESCOLAS RIBEIRINHAS E SEUS DESAFIOS: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 384-397, jul. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300384&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jan. 2026. Epub 06-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.51951>.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1 ed. São Paulo. Parábola editorial. 2017.

FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2005.

FORNECK, Kári Lúcia; POTRICH, Maiara. “O ensino da velocidade de leitura: um estudo sobre a relação entre fluência e compreensão leitora nos anos finais do ensino fundamental”. **Signo**, vol. 47, nº 90, dezembro de 2022, p. 118–29. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.17058/signo.v47i90.17410>

HOFFMAN, James V.; MAY, Laura; SAILORS, Misty. Reading fluency: Neglected or corrupted. In: **Yearbook of the National Reading Conference**. 2007. p. 293-303.

HUDSON, Roxanne F.; LANE, Holly B.; PULLEN, Paige C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. **The Reading Teacher**, v. 58, n. 8, p. 702-714, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 5ª reimpressão, - São Paulo: Contexto. 2011.

KUHN, Melanie R.; SCHWANENFLUGEL, Paula J.; MEISINGER, Elizabeth B. Alinhando teoria e avaliação da fluência de leitura: Automaticidade, prosódia e definições de fluência. **Reading research quarterly**, v. 45, n. 2, p. 230-251, 2010.

KUHN, Melanie R.; STAHL, Steven A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of educational psychology**, v. 95, n. 1, p. 3, 2003.

LABERGE, David; SAMUELS, S. Jay. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive psychology**, v. 6, n. 2, p. 293-323, 1974.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LEITE, Nanci Costa; MANSKE, George; DE OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo. Educação e práticas escolares ribeirinhas: apontamentos da literatura sobre aspectos socioculturais, dificuldades e a valorização das comunidades ribeirinhas nas práticas educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 17, n. 36, p. 39, 2024.

LIMA, Alcides Fernandes de; RAZKY, Abdelhak; OLIVEIRA, Marilucia Barros. **A metodologia Geossociolinguística**. In: Estudos Geossociolinguísticos do português brasileiro. Vol. 2, Pontes Editores – Campinas, SP. 2020.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, SE. 149f. 2018.

MICROSOFT. **Leitor de PDF no Microsoft Edge**. Microsoft Learn, 2024. Disponível em: <<https://learn.microsoft.com/pt-br/deployedge/microsoft-edge-pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2026.

MOUTINHO, Michell Gadelha. **Fluência em leitura oral, compreensão e hábitos de leitura: influência da Leiturabilidade no desempenho em textos narrativos e informativos**. Orientadora: Gessiane Lobato Picanço. 2024. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/17093>. Acesso em: 10 de jan. de 2026.

MOUTINHO, Michell; PICANÇO, Gessiane. Índices de leiturabilidade e os textos didáticos: uma questão a ser discutida. **Língu@ Nostr@**, v. 10, n. 2, p. 124-147, 2022.

OCDE (2023), *Resultados do PISA 2022 (Volume I): O estado da aprendizagem e da equidade na educação*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. 2023.

PACHECO, Vera. Escrita, prosódia e leitura. **Prosódia da Fala: Pesquisa e Ensino**. São Paulo: Blucher, 1ª edição, p. 103-115, 2017.

PARÁ. Secretaria de Comunicação. **Novo modelo de Ensino Médio será implantado em 30 municípios**. Agência Pará, Belém, 11 ago. 2017. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/1369/novo-modelo-de-ensino-medio-sera-implantado-em-30-municipios>. Acesso em: 16 mar. 2026.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, v. 19, p. 467-475, 2014.

SANTOS, Gislane Evangelista dos; MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. Fluência em leitura oral como avaliação diagnóstica de leitura de estudantes do 6º ano. **Lingu@Nostr@-Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**, 2022.

SCHWANENFLUGEL, Paula J. et al. Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. **Journal of educational psychology**, v. 96, n. 1, p. 119, 2004.

VANSILER, Nair Daiane de Souza Sauaia. **Expressividade oral e fluência em leitura: monitoramento e diagnóstico de cinco escolas estaduais de Belém do Pará**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8101/1/Dissertacao_ExpressividadeOralFluencia.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

APÊNDICE A – Questionário socioeconômico**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

Olá, aluno! Estou convidando você a preencher este questionário socioeconômico, suas respostas contribuirão significativamente com minha pesquisa sobre **a fluência leitora no Ensino Fundamental Maior**.

Aluno (a): _____

Ano/Série: _____ Idade: _____

Localidade onde mora: _____

Marque com um “X” a resposta para cada alternativa das questões a seguir.

1. Sexo?

A () Masculino.

B () Feminino.

2. Como você se considera?

A () Branco.

B () Preto.

C () Pardo.

D () Amarelo.

E () Indígena.

3. Na sua casa tem energia elétrica?

A () Sim, linha.

B () Sim, placa solar.

C () Sim, motor gerador.

D () Não.

4. Na sua casa tem televisão?

A () Sim, uma.

B () Sim, duas.

C () Sim, três ou mais.

D () Não tem.

6. Na sua casa tem rádio?

- A () Sim, um.
- B () Sim, dois.
- C () Sim, três ou mais.
- D () Não tem.

7. Na sua casa tem aparelho DVD?

- A () Sim.
- B () Não.

8. Na sua casa tem TV por assinatura?

- A () Sim.
- B () Não.

9. Quantas pessoas têm telefone celular em sua casa?

- A () Uma.
- B () Duas.
- C () Três ou mais.
- D () Ninguém tem.

10. Na sua casa tem acesso à internet?

- A () Sim.
- B () Não.

11. Na sua casa tem computador ou notebook?

- A () Sim.
- B () Não.

12. Quantas pessoas, incluindo você, moram em sua casa?

- A () Uma a três pessoas.
- B () Quatro a seis pessoas.
- C () Sete a dez pessoas.
- D () Mais de dez pessoas.

13. Você mora com seus pais?

- A () Sim, com ambos.
- B () Apenas com minha mãe.
- C () Apenas com meu pai.
- D () Não, moro com outra pessoa responsável por mim.

14. Seus pais ou responsáveis sabem ler e escrever?

- A () Sim.

B () Não.

15. Qual o grau de escolaridade da sua mãe ou mulher responsável por você?

A () Nunca estudou.

B () Completou a 4ª série (atual 5º ano).

C () Completou a 8ª série (atual 9º ano), mas não completou o Ensino Médio.

D () Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

E () Completou a Faculdade.

F () Completou a Pós-graduação.

G () Não sei.

16. Qual o grau de escolaridade do seu pai ou homem responsável por você?

A () Nunca estudou.

B () Completou a 4ª série (atual 5º ano).

C () Completou a 8ª série (atual 9º ano), mas não completou o Ensino Médio.

D () Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

E () Completou a Faculdade.

F () Completou a Pós-graduação.

G () Não sei.

17. Você vê seus pais ou responsáveis lendo?

A () Sim, sempre.

B () Sim, as vezes.

C () Não.

18. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?

A () Sempre ou quase sempre

B () De vez em quando.

C () Nunca ou quase nunca.

19. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

A () Sim.

B () Não.

20. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?

A () Sempre ou quase sempre

B () De vez em quando.

C () Nunca ou quase nunca.

21. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

A () Sempre ou quase sempre

B () De vez em quando.

C () Nunca ou quase nunca.

22. Com que frequência os professores pedem para você ler textos?

A () Frequentemente (toda aula).

B () Pouco frequente (entre uma e três aulas).

C () Raramente (dificilmente o professor pede para lermos).

23. Qual tipo de leitura os professores mais pedem?

A () Silenciosa.

B () Em voz alta.

C () Ambas.

24. Como você prefere ler?

A () Em silêncio.

B () Em voz alta.

25. Você entende melhor os textos quando ler em:

A () Em silêncio.

B () Em voz alta.

C () Tenho dificuldade em ambas.

D () Tenho facilidade em ambas.

26. Quais dificuldades você considera ter para ler em voz alta?

A () Vergonha e timidez.

B () Voz baixa.

C () Dificuldade para reconhecer e pronunciar algumas palavras.

D () Dificuldade para entender a pontuação.

E () Dificuldade para entender o que leio.

F () Não tenho dificuldades.

27. Você costuma ler além das obrigações escolares?

A () Sim.

B () Não.

28. Caso sim, com quais objetivos?

29. Sem considerar os livros didáticos, quantos livros você tem em casa?

- A () O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).
B () O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).
C () O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).
D () Nenhum.

30. Seus pais ou responsáveis perguntam sobre sua rotina escolar?

- A () Sempre ou quase sempre
B () De vez em quando.
C () Nunca ou quase nunca.

31. Seus pais ou responsáveis incentivam você a frequentar a escola?

- A () Sempre ou quase sempre
B () De vez em quando.
C () Nunca ou quase nunca.

32. Você participa de alguma atividade cultural ou religiosa na sua comunidade?

- A () Sim.
B () Não.

33. Você ajuda seus pais ou responsáveis com o trabalho doméstico?

- A () Sim.
B () Não.

34. Você trabalha ou ajuda seus pais ou responsáveis com o trabalho fora de casa?

- A () Sim.
B () Não.

35. Você ou membros da sua família recebem algum auxílio do governo?

- A () Bolsa Família.
B () Seguro Defeso (caça e pesca).
C () Outro.
D () Não.

36. Qual a principal atividade de subsistência de sua família?

- A () Caça/pesca.
 - B () Extração de madeira.
 - C () Extração de açaí.
 - D () Produção de farinha.
 - E () Outro. Qual?
-

37. Você utiliza o transporte escolar?

- A () Sim.
- B () Não.

38. Quanto tempo você gasta de sua casa até à escola?

- A () Aproximadamente meia hora (30 minutos).
- B () Aproximadamente uma hora.
- C () Aproximadamente uma hora e meia.
- D () Aproximadamente duas horas.
- E () Duas horas ou mais.

39. Quando você começou a estudar?

- A () Na Creche (0 a 3 anos).
- B () Na pré-escola (4 a 5 anos).
- C () No primeiro ano (ensino fundamental – seres iniciais).
- D () Depois do primeiro ano.
- E () Não sei.

40. Você já repetiu alguma série/ano?

- A () Sim, uma vez.
- B () Sim, duas vezes ou mais.
- C () Não.

41. Caso tenha repetido de ano, marque o motivo:

- A () Reprovado por notas.
 - B () Reprovado por faltas.
 - C () Desistência.
 - D () Outro. _____
-

42. Você pretende prosseguir nos estudos?

- A () Até concluir o Ensino Fundamental.

- B () Até concluir o Ensino Médio.
- C () Até concluir a faculdade.
- D () Até concluir a Pós-graduação.
- E () Não.

APÊNDICE B – Coletânea pedagógica de textos literários

Neste apêndice, apresenta-se uma coletânea pedagógica de textos literários articulada à proposta de intervenção desenvolvida nesta pesquisa. Seu objetivo é democratizar o acesso à leitura e favorecer sua promoção em contextos marcados pela escassez de livros e de outros materiais de leitura. O material encontra-se devidamente organizado, diagramado e pronto para impressão e encadernação.

The cover features a vibrant border of tropical plants, including large green monstera leaves and various palm fronds, framing the central text. The background is a soft, blurred image of a tropical beach scene with a blue sky and white clouds.

**COLETÂNEA PEDAGÓGICA
DE TEXTOS LITERÁRIOS**

**RIO
DE
LETRAS**

ORG. RAILSON FERREIRA

Rio de Letras

Coletânea pedagógica de textos literários para a Educação Básica

Organização: Prof. Railson Ferreira

Coletânea elaborada com fins pedagógicos como parte da dissertação de mestrado intitulada “Desafios e estratégias para o desenvolvimento da fluência leitora: um estudo com alunos do ensino fundamental maior”, destinada ao trabalho sistemático com a leitura literária e à formação do leitor na educação básica, especialmente em contextos marcados pela carência de materiais de leitura, como escolas ribeirinhas e outras unidades educacionais do campo.

Curralinho-PA
2026

SUMÁRIO

CONTO DE ESCOLA – Machado de Assis	132
A FLOR E A NÁUSEA - Carlos Drummond de Andrade.....	139
A GUERRA DOS PALHAÇOS – Mia Couto	141
VELAS. POR QUEM? – Maria Lúcia Medeiros	143
TATUAPÉ, O CAMINHO DO TATU - Daniel Munduruku	145
A DIABA E SUA FILHA – Marie Ndiaye	147
O VOLUNTÁRIO – Inglês de Sousa	152
O CARRO DOS MILAGRES – Benedicto Monteiro	164

CONTO DE ESCOLA – Machado de Assis

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

— Seu Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre. Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; vencia com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

— O que é que você quer?

— Logo, respondeu ele com voz trêmula. Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

— Não diga isso, murmurou ele. Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

— Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

— Que é?

— Você...

— Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me quereria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

— De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

— Então agora...

— Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as ideias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo — dez ou doze minutos — Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

— Sabe o que tenho aqui?

— Não.

— Uma pratinha que mamãe me deu.

— Hoje?

— Não, no outro dia, quando fiz anos...

— Pratinha de verdade?

— De verdade.

Tirou-a vagorosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dois tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

— Mas então você fica sem ela?

— Mamãe depois me arranja outra.

Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a cousa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, — e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, — parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, — mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma cousa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. — Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

— Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e — tanto se ilude a vontade! — não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

— Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorratamente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

— Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

— Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

— Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão. Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

— Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu,

conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

— Eu...

— Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

— Perdão, seu mestre... soluzei eu.

— Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

— Mas, seu mestre...

— Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dous serem cinco. Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma cousa? "

Tu me pagas! tão duro como osso!" dizia eu comigo. Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dous meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma cousa: Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

FIM

A FLOR E A NÁUSEA - Carlos Drummond de Andrade

Preso à minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjoo?
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitam esse tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralistem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Carlos Drummond de Andrade. A flor e a náusea. In: Poesia Completa.
Introdução de Silviano Santiago. 1.ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar,
2002. p. 118-119.

A GUERRA DOS PALHAÇOS – Mia Couto

Uma vez dois palhaços se puseram a discutir. As pessoas paravam, divertidas, a vê-los.

– É o quê?, perguntavam.

– Ora, são apenas dois palhaços discutindo.

Quem os podia levar a sério? Ridículos, os dois cómicos ripostavam. Os argumentos eram simples disparates, o tema era uma ninharice. E passou-se um inteiro dia. Na manhã seguinte, os dois permaneciam, excessivos e excedendo-se.

Parecia que, entre eles, se azedava a mandioca. Na via pública, no entanto, os presentes se alegravam com a mascarada. Os bobos foram agravando os insultos, em afiadas e afinadas maldades. Acreditando tratar-se de um espectáculo, os transeuntes deixavam moedinhas no passeio.

No terceiro dia, porém, os palhaços chegavam a vias de facto. As chapadas se desajeitavam, os pontapés zumbiam mais no ar que nos corpos. A miudagem se divertia, imitando os golpes dos saltimbancos. E riam-se dos disparatados, os corpos em si mesmos se tropeçando. E os meninos queriam retribuir a gostosa bondade dos palhaços.

