



RITMO E ANDAMENTO NA SALA DE AULA: DINÂMICAS SENSÍVEIS NO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Giovanna Longo*

 <https://orcid.org/0000-0002-9746-1430>

Fernanda Elias Zucarelli**

 <https://orcid.org/0000-0002-3014-4537>

Como citar este artigo: LONGO, G.; ZUCARELLI, F. E. Ritmo e andamento na sala de aula: dinâmicas sensíveis no ensino da leitura literária. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETD017323>.

Submissão: 1º de agosto de 2024. **Aceite:** 9 de outubro de 2024.

Resumo: Este artigo discute como, em tempos de excesso de estímulos e grande velocidade de acesso à informação, as noções musicais de ritmo e andamento, pertinentes tanto no campo dos estudos da fonética quanto na semiótica tensiva, podem ser norteadoras para o encaminhamento da leitura literária em sala de aula. A partir de uma discussão sobre linguagem e percepção, apresenta-se uma proposta de encaminhamento que contempla atividades rítmicas praticadas com o corpo físico e a leitura em voz alta, com o intuito de promover o entendimento de que diferentes situações de leitura e diferentes tipos de textos requerem diferentes formas de interação.

Palavras-chave: Leitura. Semiótica tensiva. Atividades rítmicas. Ritmo. Andamento.

* Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, SP, Brasil. E-mail: giovanna.longo@unesp.br

** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, SP, Brasil. E-mail: fernanda.zucarelli@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de leitores autônomos e críticos tem sido um dos grandes desafios da escola do século XXI. Imerso nas diversas situações de interação, em grande parte mediadas pelas tecnologias digitais, o sujeito leitor competente é aquele capaz de reagir aos sentidos dos discursos materializados na variada gama de textos – verbais, não verbais, sincréticos, híbridos – que circulam à sua volta nas diferentes esferas sociais.

Assim, o aprimoramento da capacidade leitora, seja para o acesso à informação, seja para a experiência literária, é um desejo e uma necessidade social, porque os textos são formas de registro de atos comunicativos e expressivos relacionados a episódios da vida social dos sujeitos. É por meio deles que se preservam, compartilham e contestam os discursos: conhecimentos, vivências, opiniões e emoções.

A interação com uma grande diversidade de textos e discursos por meio de suportes eletrônicos e estruturas híbridas e alineares da escrita, para atender a novas demandas da vida contemporânea, desafia o leitor, impondo-lhe novas formas de percepção e cognição (Santaella, 2004, p. 16; Flusser, 2010, p. 163-176). Uma questão que nos parece bastante relevante nesse contexto, e que importantes estudos de diferentes áreas do conhecimento têm destacado, é que um dos grandes desafios que se colocam ao leitor na atualidade é a dificuldade de concentração diante de um texto. O reconhecimento desse problema e a busca de estratégias para superá-lo são temas de discussão na neurociência (Wolf, 2019; Dehaene, 2012), na filosofia (Han, 2019, 2023; Flusser, 2010), na antropologia (Petit, 2024), na história (Chartier, 1999) e nas letras (Cosson, 2016; Santaella, 2004, 2013).

As discussões apresentadas neste artigo, inseridas no contexto do letramento literário (Souza; Cosson, 2011; Cosson, 2015; 2016), têm em vista a elaboração de estratégias de abordagem da leitura em sala de aula que estimulem a capacidade perceptiva do leitor em formação a partir das noções de ritmo e andamento. Partindo-se de uma reflexão sobre linguagem e percepção (Fiorin, 2004, 2013; Azeredo, 2008), introduzem-se os pressupostos conceituais (Massini-Cagliari; Cagliari, 2001, 2017; Massini-Cagliari, 1992; Cagliari, 2013; Tatit, 2019; Zilberberg, 2011) que deverão fundamentar um estudo mais amplo com vistas à elaboração de um método de leitura orientado por atividades rítmicas e leitura em voz alta (Nogueira, 2008; Pastorello, 2015; Trevisan *et al.*, 2016).

LINGUAGEM E PERCEPÇÃO: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

O exercício da linguagem, como atividade simbólica mediante a qual construímos associações significativas para nossas experiências sensíveis, permite-nos categorizar o mundo, ordenar a realidade, estabelecer relações de sentido e transmitir experiências. A linguagem constitui-se, desse modo, como uma forma de perceber e interpretar o mundo (Fiorin, 2013). Assim, a percepção e a interpretação dos sentidos se constroem social e historicamente por meio de discursos que, manifestados nos textos, fazem circular diferentes visões de mundo. Diferentes percepções e interpretações implicam diferentes usos da linguagem, e essas percepções e interpretações estão determinadas não só pelo ponto de

vista dos sujeitos, mas também pelo contexto de interação em que estão inseridos (Longo, 2020, p. 79).

