

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ALINE DE FREITAS JACINTO

**ENTRE PALAVRAS E GESTOS: LEITURA EM VOZ ALTA
COMO PERFORMANCE LITERÁRIA**

**Bagé
2025**

ALINE DE FREITAS JACINTO

**ENTRE PALAVRAS E GESTOS: LEITURA EM VOZ ALTA COMO
PERFORMANCE LITERÁRIA**

Dissertação apresentada no Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas

Orientadora: Prof^a Dra. Vera Lucia Cardoso Medeiros

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D12e de Freitas Jacinto, Aline
Entre palavras e gestos: leitura em voz alta como performance literária /
Aline Freitas Jacinto.
113 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2026.

"Orientação: Profª Dra. Vera Lucia Cardoso Medeiros".

1. Leitura em voz alta. 2. Performance literária . 3. Leitura em voz alta
no 4º ano do ensino fundamental. I. Título.

ALINE DE FREITAS JACINTO

**ENTRE PALAVRAS E GESTOS: LEITURA EM VOZ ALTA COMO
PERFORMANCE LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Cardoso Medeiros
Orientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes
(UEL)

Prof.^a Dr.^a Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **VERA LUCIA CARDOSO MEDEIROS**,
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 19/12/2025, às 10:37,
conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais
aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ZILA LETICIA GOULART PEREIRA REGO**,
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 22/01/2026, às 10:29,
conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais
aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Frederico Augusto Garcia Fernandes**,
Usuário Externo, em 05/02/2026, às 20:22, conforme horário oficial de
Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o
código verificador **1925812** e o código CRC **07A50EAD**.

Dedico este trabalho à Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco de Paula Pereira e aos meus alunos do 4º ano do Ensino Fundamental dos anos 2024 e 2025 que participaram ativamente das leituras propostas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, minha fonte de força e esperança. Agradeço por me sustentar nos dias difíceis, por renovar minhas energias quando elas se esgotavam e por me conceder saúde física, mental e emocional para completar esta jornada.

À Prof^a Dra. Vera Lucia Cardoso Medeiros, que acreditou em mim desde o primeiro momento e caminhou ao meu lado em cada etapa deste trabalho. Seu incentivo incansável, sua orientação precisa e sua generosidade em compartilhar conhecimento foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade. Obrigada por não apenas me orientar academicamente, mas por me inspirar como educadora e pesquisadora.

À Diretora Claudia Valéria Fagundes, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco de Paula Pereira, pelo apoio incondicional, pela compreensão e pela abertura em disponibilizar dias, horários e toda a estrutura necessária para a realização desta pesquisa. Sua crença na importância deste trabalho foi fundamental para que ele se concretizasse.

Aos meus pequenos grandes leitores, alunos do 4^o ano dos anos de 2024 e 2025. A eles, que acolheram este projeto com entusiasmo contagiante e interesse sincero, participando de cada atividade com dedicação e alegria. Agradeço especialmente pela confiança e coragem de se deixarem gravar, emprestando suas vozes — pequenas apenas no tamanho, mas imensas em expressividade e potência — para dar vida aos textos e encher de sentido este trabalho. Vocês são a prova viva de que a leitura em voz alta transforma não apenas quem lê, mas também quem escuta.

À minha família, que nunca soltou minha mão, nem mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei se conseguiria. Obrigada por serem meu alicerce, minha motivação e meu refúgio. Cada palavra escrita neste trabalho carrega um pouco do amor, da paciência e do apoio incondicional de vocês.

"A performance é um ato de
presença no mundo e em si mesma.
Nela, o mundo está presente."

Paul Zumthor

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tem como foco a leitura em voz alta compreendida como prática estética, pedagógica e performática. A pesquisa surge da inquietação vivenciada pela autora ao observar, no contexto do município de Aceguá/RS, que as práticas escolares de leitura, especialmente aquelas vinculadas a concursos municipais de leitura, enfatizavam predominantemente a fluência e a dicção, desconsiderando a compreensão textual, a expressividade e o engajamento afetivo dos estudantes com o texto. Com o objetivo de compreender de que maneira a leitura em voz alta, concebida como performance literária, contribui para a compreensão e apreciação leitora, além da formação de novos leitores, a pesquisa articula ideias de autores como Paul Zumthor (1993, 2007), Jim Trelease (2006), Isabel Solé (1998) e Teresa Colomer (2007), ademais das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018). A investigação foi realizada entre os anos de 2024 e 2025 em duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, compostas por crianças entre 9 e 10 anos de idade, por meio de atividades de leitura em voz alta e experimentações performáticas com textos literários. Os resultados apontam que a leitura performática favorece não apenas a ampliação da compreensão e do repertório, mas também a construção de uma relação mais sensível, criativa e significativa entre leitor e texto.

Palavras-chave: leitura em voz alta; performance literária; compreensão leitora.

RESUMEN

Esta investigación, desarrollada en el ámbito de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas de la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tiene como foco la lectura en voz alta comprendida como una práctica estética, pedagógica y performática. Este estudio surge de la inquietud vivenciada por la autora al observar, en el contexto del municipio de Aceguá/RS, que las prácticas escolares de lectura especialmente aquellas vinculadas a concursos municipales - enfatizaban predominantemente la fluidez y la dicción, desconsiderando la comprensión textual, la expresividad y el compromiso afectivo de los estudiantes con el texto. Con el objetivo de comprender de qué manera la lectura en voz alta concebida como una performance literaria, contribuye para la comprensión y la apreciación lectora, además de la formación de nuevos lectores, la investigación articula referencias teóricas como Paul Zumthor (1993, 2007), Jim Trelease (2006), Isabel Solé (1998) y Teresa Colomer (2007), junto a las orientaciones presentes en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) y en el Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018). La investigación fue realizada entre los años de 2024 y 2025, en dos clases de 4º año de la Enseñanza Fundamental, compuestas por niños entre 9 y 10 años de edad, por medio de actividades de lectura en voz alta y experimentaciones performáticas con textos literarios. Los resultados señalan que la lectura performática favorece no solo la ampliación de la comprensión y repertorio, sino también la construcción de una relación más sensible, creativa y significativa entre lector y texto.

Palabras-clave: lectura en voz alta; performance literaria; comprensión lectora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leitura de fábula.....	57
Figura 2 - 1º grupo leitura compartilhada.....	64
Figura 3 - Representação de jornal televisivo	68
Figura 4 - Representação de jornal televisivo	68
Figura 5 - Obras disponíveis na escola.....	69
Figura 6 - 2º Grupo leitura compartilhada	69
Figura 7 - Aluna em leitura para a pré-escola	72
Figura 8 - Aluno em leitura para pré-escola	72
Figura 9 - Leitura compartilhada Prendas e Peões.....	75
Figura 10 - Leitura compartilhada de Pluft, o fantasma.....	77
Figura 11 - Palitoches criados pelos alunos.....	78
Figura 12 - Leitura de uma produção dos alunos.....	92

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	19
2.1 Leitura e Compreensão: Caminhos para a Formação de Leitores	23
2.2 LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA ESTÉTICA E CULTURAL	31
2.3 LEITURA EM VOZ ALTA COMO PERFORMANCE E RECEPÇÃO LEITORA	38
2.3.1 Outros estudos.....	45
3. DESCRREVENDO A INTERVENÇÃO	49
3.1 Contextualizando	49
3.2 Aplicação do projeto em 2024.....	53
3.2.1 Gênero poema.....	53
3.2.1 Gênero fábula.....	56
3.2.2 Gênero conto.....	60
3.3 Aplicação do projeto em 2025.....	62
3.3.1 Gênero poema.....	62
3.3.3 Gênero conto.....	66
3.3.4 Atividades Extras (turma 2025).....	67
4. ANALISANDO AS ATIVIDADES.....	79
4.1 Contextualização.....	79
4.2 Análise do envolvimento das turmas - 2024 e 2025.....	81
4.3 Análise da compreensão dos sentidos dos textos - turmas 2024 e 2025	85
4.4 Análise da performance e expressão corporal	90
4.5 Habilidades de leitura desenvolvidas a partir da intervenção.....	97
4.6. A leitura em voz alta fazendo a diferença	100
5. PRODUTO PEDAGÓGICO	102
5.1 Entendendo o site A Voz da Leitura	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS:	110
ANEXO I.....	110
ANEXO II.....	111
ANEXO III.....	113

1. INTRODUÇÃO

O trabalho do professor é desafiador e, por vezes, requer o conhecimento de várias áreas. É ele quem deve planejar, organizar e orientar o desempenho dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é fundamental que os educadores sejam inovadores, propondo atividades que motivem os educandos, levando-os a questionar, refletir e compartilhar pensamentos e emoções, promovendo, assim, a participação ativa e crítica dos estudantes.