– Pai, me dê as moedinhas para eu deitar no passeio.

No quarto dia, os golpes e murros se agravaram. Por baixo das pinturas, o rosto dos bobos começava a sangrar. Alguns meninos se assustaram. Aquilo era verdadeiro sangue?

– Não é a sério, não se aflijam, sossegaram os pais. Em falha de trajectória houve quem apanhasse um tabefe sem direcção. Mas era coisa ligeira, só servindo para aumentar os risos. Mais e mais gente se ia juntando.

– O que se passa?

Nada. Um ligeiro desajuste de contas. Nem vale a pena separá-los. Eles se cansarão, não passa o caso de uma palhaçada.

No quinto dia, contudo, um dos palhaços se munuiu de um pau. E avançando sobre o adversário lhe desfechou um golpe que lhe arrancou a cabeleira postiça. O outro, furioso, se apetrechou de simétrica matraca e respondeu na mesma desmedida. Os varapaus assobiaram no ar, em tonturas e volteios. Um dos espectadores, inadvertidamente, foi atingido. O homem caiu, esparramorto.

Levantou-se certa confusão. Os ânimos se dividiram.

Aos poucos, dois campos de batalha se foram criando. Vários grupos cruzavam pancadarias. Mais uns tantos ficaram caídos.

Entrava-se na segunda semana e os bairros em redor ouviram dizer que uma tonta zaragata se instalara em redor de dois palhaços. E que a coisa escaramuçara toda a praça. E a vizinhança achou graça. Alguns foram visitar a praça para confirmar os ditos. Voltavam com contraditórias e acaloradas versões. A vizinhança se foi dividindo, em opostas opiniões. Em alguns bairros se iniciaram conflitos.

No vigésimo dia se começaram a escutar tiros. Ninguém sabia exactamente de onde provinham. Podia ser de qualquer ponto da cidade. Aterrorizados, os habitantes se armaram. Qualquer movimento lhes parecia suspeito. Os disparos se generalizaram.

Corpos de gente morta começaram a se acumular nas ruas. O terror dominava toda a cidade. Em breve, começaram os massacres.

No princípio do mês, todos os habitantes da cidade haviam morrido. Todos excepto os dois palhaços. Nessa manhã, os cómicos se sentaram cada um em seu canto e se livraram das vestes ridículas. Olharam-se, cansados. Depois, se levantaram e se abraçaram, rindo-se a bandeiras despregadas. De braço dado, recolheram as moedas nas bermas do passeio. Juntos atravessaram a cidade destruída, cuidando não pisar os cadáveres. E foram à busca de uma outra cidade.

—

Glossário:

[ripostavam] revidavam ataques; [disparates] bobagens, tolices; [ninharice] coisa nenhuma, sem importância; [chapadas] tapas; [miudagem] criançada; [passeio] colocar na calçada; [zaragata] briga com pancadaria; [escaramuçara] começava uma pequena briga; bermas [acostamento].

Mia Couto. A guerra dos palhaços. In: Estórias abensonhadas. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VELAS. POR QUEM? – Maria Lúcia Medeiros

Fatal foi teres chegado de manhãzinha, teus olhos de sono, quando ainda a cidade se espreguiçava e teres visto o casario, as ruelas tortuosas, os homens a gritar nomes e coisas. O cheiro do café e o cheiro das frutas, o abafado cheiro das roupas suadas a entranhar na tua descrença a resina, o último cheiro do abraço que deixarias dias atrás entre o espanto e a euforia.

Fatal foi a má comparação que fizeste das velas de encardido colorido com o tecido que mal escondia teus pudores. Tuas unhas entre o roxo e o vermelho copiaste de onde?

Ao saltares dessas águas barrentas, ao abandonares sem saudade, rápido se perdeu teu barco entre os tantos aportados naquele cais. Fatal foi tropeçares e seguires aos solavancos pelas ruas achando que eram de boas-vindas os olhares. Ao pé do casarão mal iluminado fatal foi pensares que ofereciam vida nova, pois ouviste os sinos.

A família dormia ainda. Soubeste logo que havia menino, que havia menina, um doutor e sua mulher a quem devias servir, branca e alta mulher.

Mas te alimentaram antes, botaram a tua frente o pão que molhaste cuidadosamente no café preto para não acordar a tua eterna dor de dentes. Fatal foi teres ignorado os deveres tantos que ressoavam nas campainhas pelo casarão inteiro e pudeste rir, sorrir e alegrar tantas eram as correrias, o leiteiro, o padeiro, o telefone... Pela janelinha lá do sótão era possível ver o rio, os pombos em revoada pelos telhados e até dizias "chô bacurau, chô bicho" e rias do teu próprio riso doido doido, e te apoiavas ora num pé ora no outro.

Mas ao ouvir a voz "Ó pequena", desabalada era a tua carreira pelas escadas, era a hora de retirar o urinol de porcelana com a urina da branca senhora que ficou roxa um dia porque te pegou dizendo "péra lá que eu vou tirá o mijo da mulher" e se trancou quase e esmagou na porta para que consertasses a língua, Ó pequena! Terias que dizer "fazer o meu serviço, cumprir minha obrigação" aprendeste logo sem compreender.

Fatal foi também isso, aprenderes rápido feito cachorro do sítio, e sair com o rabo entre as pernas repetindo "sim, senhora".

Mas havia o sótão e a janelinha e o pedaço de rio, as velas encardidas, o sino das igrejas e as mil e umas vezes que te benzias, mão direita mão esquerda?

Da janelinha era possível ver a chuva se a cair já, se não ia, se dava pra menina sair, pro menino brincar, fazias até tua mágica de dar um nó na barra da tua saia e paravas a chuva, ó se paravas, Ó pequena!

Nem tinhas cor definida nem peitos tinhas, só os carocinhos que doíam e que a cozinheira te ensinou apertar dois caroços de milho e dar pro galo para que não crescessem tanto. Mas cresceram e logo o doutor e logo o menino, horário estranho, pesada hora, apertavam também, bolinavam, teu corpo ereto, tua cabeça baixa, coração aos pulos. Virou hábito deles, ficou pra costume, nem ousaste compreender, só aprender, Ó pequena!

Fatal foi tua ligeireza, o trabalho na roça, o leite de cabra que bebeste em tenra idade lá de onde aportaste um dia numa sonolenta manhã.

Com pouco já ninguém podia passar sem ti sendo pedaço deles, cria, cachorro fiel, Ó boa pequena! Nem crescestes tanto, alargaste sim, pernas rijas, braços fortes e com pouco já morria o doutor, já envelhecia a senhora, já casava a menina e já trocavas de mão e de patrão, pois a menina agora já era a mulher branca e perfumada que também enchia de urina o urinol de porcelana.

Pras histórias que me contas desses mil novecentos e poucos, fatal foi tua mansidão de bicho: o búfalo, a corça e o cão. Diante da mão espalmada, retomo do meu ofício e aceito ler teu destino mas, te adianto, não vejo mais – pesada hora – rastro sequer da fortuna, perdeu-se a do coração.

Cheia de pejo e de dó vou te esconder, Ó senhora, que fatal foi te roubarem a linha da vida.

TATUAPÉ, O CAMINHO DO TATU - Daniel Munduruku

Uma das mais intrigantes invenções humanas é o metrô. Não digo que seja intrigante para o homem comum, acostumado com os avanços tecnológicos. Penso no homem da floresta, acostumado com o silêncio da mata, com o canto dos pássaros ou com a paciência constante do rio que segue seu fluxo rumo ao mar. Penso nos povos da floresta.

Os índios sempre ficam encantados com a agilidade do grande tatu metálico. Lembro de mim mesmo quando cheguei a São Paulo. Ficava muito tempo atrás desse tatu, apenas para observar o caminho que ele fazia.

O tatu da floresta tem uma característica muito interessante: ele corre para sua toca quando se vê acuado pelos seus predadores. É uma forma de escapar ao ataque deles. Mas isso é o instinto de sobrevivência. Quem vive na floresta sabe, bem lá dentro de si, que não pode se permitir andar desatento, pois corre um sério perigo de não ter amanhã.

O tatu metálico da cidade não tem esse medo. É ele que faz o seu caminho, mostra a direção, rasga os trilhos como quem desbrava. É ele que segue levando pessoas para os seus destinos. Alguns sofrem com a sua chegada, outros sofrem com a sua partida.

Voltei a pensar no tatu da floresta, que desconhece o próprio destino mas sabe aonde quer chegar.

Pensei também no tempo de antigamente, quando o Tatuapé era um lugar de caça ao tatu. Índios caçadores entravam em sua mata apenas para saber onde estavam as pegadas do animal. Depois eles ficavam à espreita daquele parente, aguardando pacientemente sua manifestação. Nessa hora — quando o tatu saía da toca — eles o pegavam e faziam um suculento assado que iria alimentar os famintos caçadores.

Voltei a pensar no tatu da cidade, que não pode servir de alimento, mas é usado como transporte, para a maioria das pessoas poder encontrar o seu próprio alimento. Andando no metrô que seguia rumo ao Tatuapé, fiquei mirando os prédios que ele cortava como se fossem árvores gigantes de concreto.

Naquele itinerário eu ia buscando algum resquício das antigas civilizações que habitaram aquele vale. Encontrei apenas urubus que sobrevoavam o trem que, por sua vez, cortava o coração da Mãe Terra

como uma lâmina afiada. Vi pombos e pombas voando livremente entre as estações. Vi um gavião que voava indiferente por entre os prédios. Não vi nenhum tatu e isso me fez sentir saudades de um tempo em que a natureza imperava nesse pedaço de São Paulo habitado por índios Puris. Senti saudades de um ontem impossível de se tornar hoje novamente.

Pensando nisso deixei o trem me levar entre Itaquera e o Anhangabaú. Precisava levar minha alma ao princípio de tudo.

Daniel Munduruku. Tatuapé, o caminho do tatu. In: Crônicas de São Paulo: um olhar indígena. Callis Editora, 2ª edição, 2010, pp,15-17.

A DIABA E SUA FILHA – Marie Ndiaye

Uma diaba ia de casa em casa e perguntava:

— Onde está minha filha? Não a encontro. Vocês viram minha filha?

Essa diaba tinha um rosto agradável de olhar. A pele era escura e os olhos, brilhantes. Batia nas portas ao anoitecer e perguntava:

— Alguém sabe onde está minha filha?

E a pessoa que abria a porta à diaba via seus belos olhos, um tanto úmidos, que brilhavam na penumbra, a face graciosa e as roupas muito limpas.

A pessoa que não tinha medo de abrir a porta à noite já se preparava para sorrir e tentar ajudá-la, quando de repente seu olhar pousava nos pés dela.

E a pessoa que se esquecia de ter medo ao escancarar a porta na penumbra ficava então gelada de terror ao ver que aquela que buscava a filha à noite não tinha pés, mas cascos.

Eram pequenos cascos negros e delicados como os de uma cabra, separados por uma fenda alongada.

Imediatamente a porta voltava a bater e todas as luzes da casa se apagavam.

Todos esperavam, tremendo, que a diaba se afastasse. E todos estremeciam ao imaginar que a diaba pudesse ficar zangada e querer se vingar de maneira perversa.

Mas essa diaba não sabia sequer o que isso significava.

Não sabia sequer por que tinham medo dela.

Suspirava e depois se afastava com um passo ligeiro, os pequenos cascos de cabra batendo na estrada, clique-claque, clique-claque.

Quando o ruído dos cascos desaparecia, as luzes das casas se acendiam de novo. Todos prometiam a si mesmos nunca mais abrir a porta após o anoitecer, pois tinham medo dos cascos da diaba, dos pequenos cascos negros e delicados, mais do que de qualquer outra coisa no mundo.

A diaba ia embora e procurava outra casa.

— Não encontro minha filha. Ela não está com vocês?

Seus olhos cintilavam, cheios de lágrimas e de esperança. Mas todas as vezes um sorriso paralisava os lábios de quem estava prestes a responder, de quem se preparava para reconfortar essa pobre mulher cuja filha não tinha voltado antes do cair da noite. Não havia piedade

possível para a diaba, tão logo percebiam que seus pés não eram como os dos humanos.

As pessoas tinham medo, muito medo daqueles pequenos cascos rachados. Tinham tanto medo que nem ao menos se perguntavam quem poderia ser essa filha da diaba.

— Mas onde está minha filha? — ela perguntava por toda parte, sem descanso, com o rosto belo e doce que brilhava na noite.

As pessoas tinham tanto medo que estavam convencidas de uma coisa: a diaba era capaz de inventar qualquer história para entrar nas casas e levar a desgraça apenas com sua presença.

Do mesmo modo, pensavam, a diaba se apresentava com uma face graciosa para comover e ser convidada a entrar, em plena noite, na casa dos que se compadeciam de seus olhos marejados.

Pensavam: “Felizmente para nós, ela não pôde modificar os cascos, seus horríveis cascos. Senão, como saberíamos que essa mulher é uma diaba?”

Mas a diaba se lembrava de ter tido uma filha, muito tempo atrás.

Lembrava-se de ter segurado uma criancinha nos braços e lembrava que essa criança fora sua, que a havia amado, alimentado, acariciado, antes de ela um dia desaparecer. Não sabia como. Lembrava apenas que, daquele momento em diante, não parou mais de chorar. Foi a partir dali também que passou a ter pequenos cascos negros e delicados no lugar dos pés.

A diaba não tinha casa.

Lembrava que já tivera uma casa, muito tempo atrás, e que a filha dormia nela. A casa desapareceu junto com a criança. A diaba não sabia como. Simplesmente aconteceu. Havia existido e não existia mais.

Ela tinha em sua casa uma bela luz amarela que iluminava o campo ao redor. E a diaba lembrava que a filha gostava de fitar a luz amarela antes de dormir à noite.

Quando ainda podia caminhar em sua casa, a diaba tinha pés pequenos e delicados como qualquer mulher jovem.

Aquela era uma região quente, onde as pessoas costumam andar descalças.

A diaba lembrava que naquela época, quando caminhava pela casa, ao entrar no quarto onde a filha dormia, não ouvia clique-claque, clique-claque.

Ouvia o ruído dos seus pés descalços pisando no chão da casa.

Foi só depois que a casa e a filha desapareceram que o ruído de seus passos mudou e ela percebeu, ao baixar os olhos em direção aos pés, pequenos cascos de cabra que ainda a espantavam.

A diaba vivia na floresta.

A floresta da região era densa e sombria.

Ali a diaba encontrava o que comer, pois, naquelas matas úmidas, onde sempre faz calor, muitas frutas brotam das árvores, muitas plantas crescem da terra.

A diaba dormia de dia e saía à noite. Lembrava que fora numa noite, em uma triste noite, que olhou a curva arredondada de seus braços e constatou que a filha não estava mais ali.

Saía da floresta, caminhava pela estrada com seu passo agitado.

Quando avistava uma criança que se dirigia para casa, corria na direção dela.

E a criança, ao ouvir o ruído dos pequenos cascos, queria fugir e se punha a correr também. Corria e gritava:

— A diaba está atrás de mim!