É principalmente pela relação com o texto escrito que podemos ter acesso a outra dimensão da linguagem, que nos leva a ampliar os horizontes de compreensão para além da superfície estabilizada dos sentidos que recorrem nos usos cotidianos. O enriquecimento da compreensão do fenômeno verbal leva à desconstrução das percepções e interpretações compartilhadas pelo senso comum que, muitas vezes, impondo-se como socialmente “naturais” ou “necessárias”, dão origem a discursos eivados de preconceito e ideais reacionários. É por essa razão que cabe, em grande medida, à escola a responsabilidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, porque estas permitem revelar a dimensão da linguagem

[...] onde o mundo não está pronto mas precisa ser criado. [...] Esta é a dimensão em que se movimentam todos aqueles que têm desafios pela frente, que precisam ir além da realidade já construída e aparente, buscando, sob a superfície confortavelmente constante da fala de todos os dias, as pistas, as brechas, os atalhos que nos dão acesso a territórios e objetos que aguçam nossa percepção, renovam nossas emoções e estendem nossos horizontes de compreensão e de comunicação (Azeredo, 2008, p. 58).

Embora a experiência de leitura possa se aprimorar, tomando-se uma grande variedade de textos e gêneros, da perspectiva que aqui nos colocamos, é especificamente a leitura do texto literário, por seu caráter universal, atemporal e humanizador, que merecerá nossa atenção. A competência de leitura literária nos põe em contato com os objetos mais representativos da capacidade humana de criação, dando acesso a essa outra dimensão de uso da linguagem verbal na qual os sentidos são mais elaborados. Conforme afirma Fiorin (2004, p. 109):

Mobilizando todas as funções e dimensões da linguagem, o texto literário e também os outros objetos artísticos criam um outro mundo, convidam a penetrar a esfera de uma realidade outra, pela fratura da realidade cotidiana. Essa outra realidade leva-nos a uma vida mais intensa, mobilizando desejos múltiplos, criando novas percepções, produzindo experiências diversas. Nela, tudo é permitido, pois abole os limites da realidade cotidiana.

A leitura do literário, com a devida atenção ao valor expressivo dos signos, leva a que se trave com a linguagem uma relação mais desafiadora, pela profunda densidade humana de seus objetos. Essa relação permite a ampliação de repertórios, porque “mostra a possibilidade de novos mundos naturais, de outras realidades, de diferentes visões de mundo e, ao mesmo tempo, indica que são possíveis novas ordens linguísticas e discursivas, diversas da realidade automatizada e rotineira do discurso comum” (Fiorin, 2004, p. 109).

Por entendermos que a capacidade de leitura, em especial a do texto literário, não resulta de uma aquisição espontânea ao longo do processo de aprendizagem, defendemos que a escola, munida de estratégias, métodos e processos de ensino, deva ser a principal responsável por garantir o acesso também a esses textos. É assim que nos inserimos no contexto do letramento literário pelas mesmas razões elencadas por Souza e Cosson (2011, p. 102) ao defenderem essa perspectiva como a ideal para o trabalho escolar com a literatura:

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar; isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Com base nos pressupostos do letramento literário, a escola pode incorporar, de modo efetivo, o ensino de leitura literária em seus programas de língua portuguesa, proporcionando, assim, a ampliação do alcance da literatura para além dos pequenos e privilegiados grupos da nossa sociedade.

RITMO E ANDAMENTO: DA PROSÓDIA NA EXPRESSÃO À PROSODIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Consideramos que uma interação eficaz com o texto, no processo de leitura, começa pela capacidade do leitor de regular seu próprio comportamento diante do objeto. Para se desenvolver melhor essa ideia, tomaremos como ponto de partida uma noção ampla de percepção¹, entendendo-a como faculdade de captar, pelo corpo, e apreender, pela mente, estímulos externos e internos, concretos ou abstratos, o que a torna ora mais sensível, ora mais inteligível.

A partir dessa definição, propomos estabelecer que duas categorias próprias do universo musical, mas também caras tanto à fonética quanto à semiótica tensiva – as categorias de *ritmo* e *andamento* –, possam ser aproveitadas como norteadoras para o encaminhamento da leitura em sala de aula. Procuraremos demonstrar em que medida esses dois conceitos, tomados do ponto de vista linguístico e semiótico, podem contribuir para formar a consciência da necessidade de ajustamentos interacionais entre leitor e texto.

Começemos com uma definição lexical desses dois conceitos. O *Dicionário Houaiss* (2009, p. 1502) define *ritmo* como:

1 sucessão de tempos fortes e fracos que se alternam com intervalos regulares 1.1 mús ocorrência de uma duração sonora em uma série de intervalos regulares 1.2 mús padrão rítmico que define um gênero; balanço [...] 1.3 lit ret efeito causado pela repetição ordenada de elementos prosódicos, esp. de entoação, pausas, quantidade de sílabas, aliteração e acento tônico 2 movimento regular e periódico no curso de qualquer processo; cadência [...] 3 sequência harmônica de um fenômeno, uma atividade, uma obra etc., no espaço e/ou no tempo [...] 4 sucessão de situações ou atividades que constituem um conjunto fluente e homogêneo no tempo, ainda que não se processem com regularidade.