Com tantas demandas, os professores se deparam constantemente com uma gama de indagações: o que devo ensinar? Porque devo ensinar tal conteúdo? Como proceder frente aos questionamentos dos alunos? Qual o meu objetivo com essa aula? Entretanto, com o passar do tempo, esses questionamentos, que deveriam sustentar a prática reflexiva, acabam, muitas vezes, se perdendo em meio à rotina e o processo de ensino-aprendizagem torna-se algo mecânico, no qual o livro didático e o quadro passam a ser os principais instrumentos de transmissão de informações, reduzindo o espaço da criatividade e da experiência.

Desde 2005, quando concluí o Curso Normal (Magistério), venho atuando como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais da cidade de Bagé. Essa vivência inicial me proporcionou compreender as dificuldades e frustrações enfrentadas pelos docentes, especialmente no que se refere à promoção da leitura e ao engajamento dos alunos nas práticas de linguagem.

Em 2006, ingressei no Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Durante a graduação, comecei meus estudos sobre o ensino de língua e da leitura, compreendendo que o ato de ler vai muito além da decodificação, constituindo-se como um processo interpretativo, crítico e social.

Em 2010, já cursando o oitavo semestre, iniciei minha trajetória como professora em escolas públicas estaduais, lecionando a disciplina de Espanhol no Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos primeiros anos, atuava em diversas escolas para completar a carga horária, visto que a disciplina contava apenas com uma hora-aula semanal. Com o passar do tempo consegui me fixar em algumas instituições e ampliar minha atuação com a disciplina de Língua

Portuguesa. Posteriormente, fui nomeada em um concurso público como docente dos anos iniciais no município de Aceguá /RS, passando a vivenciar, mais intensamente, o trabalho com as práticas de leitura nas séries iniciais.

Foi nesse contexto, atuando no município de Aceguá, que percebi de forma mais evidente a importância da performance e da leitura em voz alta. As instituições de ensino participam de um concurso de leitura, proposto pelo município voltado apenas à avaliação da fluência leitora, sem levar em consideração a compreensão textual, o conhecimento prévio e o envolvimento do leitor com o texto, isso provocou em mim um profundo incômodo. Percebi que a leitura estava sendo reduzida a um exercício técnico, desprovido de sentido e emoção, e que a expressividade e a escuta ativa - elementos essenciais da leitura como experiência estética - estavam sendo deixadas de lado. Esse momento foi determinante para que eu começasse a questionar o verdadeiro papel da leitura, em voz alta, na formação de novos leitores.

Em paralelo, a experiência como professora preceptora no Programa Residência Pedagógica da UNIPAMPA, em 2023, me proporcionou um novo olhar sobre o trabalho com a leitura. O acompanhamento das ações desenvolvidas pelos residentes me fez perceber o quanto a leitura compartilhada pode transformar o ambiente da sala de aula, tornando-o mais dinâmico, afetivo e participativo. Observar os estudantes reagindo às entoações e ritmos das leituras realizadas fez-me compreender, na prática, o que Solé (1998) já destacava: a importância das estratégias de leitura mediadas pelo professor, que favorecem a compreensão e o envolvimento do aluno com o texto.

A partir dessas vivências, compreendi que a leitura não é apenas um conteúdo, mas uma prática estética e social capaz de gerar vínculos e significados. Zumthor afirma que “a voz faz existir o texto, o arranca de sua imobilidade gráfica e o restitui à sua natureza viva”(ZUMTHOR, 1993, p.45). Esse entendimento despertou em mim o desejo de investigar a leitura em voz alta como performance literária, buscando compreender como a voz e o corpo podem se integrar ao texto para produzir sentido.

Essa descoberta foi decisiva para ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, com o objetivo de aprofundar o estudo da leitura em voz alta como prática pedagógica e estética, e de desenvolver estratégias que valorizem o aspecto afetivo, comunicativo e performático da leitura em sala de aula.

A minha experiência como professora de diferentes níveis mostra que a leitura é uma das práticas mais relevantes no processo educativo, pois constitui a base da

construção do conhecimento, do desenvolvimento da linguagem e da formação de sujeitos críticos e sensíveis à experiência estética¹. No entanto, apesar de seu papel central na escola, observa-se que a leitura ainda é, muitas vezes, abordada de forma mecânica, restrita à decodificação de palavras e à execução de tarefas voltadas exclusivamente à avaliação do conteúdo. A leitura literária, que deveria ser espaço de fruição, imaginação e sensibilidade, torna-se uma atividade técnica, desvinculada da experiência estética e da oralidade.

A leitura em voz alta surge, nesse contexto, como uma prática pedagógica que pode ressignificar a relação do aluno com o texto. Segundo Zumthor, “ler é uma ação performática, um acontecimento em que a voz dá corpo ao texto e o transforma em presença viva” (ZUMTHOR, 2007, p.32). A performance leitora, nesse sentido, não se reduz à simples oralização das palavras, mas envolve ritmo, entonação, gestualidade e emoção, elementos que constroem sentidos e despertam o envolvimento do público. Quando o leitor assume o texto com o corpo e a voz, a leitura deixa de ser apenas um exercício cognitivo e se converte em uma experiência sensorial e comunicativa.

No contexto escolar, no entanto, a leitura em voz alta nem sempre é explorada com essa amplitude. Frequentemente é utilizada apenas como forma de verificação da fluência ou como estratégia de controle disciplinar, o que esvazia seu potencial expressivo e interpretativo. Trelease ressalta que “[...] ouvir histórias bem lidas desperta o prazer pela leitura e estimula a imaginação.” (TRELEASE, 2006, p.23), enfatizando que a voz do leitor funciona como ponte entre o texto e o ouvinte. A leitura oral, quando bem conduzida, desperta o interesse, favorece a compreensão e promove o contato afetivo com a literatura.

A origem deste estudo está relacionada à observação das práticas escolares de leitura, em especial de atividades como o Concurso Municipal de Leitura realizado com alunos do Ensino Fundamental do município de Aceguá/RS. O concurso, embora tenha como finalidade incentivar o gosto pela leitura, evidencia lacunas pedagógicas significativas: o foco é, na maioria das vezes, a técnica vocal, volume, dicção e pronúncia, enquanto aspectos como compreensão textual, expressividade e

¹ Estética, neste trabalho, refere-se à dimensão expressiva e artística da leitura em voz alta, compreendendo-a como uma experiência que envolve beleza, expressividade e emoção. “...podemos entender a *experiência estética literária* como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras).” CUNHA, Maria Antonieta, **Experiência Estética Literária**, In: CEALE. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG

envolvimento estético são esquecidos.

O município de Aceguá revela, desde o ano de 2015, preocupação com a prática de leitura em voz alta, por isso anualmente realiza um concurso de leitura com o propósito de estimular esta prática. A atividade é imposta para todas as séries do ensino fundamental, do primeiro ao nono ano. Entre seus objetivos está premiar os alunos participantes que apresentem melhor desempenho na leitura em voz alta. Tal concurso não foi proposto nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 devido à pandemia do COVID-19, sendo retomado no ano de 2023.

De acordo com o regulamento definido pela Secretaria de Educação, nos concursos já realizados, são definidos, pela própria gestão escolar, os professores responsáveis por cada turma, e estes escolhem três alunos com o melhor desempenho na leitura em voz alta por grupo. Como critério de seleção, não é necessário levar em conta a interpretação ou a compreensão total do texto, basta ter uma boa dicção para concorrer. Uma vez selecionados três alunos por turma, há a etapa escolar para escolha de um candidato por nível de ensino – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Vale ressaltar que os alunos de uma mesma turma competem entre si, e os vencedores da etapa escolar passam para a etapa municipal, realizada geralmente na Câmara Municipal de Vereadores, em um dia determinado pela Secretaria de Educação do município. Nessa etapa, se dá a competição entre os alunos de todas as escolas do município, organizados de acordo com o nível de ensino, ou seja, sai um vencedor de cada nível. O vencedor do concurso é o estudante que lê com tom de voz alto e com melhor dicção. Há também premiação para a escola que teve mais alunos vencedores.