Então a diaba logo parava. “Se essa criança fosse minha, não gritaria desta forma”, pensava.

Agora todos na região já conheciam a diaba.

Todo mundo sabia que ela procurava a filha.

As pessoas passaram a comentar: “E se for verdade que ela teve uma filha e a menina escapou? Como ter certeza de que ela não está entre nós?”

E passaram a olhar atentamente as crianças que brincavam na rua, iam à escola, cavavam buracos na areia, as crianças que tomavam banho de mar ou ficavam distraídas sentadas numa pedra. Observaram de perto crianças que escorregavam no escorregador ou se balançavam no balanço. Examinavam especialmente os pés delas a fim de ver se não se pareciam com os cascos da diaba.

Um dia, ao anoitecer, no momento de deixar a floresta, a diaba tomou uma decisão.

Sentia-se desanimada, exausta.

“Ninguém vai me dizer onde se esconde minha filha”, pensou. “Agora sei que ninguém nunca vai me contar.”

Então decidiu que a primeira criança que encontrasse ao sair da floresta seria a sua.

Seguiu pela estrada com o passo habitual, clique-claque.

Logo avistou uma pequena silhueta sentada na grama, à beira da estrada.

Sentiu o coração bater tão forte que não ouviu mais o ruído dos cascos.

Aproximou-se e tocou o ombro da criança sentada à beira da estrada.

Era uma menina cheia de trancinhas no cabelo.

— Venha, venha comigo — disse a diaba muito docemente.

A menina levantou-se e colocou a mãozinha sobre a mão um pouco trêmula da diaba, que logo fechou os dedos com força.

Foi ao tomar o caminho de volta à floresta, levando consigo a menina, que notou que a criança mancava. Baixou os olhos em direção aos pés da menina e reparou que eram deformados.

Na manhã daquele mesmo dia, os habitantes da aldeia vizinha haviam expulsado a menina.

Acreditavam ter descoberto a filha da diaba e disseram uns aos outros: “Vamos enxotar essa aí, ou ela vai nos trazer a desgraça. Esses pezinhos malformados se transformarão em cascos e então será tarde demais.”

Vendo aquilo, vendo como a menina tinha dificuldade de andar, a diaba a carregou no colo.

Ela passou os braços ao redor do pescoço da diaba e suspirou de alívio.

Observou a face graciosa da diaba, os olhos doces, respirou o aroma de floresta da diaba e adormeceu tranquila.

A diaba retornava rumo à floresta. Seu coração batia um pouco menos forte.

A noite estava calma e quente.

De súbito a diaba percebeu que não ouvia mais o clique-claque, clique-claque de seus pequenos cascos pretos.

A noite estava agora tão escura que a diaba, ao se inclinar, não pôde ver os cascos.

Mas ela ouvia um ruído diferente.

E a diaba reconheceu o atrito de seus pés descalços na estrada.

Depois, ao passar diante de uma pequena casa iluminada, lembrou que ela não estava ali pouco tempo atrás.

Empurrou a porta, entrou num cômodo onde brilhava uma bela lâmparina de luz amarela.

Com ternura, acomodou a menina, que continuava dormindo, numa cama bem limpa e confortável.

Em seguida sentou-se em uma cadeira, esfregou os pés no piso de madeira encerada e disse em voz alta, alegre:

— Nunca pensei que uma menina tão pequena fosse tão pesada.

Marie NDiaye. A diaba e sua filha. Título original: *La Diabliesse et son enfante*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2011 40 p.

O VOLUNTÁRIO – Inglês de Sousa

A velha tapuia Rosa já não podia cuidar da pequena lavoura que lhe deixara o marido. Vivia só com o filho, que passava os dias na pesca do pirarucu e do peixe-boi, vendidos no porto de Alenquer e de que tiravam ambos o sustento, pois o cacau mal chegava para a roupa e para o tabaco. Apesar da pobreza rústica da casa, com as suas portas de japá e as paredes de sopapo, com o chão de terra batida, cavada pela ação do tempo, tinha a tapuia em alguma conta o asseio. Trazia o terreiro bem varrido e o porto livre das canaranas que a corrente do rio vinha ali depositando. E se os tipitis, as cuiambucas e todos os utensílios caseiros andavam sempre lavados com cuidado, as redes de dormir pareciam ter saído do tear, de brancas e novas que sempre se encontravam. Rosa tecia redes, e os produtos da sua pequena indústria gozavam de boa fama nos arredores. A reputação de tapuia crescera com a feitura de uma maqueira de tucum ornamentada com a coroa brasileira, obra de ingênuo gosto, que lhe valera a admiração de toda a comarca e provocara a inveja da célebre Ana Raimunda, de Óbidos, a qual chegara a formar uma fortunazinha com aquela especialidade, quando a indústria norte-americana reduzira à inatividade os teares rotineiros do Amazonas. Ana Raimunda seria uma coisa nunca vista no fabrico de redes de aparato, mas não lhe receava Rosa a competência na tecedura do algodão e do tucum, talento de que tinha quase tanto orgulho como de haver parido o mais falado pescador daquela redondeza.

Pedro era em 1865 um rapagão de 19 anos, desempenado e forte. Tinha olhos pequenos, tais quais os do pai, com a diferença de que eram vivos, e de uma negrura de pasmar. A face era cor de cobre, as feições achatadas e grosseiras, de caboclo legítimo, mas com um cunho de bondade e de candura, que atraía o coração de quantos lhe punham a vista em cima. Demais, serviçal e alegre até ali. Os viajantes, tocando no porto do sítio da velha Rosa, seguindo para Alenquer ou de lá voltando, ficavam cativos da doçura e da afabilidade com que se oferecia o rapaz para os acompanhar à vila, ou dava conselhos práticos sobre a viagem e os pousos.

Quanto à generosidade, basta dizer que jamais lhe sucedia arpoar um pirarucu sem presentear com a ventrecha aos vizinhos pobres, e se num belo dia lhe caía a sorte de matar um peixe-boi no lago, havia festa em casa. Todos os conhecidos recebiam um naco da

carne do saboroso mamífero, bebiam um trago da cachacinha da velha e voltavam para o seu sítio, proclamando com a língua grossa e pesada a felicidade da tia Rosa, que tinha um filho tão amigo dos pobres. Era o mais destro pescador do igarapé de Alenquer. Nenhum conhecia melhor do que ele as manhas do pirarucu e da tartaruga, nenhum governava melhor a leve montaria, nem mandava a maior altura a grande flecha empenada, que, revolvendo em vertiginosa queda, vinha fisgar certaíra o caso dos ardilosos batrácios. Para o Pedro da velha Rosa, todo o mês era de piracema. Que se queixassem os outros da avareza da estação. Ele voltava sempre para casa com algum pescado, ao menos uma cambada de aruanás ou de tucunarés de caníço. Era um pescador feliz, o diacho do rapaz, e a velha Rosa devia viver muito contente!

E vivia.

A tapuia passava de ordinário os dias sentada num banquinho diante do tear, trabalhando nas suas queridas redes, que lhe pareciam superiores às dos Estados Unidos, com cuja concorrência vitoriosa lutava debalde a rotineira indústria, e fumando tabaco de Santarém num comprido cachimbo de taquari, com cabeça de barro queimado. Quando caía a tarde, depois de ter comido a sua lasca de pirarucu assado ou a gorda posta do fresco tambaqui, com pirão de farinha d'água, molho de sal, pimenta e limão, ia sentar-se à soleira da porta, de onde contemplava o magnífico espetáculo do pôr-do-sol entre os aningais da margem do rio, e ouvia o canto da cigarra, chorando saudades da efêmera existência, que a tananá oculta, em doce estribilho, consolava.

É naturalmente melancólica a gente da beira do rio. Face a face toda a vida com a natureza grandiosa e solene, mas monótona e triste do Amazonas, isolada e distante da agitação social, concentra-se a alma num apático recolhimento, que se traduz externamente pela tristeza do semblante e pela gravidade do gesto.

O caboclo não ri, sorri apenas; e a sua natureza contemplativa revela-se no olhar fixo e vago em que se lêem os devaneios íntimos, nascidos da sujeição da inteligência ao mundo objetivo, e dele assoberbada. Os seus pensamentos não se manifestam em palavras por lhes faltar, a esses pobres tapuios, a expressão comunicativa, atrofiada pelo silêncio forçado da solidão.

Haveis de ter encontrado, beirando o rio, em viagem pelos sítios, o dono da casa sentado no terreiro a olhar fixamente para as águas da correnteza, para um bem-te-vi que canta na laranjeira, para as nuvens brancas do céu, levando horas e horas esquecido de tudo, imóvel e

mudo numa espécie de êxtase. Em que pensará o pobre tapuio? No encanto misterioso da mãe d'água, cuja sedutora voz lhe parece estar ouvindo no murmúrio da corrente? No curupira que vagabundeia nas matas, fatal e esquivo, com o olhar ardente cheio de promessas e de ameaças? No diabólico saci-pererê, cujo assovio sardônico dá ao corpo o calafrio das sezões? Em que pensa? Na vida? É talvez um sonho, talvez nada. É uma contemplação pura.

Dessa melancolia contínua dão mostra principalmente as mulheres, por causa da vida que levam. Os homens sempre andam, vêem uma ou outra vez gente e coisas novas. As mulheres passam toda a vida no sítio, no mais completo isolamento. Assim, a tapuia Rosa, que de nada se podia queixar, com a vida material segura, suprema ambição do caboclo, foi sempre dada a tristezas; a fronte alta e calma, os olhos pequenos e negros e a boca séria tinham uma expressão de melancolia que impressionava à primeira vista. Teria a natureza estampado naquele rosto o pressentimento de futuras desgraças, ou a mesquinhez da alma humana ante a majestade do rio e da floresta a predispunha a não oferecer resistência aos embates da adversidade? Era a saudade do esposo morto ou o receio vago dos fracos diante dos arcanos do futuro?

Ninguém o podia dizer, mas é certo que até o princípio do ano de 1865 correram tranqüilos os dias no cacauá da velha Rosa.

Quem não sabe o efeito produzido à beira do rio pela notícia da declaração da guerra entre o Brasil e o Paraguai?

Nas classes mais favorecidas da fortuna, nas cidades principalmente, o entusiasmo foi grande e duradouro. Mas entre o povo miúdo o medo do recrutamento para voluntário da pátria foi tão intenso que muitos tapuios se meteram pelas matas e pelas cabeceiras dos rios e ali viveram como animais bravios sujeitos a toda a espécie de privações. Falava-se de Francisco Solano Lopes nos serões do interior da província como de um monstro devorador de carne humana, de um tigre incapaz de um sentimento humanitário. A ignorância dos nossos rústicos patrícios, agravada pelas fábulas ridículas editadas pela imprensa oficiosa, dando ao nosso governo o papel de libertador do Paraguai (embora contra a vontade do libertando o libertasse a tiro), não podia reconhecer no ditador o que realmente era: uma coragem de herói, uma vontade forte, uma inteligência superior ao serviço de uma ambição retrógrada. Os jovens tapuios tremiam só de ouvir-lhe o nome; as mães e as esposas faziam promessas sobre promessas a todos os santos do calendário, pedindo que lhes livrassem os queridos filhos e os maridos das malhas da rede recrutadora.

Coisa terrível que era então o recrutamento!

Esse meio violento de preencher os quadros do exército era, ao tempo da guerra, posto em prática com barbaridade e tirania, indignas de um povo que pretende foros de civilizado.

Suplícios tremendos eram infligidos aos que, fugindo a uma obrigação não compreendida, ousavam preferir a paz do trabalho e o sossego do lar à ventura de se deixarem cortar em postas na defesa das estâncias rio-grandenses e das aldeolas de Mato Grosso. Narravam diariamente os periódicos casos espantosos, reclamações enérgicas contra o arbítrio das autoridades locais, mas o governo a tudo cerrava os ouvidos, por necessitar de fornecer vítimas às disenterias do Passo da Pátria e carne brasileira aos canhões vorazes de Humaitá. Foi então que se mostrou em toda a sua hediondez a tirania dos mandões de aldeia. Os graúdos não perderam a ocasião de satisfazer ódios e caprichos, oprimindo os adversários políticos que não sabiam procurar, ao serviço de abastados e poderosos fazendeiros, proteção e amparo contra o recrutamento, à custa do sacrifício da própria liberdade e da honra das mulheres, das filhas e das irmãs. Sim. Não pretendo carregar os tons sombrios do quadro da miséria do proletário brasileiro naqueles tempos calamitosos, em que o pobre só se julgava a salvo do despotismo quando nas mãos do senhor do engenho, do fazendeiro, do comandante do batalhão da guarda nacional abdicava a sua independência, pela sujeição a trabalho forçado mal ou nada remunerado; a sua dignidade pela resignação aos castigos corporais e aos maus-tratos; e a honra da família pela obrigada complacência com a violação das mulheres. Em Alenquer, por exemplo, o capitão Fabrício, nomeado recrutador, alardeando serviços ao partido de cima, praticou as maiores atrocidades, tendo por única lei o seu capricho. De toda a parte se levantavam clamores contra o rico e perverso fazendeiro do igarapé, mas, cômico do apoio dos chefes do seu grupo político, continuava Fabrício obrando as maiores atrocidades, que constituíram a sua vida até o filho do Anselmo Marques, com um salutar tiro de espingarda, pôr-lhe termo à ominosa existência.

Descuidado e contente, Pedro labutava em paz, apesar das desgraças do tempo, ouvidas aos domingos, depois da missa, no adro da matriz. E quando lhe perguntavam se não receava o recrutamento, dizia com a candura habitual que nunca fizera mal a ninguém, e era filho único de mulher viúva. Não contava, porém, com a má vontade de Manuel de Andrade, mulato que era seu rival na pesca das tartarugas. Manuel era a alma danada do capitão Fabrício, em cuja fazenda vivia como agregado. Toda a gente o acusava de desapiedado

executor das maldades do fazendeiro. Era tido como homem sem escrúpulos, que matava por prazer. E as proezas pacíficas do filho da velha Rosa enchiam-lhe o coração de inveja.

Numa tarde de dezembro de 1865, ou de janeiro do ano seguinte (já não me recordo bem da data), Pedro, ao voltar da pesca, passando pelo porto da fazenda, notara um movimento desusado e, observando, pensara ter visto o Manuel de Andrade e dois ou três soldados, de farda e baioneta, entidades não vulgares naquelas paragens. Sem saber explicar o estranho caso, continuara a remar e, em breve, aportara ao sítio e, puxando a canoa para terra, fora dar parte da pescaria à mãe, sem lhe falar do que vira na casa do vizinho.

Na manhã do dia seguinte, entretinha-se o rapaz a fazer uma cerca de varas no terreiro, quando lhe aparecera pelo cacauzal o velho Inácio Mendes, vizinho e amigo, o mesmo que morreu o ano passado afogado no Inhamundá, tentando salvar o filho, atraído pela mãe d'água. Como o assunto de todas as conversas da beira do rio era a guerra, falou-se do recrutamento.