Andamento é definido, na mesma obra, como:

1 ato ou efeito de andar; andadura, andada 2 velocidade ou modo com que se anda 3 fig. curso de um processo, um negócio etc. [...] 4 mar movimento (de uma

¹ Elaborada a partir de Azeredo (2008), Greimas e Courtés, (2008, s.v. exteroceptividade, interoceptividade e proprioceptividade) e Moreira (2023).

embarcação) para vante; seguimento [...] 5 mús velocidade das pulsações de um trecho musical; tempo, movimento 6 mús tema longo de fuga 7 mús m.q. movimento ("seção") [...] (Houaiss, 2009, p. 189).

Vê-se que os conceitos são bem distintos, a despeito de poderem se confundir em razão de certos usos² correntes da língua. De fato, ambos têm em comum o traço semântico de "movimento": o ritmo como movimento relacionado à repetição regular e o andamento como movimento relacionado à velocidade. Poderemos observar que esses sentidos elementares estão presentes na concepção linguística, considerando-se os aspectos fonéticos da linguagem verbal, e na concepção da semiótica tensiva sobre as condições de emergência do sentido, que será em partes aproveitada nessa proposta.

No campo da fonética e da fonologia, Massini-Cagliari e Cagliari (2017, p. 122) esclarecem o seguinte:

A prosódia refere-se às unidades suprasegmentais de extensão que vão da sílaba ao grupo tonal e que se caracterizam por variações fonéticas da duração, da altura melódica e da intensidade. Esses componentes definem o ritmo, a entoação, a tessitura, a concatenação, a velocidade de fala³ e formas fonéticas de marcar a ênfase ou destaque de algum elemento ou enunciado. A sequência de grupos tonais forma os enunciados e estes formam o texto.

Do ponto de vista linguístico, o ritmo está relacionado à maneira como as línguas organizam a substância fonética no tempo, ou seja, trata-se da repetição das durações silábicas ou dos acentos em um determinado tempo. Embora seja mais comum ver a abordagem do ritmo (e quaisquer componentes prosódicos) em estudos sobre linguagem poética – em razão dos recursos expressivos da rima, da metrificação e de figuras como assonâncias, aliterações etc. –, é importante frisar que o ritmo é constitutivo de toda manifestação oral, seja ela decorrente da manifestação espontânea, seja da leitura em voz alta. Assim, conforme lembra Massini-Cagliari (1992, p. 11),

[...] o significado da palavra RITMO, em Linguística, não se resume apenas a padrões muito rígidos de repetição de acentos ou durações, como nos tratados de metrificação, mas abrange a maneira como as manifestações linguísticas dos seres humanos são organizadas no tempo ao serem pronunciadas.

Já o andamento não se confunde com ritmo e está relacionado à aceleração ou desaceleração da fala. Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 117) explicam que

[...] um mesmo padrão rítmico pode ser dito com maior ou menor velocidade de fala – assim como uma estrutura musical não perde o ritmo se executada mais rápida ou mais lentamente (variação de andamento: uma valsa, por exemplo, pode ser executada bem lentamente ou com um andamento mais rápido, mas continuará sendo uma valsa).

Trata-se de um recurso usado para enfatizar o que se diz, para evitar intromissões ou para sinalizar o encerramento de uma ideia, por exemplo. Cagliari (2013, p. 23) ainda esclarece que

2 Observados em sintagmas como "ritmo acelerado", "ritmo frenético", por exemplo.

3 Também entendida como andamento ou tempo.

[...] qualquer sílaba de qualquer língua pode ser analisada como sendo longa ou breve e, ao mesmo tempo, sendo tônica ou átona. O fato de uma sílaba ser longa ou breve, tônica ou átona vai depender de uma comparação entre ela e as demais sílabas que ocorrem antes e depois. Ou seja, essas medidas são comparativas, relativas e contrastivas e não trazem valores fixos absolutos. Dependendo da velocidade de fala ou do andamento, uma sílaba pode ser longa em um contexto, mas do ponto de vista físico, sua duração pode ser breve, em outro contexto.

Do ponto de vista estritamente linguístico, ritmo e andamento são, portanto, categorias relacionadas à materialidade da expressão. Embora o estímulo sensorial (fônico ou gráfico) seja necessário para a materialização de textos, a compreensão do conteúdo por eles expresso depende da apreensão dos valores que as unidades fônicas possuem no sistema linguístico. Como lembra Tatit (2019, p. 121),

[...] é certo que emitimos e ouvimos sonoridades na instância do significante, mas é certo também que os valores abstratos ou as funções fonológicas que nos permitem reconhecer as unidades pertinentes e compreender as operações linguísticas em foco não transcorrem no campo acústico.