Como afirma Zumthor, “na leitura não é apenas a recepção de um texto, mas a recriação por meio da voz que o faz existir no espaço e no tempo”(ZUMTHOR, 2007, p.45). Assim, quando a leitura é avaliada apenas sob critérios formais, ignora-se sua dimensão performática e o potencial de construção de sentido que emerge da relação entre corpo, voz e texto. Essa construção motivou o presente trabalho, que busca compreender de que modo a leitura em voz alta pode configurar como performance literária, articulando técnica, compreensão e fruição estética.

Além disso, a seleção de textos para o concurso de leitura, muitas vezes, não considera o repertório dos alunos, tampouco suas experiências com os gêneros literários. Isabel Solé defende que “ler é um processo ativo, no qual o leitor forma hipóteses, interpreta e reconstrói significados com base em seus conhecimentos

prévios” (SOLÉ, 1998, p.32). Dessa forma, a leitura em voz alta, para ser significativa, precisa ser antecedida por momentos de leitura silenciosa, exploração do texto e diálogo interpretativo, para que a performance oral seja resultado da compreensão.

Colomer (2007, p.45) reforça essa visão ao afirmar que o leitor “anda entre livros” navegando entre diferentes vozes e mundos ficcionais, o que exige um contato reflexivo e prazeroso com a literatura. Quando a escola oferece oportunidades para que os alunos vivenciem a leitura literária de forma expressiva e compartilhada, promove-se não apenas o desenvolvimento da fluência, mas também o prazer de ler e o sentido social e estético da leitura.

Assim, o problema central que orienta esta pesquisa é compreender de que maneira as atividades de leitura em voz alta podem contribuir para o desenvolvimento da performance e da compreensão leitora no ensino fundamental.

A leitura em voz alta como forma performática representa uma possibilidade de integração entre oralidade, sensibilidade e conhecimento literário. Para Zumthor, “[...] a leitura é um ato que envolve corpo e voz, uma presença que se manifesta no tempo e no espaço.” (ZUMTHOR, 1993, p.21). Essa perspectiva confere à leitura uma dimensão artística, em que o texto é atualizado a cada nova performance, permitindo que o leitor se torne coautor do sentido.

A relevância deste trabalho reside, portanto, na necessidade de reconfigurar as práticas de leitura em voz alta na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual se consolidam as habilidades fluência e compreensão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os alunos sejam capazes de “ler com autonomia e fluência textos de diferentes gêneros, ajustando estratégias de leitura de acordo com os objetivos e as características do texto”(BRASIL, 2018, p.69). Já o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) enfatiza que a leitura deve “despertar o prazer, a sensibilidade e a reflexão crítica sobre o mundo” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.52), destacando a importância da dimensão estética no processo de formação do leitor.

Trelease argumenta que a leitura em voz alta é “o caminho mais eficaz para formar leitores apaixonados e seguros” (TRELEASE, 2006, p.45), pois oferece o modelo de leitura fluente e expressiva que a criança tende a reproduzir. Do mesmo modo, Solé (1998) propõe que o professor atue como mediador, ajudando o aluno a desenvolver estratégias de compreensão e interpretação, transformando a leitura em

um ato de descoberta e prazer.

Assim, este trabalho justifica-se pela necessidade de investigar a leitura em voz alta como performance literária, propondo práticas pedagógicas que superem o caráter técnico da organização e incorporem elementos de interpretação, expressividade e emoção. Espera-se que tais práticas contribuam para o fortalecimento da leitura literária e da formação de leitores críticos, criativos e sensíveis.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como a leitura em voz alta, concebida como performance literária, contribui para o desenvolvimento da compreensão e da apreciação literária de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. Seus objetivos específicos são: investigar as possibilidades de articulação entre leitura, oralidade e performance na prática pedagógica; identificar os efeitos da leitura performática sobre o engajamento e a participação dos alunos; identificar os tipos de textos adequados para o desenvolvimento da leitura em voz alta para uma turma do 4º ano da educação básica; valorizar a leitura como experiência estética, comunicativa e formadora.

O estudo foi desenvolvido a partir de dados obtidos por meio de intervenção pedagógica realizada em turmas de 4º ano do ensino fundamental da escola Francisco de Paula Pereira, no município de Aceguá/RS, em 2024 e 2025, cada turma com 16 alunos.

A escola em que a intervenção foi realizada está localizada na zona rural, atualmente funciona nos turnos manhã e tarde, possui 205 alunos, numa faixa etária entre 4 e 15 anos de idade, divididos em turmas de pré-escola, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental. É composta por uma clientela diversificada, com alunos de várias localidades do município.

Sendo uma escola da zona rural, distancia-se 27 Km da sede do município, e abrange as seguintes comunidades: Colônia Nova, Coxilha Seca, Espantoso, Rincão dos Cravos, Rincão Novo, Tábua, Banhado do Minuano e Verdum. Os alunos têm acesso à escola através do transporte escolar. É importante ressaltar também que esta escola está situada próxima à fronteira com o Uruguai.

Grande parte dos alunos fazem parte de famílias de baixa renda que auxiliam os pais no trabalho de casa, no tambo (instalação especialmente projetada para a produção e o manejo do gado leiteiro) e na lavoura, pois a comunidade que rodeia a escola é constituída por trabalhadores destes segmentos.

Devido ao contexto familiar em que estão inseridos, os alunos não costumam realizar atividades escolares em casa. Assim, todas as atividades de ensino e aprendizagem são realizadas em sala de aula. Isso também inclui atividades de leitura, como por exemplo, escolher na biblioteca² da escola algum livro para realizar a leitura, atividade que comumente é direcionada como tarefa de casa com objetivo de os alunos apreciarem com mais tempo a obra e também realizar a leitura com/para seus responsáveis, ou seja, integrando a família nessa atividade.

2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

A construção do referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica organizada em três eixos que dialogam entre si e sustentam a compreensão das práticas de leitura em voz alta no contexto escolar. O primeiro eixo aborda a leitura e a compreensão textual, discutindo fundamentos teóricos essenciais a partir das contribuições de Isabel Solé (1998), bem como das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018). Nesse bloco, são consideradas estratégias envolvidas no ato de ler, assim como a importância atribuída por ambos os documentos oficiais à formação de leitores competentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo eixo concentra-se na leitura literária, entendida como prática estética e cultural. Para isso, dialoga-se com a perspectiva de Teresa Colomer (2007), nas quais as reflexões sobre educação literária oferecem bases consistentes para pensar a relação entre leitor, texto e mediação escolar. Esse eixo também se articula às diretrizes da BNCC (2018) e o RCG (2018), que destacam a literatura como experiência de linguagem capaz de ampliar repertórios, promover sensibilidade e favorecer processos interpretativos.

Por fim, o terceiro eixo contempla a leitura em voz alta como performance leitora, compreendendo essa prática não apenas como técnica de decodificação, mas como atividade estética, expressiva e corporal. Nesse ponto, o diálogo teórico articula as contribuições de Paul Zumthor (2007), especialmente no que se refere à dimensão

² A biblioteca da escola Francisco de Paula Pereira é um espaço pequeno, entretanto acolhedor e organizado com o objetivo de estimular a imaginação através da leitura de obras recebidas pelo Programa Nacional do Livro (PNLD Literário). As últimas obras recebidas foram no ano de 2021.

performática, às orientações de Jim Trelease (2006) sobre o papel formativo e afetivo da leitura em voz alta, e às recomendações da BNCC (2018) e do RCG (2018) que reafirmam essa prática como ferramenta pedagógica capaz de aproximar crianças da literatura, favorecer a construção de sentidos e ampliar a participação nas experiências de linguagem.

Antes de tratar sobre os assuntos, faremos uma breve apresentação dos autores mencionados.

Isabel Solé nasceu em Barcelona, Espanha, e é doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona, onde atua como professora e pesquisadora na área de Psicologia da Educação. Em sua obra Estratégias de Leitura (1998), Solé propõe compreender a leitura como um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e realiza inferências para compreender o texto. Para a autora:

Ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o primeiro tenta satisfazer os objetivos que guiam sua leitura. [...] O leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si não tenha sentido ou significado, mas que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22-23).

Essa visão desloca o foco da decodificação para a compreensão, valorizando o papel do professor como mediador que ensina estratégias de leitura e promove a autonomia do leitor. Sua perspectiva é fundamental para este estudo, uma vez que as práticas de leitura em voz alta também exigem do leitor a ativação de estratégias cognitivas e interpretativas, além de favorecer a compreensão coletiva do texto.