Inácio dizia-se portador de notícias frescas. O capitão Fabrício, nomeado recrutador em todo o termo de Alenquer, recebera ordem terminante do presidente da província para mandar pelo primeiro vapor um contingente de voluntários, custasse o que custasse. Essa ordem, transmitida pelo delegado de polícia de Santarém, fora trazida a toda pressa pelo sargento Moura, acompanhado de cinco guardas nacionais que aquela autoridade pusera à disposição do recrutador, prometendo enviar-lhe logo maior força, se fosse necessário.

— O capitão — acrescentou Inácio em voz baixa — não é lá homem para hesitar em se tratando de maldades.

E continuara, narrando as desgraças da época. Já o Antônio da Silva fugira a todo o pano para Vila Bela, onde mora um negociante que é seu compadre. Na casa do Pantaleão Soares, português legítimo, o sargento Moura varejara os quartos em que dormiam as filhas do pobre homem, e levava o atrevimento ao ponto de revistá-las, dizendo que podiam ser homens disfarçados. O Raimundo Nonato e o filho da tia Rita haviam-se metido pelo mato dentro, sem que se soubesse o seu paradeiro. Um tapuio dos lagos, tendo vindo à vila comprar mantimentos, vira-se perseguido pelos guardas e fora comido por jacarés, querendo salvar-se a nado.

E terminou entre risonho e triste o velho Inácio:

— Que quer, seu Pedro? Nestes tempos, nem os pobres velhos têm a certeza de escapar. O que vale é que Deus é grande... e o mato maior.

Três dias depois da visita de Inácio Mendes, pelas sete horas da manhã, a velha Rosa tratava do almoço, e Pedro, sentado à soleira da porta, preparava-se para caçar papagaios, limpando uma bela espingarda de dois canos, quando viu adiantar-se para o seu lado o capitão Fabrício, com os modos risonhos e corteses de um bom vizinho. Pedro ergueu-se surpreso e acanhado e pôs-se a balbuciar cumprimentos ao fazendeiro, cujo sorriso o enleava.

— Ora bom dia, seu Pedro. Então já sei que vai à caça? E está com uma bonita arma! Quer vendê-la?

E foi lha tirando das mãos, sem que o pescador, admirado de tão grande afabilidade, pensasse em contrariar-lhe o gesto.

— Eh, eh! seu Pedro, você está um rapaz robusto e devia ser voluntário da Pátria. O governo precisa de gente forte lá no sul para dar cabo do demônio do Lopes. Ora, é uma vergonha que você esteja a matar os pobrezinhos dos papagaios e a arpoar os inocentes dos pirarucus, quando melhor quebraria a proa aos paraguaios, que são brutos também e inimigos dos cristãos.

Pedro balbuciava negativas e desculpas. Era filho único... não tinha jeito para a guerra... quem tomaria conta da pobre velhinha? Mas o capitão pôs-lhe a mão no ombro dizendo em voz repassada de mel:

— Pois então tenha paciência. Se não quer ser voluntário, está recrutado. Pedro deu um pulo para trás, como se fora mordido por uma cobra. Recrutado, ele! A palavra fatídica soou-lhe aos ouvidos como anúncio de irreparável desgraça. O seu ar de candura e de bondade desapareceu por encanto, e o rapaz ficou todo transformado, como o pai, quando lutava braço a braço com alguma onça traiçoeira. Os olhos injetaram-se-lhe de sangue. Os lábios entreabriram-se para deixar sair a palavra rebelde, mas só descobriram os alvíssimos dentes, cerrados por um esforço violento. O corpo todo tremia, como se maleitas o sacudissem e um último lampejo de razão o impediu de atirar-se ao recrutador e de o afogar nas mãos robustas.

Mas o capitão prosseguia com brandura hipócrita:

— Ora deixe-se de tolices... afinal que é que tem ser soldado? É até muito bonito, e as mulheres pelam-se pela farda azul-ferrete e pelos botões amarelos. Não será uma honra para a tapuia velha ter um filho oficial? Pois é o que pode muito bem acontecer, se você tiver juízo, não beber, não furtar, não fizer nenhuma má-criação, e resolver-se a aprender a leitura e a escrita, que não é lá bicho-de-sete-cabeças. É verdade que você pode ficar prisioneiro dos paraguaios e mesmo morrer de uma bala na cabeça, mas isso... são fatalidades. Também se morre na cama e até... pescando pirarucus e caçando papagaios. Por

isso deixe-se de asneiras, carinha alegre e marche-marche para o sul. Mesmo porque você está recrutadinho da silva, e o que não tem remédio remediado está.

O rapaz soltou um grito surdo, avançou contra Fabrício, arrancou-lhe a espingarda das mãos e brandiu-a sobre a cabeça do capitão, com se fora uma bengala. Quando ia descarregar o golpe, sentiu-se agarrado. Eram o sargento Moura e dois soldados, que, saindo dum matagal próximo, se haviam aproximado sem ser vistos. Ao ruído da luta, acudiu a velha Rosa, que, soltando brados lamentosos, tentou arrancar o filho aos soldados, mas o capitão Fabrício segurou-a por um braço e atirou-a de encontro a um esteio da casa.

A tapuia, caindo, feriu a cabeça, mas, erguendo-se de súbito e levantando a espingarda que estava no chão, fez pontaria contra o sargento. A arma não estava carregada.

Foi uma cena terrível que teve lugar então. A velha Rosa, desgrenhada, com os vestidos rotos, coberta de sangue, soltava bramidos de fera parida. Pedro estorcia-se em convulsões violentas e os soldados não conseguiam arredá-lo da mãe. Fabrício, ordenando que levassem o preso, lançara ambas as mãos aos cabelos da velha e, puxando por eles, procurava conseguir que largasse as roupas do filho. Os guardas, impacientes e coléricos, desembainharam a baioneta e começaram a espancar alternativamente a mãe e o filho, animados pela voz e pelo exemplo do sargento, ainda pálido do susto que sofrera.

Muito tempo teria durado a luta, se não tivessem aparecido alguns agregados do capitão, dirigidos pelo Manuel de Andrade, em cuja larga face morena se lia a satisfação de um ódio, até ali contido a custo.

O mulato adiantou-se com ar resolutivo:

— Ó gentes! Temos cerimônias?

E voltando-se para os que o seguiam:

— Amarra porco, rapaziada!

Ou pela sua profissão de vaqueiros, ou porque já se achassem prevenidos, traziam cordas consigo. Pedro e Rosa foram deitados por terra e amarrados de pés e mãos. Depois a gente do Manuel Andrade carregou o rapaz e foi depô-lo numa grande montaria que o capitão mandara buscar à fazenda.

Quando o preso, o sargento e os soldados se acharam dentro da canoa, Fabrício ordenou ao Manuel de Andrade e a outro agregado que tomassem os remos e seguissem para Alenquer. Depois, dando um pontapé na velha tapuia estendida em meio do terreiro, seguiu com o resto da sua gente a caminho da fazenda.

Ela desmaiara. Não dera acordo de si quando levaram o filho para a canoa, nem sequer sentira a última e bestial expansão da ira do recrutador. Mas quando o sol, adiantando-se na carreira, veio ferir-lhe em cheio os olhos amortecidos, tornou a si, olhou em derredor e, recordando o que se passara, começou a agitar se e a dar gritos que ecoavam lugubrememente na floresta. Procurava pôr-se de pé, mas não o conseguia. Não podia também desprender os braços e as pernas; as cordas eram sólidas e os nós apertados. Sozinha, abandonada no sítio deserto, exposta no terreiro, ferida e quase nua, aos raios ardentíssimos do sol, a velha Rosa, a boa e generosa velhinha, teria sucumbido miseravelmente, se por volta de meio-dia não tivesse ali chegado o vizinho Inácio Mendes. O português vira do seu porto passar a canoa que levava o recruta e, desconfiando do que sucedera, viera, logo que pudera furtar algum tempo aos seus afazeres, informar-se do ocorrido.

Pobre tia Rosa! Em que miserando estado a encontrara! Seria possível que Deus permitisse tão grande injustiça! O Inácio cortou-lhe as cordas, lavou-lhe a ferida com água avinagrada e teve de empregar a força para obrigá-la a deitar-se, pois ardia em febre. Depois que a viu mais sossegada, o bom do português correu à casa em busca da mulher para fazer companhia aquela noite à doente, recomendando-lhe que não dormisse, velasse toda a noite, pois o estado da tapuia era melindroso. Apesar da advertência do marido, a enfermeira adormecera pela madrugada, e, quando acordara, a claridade de um dia esplêndido entrava pela transparência do japá. A rede da velha Rosa estava vazia. A mulher do Inácio Mendes correu ao porto e não achou a montaria de pesca de Pedro.

Estava eu a esse tempo em Santarém, preparando uma viagem a Itaituba, a serviço da minha advocacia.

Passeando uma tarde na praia do Tapajós, abeirou-se de mim uma cabocla velha em quem a custo reconheci a industriosa e boa velhinha do igarapé de Alenquer, em cuja hospitaleira casa dormira algumas vezes de passagem pelo sítio. Ela, porém, me reconhecera facilmente e, parece até que a conselho de algumas pessoas, me procurava como o único doutor da terra, que exercia a profissão de advogado. Contou-me a sua história, interrompendo-se a miúdo para limpar na manga do vestido as lágrimas que lhe corriam, e finalizou entregando-me um embrulho com dinheiro, duzentos e poucos mil-réis, tudo quanto tinha, para que lhe livrasse o filho de jurar bandeira.

Voltei imediatamente à cidade e, por intermédio de um amigo comum, obtive do delegado de polícia a licença de ver o recruta na

cadeia, mas por uma só vez, e como exceção rara. O tapuio estava mergulhado num silêncio apático, de que nada o fazia sair. O fatalismo do amazonense o convencera de que não se poderia arrancar à irreparável desgraça que o abatia. Ou não me reconheceu, ou não quis falar-me.

Requeri habeas corpus em favor de Pedro, alegando a sua qualidade de filho único de mulher viúva. O juiz de direito ordenou o seu comparecimento, inquiriu o comandante do destacamento e algumas testemunhas e exigiu informações do delegado. Empreguei a maior atividade nas diligências necessárias, porque sabia que era esperado a toda a hora o vapor da Companhia do Amazonas, que devia levar o contingente de recrutas para a capital. Uma manhã, vinha eu da casa do juiz com as melhores esperanças de êxito, pois se mostrava crente do direito que assistia ao meu cliente, e compadecido da sorte da velha que lhe não deixava a soleira da porta onde dormia. Vinha pensando na minha viagem pelo Tapajós acima, logo que terminasse a obra de humanidade que queria praticar, quando me encontrei com o agente da Companhia.

— Olhe, doutor, o vapor está entrando. Os voluntários estão prontos. Corri imediatamente à cadeia e notei o movimento que produzira a ordem de embarque. Corri à praia, onde era imensa a aglomeração de povo à espera do vapor que vinha entrando à boca do largo Tapajós, em busca dos futuros defensores da Pátria.

Começou logo o embarque dos recrutas.

Eram vinte rapazes tapuios os que a autoridade obrigava a representar a comédia do voluntariado. Vi-os sair da cadeia, entre duas filas de guardas nacionais, e encaminharem-se para o porto, seguidos dos parentes, dos amigos e de simples curiosos.

Iam cabisbaixos, uns corridos de vergonha, como criminosos obrigados a percorrer as ruas da cidade nas garras da justiça; outros, resignados e imbecis como bois, caminhando para o matadouro; outros ainda procurando encobrir sob uma jovialidade triste as amarguras íntimas; todos marchando maquinalmente, alheios ao que se passava e dizia em redor de si, oferecendo um aspecto de apatia covarde e idiota. Vestiam calça e camisa de algodão riscado, a mesma roupa com que uma semana antes arpoavam pirarucus ou plantavam mandioca nas roças da beira do rio. Alguns, aqueles de quem se desconfiava, por mais valentes e ágeis, traziam algemas.

As portas e as janelas das ruas por onde passava a nova leva de recrutas estavam apinhadas de gente. As mulheres e as crianças corriam a vê-los de perto, conservando-se, porém, a uma distância

respeitável dos guardas nacionais, que marchavam pesadamente, acanhados, vestidos na sua jaqueta de velho pano azul, quase vermelho, e vexados com a comprida baioneta colocada muito atrás, a bater-lhes os rins num compasso irregular, conforme com os acidentes das ruas mal calçadas. O povo comentava o caso, analisava a fisionomia dos novos soldados, daqueles heróicos defensores da Pátria, carneiros levados em récua para o açougue.

As exclamações cruzavam-se, as pilhérias atravessavam a rua e caíam duras como pedras sobre as cabeças impassíveis dos guardas nacionais, pobres operários, honrados roceiros, arrancados à oficina ou à lavoura para guarnecerem a cidade e fazerem o serviço da polícia ausente. Outras vezes, eram lamentações e condolências da sorte daqueles pobres-diabos que nem sabiam naquele momento se voltariam a ver a terra adorada do Amazonas.

Os curumins anunciavam os recrutas à medida que se aproximavam:

— Os voluntários! Os voluntários!

— Voluntários de pau e corda!

— disse causticamente o vigário padre Pereira, fumando cigarros à porta de uma loja.

Já mais adiante, os curumins repetiam numa ironia inconsciente:

— Os voluntários, olha os voluntários!

Os recrutas caminhavam sob um sol ardente, seguidos das mães, das irmãs e das noivas, que soluçavam alto, numa prantina desordenada, chamando a atenção do povo. Os homens iam silenciosos como se acompanhassem um enterro. Ninguém se atrevia a levantar a voz contra a autoridade. Se a fuga fosse possível, nenhum daqueles homens deixaria de facilitá-la. Mas como fugir em pleno dia, no meio de tantos guardas nacionais armados e prevenidos? Nada, mais valia resignar-se e sofrer calado, que sempre se lucrava alguma coisa.

Chegaram ao porto e avistaram o vapor que fumegava, prestes a partir. As canoas que os deviam conduzir para o paquete estavam prontas. Começou o embarque em boa ordem. Nenhum dos recrutas abraçou amigos e parentes; os adeuses trocaram-se com os olhos e com as mãos, de longe.

Quando as canoas largaram da praia, as mulheres romperam num clamor; e os tapuios, acorados ao fundo da igarité que os separava da ribanceira, seguiam com a vista a terra que recuava, fugindo deles. Tinham os olhos secos, mas amortecidos. Um deixava naquela saudosa praia a mãe doente e entrevada, arrastada até ali para soluçar a última despedida ao filho que partia para a guerra. E o

voluntário, resignado à morte com que contava nos sertões do sul, tinha o coração apertado, pensando na miséria em que deixava a velhinha, obrigada dali em diante a viver de esmolas. Outro pensava na sua roça nova, aberta pelo S. João, havia seis meses apenas, com tanto amor e trabalho, e que seria dentro em breve pasto de capivaras daninhas e de macacos gulosos; ou na montaria de pesca, abandonada no porto, para presa do primeiro ladrão que passasse. Este sonhava com as longas horas de imobilidade ansiosa, nas brumas da antemanhã, de pé na canoa, esperando o primeiro respirar do pirarucu possante; aquele com a gentil namorada, tanto tempo cobiçada e quase noiva, que não teria paciência para esperar-lhe a volta incerta. E todos pálidos, desesperados, sombrios, sentiam no supremo momento da separação que tudo estava perdido, e a morte, uma morte terrível e misteriosa os esperava lá nas terras em que dominava o mostro do Paraguai, devorador de carne humana.