É por essa razão que no estudo da língua, quando o que se busca é a compreensão da significação, os dados fonéticos podem não ser considerados relevantes. Entretanto, quando, na passagem da abordagem das estruturas linguísticas para a estrutura textual, somos levados a considerar o texto como um todo de sentido, operamos com uma importante mudança de enfoque. Dessa outra perspectiva, aquilo que antes era considerado mera substância linguística (ritmo, qualidades articulatórias, graus de oralidade e nasalidade, assonâncias, aliteraões, rimas) passa a ser considerado pertinente para a constituição do sentido textual, sobretudo o literário, em que *o modo como se diz* é tão ou mais relevante que *o que se diz*. Conforme destaca Tatit (2019, p. 127),

[...] o poeta e pensador Paul Valéry já apontava as diferenças entre linguagem utilitária (língua natural) e linguagem poética, ressaltando o rápido desaparecimento da primeira assim que o conteúdo se torna assimilado pelo interlocutor e a tendência à conservação da segunda, que, como tal, pede para viver mais, para retornar com os mesmos estímulos sensoriais.

Do ponto de vista da semiótica tensiva, as categorias tradicionais do plano da expressão, extraídas dos processos de silabação, prosódicos e rítmicos, ganham *status* epistemológicos. Veremos como as categorias de ritmo e andamento são apresentadas por essa teoria. De acordo com a perspectiva tensiva (Zilberberg, 2011; Tatit, 2019), na apreensão do sentido, a percepção é controlada pela correlação entre as dimensões de intensidade e extensidade, gradiente que regula a apreensão do objeto no campo de presença. A dimensão da intensidade é constituída por duas subdimensões: o andamento e a tonicidade. A dimensão de extensidade, pelas subdimensões de temporalidade e espacialidade.

Interessa-nos, para a presente abordagem, entender que, quando entre essas subdimensões se observa uma correlação inversa, quanto mais rápido for o andamento e maior for a tonicidade, menores serão a duração e a extensão. Em outras palavras, quanto maiores a aceleração e a acentuação, menores o tempo

e o espaço subjetivos (como a percepção do sujeito é afetada). Contudo, quanto mais lento for o andamento e menor a tonicidade, maiores serão a duração (tempo) e a extensão (espaço).

Daí decorre o princípio da tensividade, segundo o qual quanto mais abrupto (acelerado eônico), mais arrebatador, portanto mais sensível; quanto mais brando (desacelerado e átono), mais previsível, portanto mais inteligível. É assim que, para a abordagem tensiva, o sensível rege o inteligível (Tatit, 2019, p. 149): o andamento e a tonicidade (intensidade) determinam se o tempo e o espaço (extensidade) serão concentrados ou difusos (Tatit, 2019, p. 69).

Dessa perspectiva, o texto é entendido como uma unidade rítmica, modulada por acentos e inacentos que emergem do modo como os valores adentram no campo de presença. A noção de direções ascendentes e descendentes que conduzem ou se afastam do acento (mais e menos) foi formulada por Zilberberg a partir do modelo de silabação saussuriana. De forma bastante simples para atender aos propósitos dessa apresentação, pode-se dizer que o contínuo tensivo se constrói a partir da alternância que se direciona ora à tensão (implosão, parada, acento), ora ao relaxamento (explosão, resolução, modulação) (Tatit, 2019, p. 151 *et seq.*).

Assim, a instalação de um valor em uma configuração perceptiva pode se dar de duas formas: de modo abrupto ou de modo progressivo. A primeira, mais sensível, possui andamento mais acelerado e alta tonicidade (acento); a segunda, mais inteligível, possui um andamento lento e baixa tonicidade (inacento). A percepção do sentido se constrói, assim, a partir de uma cadência rítmica constituída pela alternância entre essas duas formas. Para Zilberberg,

[...] a prosodização precede e implanta a própria teoria tensiva, tendo em vista que o modo pelo qual a intensidade afetiva privilegia ora a concentração (a triagem, a brevidade, o fechamento), ora a dispersão (a mistura, o alongamento, a abertura) das grandezas ou dos dados procede diretamente do ritmo natural que governa o plano da expressão com seus acentos e modulações e, não menos, do microcosmo criado na silabação saussuriana [...] (Tatit, 2019, p. 140).

É assim que os componentes prosódicos participam efetivamente da elaboração de sentido de um texto.

CORPO E INTERAÇÃO: ATIVIDADES RÍTMICAS NA PRÁTICA DE LEITURA

A vida contemporânea está marcada pelo excesso de informações, proporcionado em grande parte pela ampliação de acesso às tecnologias digitais. O filósofo Byung-Chul Han (2021, p. 34), ao defender que o tempo acelerado sem direção e sem sentido condena as coisas ao envelhecimento rápido, mostra como o excesso de informações leva a um aumento da aceleração, intensificando a incapacidade de “concluir” processos. Quando um raciocínio é interrompido por outra informação ou estímulo, não há um processamento completo, o que impede o processo de se constituir como um todo. Para o estudioso, “o inquietante na experiência de tempo atual não é a aceleração como tal, mas sim a conclusão faltante, ou seja, a falta do ritmo e do compasso das coisas” (Han, 2021, p. 13).