Teresa Colomer, também espanhola, é professora da Universidade Autônoma de Barcelona e uma das principais pesquisadoras da didática da literatura. Em sua obra Andar entre livros (2007), Colomer defende a leitura literária como uma prática cultural e estética que deve ser incentivada desde a infância, com mediação intencional e planejada pelo professor. A autora argumenta que:

A educação literária se concebe como um processo de apropriação da cultura que se torna visível através das capacidades expressivas e compreensivas das pessoas no contato com os textos literários. Isto é, ensinar literatura é ensinar a ler e a escrever literatura, é ensinar a interpretar a vida e a linguagem por meio da arte verbal, é construir a competência literária e cultural dos alunos para que possam participar de forma plena na comunidade letrada (COLOMER, 2007, p. 42-43).

Ela defende que a escola deve oferecer experiências literárias que estimulem

a imaginação, o prazer e o pensamento crítico, propondo o contato com textos de qualidade, a leitura compartilhada e a valorização da dimensão estética da linguagem. Essa abordagem sustenta a importância de o professor atuar como mediador cultural, promovendo situações em que o texto literário seja vivenciado como uma experiência sensível e significativa.

Já Paul Zumthor (1915-1995), filólogo, medievalista e teórico suíço radicado no Canadá, dedicou grande parte de sua obra a compreender as relações entre oralidade, performance e poesia. Em Introdução à poesia oral (1993) e Performance, recepção, leitura (2007), Zumthor propõe que a leitura é, em essência, um ato performático e estético, em que o corpo e a voz do leitor restituem à palavra escrita sua dimensão sonora, rítmica e sensorial. Segundo o autor:

A performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela, o mundo está presente. A ideia de performance implica, pois, a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nessa medida, não é falso dizer que ela existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. Ela as faz "passar ao ato", fora de toda consideração pelo tempo (ZUMTHOR, 2007, p. 66-67).

Essa compreensão da performance como presença e atualização do texto articula-se com sua concepção sobre o papel da voz na experiência de leitura:

A voz, emanção do corpo, que ela mesma é o corpo, proclama uma identidade da qual é, ao mesmo tempo, significante e significado. [...] A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora. Locutor, destinatário, circunstâncias se confrontam concretamente (ZUMTHOR, 2007, p. 84-85; p. 33).

Ao trazer essas noções para o contexto pedagógico, é possível compreender a leitura em voz alta como uma forma de reviver o texto literário, transformando-o em experiência compartilhada entre leitor e ouvintes. Assim, Zumthor oferece a base teórica que sustenta a concepção de leitura como performance literária neste estudo.

Por sua vez, Jim Trelease (1941-2022), educador norte-americano, jornalista e escritor, tornou-se amplamente conhecido por sua obra Manual de leitura em voz alta (2006), na qual defende a prática da leitura compartilhada como estratégia fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional das crianças.

O autor argumenta que essa prática oferece benefícios múltiplos e duradouros:

As vantagens educacionais de ler em voz alta são bem documentadas: criação de vocabulário, modelagem de fluência, demonstração de leitura expressiva, desenvolvimento de compreensão e reforço para a criança

estabelecer conexões. Também há o valor pessoal de ouvir um livro sendo lido em voz alta. Essa experiência pode gerar memórias vívidas de uma história associada a uma pessoa, período ou lugar — uma memória que costuma nos acompanhar por anos (TRELEASE, 2006, p. 31-32).

Trelease também enfatiza o papel fundamental dessa prática no contexto escolar, destacando seus impactos na formação leitora:

Na escola os livros que os professores leem em voz alta promovem uma compreensão e interpretação mais profundas da história, permitem às crianças assumir um papel ativo na compreensão do texto e as preparam para começar a usar faculdades mentais que se tornarão automáticas quando elas começarem a ler por conta própria (TRELEASE, 2006, p. 35).

Assim, ao ouvir o texto lido expressivamente, os alunos entram em contato com a musicalidade, o ritmo e as emoções das palavras, despertando o gosto pela leitura. Sua contribuição é essencial para compreender o valor educativo da leitura em voz alta, especialmente no ambiente escolar, em que essa prática pode criar vínculos afetivos entre leitor e texto, além de desenvolver competências cognitivas fundamentais para a autonomia leitora.

Essas bases teóricas, em conjunto, fundamentam o cerne conceitual que guia esta dissertação, conectando a leitura à construção ativa de significados, a leitura literária à vivência estética e cultural, e a performance leitora ao ato de presença e materialização da linguagem. Essa conexão possibilita entender a leitura em voz alta não apenas como uma abordagem pedagógica, mas como uma prática que engloba aspectos cognitivos, emocionais, estéticos e socioculturais, fundamentais para desenvolver leitores habilidosos, críticos e sensíveis.

Além do respaldo teórico proporcionado pelos autores que discutem a leitura, a leitura literária e em voz alta e a performance leitora, esta pesquisa também se ancora em documentos reguladores que orientam o ensino no Brasil, e no estado do Rio Grande do Sul, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Esses documentos constituem referenciais essenciais para compreender as práticas de leitura no contexto escolar, particularmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam as competências leitoras e as experiências estéticas com a literatura. A BNCC estabelece a leitura como um dos eixos estruturantes da área de Língua Portuguesa, enfatizando a necessidade de formar leitores autônomos, críticos e sensíveis. Já o RCG reafirma essa perspectiva ao reconhecer a leitura como prática social e cultural, que articula sensibilidade e expressão. Dessa forma, ambos os

documentos subsidiam esta investigação ao oferecerem diretrizes que dialogam diretamente com a proposta de compreender a leitura em voz alta como prática formativa, estética e performática no espaço escolar.

2.1 Leitura e Compreensão: Caminhos para a Formação de Leitores

A leitura é uma das práticas mais fundamentais da vida escolar e social. Por meio dela, os sujeitos não apenas decodificam signos linguísticos, mas constroem significados, interpretam o mundo e se constituem como leitores e cidadãos. Nesse sentido, a leitura deve ser compreendida como uma prática cultural e cognitiva que envolve interação entre o leitor e o texto, mediada por objetivos, conhecimentos prévios e contextos de produção e recepção.

É essa concepção ampla que orienta o trabalho de Isabel Solé (1998), na obra Estratégias de leitura, referência central para o ensino da leitura. Para a autora, ler é um processo intencional e consciente, no qual o leitor formula hipóteses, infere, verifica e reformula sentidos à medida que avança na leitura.

Quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos compreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. (SOLÉ, 1998, p.27).

Assim, Solé tenta esclarecer, no primeiro capítulo de sua obra, o conceito de leitura, que, de acordo com a autora, é uma “interação entre o leitor e o texto” para satisfazer uma finalidade, que pode ser, ler por prazer, ler para estudar ou até mesmo ler para localizar uma informação, ou seja, a leitura é o processo de interação entre o leitor e o texto.

O ato de ler é uma ferramenta fundamental para adquirir conhecimento. No ciclo básico de ensino, a leitura e a escrita são consideradas habilidades essenciais. Espera-se que, ao término dessa fase, os estudantes sejam capazes de compreender textos de maneira independente e consigam superar os desafios que surgirem nessa área. A crítica feita pela autora aqui se refere ao fato de que, na escola, a leitura muitas vezes se limita a simplesmente ler um texto e responder a algumas perguntas sobre ele, como identificar personagens, locais, gostos e desgostos. Isso evidencia que o principal foco está no resultado da leitura, e não em como ela é feita. Assim, nota-se que as atividades escolares priorizam mais o desenvolvimento das habilidades de

decodificação. Com isso subentende-se que o processo de relação entre o leitor e o texto está em segundo plano, quando ocorre, na escola.

Em seguida a autora traz a necessidade de compreensão da leitura, ou seja "ler, compreender e aprender". É fundamental ter domínio sobre a compreensão da leitura a fim de conseguir uma leitura eficiente. Para que o leitor seja atraído pela leitura, é preciso que esta tenha significado. A leitura, assim como qualquer outra atividade proposta para o aluno, deve fazer sentido para o mesmo. Solé argumenta que:

A compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (SOLÉ, 1998, p. 40).

É fundamental o leitor sentir-se capaz de compreender e interpretar o que está lendo, pois a motivação só ocorre se o conteúdo estiver dentro dos interesses do leitor e, é claro, se a atividade estiver alinhada a uma finalidade. Nesse sentido, a autora esclarece:

Para que uma pessoa possa se envolver com uma atividade de leitura é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso (SOLÉ, 1998, p. 42).