Apesar da tristeza do espetáculo que me compungia o coração, não pude deixar de alegrar-me por não ver entre os recrutas o filho da velha Rosa. Acompanhei a leva desde o quartel até à praia, vi-a embarcar, não me afastei enquanto o vapor não levantou ferros e procurou a barra do Tapajós, soltando um silvo rouco e prolongado. Adquiri então a certeza de que Pedro não embarcara, de que ficara em terra, e dessa convicção augurei as melhores esperanças. Se o delegado não o enviara por aquele vapor, fora certamente por não haver ainda jurado bandeira, e duvidoso se fazia o caso do seu recrutamento, em face dos fundamentos do habeas corpus requerido. Em todo o caso, mesmo considerando a polícia bem recrutado o tapuio, tinha diante de mim oito ou dez dias, o intervalo de uma chegada de pacote a outra, para trabalhar em seu favor.

Comuniquei a nova à tia Rosa que fui encontrar sentada à porta do juiz de direito, onde passara a noite. Não partilhou da minha convicção. Na sua opinião, eu estava enfeitado. Pedro não estava no quartel e, portanto, seguira naquele mesmo vapor para a capital.

Levei à conta de demência a incredulidade da velha e entrei na casa do juiz para informar-me do resultado do habeas corpus.

O magistrado disse-me com alguma tristeza:

— Escusado é tentar mais nada. O rapaz já embarcou. E como me visse atônito, sem ânimo de proferir palavra, compreendeu o meu espanto e acrescentou:

— Desconfiaram de mim. Ontem à noite mandaram-no numa canoa bem tripulada esperar o vapor a meia légua da boca do rio.

A indignação fez-me ultrapassar os limites da conveniência. Perguntei, irado, ao juiz como se deixara ele assim burlar pela polícia, expondo a dignidade do seu cargo ao menos prezo de um funcionário subalterno. Mas ele, sorrindo misteriosamente, bateu-me no ombro e disse em tom paternal:

— Colega, você ainda é muito moço. Manda quem pode. Não queira ser palmatória do mundo.

E acrescentou alegremente:

— Olhe, sabe uma coisa? Vamos tomar café.

Ainda há bem pouco tempo, vagava pela cidade de Santarém uma pobre tapuia doida. A maior parte do dia passava-o a percorrer a praia, com o olhar perdido no horizonte, cantando com voz trêmula e desenhada a quadrinha popular:

Meu anel de diamantes

Caiu n'água e foi ao fundo;

Os peixinhos me disseram:

Viva Dom Pedro Segundo!

Inglês de Sousa. *O voluntário*. In: **Contos amazônicos**. 2. ed., Jundiá, SP: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

O CARRO DOS MILAGRES – Benedicto Monteiro

Olhe compadre, nem quero lhe contar a triste sina deste meu barco a vela feito de tala de miriti. Eu trouxe ele mas foi para colocar no Carro dos Milagres.

Promessa feita e jurada ao pé da imagem de Nossa Senhora do Retiro, na noite de lua cheia, três noites depois de medonho temporal.

Tive que correr terra - o senhor pensa - para cumprir dita promessa. E trazer com minhas próprias mãos, esta veleira copiada da finada canoa que o vento e a água reduziram a fanico na contracosta da Baía do Marajó. Só este criado seu escapou são e salvo por obra e graça de Deus e Nossa Senhora de Nazaré. Já não digo, do forte vento, nem da furiosa chuva, nem da medonha água, que se coliam com a noite e o raio, para fazer aquele poder de inferno no meio do caminho que a gente tinha que passar. A água não tem cabelo. E a triste noite era tão lisa e desconforme, que a lua, as estrelas, a brisa andavam escondidas nos escuros escaninhos dos horizontes sem fim.

Eu mesmo não sei contar nada, depois que velas e mastros foram arrancados. Só sei que a canoa ficou totalmente desamparada no meio da mais negra escuridão. E só estou contandozinho esta história, porque fiquei agarrado num pau, horas e horas de bubuia, até que a maré vazante encalhou meu corpo entre raízes do mangue que fica bem na entrada do igarapé. Mas assim como a noite botou o inferno no meu caminho, o dia trouxe a Providência Divina para me socorrer. Esse mesmo temporal medonho e desconforme pampeiro de chuva, vento e raio bateu ainda por cima de maré cheia, para nossas bandas, onde a minha velha mãe rezava e pensava na nossa canoa, que nesse exato momento devia de estar fazendo a desinfeliz travessia. Ela, coitada, a pobre velha, não sabia se rezava para Nossa Senhora, se acendia a lamparina, se desamarrava a rede, ou se reparava a cumeeira da casa que o vento paresque queria porque queria arrancar. Na certa se benzia no estralo do trovão, no clareio do relâmpago e corria na praia açoitada, pra tomar do vento em remoinho, a porta de japá.

A pobre velha - o senhor pensa - apesar de sozinha na barraca invadida pela chuva, ainda teve o expediente de enfiar o quadro de Nossa Senhora entre as palhas da parede, que o forte vento não tinha conseguido despregar. Mas a rede, a branca rede, da minha velha mãe, tinha criado alma de vela e estava enfunada, por-força querendo carregar com casa-e-tudo pro o meio da procela e navegar paresque,

em riba das enormes ondas rumo à perigosa travessia. Minha mãe diz que se não encontrasse terçado, e cortasse a corda da rede, o pano branco voltaria ao seu antigo destino. Era muito capaz de transformar esteios, caibros, palhas e japás, numa jangada que, depois de afrontar os ventos, seria jogada numa distante praia sujeita somente à correnteza nas marés. Certas coisas, meu compadre, o senhor pensa- trazem guardado o seu destino. Um belo dia ou numa triste noite: rasgam o céu como um raio; aparecem de repente como uma estrela; brotam inocente como uma semente; ou explodem em vida como uma flor. Esse pano branco da rede da minha velha mãe era um pedaço da vela mestra de uma canoa naufragada que meu finado irmão guardava num baú velho como lembrança de tanta luta pelo mar. Minha mãe se lembrou disso na hora da tempestade. Tratou de cortar a corda da rede, para evitar que o pedaço de vela feito rede carregasse a barraca inteira pro meio do temporal. Coração de mãe- o senhor pensa? - nunca se engana. E na hora do maior perigo é sem- pre o que fala mais certo. A velha então, quando viu a rede tufada feito vela, pensou logo na alma do meu irmão. E pensando no morto, rezou pelo vivo, que era eu e que estava no maior perigo na justa hora da mais difícil e aguniosa travessia.

Aí então, foi que surgiu a promessa deste barco. A rede foi cortada, o barco foi talhado, dias e dias armado e desarmado, assinzinho como o senhor está vendo: de pano de rede e tala de miriti. Todos dizem: que a minha vida, é o milagre desta promessa. Porque os outros tripulantes da canoa bateram o pacaú. E devem de andar pelos cafundós do Judas servindo de comida para piranha nos peraus dessa imensa baía.

Agora o senhor veja: abaixo de Deus e Nossa Senhora, foi meu finado irmão e minha velha mãe com sua promessa, que salvaram este um, que está contandozinho esta história aqui em riba desta canoa ancorada na lama deste cais. Mas o senhor acha então, que só estes três tragos de cachaça que nós bebemos dá mesmo, no duro, para fazer esta maior e dificurtosa travessia? Minha mãe me disse que eu tinha que botar este barco com as próprias mãos no Carro dos Milagres. Vigie só tem que ser, meu compadre- no carro andando, no meio de todo o povo e nos pés da Virgem de Nazaré.

Já tive olhando pro o carro parado no Largo da Sé, bem em frente à Catedral. Estava vazio de milagres, porque ainda era no lusco-fusco da manhã. O Carro, amodo, representava um barco. O Tinhoso, o Demo, estava figurado em forma de veado. Um cavaleiro correndo atrás do cujo, freava o animal no espaço, cai-não-cai no precipício. A

Santa aparecia meia pregada no céu, entre raios de ouro luzindo no estandarte. E queria-porque-queria salvar o cavaleiro de cair no abismo. Abismo que também figurava como água, água que era mar, que era rio, que era igarapé, tendo uma canoa em terrível perigo de se afundar.

Mas quando dei por mim, chegava gente por todos lados: com pouco a praça estava cheia. Os sinos das igrejas começavam a tocar. Mas o senhor que é caboco acostumado nestas festas sabe muito bem, que o Círio de Nossa Senhora de Nazaré não tem começo nem fim. A gente sabe que a procissão começa mesmo na Catedral e se finda na Basílica. Isso todo mundo pensa e diz: que o trajeto do Círio anda pelas ruas principais. - Mas meu compadre, vamo tomar mais um gole de cachaça? - Olhe, o certo mesmo, de saída e de chegada, ninguém pode asseverar. Os preparativos, acompanhamentos, dispositivos de pessoas gradas e gentes religiosas que constituem em ordem esta digna procissão, é coisa difícil, bem difícil de se acompanhar. Onde está o Padre, por exemplo? O Bispo? O Chefe de Polícia e o Governador, o senhor sabe? Desde que hora o povo está nas ruas esperando o Círio? Da véspera? Da antevéspera? Donte? Dontonte? Desta noite ou des da manhã, o senhor sabe? E qual seja o digno trajeto, a passagem oficial dos peregrinos que vêm de todos os cantos para essa oficial tamanha procissão? O senhor imagina que é nas avenidas que o Círio trafega até chegar no arraial? Isso, por mais que me bote a maginar não entra na minha mente, compadre velho. -- Vamos tomar mais uma, uma proncha de cachaça com este pedaço de peixe-frito. Olhe, esta farinha amarela, até que serve com tira-gosto, é obra dos cabocos do Acará. - Um gole, mais um gole, talagada bruta da maldita! - Não faça cara feia, meu compadre, que a Santa castiga! Mas o senhor acha que todo o povo que veio pro Círio está enchendo estas ruas? Esperando nas calçadas? Entupindo as igrejas? Esparramado nas praças e olhando das portas e janelas desses enormes edifícios? Olhe eu, por exemplo, com este meu barco a vela que tenho na mão para depositar no Carro dos Milagres, estou por acaso rezando? Cantando? Em comportamento justo de devoto promesseiro esperando a milagrosa Santa? Nem me arreneque por causa disso, outros andam fazendo coisa muito pior. Olhe o Jozias, o Sigismundo, o Zé da Praia, o Mané do O, que também trouxeram promessas pro Carro dos Milagres. Será que estão metidos no meio deste desconforme povo, ou já depositaram suas promessas ao pé da Virgem ainda no Largo da Sé? Nem diga, que esse mundão de gente que horas e horas passa na nossa frente, é o Círio propriamente dito. Cadê o Padre? O Bispo? O andor da Santa? Cadê o

Carro dos Foguetes e a Berlinda? Sim, cadê o Carro dos Foguetes? As fanfarras? E cadê a cavalaria da Polícia Militar? Olhe, compadre, vamo tomar mais uma birita dessa pinga boa, e deixa o Círio tomar forma. Beba este trago. Lhe juro que é cachaça da boa, deixe o povo ingrossar. Deixe tomar parecença e solenidade justa de uma digna procissão. Quando este poder de povo tiver unido-unido, carne-e-unha, ombro com ombro, cabeça com cabeça, esprimido nas paredes, que zolho não for mais zolho, cara não for mais cara, e cor não for mais cor... então é porque vem vindo o Carro dos Milagres. Não vá pensar que nessas horas, eu nem me mexa, estirado no baileu desta canoa. Papel desses, seu compadre não faz. Lhe juro que não fico que nem esse um, aí do nosso lado, que não aguentou o baque da maldita e nem o Círio aprecia do fundo da sua cachaça, feito mulambo em riba do toldo da "Flor do Arari". Não, compadre, papel desses, seu compadre não faz. Cachaça para mim é solavanco, é djutório perfeito, reforço desmedido de empreitada difícil, para cair na água no lavar da malva, para aguentar o bruto sol ardendo no espinhaço, ou para enfrentar qualquer perigo de maior trabalho sem rir e sem chorar.

Agora vigie só: o chão sumiu por um encanto! A rua ficou muito estreita de tanta gente. Nossa vista não abarca nem começo nem fim. Mundão de gente, meu compadre! Chegou a hora de entrar neste fordução. É agora e já, meu compadre, o senhor me acompanhe. Eu tenho que roer uma pupunha para chegar no Carro dos Milagres, carregando este barco-a-vela por cima de tantas cabeças. Mas ele vai, lhe garanto que ele vai: ora suspenso no aperto do povo, ora imprensado, esprimido, empurrado, pisava, varando gente, gente, gente, até chegar no ponto de botar o barco no carro andando. Evem ele! Evem ele! Evem ele dê do largo, recolhendo as promessas na procissão. Olhe, compadre, agora vamos beber a saideira, dupla talagada, reforçada, por Deus! Definitivo trago, último, final! Porque o poder do povo está aumentando. Veja bem: ninguém distingue mais uma pessoa inteira, completa total. A cor da roupa, a quem pertence? Pernas e braços, nem se fala... Evem! Evem compadre, a cavalaria! Olhe o piquete das fanfarras abrindo o cortejo do Carro dos Milagres. Agora! Agora está na hora de nós entrar no povo. E é já! Por favor não largue nem por um instante o rumo do barco a vela. Nem perca a direção do Carro dos Milagres. Preste atenção na cor da blusa. E olhe: qualquer coisa agarre. Agarre no cóis da minha calça. Vombora! Vombora e já! Mas não patete, não trasteje! E trate sério: que evem o bruto Círio da Virgem Nossa Senhora de Nazaré.