Essa espécie de arritmia provocada pela falta de conclusão de um processo de leitura⁴, que leva a mais inquietação e descontinuidade, contribui para construir um perfil de leitor que, apesar de interagir com múltiplas informações, não sente a necessidade de fazer uma reflexão, vivenciar uma emoção ou posicionar-se criticamente. O problema é que, a depender do tipo de texto, para que se possa estabelecer um contato mais profundo com os sentidos mobilizados, outros níveis de interação são necessários. De acordo com sua natureza e função, os textos requerem diferentes tempos de interação. É um caminho para se formarem leitores conscientes de como devem se posicionar diante do que se pretende ler.

Nesse contexto, parece oportuna a proposta de trabalhar de forma concreta as noções abstratas de ritmo e andamento em sala de aula, por meio da inserção de atividades rítmicas como parte do processo de aprendizagem da leitura.

As atividades rítmicas são práticas de danças, brincadeiras cantadas, jogos de copos ou de mãos que exigem a interação entre o corpo e um determinado ritmo, que pode ou não ser acompanhado de música⁵. Segundo Trevisan *et al.* (2016, p. 19), o ritmo associado ao movimento é muito importante, porque é uma fonte de domínio corporal, visando à coordenação motora associada ao uso e deslocamento do espaço. Essa percepção permite que o indivíduo faça ajustes corporais constantes “para atender satisfatoriamente suas necessidades em afazeres diários, seja para a vida profissional, para o descanso ou para o lazer” (Trevisan *et al.*, 2016, p. 53). Mas, para além disso, Trevisan *et al.* (2016) defendem que as atividades rítmicas permitem induzir à percepção e promover diferentes sensações, ou seja, são uma forma de ativar o sentir e viabilizar interações.

Ao encontro dessa proposta de utilizar uma vivência por meio do corpo físico para construir uma consciência leitora, Nogueira (2008), em detalhado estudo que discute o papel do corpo no aprendizado da linguagem, propõe um resgate do movimento corporal para o aprimoramento do processo cognitivo. Para a estudiosa, por estar o corpo sujeito ao controle voluntário, os movimentos musculares podem ser usados para mediar informações que se deseja incorporar ou internalizar. Os músculos esqueléticos “são a porta de entrada ideal para que o corpo veicule informações direcionadas à esfera consciente da cognição, principalmente no âmbito da linguagem verbal” (Nogueira, 2008, p. 121).

Como parte do método de atividades rítmicas, e visando acionar uma outra dimensão perceptiva, soma-se à vivência corporal também a prática de leitura em voz alta. Como defende Pastorello (2015, p. 23), “a leitura em voz alta coloca o corpo em cena [...], aquele que lê toca o outro pelas orelhas; aquele que escuta é capturado pelos deslizamentos melódicos e rítmicos impressos na leitura”. Assim, ao corporificar o texto, a leitura em voz alta permite a percepção material de suas características rítmicas.

A língua portuguesa possui seus ritmos próprios, decorrentes dos diferentes usos. Em cada texto, materializa-se um ritmo particular determinado não

4 O que entendemos como conclusão do processo de leitura não se refere simplesmente ao ato de percorrer o texto do início ao fim, mas sim o de efetivar em alguma medida a compreensão do que se leu, de modo que a leitura possa se constituir como experiência.

5 Conforme definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de educação física (Brasil, 1998, p. 71-73). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também, tanto na educação física quanto nas linguagens, aborda a necessidade de estimular o desenvolvimento da percepção de ritmo e de processos de aceleração e desaceleração, como se vê nas habilidades EF15AR10 e EF15AR14, as quais priorizam o movimento do corpo físico com referência de percepção, e EF69LP5, que se dedica aos benefícios resultantes da prática da leitura em voz alta.

apenas pelas escolhas prosódicas, mas também pelas textuais e discursivas. A experiência rítmica por meio da leitura em voz alta ajuda a construir referências constituintes de sentido que podem, posteriormente, ser acionadas pelo leitor na leitura silenciosa. O exercício com essa atividade visa levar o aluno a perceber que, assim como na linguagem oral, “variações de velocidade de fala tendem a causar modificações fonéticas” (Massini-Cagliari; Cagliari, 2001, p. 117), isto é, tanto a aceleração quanto a desaceleração podem interferir na qualidade articulatória⁶ e comprometer a inteligibilidade da fala, e, assim também, na leitura mesmo silenciosa de um texto, o andamento pode determinar a eficiência da interação e o grau de compreensão do sentido.

Assim, essa proposta funda-se na ideia de que experiências rítmicas instrumentalizam o leitor com uma consciência que lhe permite dialogar e interagir com os ritmos diversos, que se manifestam não só nos textos, mas também em atividades de toda ordem, conforme lembra Goldstein (2006, p. 13):

Toda atividade humana se desenvolve dentro de certo ritmo. Nosso coração pulsa alternando batidas e pausas; nossa respiração, nossa gesticulação, nossos movimentos são ritmados. Há trabalhos coletivos – tanto no campo como na indústria – que têm rendimento maior em virtude do ritmo conjunto de todos os participantes. O resultado de certas provas esportivas depende do ritmo dos membros da equipe.