O professor é este sujeito mais experiente mencionado por Solé e pode despertar a curiosidade de leitores iniciantes, fomentar o interesse e oferecer diferentes opções e materiais de leitura.

Posteriormente a autora foca no aprendizado da leitura, e na crítica do ambiente escolar. É crucial que as abordagens voltadas para o início da alfabetização nas escolas ofereçam à criança uma interação produtiva e real com a leitura, permitindo que ela desenvolva as competências necessárias para avançar em todas as etapas de sua educação. Para isso, a autora enfatiza a relevância de integrar, nas dinâmicas de aula, os conhecimentos que os alunos já possuem, ampliando assim suas compreensões. Solé destaca que:

O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura — sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo — que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuímos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras (SOLÉ, 1998, p. 58).

Assim, compreende-se que leitura e a escrita são procedimentos e por isso devem ser trabalhados. É fundamental assegurar o acesso a uma variedade de materiais escritos para as crianças, tais como jornais, revistas, quadrinhos, livros, poesias e gêneros diversificados. Caso as estratégias de leitura sejam consideradas como processos, é necessário instruir métodos para a compreensão dos textos: não como métodos precisos, fórmulas garantidas ou habilidades particulares, mas sim como estratégias de entendimento leitor que incluem a definição de metas, planejamento das atividades e sua avaliação. Essas táticas são fundamentais para a elaboração de uma análise do texto, e essa análise é feita de maneira independente.

É possível observar que, apesar de a aquisição da leitura ser uma tarefa dirigida, na qual há um mediador, que no caso é o professor, consegue-se desenvolver a criticidade respeitando os conhecimentos prévios de cada leitor, promovendo assim este processo de interação. De acordo com Solé deve ser de modo adequado e flexível a cada contexto.

Diante disso, Solé ressalta a importância do trabalho com diversos tipos de textos, apesar de considerar "que alguns textos são mais adequados que outros para determinados propósitos de leitura". Para tanto, a autora menciona ADAM (1985), ao tratar sobre os tipos de texto a serem trabalhados: narrativo, descritivo, expositivo e instrutivo-indutivo. É essencial que haja uma ampla variedade de tipos textuais, fugindo de um padrão único, e abrindo espaço para aqueles que refletem a realidade do dia a dia. Para a autora, o objetivo não é simplesmente identificar se um texto como uma narrativa e uma comparação, mas observar as características específicas, apontar pistas que facilitam a compreensão e ajudar o leitor a perceber que ele pode utilizar as mesmas ferramentas que o autor empregou para desvendar o significado, mas agora com o intuito de interpretá-lo.

Solé ainda apresenta maneiras de nos orientar sobre a importância de realizar ações tanto antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, fica evidente que o processo de leitura se inicia previamente ao momento de ter contato com o texto.

Por outro lado, a autora reconhece que embora o domínio de estratégias e habilidades seja necessário, a dimensão afetiva e motivacional é o que realmente sustenta a formação de leitores autônomos e duradouros, de modo que ler nesse sentido, ultrapassa a decodificação do texto e o domínio de técnicas cognitivas. Constitui um ato intencional e afetivo, onde o leitor se relaciona de maneira subjetiva

com a obra, como demonstra o trecho abaixo:

Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender a ensinar a ler (SOLÉ, 1998, p. 90).

A autora apresenta seis princípios a ser considerados para o ensino de estratégias de compreensão leitora, são eles: ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas; ler é um instrumento de aprendizagem, informação e deleite; a leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva; quem não sente prazer na leitura não conseguirá passá-la aos demais; a leitura para as crianças tem que ter uma finalidade que elas possam compreender e partilhar; a complexidade da leitura e a capacidade que as crianças têm para enfrentá-la.

No entendimento da autora, a prática da leitura é fundamental para adquirir conhecimento em várias áreas. Ela auxilia no aumento do vocabulário das crianças, na melhoria da compreensão do mundo ao seu redor e no desenvolvimento de habilidades críticas. Além disso, é essencial para o crescimento pessoal, incentivando o pensamento crítico e a criatividade.

Ao apresentar motivações para a leitura, a autora reconhece que "Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido" (SOLÉ, 1998 p.91). É essencial que todas as tarefas comecem com o estímulo às crianças, que sejam relevantes e estimulantes, de modo que a criança se sinta capaz de realizá-las. As circunstâncias que mais incentivam a leitura são aquelas em que as crianças leem por prazer, sentindo a alegria de estar na biblioteca ou consultando-a para esclarecer uma dúvida, resolver um problema ou obter informações para um projeto específico. É quando elas se aproximam do livro livremente, com um propósito definido, e conseguem compreendê-lo e manejá-lo da maneira que desejam.

Portanto, evidencia-se que os objetivos de leitura estão intimamente ligados com a motivação, pois, como já foi dito, para que a leitura ocorra de forma significativa há que possuir uma finalidade. Os objetivos da leitura influenciam a maneira como um leitor se posiciona diante dela e estimulam a conquista de seu objetivo, que é a compreensão do que está sendo lido. As metas dos leitores, ou intenções, em relação a uma obra podem apresentar grande diversidade conforme

os contextos e ocasiões. São, alguns objetivos de leitura apresentados pela autora: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.

Para entender o conteúdo de um texto, é necessário possuir familiaridade com o tema em questão. No entanto, é possível auxiliar as crianças a aplicarem seu conhecimento prévio na leitura de diversas formas, como fornecendo uma introdução geral do assunto, orientando os alunos a observar aspectos específicos do texto que possam ativar seu conhecimento prévio, ou introduzindo um tema inédito para eles.

Compreende-se que o estabelecimento de hipóteses sobre o texto, auxiliando as crianças a utilizar diferentes sinais ao mesmo tempo, é crucial. Por exemplo, é válido atentar para o título, as ilustrações, informações sobre o autor, o ambiente da história, os personagens, entre outros elementos, para a completa compreensão do texto. A formulação de perguntas pode ser empregada como uma técnica para auxiliar na compreensão de histórias contadas para crianças, direcionando sua atenção para os pontos mais importantes, como por exemplo explorar a capa do livro, fazendo questionamentos sobre o que aparece, o que as crianças acreditam ser cada elemento, etc, de acordo com a faixa etária da turma. Essas atividades de antecipação da leitura são de extrema importância para a ativação dos conhecimentos prévios dos educandos.

Solé trata dos processos cognitivos que participam da leitura, destacando que é nesse momento que se deve promover o desenvolvimento da compreensão do texto. Ela enfatiza o papel das previsões, entendidas como a capacidade de o leitor antecipar significados, estabelecer hipóteses e construir expectativas a partir dos indícios oferecidos pelo texto, como expressa o trecho abaixo:

Para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto, também vimos que algumas características do texto - a superestrutura ou tipo de texto, sua organização, algumas marcas, etc. -, assim como os títulos, as ilustrações que às vezes os acompanham e as informações abordadas pelo professor, por outros alunos e pelo próprio leitor, constituem o "material" que gera essas hipóteses ou previsões. Estas previsões, antecipações, ou seja lá o que for,

devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. (SOLÉ, 1998, p. 116).

Cada leitura, portanto, é atravessada por uma interpretação singular, pois cada leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, suas experiências e sua sensibilidade diante do que lê. Considerando que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, as previsões tornam-se parte essencial desse diálogo, funcionando como um elo dinâmico que orienta e ressignifica a construção de sentidos durante o ato de ler.

A autora reforça que a compreensão leitora não se desenvolve de forma espontânea, mas a partir de um trabalho intencional e contínuo, que envolve tanto a mediação docente quanto o engajamento ativo dos estudantes. Desse modo,

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado... os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional. Entretanto, mesmo que isso seja necessário, os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores e, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter objetivos. (SOLÉ, 1998, p.116-117).

Fica claro que entender o texto envolve uma combinação entre os objetivos de leitura que orientam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor deseja comunicar por meio de sua escrita. Assim, “Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade”. (SOLÉ, 1998, p. 173).