Agora é que é: no meio deste povo, com este barco na mão, nem posso falar com o meu compadre. Se virar a cabeça para trás, posso até perder o rumo da viagem. Posso até comprar briga de festa, pisando em falso na prancha dum vivente. Por Deus, que eu não sei como vou tintiar esse barco na mão por cima de ombros e cabeças. Qualquer descuido, pisar em falso, brusco impurrão, acocho, aperto, arrocho, onde de povo se espremendo, se impurrando, se imprensando... Ei! Compadre, me responda, ao menos responda, que eu quero ao menos ouvir o rumo da sua voz. Faça como naquela noite, que tivemos que atravessar com a água no peito o Igarapé da Mata na varja-alta do teso do Catauari. Trouxa de roupa na cabeça, facão e garrafa de cachaça na cintura, igarapé lambendo a ribanceira ... O senhor se alembra quando a luz da lamparina mergulhou de vez na água daquela baixa? Foi medonho estrupício de sombras fugindo pelas quebradas da mata. Depois, a escuridão de bubuia borbulhando na lama. O rumo só era dado pela voz: oi! oi! oi! Basta responder como naquela noite no rumo da festa: oi! oi! Só mesmo os gritos descobriram o caminho e a distância que o escuro da noite acabava de esconder. Pisar na lama do fundo, meter o pé num buraco, topar de chofre numa raiz, esbarrar num peixe, estremecer de choque e susto de puraquê; isso tudo sem deixar a roupa-da-festa se molhar na água do rio. O senhor bem que se lembra dessa feita. Mas o senhor acha mais fácil, ou muito mais difícil, que carregar a mão como promessa, por cima de tantas cabeças, este barco-a-vela de tala de miriti? Não lhe disse, compadre, para se agarrar no cós da minha calça! Agora é tarde, muito tarde. Sei que tenho que enfrentar sozinho essa ruma desconforme de gente. Será que esse pessoal danado, que cerca o Carro dos Milagres, vai mesmo deixar eu botar a minha promessa no devido lugar e com todo respeito? Jogar por cima das cabeças paresque assim não serve. Pelo menos, não é conforme o prometido pela minha velha mãe. Pronto! Compadre, não lhe disse? Agora a vela do meu barco engatou num monte de balões! Minha Nossa Senhora! Lá vai a velazinha pendurada: monte de cores carregando um pedaço de vela! Eita pedaço de promessa! Eita pedaço de rede! Será que tu vai mesmo direitinho pro céu? Oh, velazinha branca armada na tala de miriti, quantas cores te carregam? Quantos céus te abarcam? Quantas nuvens te esperam? Eu sei que já correste no rio entre árvores e flores, já correste no mar voando sobre as ondas ... Já até ensaiaste carregar nossa barraca feito barco no arrocho do temporal. Qual será o teu destino agora, nas asas deste vento, no meio de tantas cores e por cima de tantas cabeças?

Oh Minha Nossa Senhora! Como é possível cumprir a sua promessa no meio deste povo. Se fosse para chegar num brejo, passar num atoleiro, varar na mata escura, atravessar um rio a nado ou vencer um igapó, este seu criado e muito que devoto romeiro já tinha chegado a que tempo! Até com aturá de castanha na costa, cambada de peixe na vara, ruma de seringa no ombro, peso no lombo de duas postas de pirarucu, a Senhora sabe que faço sem dificuldade qualquer travessia. Não tremo nem trastejo quando pulo em cima de um tronco de bubuia E não sinto o menor sobroço quando pesco em riba de lama gulosa fazendo ponte de toro de açai. Mas agora, eu sei que nem inteira vai chegar esta promessa, já que a velazinha branca os balões coloridos carregaram... Agora resta só o casco... Nem sei se vale a pena pagar uma promessa assinzinha desfigurada. É o diacho: ter que forçar esta barreira de homens e polícias de braços dados, formada para proteger o Carro dos Milagres que recolhe no caminho tanto padecer. Me ajude agora, Nossa Senhora, que eu vou passar neste tamanho aperto. A promessa que eu trago foi feita da maior angústia, no maior carinho e desespero, assim foi prometido em canto e reza, em sobroço de alvoroço na mais angustiada devoção.

Pronto! Agora que aconteceu o pior. O barco escapuliu da minha mão. - Oh! Minha Nossa Senhora, estou quase desconfiado que o Demônio está solto neste meio. - Cadê o barco, cadê o barco, minha gente? Agora sem vela, sem tolda, sem mastro, sem leme, deve estar pisado que nem casca de banana. Não impurra, su mano, credo! Tenham modos. Nunca pensei que o Círio de Nossa Senhora fosse pior que o estouro da boiada, pior que cardume de peixe na malha da rede, pior que manada de búfalo solta no campo. Se um lote de cavalos estivesse passando por cima do meu corpo, talvez fosse menor o meu desespero.

Procurando o meu barco, perdi até o tamanho da rua. Perdi a distância das sarjetas, a grandeza da cidade e a cor e o espaço do céu. Só vejo pernas, pés e braços, sapatos e calcanhares. Um povo de cintura para baixo caminhando sem parar. Oh, minha Nossa Senhora, me diga, me diga mesmo, que este ajuntamento de gente seja uma digna procissão, Perdi primeiro o meu compadre. Depois, a vela enjambrada da rede pela minha velha mãe, os balões prenderam e carregaram. Finalmente, o barco caiu no meio do povo. E foi pisado e repisado por não sei quantos pés. Agora perdi o rumo e o destino da minha promessa. Afogado estou agora na onda deste povo. Mar de gente, gente que anda, que anda, que reza, que fala, que chora, que canta, que impurra, que grita, que pisa, que olha mas não olha, onda

de povo andando, sempre andando, tropeçando, caminhando, ruas, casas, edifícios, foguetes, fanfarras, pés sobre pés, chão passando... pára-não-pára, anda-não-anda, pára, pedras, paralelepipedos ... Meu Deus! Minha Nossa Senhora! Nenhum olhar, nenhuma cor, nenhum aceno de mão de gente conhecida, nenhum sinal de norte ou sul O vento. Até o vento de onde vem? Para onde vai? De onde foi? O rumo, onde está o rumo? Onde está? Onde é que está? Onde é que estou?

Se fosse ao menos na baía, de noite, me guiava pelo setestrela. Se fosse na mata fechada, me guiava pela cor das folhas, pela pegada dos bichos, pela direção dos ventos, pelo jeito dos paus. Mas nesse mar de gente, qual é o ponto? Qual é o rumo que posso me agarrar? Pernas e pés andando, andando. Braços e mãos balançando, balançando. Calças e saias passando, passando, ondulando, movimento, movimento, cores, cores, mar de gente, gente, gente... Onde está o céu azul? Gente de umbigo para baixo, sem ombros, sem cabeças, sem mantilhas e sem chapéus. Foi por acaso no céu azul que os balões sumiram com a velazinha pendurada?

Égua! Inda mais este aperto querendo fechar minha garganta. Credo! Te esconjuro, cachaça mal-arrumada! Te aquieta ai por baixo mesmo, que agora eu preciso demais desta cabeça para saber onde é qu'estou. De pemas, nem tanto preciso: posso ir até ajoelhado pagando promessa, cumprindo penitência pelo barco a vela que inútil, inútil se perdeu. Ah? Cachaça abaeté pura, queres mesmo derrubar será este velho conhecido? Bebedor afamado, duro na queda, seguro no copo, nunca, nunca jogado no chão. – Escolheste o povo pra tanta testemunha. Por que escolheste o povo pra tanta testemunha? - O Cirio, a Santa, a manhã clara, a festa inteira da Virgem Padroeira, vão será ver a bruta queda destezinho aqui o teu comparsa? Não respeitadas será a devoção do pobre para fazer tamanha desavença? Queres mesmo derrubar o céu azul na minha cabeça? Queres falsear pra mim até a linha do horizonte? Queres cavar buraco à-toa à-toa até em baixo dos meus pés? S'inda fosse de noite, no terreiro, ou na praia bem deserta, ainda desculpava esta zonzeira, esta tonteira, que aperta a minha cabeça e fecha cada vez mais minha garganta. Parece que o povo todo já está de cabeça para baixo: pernas e pés, calças e saias, sapatos e sandálias marchando contra o céu.

Mas aqui, no meio deste povo, depois que perdi o meu compadre, depois que perdi minha promessa, que enxerguei bem pertinho, agarra-não-agarra, a Milagrosa Santa; e me perdi que me perdi- não, cachaça maldita – não desgraçada bebida, não sujeita aguardente. Má comparada consciência do Tinhoso: contigo eu luto!

Luto que brigo, salto, piso, grito, choro que choro, mas não entrego este corpo, nem esta alma, que deviam de estar depositando santa promessa, no Carro dos Milagres, conforme o prometido desejo de minha velha mãe. Inda mais este maior aperto na garganta! Credo! Três vezes credo! Te esconjuro, péssimo vazio no estômago e maldito descontrolo na cabeça!

Que o mundo girasse, cachaça maldita... que o povo sumisse... que todas as cores se misturassem... meu fraco entender repente, por Deus, não era tamanha a tua malina traição! Mas fica apagasse de caído assim nesta sarjeta, no largo da festa no meio do povo, bem perto da igreja, quase na ilhargá da Santa; te juro e te esconjuro, cachaça sujeita,- por Deus e Nossa Senhora, noutra feita, tua forte malícia, traiçoeiro gosto, manhoso sujigar de forças e vontades, eu vomito. Te juro que eu vomito no primeiro arrote que vier nesta garganta.

A BASÍLICA

Olhe, compadre, nem lhe conto a desfeita que a maldita da cachaça de Abaeté me fez me jogou no chão, a desgraçada. Em plena procissão da Virgem, me tonteou, me fez um reboiço danado no estômago, subiu de repente pra cabeça, que quando procurei pelo senhor, meu compadre, cadê tento e juízo para caminhar no meio daquele povo desconforme de gente. Gente que queria-porque-queria se amontoar bem perto do Carro dos Milagres.

Acho que até na confusão danada, no meio do povo andando, errei o rumo do carro e cheguei bem perto da berlinda. O senhor sabe, o monte de gente que se amontoa para segurar na corda da berlinda... Pois foi. Ai, eu nem sei se foi a cachaça que aumentou na minha cabeça, ou se foi o povo que ingrossou mesmo, querendo-porque-querendo segurar na corda que circundava o andor.

Puxa-pra-cá, puxa-pra-lá, impurra, grita, onda de povo, acocho, aperto, pisão, arrocho, ruma-de-gente, gente, gente andando, andando... Todo o mundo querendo caminhar perto da berlinda e segurar na corda. A corda que circundava o andor da Santa não dava para quem queria e era guardada por marinheiros e soldados da polícia.

Não me alembro bem se vi a Virgem no meio das flores, no ombro dos categas vestidos de casacas, maiorais do Governo e outras pessoas gradas, que caminhavam, impávidas, dentro do círculo. Mas se não fosse a tonteira, a zonzeira da cachaça, bem que eu tinha agarrado na corda, e agora, eu podia contar essa proeza, essa maior façanha, essa maior promessa, de consagrada peripécia e tamanha valentia. Mas mesmo sem agarrar na corda, compadre velho, dou

agora maior valia aos que agarram. E o que contam, atesto isso eu atesto-sustento e garanto que não é lembrança. Quando Bitica dizia, que era preciso ser macho inteirado e ter culhão-roxo para segurar na corda milagrosa, a modo que eu achava que era lembrança e pavulage. Mas nesse dia, quando errei o rumo do Carro dos Milagres e cheguei bem perto da corda da berlinda, fiquei igualzinho como naquela noite quando escapuli e cai entre o rebocador e o batelão de gado, no meio da imensa baía. O instante que mergulhei e o salto que dei pra segurar na amarra da popa, só me salvaram de ser misgalhado pela pã da hélice. Mas fiquei entre a vida e a morte, sustido apenas na sustança do tendão esticado deste braço. A escura noite, a fria água no peito, a espuma na cara, o ardume no zolho, a falta de fôlego, o barulho do gado no porao da lancha, a zoada da hélice puxando a água do meu lado, o zunir do vento, o marulhar das ondas, a descarga do motor vomitando fumaça e faísca - posso dizer agora - que nem se compara com a violência, violência do povo, que tive que enfrentar, somente pra agarrar na corda da berlinda.

Mas já lhe contei dessa promessa, que a minha mãe fez com a Virgem de Nazaré... Agora lhe digo: que o carro, o tal carro recolhedor dos prometidos pelos padecentes, eu não alcancei dessa viajada. Mas por mais que magine, não consigo me lembrar como cheguei no arraial da festa, e me acordei tarde hora deitado na calçada ao lado da Basilica bem perto das vendedeiras de tacacá.

Ah, compadre, já tenho me acordado de grandes porres: no bailéu da canoa em alto-mar, ou encalhado na praia deserta a espera da reponta da maré... Já tenho me acordado às vezes numa ribanceira de festa em sítio ermo, no tronco de uma árvore... Até na costa de um cavalo já dei fé de mim num imenso descampado... Mas quando abri o zolho naquela noite, meu compadre, o mundo ainda estava meio girando, e eu total encandeado com aquele poder de luz na minha venta. Parecia que o mundo todo tinha se derretido em chuva de estrelas que respingava sobre nós. Faíscas de todas as cores explodindo em forma de estrelas e estrelas em forma de faíscas, cores que eu pensei que nunca que existisse.

Dei graças a Deus ser na horinha dos fogos de artifício. Todo o mundo olhava para o céu intertido no espocar dos foguetes, que paresque ninguém viu eu me levantar da sarjeta. Me levantei meio tonteado, o senhor pensa, um buraco no estômago, um gosto de fel na boca e uma estrepolia esquesita no coração.

Aquele poder de luz, vozerio do povo, as músicas, os foguetes e a baita festa não me deixaram ver logo que já era madrugada. Porque

o senhor sabe: madrugada para nós, é solenidade vazia e vazio silêncio; nem luz nem trevas... É entreabrir de pouca claridade se esvaiando em sangue. E ali, o povo fervilhava enchendo o largo, a praça, os brinquedos, gente, gente, muita gente, andando, saindo do teatro, todos olhando para ver o espetáculo dos fogos, desenhando aquelas lindezas de loucuras de todo colorido. No alto do negro céu, já meio cheio de fumaça: os tais malabarismos de fogos de artifício.

Aí, me lembrei da minha promessa e do prometido à Nossa Senhora pela minha velha mãe. Pensei que devia de chegar ao menos perto do Carro dos Milagres. Mas onde teriam largado será aquela hora o carro das promessas? Já teriam será desarrumado o barco de cima da carreta? Desmontado será a imagem pousada nas nuvens em aparecimento milagroso ao homem correndo atrás do veado cai-não-cai no medonho e infernoso precipício?

No largo não estava, que arraial era de passeios, folguedos e foguetes. Devia de estar na Basílica, entre grades e colunas, ou no porão, mergulhado no chão dos alicerces. Pela primeira vez entrei na Basílica de Nazaré. Ah, compadre, nem lhe conto, quando subi a enorme escada que enfrentei a pajureba porta ... Porta de bronze, o senhor pensa, toda de bronze, com caras de santos e anjos desenhados em relevo, reluzentes de luz como o diacho. Que eu entrei de repente, acabou a madrugada. O buraco que eu tinha no estômago se juntou com o frio no fio do espinhaço. E a dor de cabeça e o gosto amargo na boca, faziam de mim um miserável cristão, triste devoto esmagado, tonteado e até meio abobalhado no meio de tanta luz. Luz, meu compadre, velas e círios, lâmpadas, lâmpadas, lâmpadas, brilhos e rebrilhos: luz! luz de tanta luz! E quantos candelabros! Feixes de lâmpadas, cachos de lâmpadas, diz que até nas mãos dos anjos, no meio dos ouros e mármore, saindo das colunas, baixando das abóbadas e compondo todos os altares; refletindo ouro, prata, vidro, paredes inteiras de imagens, santos e anjos nenhum pedaço de chão, de forro, de adro, de coluna deixava de brilhar.

Enorme, compadre, enorme e desconforme o tamanho das colunas, a altura dos forros, o vão da abóbada a quantidade de altares. Teba de nave! Baita de nave: nave-igreja, Basílica, Catedral!