Esse recurso pode ser estendido à prática de leitura, primeiro na leitura em voz alta que materializa os componentes prosódicos por meio do corpo físico, e, ampliando a experiência, pode interferir na leitura silenciosa, visto que capacita o leitor a modular-se, adequar-se a características rítmicas do que se pretende ler. É preciso salientar que essa proposta não se limita à ideia de ler mais lentamente, mas sim de construir, por meio de atividades rítmicas praticadas com o corpo físico e de leituras em voz alta, a consciência de que o andamento e o ritmo da língua interferem na construção dos sentidos, pois, como se procurou demonstrar, esses dois componentes são pertinentes tanto para a materialização oral da linguagem quanto para o estabelecimento das condições de emergência do sentido.

UM BREVE EXEMPLO DE ENCAMINHAMENTO

Apresenta-se a seguir uma ordem estruturada de atividades voltadas para o encaminhamento das ideias aqui propostas, considerando-se a leitura do texto literário. A estrutura compreende cinco etapas. São elas:

- 1) Atividade rítmica 1,
- 2) Atividade de escuta: canção/leitura em voz alta,
- 3) Atividade rítmica 2,
- 4) Atividade de leitura: texto literário/leitura em voz alta,
- 5) Atividade de leitura silenciosa e interpretação escrita.

6 Um andamento acelerado pode causar, por exemplo, a centralização vocálica, a queda de segmentos, a coarticulação, a perda da qualidade articulatória.

Para a apresentação que se faz nos limites deste artigo, foram selecionadas a canção “Sinal fechado”, de Paulinho da Viola, e a crônica “Se eu fosse eu”, de Clarice Lispector. É indispensável observar, quanto aos critérios de escolha de textos e atividades, que os padrões rítmicos trabalhados nas atividades devem ser definidos de acordo com os textos selecionados. Assim, ao organizar as atividades rítmicas, o professor deve buscar dinâmicas que dialoguem com os textos escolhidos para serem lidos em voz alta de tal maneira que os alunos possam vivenciar diferenças do sentir e do sentido tendo como referência ritmo e andamento.

Assim, a “Atividade rítmica 1” inicia-se com uma dinâmica com pouca diversidade de componentes: propõe-se que os participantes, dispostos em círculo, somente batam palmas e pés de maneira alternada. Nessa atividade bastante simples, sem qualquer condução, há uma tendência natural à aceleração do andamento pelo grupo. Cabe ao professor convidar a atenção dos alunos para isso e sugerir a desaceleração. Trabalha-se, assim, com uma primeira distinção entre ritmo e andamento.

Essas noções prosódicas constituintes de qualquer língua podem ser mais facilmente vivenciadas quando os sujeitos têm conhecimentos musicais elementares. Considerando que essa não é a realidade da maior parte dos estudantes brasileiros, um frutífero recurso para oferecer experimentações significativas com ritmo e andamento é a inclusão de uma canção como parte desse processo, que se constitui como uma etapa intermediária entre a atividade rítmica corporal e a leitura do texto literário. Na etapa 2, reproduz-se a canção “Sinal fechado”, de Paulinho da Viola.

*Olá, como vai?
Eu vou indo, e você, tudo bem?
Tudo bem, eu vou indo correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você?
Tudo bem, eu vou indo em busca
De um sono tranquilo, quem sabe?
Quanto tempo, pois é, quanto tempo
Me perdoe a pressa
É a alma dos nossos negócios
Pô, não tem de quê
Eu também só ando a cem
Quando é que você telefona?
Precisamos nos ver por aí
Pra semana, prometo
Talvez nos vejamos, quem sabe?
Quanto tempo, pois é, quanto tempo
Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foge à lembrança
Por favor, telefone, eu preciso beber
Alguma coisa rapidamente
Pra semana, o sinal
Eu procuro você, vai abrir, vai abrir*

*Prometo, não esqueço
Por favor não esqueça, não esqueça
Não esqueço, adeus*

O texto é um diálogo entre dois velhos conhecidos que se reencontram fortuitamente no trânsito, no momento em que o semáforo fica vermelho. A duração da conversa é a duração da música: não passa de minutos. As escolhas linguísticas são de fácil reconhecimento porque são próprias do uso coloquial, com orações curtas entrecortadas (“Eu vou indo”, “Por favor, telefone, eu preciso beber”) e palavras reduzidas (“pô”, “pra”), organizadas em discurso direto em que se percebe a alternância de vozes pela prosódia, somadas à ausência de repetições (refrão) que imprimem ao sentido do texto um andamento acelerado.

Após a escuta da música, passa-se à leitura da letra da canção em voz alta. Nesse momento, a percepção da aceleração e desaceleração feita na atividade rítmica pode ser aproveitada para desafiar os alunos a ler o texto de duas formas: com o máximo de aceleração e com o máximo de lentificação (mínimo de cinco minutos). Se for possível gravar as leituras, isso facilitará mais ainda a comparação e a inevitável reflexão sobre as interferências (tanto na produção de sentido quanto na perturbação dele) decorrentes do andamento no ato de leitura, em voz alta ou em silêncio, visto que esta última permite ainda maior aceleração que a primeira. A aceleração demasiada levará ao perceptível apagamento de sílabas, por exemplo, podendo alterar o conteúdo do que se lê (é imprescindível destacar que não é preciso possuir conhecimentos específicos sobre fonética ou linguística para que essa percepção ocorra), o que também pode ser experimentado com o uso do acelerador de áudios disponibilizado pelo WhatsApp. Por sua vez, a lentificação da leitura desse texto levará o leitor a uma dissociação da temática abordada, visto que se trata de um encontro perante um semáforo fechado que dura, no máximo, minutos, ou seja, espera-se alguma aceleração.