Com isso, levando em consideração as informações apresentadas anteriormente sobre os processos de leitura e compreensão textual, é válido destacar que: desenvolver a habilidade de leitura envolve ser participativo (estabelecendo relações e ativando conhecimentos prévios) durante a leitura. É igualmente necessário que o leitor defina objetivos, questione o conteúdo e monitore sua própria compreensão. Segundo a autora, aprender a ler é também descobrir como encontrar significado e prazer na experiência da leitura, entendendo-a como prática. Desenvolver a capacidade de leitura compreensiva é fundamental para apropriação crítica do conhecimento e para a formação de sujeitos leitores.

Ensinar a ler corretamente é, portanto, uma tarefa do educador, que deve ter comportamento leitor, ou seja, para formar leitores, de acordo com Solé, é preciso ensinar pelo exemplo - lendo, compartilhando e refletindo sobre os sentidos do texto.

Esse processo exige colaboração e acompanhamento, ler requer compartilhar metas, objetivos e interpretações, além de propor atividades diversificadas que contemplem as diferentes necessidades dos alunos.

Decidir como as crianças abordarão o código, que textos elas vão ler, que situações de leitura serão incentivadas nas classes, qual será o papel das bibliotecas e dos cantinhos de leitura, que estratégias serão estimuladas no âmbito da linguagem e com outras matéria, que estratégias de leitura serão trabalhadas em um projeto globalizado, como será a avaliada a leitura, qual é o seu papel em uma abordagem significativa da aprendizagem do sistema de linguagem escrita... tudo isso exige que sejam assumidas posturas que transcendem as de um professor em particular. (SOLÉ, 1998, p.175).

Essa reflexão da autora evidencia que a responsabilidade pela formação de leitores não se limita ao trabalho individual do professor, mas envolve decisões coletivas e uma cultura escolar comprometida com o letramento e a fruição leitora. Cabe destacar que, de acordo com Solé, não basta apenas dominar as técnicas necessárias para compreender um texto, como antecipação, verificação e autoquestionamento, pois o verdadeiro aprendizado ocorre quando essas habilidades são colocadas em prática e quando o leitor reconhece sua relevância na construção de sentido. Ensinar leitura, portanto, é promover situações significativas em que a compreensão se torne um exercício vivo de reflexão, diálogo e prazer com o texto.

Seguindo a mesma perspectiva de Solé, na qual a prática de leitura constitui um dos fundamentos essenciais para a formação completa do indivíduo no âmbito da educação, é possível perceber que essa concepção também se reflete nos documentos orientadores da educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), um dos principais instrumentos reguladores da Educação Básica, reforça essa visão ao compreender a leitura não apenas como um processo de decodificação e compreensão, mas também como uma prática que envolve oralidade, expressividade, sensibilidade e interação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com foco nas séries iniciais do ensino fundamental, considera a leitura uma das atividades sociais essenciais para a formação de cidadãos. Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, a leitura é destacada como um elemento central no ensino de Língua Portuguesa, como demonstra o seguinte fragmento: “A leitura, como prática social, deve ser desenvolvida em diferentes contextos e com diferentes propósitos, envolvendo textos verbais e não verbais, de distintas naturezas e gêneros discursivos.” (BRASIL, 2018, p. 66).

O documento determina que o ensino da leitura deve garantir o envolvimento contínuo com textos tanto literários quanto não literários, enriquecendo o repertório dos alunos e favorecendo o desenvolvimento de leitores críticos e independentes. Essa visão expande a função da leitura dentro do ambiente educacional, sugerindo uma abordagem que combina a habilidade linguística com a percepção estética, a criatividade e a formação de diversos significados.

Além da BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho — que respeita as orientações nacionais e, ao mesmo tempo, integra as características culturais, históricas e sociais da região — no que diz respeito à leitura no Ensino Fundamental, considera essa atividade como essencial para o aprimoramento das habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e culturais dos alunos.

O RCG enfatiza que a leitura deve ser considerada uma atividade social importante, focada na compreensão, interpretação e criação de significados. Não se resume apenas à decodificação de palavras, mas sim à construção de sentidos em variados contextos de utilização da linguagem. “A leitura, assim como a escrita e a oralidade, precisa ser trabalhada como uma prática social situada, contextualizada e com propósito comunicativo claro.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 60).

Essa concepção institucional de leitura apresentada pelo RCG dialoga com as diretrizes da BNCC ao compreender que o ato de ler não se limita a decodificação de palavras, exigindo o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a compreensão ativa e reflexiva dos textos. Tais estratégias são essenciais para a formação de leitores proficientes - um dos principais objetivos delineados pela BNCC.

Nessa perspectiva, a BNCC enfatiza, na Competência Geral da Educação Básica, séries iniciais, a importância de fomentar nos alunos pensamento crítico e criativo, destacando a leitura como um dos métodos para alcançar esse objetivo. No que se refere à área de Linguagens, a competência específica nº 1 da Língua Portuguesa sugere entender os diferentes usos da língua como meio de interação social, enquanto a competência nº 3 ressalta a relevância de empregar estratégias de leitura para interpretar textos de variados gêneros.

As competências desenvolvidas ao longo dos anos do ensino fundamental refletem essa abordagem processual da leitura. Desde as séries iniciais do ensino fundamental, a BNCC propõe práticas que estimulam a previsão de informações textuais com base em elementos visuais e linguísticos, formulação de hipóteses, identificação de ideias centrais e o estímulo à leitura autônoma. Esses procedimentos

- que envolvem momentos de preparação, acompanhamento e avaliação da leitura - consolidam-se como etapas fundamentais para uma compreensão efetiva e significativa dos textos.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) parte da mesma visão ao sugerir que a leitura deve ser entendida como uma “atividade de linguagem que implica uma construção ativa de significado e a utilização de estratégias para compreensão e interpretação” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 109). De forma semelhante à BNCC, o RCG defende que o processo de leitura deve ocorrer de forma gradativa, contextualizada e relevante, levando em consideração a variedade de textos, a complexidade crescente e o papel ativo do leitor.

Ao expandir essa perspectiva, é fundamental compreender que tanto a BNCC quanto o RCG enfatizam a relevância de uma prática integrada e dinâmica no que diz respeito à leitura. Fomentar um espaço de leitura que reconheça a diversidade de gêneros textuais e encoraje a participação ativa dos alunos não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara os estudantes para os desafios comunicacionais da atualidade. Assim, ao perceber a leitura como um processo contínuo e interativo, não estamos apenas formando leitores aptos, mas também formando cidadãos críticos e reflexivos, preparados para contribuir de maneira significativa com a sociedade.

2.2 LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA ESTÉTICA E CULTURAL

A leitura literária, segundo Teresa Colomer, constitui um dos eixos fundamentais da formação cultural e linguística na escola. Em Andar entre livros: a leitura literária na escola, a autora defende que o contato com a literatura é essencial para a construção de leitores competentes, capazes de compreender, interpretar e apreciar as múltiplas dimensões da linguagem. Logo no início da obra, Colomer afirma que:

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária pode resumir-se à formação do leitor competente. (COLOMER, 2007, p.30).

Essa formação, contudo, não se restringe à aquisição de técnicas de leitura, mas envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade estética e de uma competência

interpretativa capaz de integrar o texto literário à experiência humana social.

Para Colomer, o leitor competente é aquele que domina não apenas as habilidades de decodificação, mas sobretudo a capacidade de construir sentidos, inferir significados e reconhecer o papel da literatura como mediadora entre a linguagem e o mundo. A autora explicita que:

O leitor competente, definido a partir de várias perspectivas, é aquele que sabe construir um sentido nas obras lidas. E para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura. (COLOMER, 2007, p.31).

Assim, a leitura literária é compreendida como prática cultural e interpretativa, situada no interior de uma tradição simbólica e de um contexto social que oferece referenciais de sentido ao leitor.

A escola, nesse cenário, assume um papel decisivo. Ela deve propiciar situações em que a leitura se torne experiência e não mera tarefa. Colomer ressalta que:

A literatura já está presente e se chega a um certo grau de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se decidir, na sequência, melhor forma de conseguir que esta leitura escolar seja produtiva para o leitor. (COLOMER, 2007, p.41).

Ou seja, é necessário que a prática escolar não reduza o texto literário a objeto de análise formal, mas promova o envolvimento afetivo, do leitor, articulando a dimensão estética à formativa. A leitura literária na escola, portanto, não pode ser vista apenas como instrumento de ensino da língua, mas como uma prática cultural que forma sujeitos sensíveis, críticos e criativos.

Ao tratar do leitor, Colomer enfatiza que a literatura introduz as crianças em uma nova forma de comunicação, na qual o modo de dizer é tão importante quanto o que se diz.