Enquanto havia luz, brilho, lampejo, claridade, tudo claro, mais claro que dia, tamanho luzimento, por-Deus, que nem enxerguei a Santa Virgem de Nazaré. Os Santos, os anjos e as imagens se embaralhavam nas cores dos mármore, das pratas, dos ouros, olhos de vidro, cabelo de fogo, cara de luz: luz, meu compadre, luz de tanta luz!

De repente começaram a apagar todas as lâmpadas: por primeiro os candelabros, os feixes maiores, as pequeninas, as gitinhas, as gitinhazinhas, até que ficou num total escuro abafado de paredes. Apenas velas acesas perto da candeia vermelha do altar do Santíssimo.

Aí então, que apareceu a luz da madrugada: indecisa meia-luz vindo de fora pedindo licença pra entrar pelas vidraças. Falsa claridade. Falsa e baça. Vidraças de todas as cores formando desenho de flores, de anjos, de santo ou somente vidraças de vitrais. Mal com- parado, me sentia como no meio da floresta depois que abranda chuva e cessa o ribombo do trovão. O senhor, compadre, já deve ter se encontrado dentro do mato, embaixo da chuva e no meio de forte temporal... Quando para o relâmpago, que passa o vento, é que a gente sente o pé em riba da terra. Aí, toma o tino e o rumo da jornada, puxão fôlego comprido e afrouxa o bater do coração. Assim, eu estava no meio da imensa nave. Eu disse e comparei malacomparado a Catedrat nave- igreja feito-mata, mata bruta, negra floresta, floresta negra, depois que os galhos, os ramos e as folhas se aquietam no escuro, sombra, musgo. Sombra, vento frio entrecortado, a escuridão... Não, não podia ouvir as músicas do vento nos galhos e nas folhas que sempre toca na floresta. Entre paredes, no escuro, paresque o vento se agasalha e produz o maior silêncio: o que se ouve, são ecos abafados e retornos profundos de antigos sons.

O silêncio da nave, a meia-luz da madrugada, a tamanha santidade dos altares, a modo que não calhava bem com essa estúrdia comparação. Mas também fiquei certo de uma coisa: cristão, de madrugada, assim numa igreja, grande, escura e deserta, é mesmo que vivente perdido em mata erma sem saída pra descampado. A gente sente que as grandes colunas e paredes, trepam como as árvores num liso de clarume que escurece pro lado do infinito. Aí, ninguém sabe a altura do templo nem o tamanho da floresta. Sabe sim, que o homem é pequeno demais nessas paragens... Mas quem procura o melhor caminho, toma tento do tronco das árvores, arrisca adivinhar céu através de grossos ramos e densas folhagens. Assim, comecei a me mexer no meio dos bancos, cadeiras, altares, e logo percebi assim meio pela ilharga das colunas um clarão de velas acesas, espalhadas no puro chão dum compartimento que ficava assim meio de banda já pro outro lado. Era um pátio da igreja paresque servindo de garage pro Carro dos Milagres. O carro, o dito carro que eu tanto desejava alcançar pra depositar minha promessa, estava no meio dessa grande sala: abarrotado de milagres, meio enalhado, meio ancorado, meio adernado, na sombra desse abrigo. Frente a frente me encontrei com

ele, que de perto eu vi que era um barco, oscilando na sombra, meio balançando na luz das velas, fazendo maresia nas paredes. Falei mais dentro de mim com medo que as minhas palavras ressoassem: - Agora no seco então, brigue velejante no mar de gente! Encalhado nessa maré vazante de triste lagedo dessa imensa sacristia! Cadê o mar de povo? Águas e águas de gente corrente? Ondas e ondas de ombros e tumultos de ventos fazendo correntezas de cabeças? Cadê o velame dos coloridos e voejantes balões? Das desfraldadas bandeiras? Dos rubros pálios e estandartes? Cadê as fanfarras abrindo no meio do povo e no ventre da cidade o caminho triunfal? Han, han, sim senhor, te vejo agora, barco veloz das águas do Círio, agora-que-te-pego, encalhado e adernado neste seco... Que má pergunte: - Fugindo será das tempestades? Ou esperando na curva deste mangue parado a repona da maré? Que cargas trazes no porão? Foi longa, será, a viagem do asfalto? ou estafante a trepidação dos ombros, braços e paralelepipedos? Nem me diga que é só balata. Muita seringa? Maçaranduba? Castanha? Semente? Coco de fruta? Fruta do mato? Ou só trazes mesmo muito padecer? Promessas feitas promessas pagas: na cera, na madeira, no vidro, no barro, na fita... isso eu vejo por demais. Meu Deus, parece até que as gentes desses sítios deixaram o retrato da miséria neste barco em seco! Ah, barco viajero, quem te via, correndo mundo por cima de ombros e cabeças! Quem podia maginar que tua glória se esconde do mundo, neste escuro escuro-sombreado desta imensa sacristia! E agora, triste atolado no desenho deste mármore...

Os padecimentos, sim, os padecimentos. Todos os padecimentos em forma de milagres trazendo a marca de tanto padecer. Vigie só, essa perna quebrada de cera branca: morta morta no meio de tanta fita... Queda de cavalo, será? Mordida de cobra ou dentada de jacaré? Erisipela será? Ou filária? Tiro de armadilha ou tocaia do patrão? Maços de velas de cera, peças de fita de seda, caixas de foguetes, retratos, imagens, quadros, cartas, embrulhos, roupas, flores, frutas, dinheiro, promessas. Uma carga inteira de dores, gemidos e esperanças. Males sofridos, chagas curadas, amores perdidos e achados, distâncias e distâncias. Promessas e promessas. Promessas cumpridas no talho de pau, na forma de cera, no traste de barro, no metro de fita, na beleza das flores, no estrépito contido nos foguetes, no murmurar da reza, no grito de angústia e no gesto de dor.

Ah, compadre, nem lhe conto o montão de coisas que passou pela minha mente e pela minha vista. E o espanto que tive, quando vi no meio de tanto traste um pano igualzinho à vela de canoa feita de

tala que no Círio escapuliu. Susto e medo, remorso e espanto! Mas a vela, tinha ou não tinha sumido no céu carregada nos balões? Era igual, isso eu lhe digo, mas não era a mesma, isso eu também garanto. Talvez a cor falasse... Mas ali não havia cor, havia sombra, sombras das grandes rodas ferradas da carreta: círculos e raios, oscilando no forro e dançando nas paredes. Havia promessas. Promessas e promessas, naufrágios, tempestades, doenças e distâncias. Um cacho de banana, outro de pupunha, um cavalo-arreiado-de-balata, uma bola enorme de seringa, uma pequena rede feita de juta, uma penca de banana chorona, um rosário de coco de açaí. O pano que parecia a vela perdida na confusão do povo, agora estava bem visível, depois que os olhos se acostumaram com a mortiça luz. Era uma camisinha de criança, misturada com tantas mil promessas no tombadilho daquele estranho barco: barco trepado na carreta e atolado na sombra daquela mal alumada sacristia. E aí, compadre, enquanto estava entertido com aquele monte de promessas, no meio das sombras dançando na parede, abriu-se uma porta que eu jurava que não tinha e entraram três mulheres de véu na cabeça e livros de missa nas mãos. Não eram freiras, eram devotas ou beatas. Foram logo falando, bradando, com a cara ora no escuro, dizendo para mim: - "Não queime o carro, seu hereje". - Não estou queimando, acho que respondi atrapalhado. - "E o que está fazendo com a vela na mão, perto desse monte de fita? Não vê que as flores pegam fogo? Olhe os foguetes, seu maluco. Uma faísca neste carro põe fogo em toda a Basílica".

- Tire a mão de perto do dinheiro, seu ladrão, disse a outra. - Vai chamar o padre, disse a terceira, o padre e a polícia. - Acende a luz, a luz não, abre a janela.

- Sim, abre a janela.

- Chama o padre e a polícia.

- É verdade, chame o padre e a polícia.

Acho que todas falavam ao mesmo tempo e diziam outras coisas que eu não entendia bem nem com os olhos nem com os ouvidos.

- Ai, que eu vi que as paredes onde dançavam as sombras estavam cheias de janelas. A madrugada que estava presa na sala já era luz mortiça, espécie de sombra e zonzeira da cachaça adormecida na cabeça. Então, com a luz do dia, o carro ficou petrificado sem o menor sortilégio dos intensos sacrifícios.

A voz das mulheres era terrível:

- Fique perto dele, é um carbonário.

- Um bêbado e ladrão é o que ele é, chama a polícia.

Ainda ouvi o carrilhão tocando, os sinos batendo um por um e paresque o rumor da nave se enchendo. Aí eu pensei: que vai que vem gente. Mas de repente, chegou o padre. Atrás do padre e das mulheres com véus na cabeça e livros na mão, veio a polícia.

Lhe juro que fiquei completamente areado com o bater dos sinos e com o barulho da igreja. Paresque me chamava, chamavam o povo lá dos sítios e tocavam o chamamento de bronze pra primeira missa.

Foi tão depressa, seu compadre, que clareou o dia, que os sinos tocaram, que a sala se encheu de gente e que chegaram as mulheres e a polícia, que não tive tempo, lhe juro que não tive mesmo tempo, nem fala, nem tento, nem juízo... Enquanto isso, me agarravam pelos braços, me empurravam pelas costas e o padre dizia para os soldados: - "Não levem ele pela frente, tem muita gente chegando para a Santa Missa". - "Não seu vigário, respondeu um guarda, ele sai é mesmo pelos fundos, o carro da radiopatrulha já está esperando. Temos severas instruções do chefe pra agir com esses malandros que sempre se aproveitam das igrejas".

Entrei no dito carro, empurrado, e fui jogado paresque por cima de um monte de viventes. Quando fecharam a porta, ou a tampa, senti como se tivessem me jogado no fundo e escuro porão de um barco de piratas, ou então entre patas de bois soltos no estrado de uma veleira açotada pelo vento. O carro pulava e corria. Aí, que eu senti também os duros choques dos paralelepipedos. Ai, que eu senti a vida tremer nos alicerces.

A CADEIA

Pois foi na cadeia que encontrei consolação pra minha muita má-sorte. Havera de ter ali, pariceiro pobre mais infeliz do que eu no passar da festa. E tinha. Estava ali o meu compadre pra maior prova. Mas primeiro me jogaram num duro pátio. Era sujo e fedorento onde paresque ajuntaram e amontoaram a maior parte de todos os larápios. Lhe juro que nunca fiquei tão malacompanhado de gente, assim em misturado e terrível deboches. Acho que era também por causa da festa. Não tinha lugar nem pra gente se assentar no chão que fosse. Diz' que tinha ladrão até da Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e outras capitais. É o que eu digo. Pelo menos era o que chamavam: Baiano, Carioca, Goiano, Mineiro, Paulista, Gaúcho e outros, outros mais. Até estrangeiro tinha paresque: Alemão, Polaco, Judeu, Gringo, Cigano e Russo. Esses tinham vindo era se aproveitar da matutice da gente, eu acho, mas a Polícia já sabia que eles queriam era mesmo roubar. Fora, os que tinham escapulido e ainda tinham conseguido acompanhar o

Círio; ou andavam pelo largo executando as suas traficâncias de ruins serviços. Eu juro que não arrisquei nem de me encarar com esses viciosos, com medo do falsear dos olhos deles que era pegajoso por demais. Eu defendi a minha mente dessa sujidade esconsa. Mas o que me salvou de ficar mais tempo no meio dessa corja, foi uma tal de triagem que os polícias fizeram já na porta. Apartaram a gente como se faz com os bois na porteira do curral. Queriam separar os que iam ficar guardados no "cofre" até a festa completamente passar. Quando um homem-de-gravata-e-chapéu chegou perto de mim e me olhou firme com rompância de chefe, eu vi logo que tinha chegado a minha hora. Mas no mesmo instante ele virou pros outros guardas e polícias e deu foi um enorme berro apontando na minha direção com o dedo em riste: - "este aqui, o que está fazendo no meio desta gente? Eu acho que não conheço esta cara. Ele é fichado? Cadê a ficha?" – Porque paresque eu não era fichado, e nem tinha ficha, me mandaram subir pro gabinete do chefe. Pra mim mesmo foi até um alívio. Foi ai então, que encontrei o meu compadre. Compadre que não bebe e tem raiva até de quem ao menos cheira ofensa de bebida. Vigiem só: se calhar o compadre também andou quebrando a jura e enfiando o corno na maldita? Eu maldei de mau juízo. Cachaça ele não bebia, esse compadre, como então haveria de estar envolvido agora com a polícia? Ah, bem, se calhar, até que podia estar ali por padecimento de puro furto como pessoa enganada por matutice. Mas a cara dele então era mais de vítima. Eu sempre ouvia dizer que porre mesmo não cai de cavalo, não alaga canoa, não é mordido de cobra, não é ferrado de arraia, e nem erra a porta de cemitério ou meretrício. Mas esse meu compadre que não bebe, paresque tinha errado era mesmo a porta da cadeia. Eu é que podia contar o quanto custa errar até mesmo a porta duma igreja, quanto mais... quanto mais... Mas não, esse meu compadre que não bebe, conforme eu já lhe disse, estava ali também, porque não tinha, o pobre, conseguido cumprir uma simples promessa com a Santa Virgem. Logo que me aproximei dele, ele me disse: - "Nem pudemos acompanhar o Círio, o senhor pensa, se ao menos fosse uma promessa, eu até podia conceber como castigo". Mas não era, pela cara eu vi logo que não era não senhor. Não era nem promessa, nem milagre recebido, nem doença curada, nem grande mal evitado. Era vontade de pura alegria, regozijo de festeiro, satisfação de vivente pelo simples fato de viver. Primeiro, pensaram em jogar um monte de foguetes, acender velas, agarrar na corda da berlinda, botar bilha cheia d'água na cabeça, vestir traje de mortalha ou acompanhar descalço todo o trajeto. Pensaram em outras formas de louvar e agradecer

apenasmente a vida e a pura alegria da festa - Acompanhar o Círio já era uma promessa. - O dinheiro até que dava pra comprar umas dúzias de foguetes, maços de velas, peças de fitas ... Mas esse compadre que não bebe, que não fuma, que não joga, tinha que ter uma mania qualquer de vício. Pois foi a mania de soltar os balões coloridos. Ninguém, ninguém me contou, eu mesmo ouvi o comissário dizer pra esse meu compadre naquele justo instante: - "Tai, essa mania de soltar balões de gás em que deu, encrenca na polícia... Vamos, conte a sua história desde o começo... Então o senhor saiu cedo para acompanhar o Círio... e dai mandou o seu filho comprar os balões na bomba de gás que fica atrás da igreja... Era para vender ou para pagar promessa? Conte sem susto a história do rapaz... ele aí entrou no meio do povo... É isso?" - Meu compadre, coitado, nem chegou paresque acompanhar o Círio. Ele que tanto queria soltar um monte de balões do meio do povo. Que mal fazia soltar um monte de balões pra se espalhar no puro vento? Todo-o-mundo devia de olhar o céu, o povo todo espiando e os balões soltos subindo subindo... Meu compadre nem chegou a dizer pro filho que queria soltar os balões no meio do Círio. Era uma promessa? Mas inda recomendou com insistência: - só serve se for balão-de-gás, daqueles que sobem pra cima bem alto. Foi o que ele disse. O menino, esse eu conheci de outra viajada, mas muito em antes dele entrar no Instituto.