A partir da vivência da atividade rítmica e da leitura em voz alta, oferecem-se ao leitor referências que poderão ser acionadas diante de outras estruturas textuais: uma estrutura com poucos componentes que se repetem em um curto tempo tende a promover uma aceleração, a qual pode ser desejada para a construção do sentido por produzir alguma expectativa, por exemplo; no entanto, o que se pretende é também mostrar que, se a aceleração extrapola limites razoáveis para a decodificação, em outras palavras, pode produzir ruídos no processo da leitura.

A terceira etapa compreende a “Atividade rítmica 2”, em que se vivencia outro padrão rítmico para introduzir o texto literário selecionado na etapa seguinte. Para proporcionar novas referências ao corpo, a dinâmica compreende uma sequência rítmica, mais elaborada, constituída pela repetição dos seguintes movimentos ordenados, pelos participantes dispostos em círculo: 1. bater palmas, 2. bater nas palmas das mãos de um colega à direita, 3. bater palmas, 4. bater nas palmas das mãos de um colega à esquerda, 5. bater palmas, 6. bater simultaneamente a mão direita na mão do colega à direita e a esquerda na mão do colega à esquerda, 7. bater palmas e 8. finalizar batendo primeiro a mão direita na coxa direita e depois a mão esquerda na coxa esquerda.

Por sua estrutura conter mais componentes, a execução dessa atividade rítmica exige naturalmente mais tempo e requer mais concentração. No início, pode haver dificuldades por parte dos alunos. Dosar o andamento ajuda na

manutenção do ritmo, que aos poucos é incorporado e se torna música. O professor deve proporcionar algum tempo de repetição harmoniosa, mas é fundamental não exagerar, porque o nível de concentração exigido é grande e cansativo.

A etapa 4 compreende a primeira leitura em voz alta do texto literário selecionado:

Se eu fosse eu

Quando não sei onde guardei um papel importante e a procura se revela inútil, pergunto-me: se eu fosse eu e tivesse um papel importante para guardar, que lugar escolheria? Às vezes dá certo. Mas muitas vezes fico tão pressionada pela frase “se eu fosse eu”, que a procura do papel se torna secundária, e começo a pensar. Diria melhor, sentir.

E não me sinto bem. Experimente: se você fosse você, como seria e o que faria? Logo de início se sente um constrangimento: a mentira em que nos acomodamos acabou de ser levemente locomovida do lugar onde se acomodara. No entanto, já li biografias de pessoas que de repente passavam a ser elas mesmas, e mudavam inteiramente de vida. Acho que se eu fosse realmente eu, os amigos não me cumprimentariam na rua porque até minha fisionomia teria mudado. Como? Não sei.

Metade das coisas que eu faria se eu fosse eu, não posso contar. Acho, por exemplo, que por certo motivo eu terminaria presa na cadeia. E se eu fosse eu daria tudo o que é meu, e confiaria o futuro ao futuro.

“Se eu fosse eu” parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova do desconhecimento. No entanto, tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo. E a nossa dor, aquela que aprendemos a não sentir. Mas também seríamos por vezes tomados de um êxtase de alegria pura e legítima que mal posso adivinhar. Não, acho que já estou de algum modo adivinhando porque me senti sorrindo e também senti uma espécie de pudor que se tem diante do que é grande demais.

Nessa crônica, a estrutura a ser lida não é simples como a da música da etapa 2, assim como o seu tema. A começar pelo título que, tomado da construção recorrente “se eu fosse você”, usada para expressar a hipótese de se colocar no lugar do outro, instaura, pelo inusitado, uma quebra de expectativa. A hipótese inusitada da construção “se eu fosse eu” para a resolução de um problema corriqueiro culmina em uma profunda reflexão sobre a condição humana de existência, submetida às coerções impostas pelos papéis sociais que desempenhamos.

Intercaladas a orações simples e na ordem direta (“E não me sinto bem”), surgem, em períodos mais longos, orações invertidas e orações subordinadas (“Quando não sei onde guardei um papel importante e a procura se revela inútil, pergunto-me: se eu fosse eu e tivesse um papel importante para guardar, que lugar escolheria?”). As escolhas lexicais são mais elaboradas e evocam imagens (“loucuras da festa”) e reflexões (“a nossa dor, aquela que aprendemos a não sentir”). A estrutura linguística impõe um ritmo que não combina com uma apreensão acelerada. A quebra de expectativa que o sentido do texto promove “faz do discurso o vetor do inédito e da novidade” (Zilberberg, 2011, p. 216), característica do texto literário. A sua apreensão demanda um maior engajamento

do leitor. O trabalho com esse texto mostra como uma interação acelerada compromete a compreensão do que se lê.