Os livros introduzem as crianças a uma nova forma de comunicação na qual importa o como e na qual a pessoa se detém para apreciar a textura e a espessura das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboraram a linguagem, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. (COLOMER, 2007, p.61).

Essa experiência estética revela à criança uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo, pois, segundo Colomer, a literatura oferece a

possibilidade de ver o outro sem deixar de ser o mesmo, uma experiência que oferece o mistério de permitir ser e não ser - ou ser mais de uma coisa - ao mesmo tempo.

Colomer concebe o ato de ler literatura como um exercício de imaginação e alteridade. Os livros “têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa” (COLOMER, 2007, p.61). Essa ideia de leitura como viagem interior e encontro com o outro reforça o papel humanizador da literatura, que amplia horizontes e oferece o acesso a uma “formalização de experiências humanas” (COLOMER, 2007, p.62). A escola, portanto, deve entender a educação literária como uma “aprendizagem de percurso e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso”. (COLOMER, 2007, p.68).

Nessa perspectiva a leitura literária escolar não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo de construção de sentidos e de ampliação cultural. Ao tratar dos livros, Colomer lembra que os textos literários se constroem de forma a guiar a compreensão do leitor, e que a voz narrativa tem papel fundamental nesse processo.

A voz do narrador, geralmente, ajuda o receptor a compreender o relato: expressa hipóteses sobre a causa das ações, resume partes da história, explicita a conexão entre fatos difíceis, anuncia os planos futuros dos personagens de maneira que ajuda a antecipar o desenvolvimento do enredo (COLOMER, 2007, p.86).

Com isso a literatura convida o leitor a participar ativamente da construção dos sentidos do texto, estimulando previsões e a interpretação.

Colomer ainda amplia o olhar sobre a presença da literatura na escola. Ao discutir a animação à leitura, observa que, “graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios” (COLOMER, 2007, p.104). Essa constatação leva-nos a refletir sobre a necessidade de planejamento e intencionalidade nas práticas de leitura. Para a autora, “ler livros deveria converter-se em uma atividade mais precisa e menos sujeita aos avanços do tempo escolar ou da decisão individual dos professores” (COLOMER, 2007, p.124). A leitura literária precisa de continuidade e coerência, articulando-se a projetos de longo prazo e não apenas a iniciativas isoladas.

Quanto ao papel social da literatura infantil e juvenil, a autora assim se

manifesta: “A literatura funciona como uma agência de socialização cultural e é essencial saber que mensagens estão sendo dirigidas às novas gerações” (COLOMER, 2007, p.132). No entanto, a autora adverte que muitas vezes a preocupação com a função moral dos textos apaga sua dimensão estética. “A função educativa da literatura infantil foi a grande estrela dos debates sobre seleção de livros, porque a sociedade costuma estar mais preocupada com a educação moral do que com a educação literária das crianças” (COLOMER, 2007, p.134). Desse modo, a autora reivindica uma educação literária voltada ao desenvolvimento da sensibilidade e da competência leitora, e não apenas à transmissão de valores.

A escuta dos leitores em formação é um elemento essencial desse processo. Colomer observa que “não há dúvida de que necessita progredir em saber o que agrada às crianças e sobre o modo de fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões” (COLOMER, 2007, p.136). Essa postura aproxima a prática docente da perspectiva comunicativa da leitura, em que o sentido é construído na interação entre texto e leitor. Assim :

A criança que lê um livro o faz no seio da família, na aula ou na biblioteca, comentando com adultos ou outras crianças leitores, imersa em múltiplos sistemas ficcionais e artísticos que formam competências e conhecimentos. A aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada de significados” (COLOMER, 2007, p.139).

Essa perspectiva reforça a importância de que as práticas de leitura na escola não sejam apenas momentos de transmissão de informações, mas espaços dialógicos em que os estudantes possam expressar suas impressões, gostos e interpretações. A escuta atenta às vozes das crianças sobre os textos lidos permite ao professor compreender como elas constroem sentidos, quais elementos das narrativas mobilizam sua atenção e afeto e de que forma suas experiências prévias interferem na recepção das obras. Mais do que avaliar respostas corretas ou incorretas, trata-se de valorizar o processo de formação do leitor como sujeito ativo, capaz de dialogar com o texto, com o professor e com seus pares, construindo colaborativamente significados literários. Essa construção social da leitura, em que múltiplas vozes se cruzam, fundamenta práticas pedagógicas mais participativas e efetivas na formação de leitores literários.

Colomer aprofunda o entendimento da leitura literária para além de práticas isoladas de sala de aula, defendendo sua articulação com diferentes componentes

curriculares e atividades pedagógicas. Para a autora, a formação do leitor literário se fortalece quando a escola promove experiências diversificadas que integram a literatura a outros campos do saber, criando múltiplas oportunidades de contato significativo com o texto. Nesse sentido, Colomer afirma que: “A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam a sua integração e conferência com outros tipos de aprendizado”. (COLOMER, 2007, p. 159). Essa perspectiva evidencia que a literatura não deve ocupar um espaço restrito e isolado no currículo, mas sim dialogar com outras áreas do conhecimento, com práticas artísticas, com projetos interdisciplinares e com experiências culturais variadas. Ao ampliar os contextos em que a leitura literária ocorre, a escola potencializa seu papel formativo e torna o encontro com o texto uma experiência mais rica, significativa e socialmente compartilhada.

Ademais, Colomer reafirma que a leitura literária, é antes de tudo, uma forma de compreender o mundo e a si mesmo. Ela transforma o sujeito, amplia o imaginário e o insere em uma rede simbólica que o liga a tradição e a contemporaneidade, com isso, ler literatura na escola não é um luxo, mas uma necessidade formativa, pois significa oferecer aos alunos a possibilidade de participar da cultura escrita de modo pleno, crítico e sensível. A educação literária, como afirma a autora, deve permitir que cada estudante “ande entre livros” construindo no diálogo com os textos e com outros leitores o sentido da leitura literária.

A visão de Colomer quanto à leitura literária enquanto experiência estética, cultural e formativa, encontra eco nos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil e no Rio Grande do Sul - BNCC e RCG - já que estes reafirmam que o trabalho com a literatura na escola deve ir além do ensino técnico da leitura, voltando-se para a formação integral dos estudantes como sujeitos da cultura escrita.

Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a relevância da literatura como um pilar fundamental na formação de leitores. O texto literário é apreciado por sua capacidade de encantar, proporcionar prazer e expandir horizontes. A BNCC estabelece como uma das competências específicas de Língua Portuguesa:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial

transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 85).

Essa perspectiva evidencia que a leitura de obras literárias deve ser entendida como uma vivência estética e emocional, oferecendo aos alunos a oportunidade de se conectar com diversas formas de expressão, linguagens simbólicas e diferentes perspectivas de mundo. A literatura é compreendida, portanto, não apenas como conteúdo escolar, mas como experiência humanizadora que mobiliza imaginação, sensibilidade e construção de sentidos.

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia leitora e da formação de repertório literário, a BNCC propõe que os estudantes devem:

Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 131).

Essa habilidade ressalta a importância de que o contato com a literatura seja constante e diversificado, respeitando a variedade de gêneros, autores, culturas e tradições, ao mesmo tempo em que valoriza a construção de preferências pessoais e o desenvolvimento da autonomia do leitor em formação.

Além disso, o documento propõe o trabalho com diferentes modalidades de textos literários, ampliando a noção de leitura para além da narrativa tradicional. Entre as habilidades previstas para os anos iniciais, destaca-se a que prevê o trabalho com gênero dramático:

Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena (BRASIL, 2018, p. 131).

Essa competência amplia a noção de leitura literária e introduz o contato com diferentes gêneros e formas de expressão, o que favorece uma relação mais plural com a arte literária e com as manifestações culturais que dela derivam. O texto dramático, em especial, convida o leitor a uma experiência diferente daquelas mais comuns e corriqueiras, em que a compreensão passa também pela visualização da encenação e pela percepção das vozes das personagens.

A BNCC estabelece expectativas de aprendizagem relacionadas à compreensão dos elementos estruturais das narrativas ficcionais:

Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto (BRASIL, 2018, p. 131).

Fica em evidência, assim, a necessidade de que os estudantes desenvolvam não apenas a capacidade de ler e fruir os textos literários, mas também de compreender sua organização interna, reconhecendo os recursos utilizados pelos autores na construção das narrativas. Tal compreensão estrutural não se opõe à fruição estética, mas a enriquece, permitindo que o leitor perceba as escolhas criativas que compõem a obra literária.