Já era um moleque taludo, bom mesmo na popa da canoa, no leme, na verga, na rede de pescaria, na vela, de viajar de noite-e-de-dia. Por água-e-por-terra ele sabia de um tudo: era um mestre. Muito em antes no retiro, meu compadre me falava: -"Eu só quero que você veja, compadre, esse menino do retiro agora como estudante dos artífices: um pilantra! Olhe, é tanto como eu, ele não bebe, nem beberica. Graças a Deus! Agora. Não sei se fuma, e tem outros vícios... Mas garanto que ele não bebe, isso eu garanto! - Meu compadre sempre falava e eu me lembrava dessas coisas enquanto o comissário continuava o interrogatório sempre interrompido. Até que chegou um funcionário e entregou um papel que ele leu e depois disse: - "Muito bem, e agora o que vamos fazer com o atestado de óbito? Aqui tudo o que consta é que o morto é seu filho... Temos que esclarecer a questão dessa morte... Mas continue, continue... Enfim temos que tomar o seu depoimento... você estava dizendo. "Aí, o meu compadre, tinha que buscar tudo dêz do princípio. Começar tudo de novo. O homem da bomba de gás paresque não tinha troco. Eu já que faço um cálculo. E meu compadre ainda viu o filho assinzinho especulando a modo pelo meio do povo. Nisso, o largo ia se enchendo. O Círio começava tomar

corpo. Paresque daí o rapaz desapareceu no alvo-roço. Já um povo enorme tinha seguido na frente. Já tinha saído o carro das cornetas, o piquete da cavalaria da polícia, a banda dos bombeiros, o Carro dos Milagres, o carro dos anjos e o carro dos foguetes. Só faltava mesmo paresque sair o andor da Santa carregando a berlinda. E nada do rapaz chegar com os balões e com o dinheiro. Meu compadre e minha comadre que era devota da Virgem, quando deram, já estavam completamente cercados e até ilhados pela enchente de povo. Foi quando ouviram o medonho estrondo, um senhor estrondo e rápido estremecimento. Tudo tremeu. Estremeceu. Fosse apenas o começo do Círio, haveria de ter outras bombas indicando o trajeto. Mas o que houve, foi um pior e mais medonho e demorado silêncio. Depois um grande murmúrio se espalhando pelo vento. Grito e gritos. Alaridos por todos os lados repetidos. A comadre acho que se agarrou com o compadre com o susto do maior medo. Houve também um pavoroso corre-corre e logo vieram a saber que tinha estourado uma bomba. Estourado não, explodido. Uma bomba daquelas que enchem de gás os balões coloridos. Os pobres compadres sentiram logo um aperto e um pressentimento de desgosto terrível. O rapaz que tinha ido comprar os balões ainda não tinha voltado nem com o dinheiro. Ai, os compadres sentiram medo de perguntar pelo menino. Eles chamavam de menino mas ele já era um moço Não era nem uma criança. Mesmo criança ladina sabe muito bem na casca de pau onde se esfrega. Ora se sabe... Os compadres já nem sentiam vontade que o filho chegasse para acompanhar o Círio. Queriam apenas que ele viesse porque o pressentimento era terrível. Mesmo com o medonho estrondo, o corre-corre do povo, a chegada dos bombeiros, o carro da polícia, o Círio não parou. Nem podia parar com tamanho povo caminhando. O povo que já andava enchendo as ruas e se esparramando no rumo da Basílica, tinha que ir em frente. O povo paresque dava pra tudo: quem rezava, rezava; quem cantava, cantava; quem andava; andava, quem corria, corria. E, ainda sobrava gente pra se amontoar nas cercanias do lugar onde tinha havido o esturpício. Só o rapaz não chegava pra se dar conta dos balões e do dinheiro. Ninguém podia chegar muito perto por causa da polícia. Mas o povo também não se arredava e cada vez mais se amontoava. Havia gente por toda a parte querendo romper o cerco. Meu compadre não soube informar se foi força divina, curiosidade louca, ou mau pressentimento de agonia de consciência. O certo é que havia uma força que empurrava os dois para o meio do povo. Isso ele não sabia explicar bem naquele ambiente de polícia. Ele mesmo não soube explicar pro comissário como foi que eles chegaram assim tão

perto. Na certa foram chegando, foram chegando, a comadre agarrada na ilharga até que puderam divisar os estragos do desastre e tanto que tinha sido. Falavam que tinha morrido oito, e que muita gente tinha ficado em pedaços. Muitos e muitos feridos... Aí, então, que a comadre deu com os acidentados, os mutilados. Só foi então um medonho grito, um senhor grito, grito de mãe como se sabe. Largou o braço do compadre e correu pelo meio do povo sem respeitar as ordens da polícia. Acho que ficou meio alucinada. Pois minha comadre tinha fama de ser bastante calma. Mas nessa hora ela ia correndo, gritando, impurrando o que via pela frente. É que paresque ela tinha visto o filho morto. Mãe, já sabe, conhece o filho pela sombra, pelo rastro e até pelo cheiro. O rapaz estava com a roupa do colégio e o corpo estava todo chamuscado. Faltava um pedaço do braço e o rosto estava irreconhecível. A comadre porém não teve dúvida de que era o seu menino. Já o meu compadre quando viu estirado no chão o corpo do filho, olhou logo pro céu pra ver se enchergava ainda o monte de balões coloridos. Havia um bocado deles se indo no puro vento, mas já se espalhavam por muito alto. Haveria de alguns daqueles balões terem escapulado da mão do filho morto, à-toa se soltado no infinito. Ali mesmo, pros meus compadres, acabou-se a festa, acabou-se o Círio, acabou-se tudo. Tiveram logo que travar uma desconforme luta para salvar o corpo do filho morto das mãos da polícia. Nem imaginaram que estavam naqueles dias na casa dos outros. Era preciso salvar o corpo do pobre rapaz de ir pro necrotério como defunto sem dono, a cargo da indigência. Protestaram então os dois compadres pra enterrar o moço ao menos como gente, já que não fosse possível como cristão protegido de santo como pede o rito. Quando chegou a ambulância, a luta foi mais terrível: carrega-não-carrega, leva-não-leva, deixa-não-deixa, prende-não-prende, até que perguntaram as provas que davam de serem os pais do filho morto. Foi paresque o maior insulto. A comadre se abraçou com o cadáver e não houve mais força capaz que fizesse ela largar o filhinho já defunto. Isso, eu acho que convenceu totalmente a polícia que teve de tratar dos outros mortos e feridos e do dono da bomba que paresque tinha fugido. Mas tudo continuava no maior alvoroço quando chegou a outra ambulância: o corpo do moço foi agasalhado, com a mãe atracada, e o compadre dando endereço onde ficava a casa em que eles estavam apenasmente passando a festa.

Apesar de todo-o-mundo estar acompanhando o Círio ainda tinha muita vizinhança no subúrbio. Foi o que valeu o compadre, porque ajudaram carregar o corpo do menino que naquela hora parecia

muito grande, por cima da lama onde tinham que atravessar andando por cima de uma ponte muito comprida. A casa de madeira ficava distante naquele alagado, tanto que o cadáver teve que ser carregado aos tombos por cima dos estrados. Depois tiveram que juntar duas mesas pra poder agüentar o corpo que paresque na viagem tinha esticado por demais.

O que salvou meus compadres foi que não foi preciso explicar nada pra pessoas tão simples diante da morte. Os donos da casa foram chegando do Círio e encontrando o defunto em cima da mesa e chorando e abraçando os compadres na maior compreensão de parentes e amigos. Tiveram também logo a maior intimidade com o defunto. Que vai que havia cachaça para o almoço da festa e a comida era maniçoba, pato-no-tucupi, casquinho de muçã, molho de feijão com caranguejo. Compraram logo velas, arrumaram um crucifixo, enquanto o rádio baixinho na cozinha continuava a dar notícias do terminar do Círio e das vítimas do acidente. Os olhos da minha comadre não enxergavam um só instante de tanto chorar agarrada no corpo do filho morto. Meu compadre me disse que ficou por muito tempo apalermado, triste e mudo...

Mas foi já pelas três horas da tarde, que todos se deitaram na casa pra dormir a sesta, e os vizinhos se retiraram, que ficou o maior silêncio. Ninguém passava nem pelas compridas pontes. Nessa hora paresque o maior ruído naquele alagado vinha do soluço. A comadre soluçava e o compadre pensava que tinha que enterrar no dia seguinte o filho morto. E tanto que ele queria soltar no céu um monte de balões coloridos! Do meio do povo, do meio do Círio, todo-o-mundo olhando pra cima pra ver os balões subindo no céu se perder de vista. Tanto que ele também se gloriava do filho não-beber-bebida. Não ter esse péssimo vício. Agora tinha um filho de capricho mas um filho morto. Morto e bem morto. Num total silêncio. Silêncio de ponte comprida por cima da lama. Silêncio de capinzal sem um tico de vento. Silêncio de casa pequena e os donos dormindo a sesta. Silêncio de morto esticado em cima de duas mesas. Silêncio silêncio.

Mas foi aí que se ouviram os gritos e o barulho de foguetes. O compadre paresque acordou daquela meia madorna, olhou pra o finzinho da ponte e perguntou pra si mesmo: quem será paresque aquele bêbado? Era um rapaz cambaleando, isso se via, bêbado e quase menino caminhando por cima da ponte cai-não-cai na lama. Ai nesse pedaço, o compadre não agüentou e começou a chorar mesmo alto na frente do Comissário e interrompeu novamente o depoimento. O comissário falou de novo: - "Não chore, mestre, o senhor tem que

contar tudo por causa do inquérito. Sabe, houve muitas mortes e muitos feridos..." - Mas por causa desse interrompimento, eu nem vim a saber como a comadre acabou de chorar, nem como ela recebeu o filho vivo que chegava alegre e bêbado são e salvo por obra e graça da Santa Virgem. Só sei dizer que o compadre não achou de bom propósito os vizinhos correrem do filho que chegava vivo e porre. Como podiam àquela hora confundir o filho vivinho da silva, com alma d'outro mundo. Tomara ver o morto, o verdadeiro morto: nunca um morto ficou tão só e desvalido como nessa hora de alvoreço. Triste coisa deve ser defunto sem dono, estirado em cima da mesa dos outros. Era a situação daquele desvalido e abandonado. Eu só posso maginar, fazer um cálculo... Mas, por mais que me force, não posso maginar a cara do compadre que tinha a maior quizilha com a cachaça. E ter de ver o filho vivo só porque estava bêbado! O resto eu entendia mais ou menos tudo. Principalmente essa outra alegria da comadre que em vez de chorar, cantava e ria com o filho porre em tropeços por cima da ponte. Também aí, acabou toda a intimidade com o defunto. Os donos da casa requereram logo que entregassem o cadáver sem dono à polícia. E era também a razão daquela discordância entre o compadre e o comissário que eu acabava de ficar sendo testemunha.

Mas o comissário, era um bocado burro e paresque não sabia o que fazer com o atestado de óbito. Nem com o pobre cadáver devolvido. Ele dizia: -"Houve acidente, houve morte, pode até ter havido crime Aqui no papel está escrito que o morto é seu filho". - Mas o meu compadre, meio rindo e meio chorando, protestava: - Mas eu já lhe disse, seu comissário, umas quantas vezes, que meu filho não está mesmo morto, ele só estava bêbado e paresque até perdido. Foi a pobre mãe dele, por demais aflita, que se enganou com o outro, pensando que era o nosso verdadeiro filho. Já lhe expliquei que isso tudo aconteceu porque eu tive de mandar ele comprar os balões de gás pra soltar no meio do Círio. Graças a Deus ele teve a lembrança de tomar uns tragos de cachaça, na certa por ruim influência de amigos. Mas ele só ficou mesmo porre porque paresque não tinha costume. Eu lhe garanto, isso eu lhe garanto. Eu sei que foi um engano horrível, seu comissário, mas lhe garanto e juro que eu não posso ficar com esse defunto. Já que ele não é meu filho, de direito ele pertence à polícia.

Quando meu compadre acabou e saiu, tive que dar também o meu depoimento sobre o caso, o outro caso que era o da minha prisão na sacristia da Basílica. Meu coração me dizia que eu podia falar pras autoridades de tudo o que tinha acontecido. Tanto do Círio, como do arraial da festa, como da minha triste canoazinha perdida por cima de

tantas cabeças. Podia falar até nos anjos e santos de ouro e prata da Basílica. Mas o que eu não podia falar mesmo, era que as velas do meu barquinho de promessa tiveram de ser carregadas também por um monte de balões coloridos.

Benedicto Monteiro. O carro dos Milagres – Contos da Amazônia. 10ª ed - Belém – Pará: CEJUP – GERNASA – 1990.

Esta coletânea reúne textos literários de diferentes autores, estilos, épocas e contextos culturais, oferecendo ao leitor em formação a oportunidade de transitar por múltiplos mundos possíveis.

Os textos selecionados favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura, da sensibilidade estética e da reflexão crítica, ao mesmo tempo em que ampliam o repertório literário dos estudantes da Educação Básica.

Ao percorrer essas histórias, o leitor é convidado a experimentar a literatura como espaço de encontro, questionamento e construção de sentidos.



ANEXO A – Texto para leitura em voz alta

TEXTO 1

A raposa e a cegonha

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro.”

Esopo

Disponível em: <https://www.revistaprosaveroearte.com/a-raposa-e-a-cegonha-uma-extraordinaria-fabula-de-esopo/>

ANEXO B – Texto para leitura em voz alta

TEXTO 2

Poema: Trem de ferro

Café com pão
 Café com pão
 Café com pão
 Virgem Maria que foi isto maquinista?

Agora sim
 Café com pão
 Agora sim
 Voa, fumaça
 Corre, cerca
 Ai seu foguista
 Bota fogo
 Na fomalha
 Que eu preciso
 Muita força
 Muita força
 Muita força

Oô...
 Foge, bicho
 Foge, povo
 Passa ponte
 Passa poste
 Passa pasto
 Passa boi
 Passa boiada
 Passa galho
 De ingazeira
 Debruçada

No riacho
 Que vontade
 De cantar!

Oô...
 Quando me prenderam
 No canavial
 Cada pé de cana
 Era um oficial

Oô...
 Menina bonita
 Do vestido verde
 Me dá tua boca
 Para matar minha sede
 Oô...
 Vou me embora vou me embora
 Não gosto daqui
 Nasci no Sertão
 Sou de Ouricuri
 Oô...

Vou depressa
 Vou correndo
 Vou na toda
 Que só levo
 Pouca gente
 Pouca gente
 Pouca gente...

Trem de ferro (adaptado) – Manuel Bandeira

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-trem-de-ferro-manuel-bandeira/>