A partir disso, a quinta e última etapa propõe a releitura individual e silenciosa do texto com a intenção de modular o sensível e o inteligível na compreensão dos sentidos. Nessa etapa, são propostas questões que levem os alunos a localizar informações, fazer inferências, interpretar informações, avaliar criticamente conteúdo e expressão, e avaliar a própria compreensão. Todas as etapas visam promover o entendimento de que diferentes situações de leitura e diferentes tipos de textos requerem diferentes formas de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços para se encontrarem meios que contribuam com o processo educacional da leitura se revelam no expressivo número de trabalhos publicados nos últimos anos, resultado de sólidas pesquisas acadêmicas e de experiências bem-sucedidas de docentes. Apesar disso, é ponto pacífico que os níveis de aprendizagem de leitura na escola brasileira ainda estão muito longe de atingir uma qualidade satisfatória. Entendemos que essa melhoria depende da boa formação profissional e de condições adequadas de desenvolvimento do trabalho docente, que lhe confirmem autonomia, valorização e reconhecimento. É desses pressupostos, mais que de materiais e métodos de ensino, que dependem os avanços significativos na formação de cidadãos letrados.

Acreditamos que a formação de leitores conscientes dos diferentes modos de interação com os textos e de incorporação dos sentidos depende da elaboração de estratégias como as aqui apresentadas. Um trabalho encaminhado nesses moldes pode assegurar a construção de um desejável nível de reflexão e sensibilização pela leitura que permite ao leitor não só informar-se com discernimento e criticidade, mas também vivenciar emoções, desenvolver empatia e experimentar situações diferentes daquelas proporcionadas pela cotidianidade da vida ordinária, que muitas vezes o anestesiam e dessensibilizam. Essas experiências são proporcionadas pela leitura do texto literário.

Despertar a consciência do leitor beneficia sua atuação afetiva, social e política, porque revitaliza o sentir, que é fundamental para o reconhecimento das próprias necessidades e das necessidades do outro, na promoção de uma convivência saudável.

RHYTHM AND TEMPO IN THE CLASSROOM: SENSITIVE DYNAMICS IN TEACHING LITERARY READING

Abstract: This paper explores how, in an age of information overload and rapid access to data, the musical concepts of rhythm and tempo – relevant in both phonetics and tensive semiotics – can inform literary reading practices in the classroom. By examining language and perception, this paper proposes an approach that incorporates physical rhythmic activities and reading aloud. The goal is to foster an understanding that different reading situations and text types require various forms of interaction.

Keywords: Reading. Tensive semiotics. Rhythmic activities. Rhythm. Time.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. Uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação. In: AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publi-folha, 2008. p. 39-108.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CAGLIARI, L. C. Existem línguas de ritmo silábico? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 19-32, jan./abr. 2013.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12547>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- FIORIN, J. L. A Linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, J. L. (org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-43.
- FLUSSER, V. *A escrita. Há futuro para a escrita?* Tradução Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.
- GOLDSTEIN, N. S. *Versos, sons, ritmos*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- HAN, B.-C. *Hiperculturalidade: cultura e globalização*. Tradução Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.
- HAN, B.-C. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. Tradução Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2021.
- HAN, B.-C. *A crise da narração*. Tradução Daniel Guilhermino. Petrópolis: Vozes, 2023.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.
- LONGO, G. Cultura clássica na sala de aula: contribuições para o ensino da Leitura. In: FERREIRA, E. A. G. R.; RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. de (org.). *Novas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa: diálogos entre escola e universidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 77-91.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Acento e ritmo*. São Paulo: Contexto, 1992.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-146.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Linguística textual e fonologia. In: SOUZA, E. R. F. de; PENHAVAL, E.; CINTRA, M. R. (org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações*. Homenagem a Ingedores Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017. p. 121-143.

MOREIRA, P. V. A percepção na semiótica discursiva: contribuições da semió-historiografia. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 169-188, dez. 2023.

NOGUEIRA, J. *Do movimento ao verbo*. Desenvolvimento cognitivo e ação corporal. São Paulo: Annablume, 2008.

PASTORELLO, L. M. *Leitura em voz alta e a produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita*. São Paulo: Edusp, 2015.

PETIT, M. *Somos animais poéticos*. Tradução José Alfaro. Matosinhos, Portugal: Kalandraka, 2024.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Acervo Digital da Unesp*, p. 101-107, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TATIT, L. *Passos da semiótica tensiva*. Cotia: Ateliê Editorial, 2019.

TREVISAN, P. R. T. da C. et al. *Atividades rítmicas e expressivas: no ritmo do cotidiano escolar*. Curitiba: CRV, 2016. v. 8.

VIOLA, P. Sinal fechado 1969. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=la32_BliYDc&t=2s. Acesso em: 31 jul. 2024.

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

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. Tradução Ivã Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.