No que tange especificamente ao texto dramático, o documento ainda propõe: “Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena” (BRASIL, 2018, p. 132). Assim, o texto literário é explorado não apenas como objeto de estudo, mas como experiência viva, sensível e compartilhada, que se materializa também através da voz e da performance do leitor.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) reforça e contextualiza essa visão, incorporando as orientações da BNCC à realidade educacional do Rio Grande do Sul. O documento gaúcho aborda a leitura literária como uma prática centrada na construção compartilhada de significados e na interação viva entre leitor e texto, compreendida como espaço de diálogo, interpretação e construção de sentidos.

O RCG também destaca o papel transformador da leitura literária na formação dos estudantes:

Por meio da leitura literária, existe a possibilidade de relacionar informações, transformando-as em conhecimento, o que provavelmente alterará a visão de mundo do jovem leitor. Portanto, pensar o papel da escola na formação de leitores em meio aos suportes tecnológicos, demonstra a importância que esta possui no desenvolvimento do gosto pela leitura e na capacidade de posicionar-se criticamente frente ao mundo que os cerca (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 147).

Essa afirmação reconhece a literatura como instrumento de formação crítica e de ampliação da compreensão de mundo, reforçando a responsabilidade da escola na formação de leitores capazes não apenas de decodificar textos, mas de estabelecer relações, construir conhecimentos e posicionar-se de forma autônoma e crítica diante da realidade.

Ao caracterizar o campo artístico-literário, o RCG estabelece:

O campo artístico-literário é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a

expressão de sentimentos e emoções. Esse campo possibilita aos estudantes reconhecer, valorizar, fruir e produzir as manifestações artístico-literárias com base em critérios estéticos, conhecimento de seus contextos histórico-sociais, ideológicos e no exercício da sensibilidade (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 150).

Essa concepção do campo artístico-literário evidencia que a formação do leitor não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas de decodificação ou interpretação textual, mas abarca dimensões estéticas, afetivas, identitárias e socioculturais. Ao reconhecer o texto literário como manifestação artística que circula socialmente, carregando valores, visões de mundo e sensibilidades, o RCG propõe uma educação literária que vai além do utilitarismo pedagógico, valorizando a fruição, a apreciação e a vivência criativa como elementos centrais da formação humana.

Nesse contexto, práticas como a leitura em voz alta, a dramatização de textos, a recitação de poemas e outras formas de performance literária ganham especial relevância, pois materializam essa compreensão de que a literatura é experiência sensível, corporal e compartilhada, que se realiza plenamente na presença, na voz e no encontro entre leitores. A articulação entre as orientações da BNCC e do RCG fundamenta, assim, práticas pedagógicas que buscam formar não apenas leitores competentes do ponto de vista técnico, mas sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente inseridos, capazes de fruir, interpretar e dialogar com a literatura de forma autônoma e significativa.

2.3 LEITURA EM VOZ ALTA COMO PERFORMANCE E RECEPÇÃO LEITORA

A leitura em voz alta é compreendida por Zumthor como uma experiência estética e sensorial em que corpo, voz e palavra se entrelaçam para dar vida à literatura. Zumthor propõe, em suas obras, uma revalorização da oralidade e da performance como dimensões constitutivas da experiência poética e literária.

Para o autor, a leitura e a performance não são atividades separadas, mas modos complementares de relação entre o texto, o corpo e o mundo. Ele afirma que “um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa” (Zumthor, 2007, p. 22). Assim a obra literária não se encerra em sua materialidade escrita, mas se atualiza no ato da leitura e da escrita, em que o sujeito leitor (ou ouvinte) participa ativamente da construção dos sentidos.

Essa visão resgata a natureza interativa da leitura, na medida em que a palavra escrita, quando proferida, reencontra sua dimensão sonora e corporal. Zumthor enfatiza a importância do corpo na experiência leitora: “O corpo é o peso sentido na experiência que faço nos textos” (ZUMTHOR, 2007, p.23). O ato de ler, portanto, não é puramente intelectual, é um acontecimento sensorial e físico. A leitura em voz alta, ao envolver a respiração, o ritmo e a entonação, torna-se uma performance que une pensamento e presença.

Para Zumthor, a performance não é um simples acréscimo ao texto, mas parte essencial de sua forma. “A performance é constitutiva de forma” (ZUMTHOR, 2007, p.30), afirma o autor, destacando que a realização oral não apenas transmite o conteúdo, mas transforma, revelando nuances que permanecem ocultas na leitura silenciosa. Essa dimensão performática confere ao texto uma experiência viva, que depende da voz e da escuta para se completar.

A leitura entendida sob essa perspectiva, torna-se um ato de presença e de transformação. Zumthor observa que “a performance modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando ela o marca” (Zumthor, 2007, p.32). Isso significa que o ato de ler em voz alta, ao ser partilhado entre leitor e ouvintes, produz um conhecimento situado, marcado pela sensibilidade e pela experiência corporal de quem lê e de quem escuta. O texto então, deixa de ser um objeto fixo e torna-se evento - algo que acontece e se faz a cada leitura.

Essa concepção amplia a noção de leitura no contexto educacional, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, onde a leitura em voz alta desempenha papel central na formação estética e interpretativa das crianças. Quando a palavra é dita e ouvida, a leitura adquire um caráter de acontecimento, segundo Zumthor, é vivida, sentida e partilhada:

Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não, depende do sentimento que nosso corpo tem, a necessidade para produzir seus efeitos, isto é, para nos dar prazer. É este, um critério absoluto. Quando não há prazer - ou ele cessa - o texto muda de natureza (ZUMTHOR, 2007, p.35).

Dessa forma, o prazer estético, mediado pelo corpo e pela voz, torna-se um componente essencial da leitura, sobretudo da literária. Ao mesmo tempo em que o texto convida o leitor à imaginação, a performance o convoca à experiência - uma

vivência que mobiliza o corpo, a emoção e o pensamento. Zumthor reforça que “a leitura não é um ato separado nem uma operação abstrata” (ZUMTHOR, 2007, p.62), destacando que ler é um gesto integrado à totalidade do ser.

A leitura em voz alta, nesse sentido, é uma forma de performance que insere o leitor no mundo da linguagem de modo ativo e sensível. O leitor-performer se torna mediador entre o texto e o público, utilizando sua voz, ritmo e presença corporal para tornar o texto vivo. A voz, carregada de intencionalidade e emoção, é o meio pelo qual a palavra escrita se torna som, corpo e imagem, criando um espaço de convivência entre texto e público.

Zumthor sintetiza essa dimensão ao afirmar que “a performance é ato de presença no mundo em si mesmo. Nela o mundo está presente.” (Zumthor, 2007, p. 67). Essa presença envolve tanto o performer quanto o ouvinte, que se encontram num espaço partilhado de escuta e sensibilidade. O texto, nesse encontro, deixa de ser apenas um objeto de leitura para se tornar uma experiência viva, uma manifestação de humanidade.

A leitura em voz alta como prática escolar pode, portanto, ser compreendida como uma forma de performance que favorece a formação de leitores sensíveis e críticos. De acordo com Zumthor, ao ouvir e realizar leituras performáticas, as crianças aprendem a reconhecer o valor estético da palavra, a compreender suas múltiplas camadas de sentido e a experimentar o prazer da literatura em sua dimensão mais viva e humana.

Trelease em suas reflexões sobre leitura em voz alta e performance leitora, apresenta uma base prática e pedagógica que complementa as concepções de Zumthor. Enquanto o último enfatiza o valor da voz e do corpo como mediadores da experiência estética, Trelease direciona sua atenção para o espaço da escola e para o modo como a leitura em voz alta pode transformar o ato de ler em uma experiência viva, afetiva e formadora.

A prática da leitura oral é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo das crianças, segundo Trelease, “as vantagens educacionais de ler em voz alta são bem documentadas: criação de vocabulário, modelagem de fluência, demonstração de leitura expressiva, desenvolvimento de compreensão e reforço para estabelecer conexões” (TRELEASE, 2006, p. 31). A leitura oral, portanto, não é apenas uma técnica de ensino, mas um modo de performance em que o leitor, ao emprestar sua voz ao texto, cria uma ponte de

significados entre o mundo das palavras e o mundo das emoções.

Essa perspectiva de interação é reforçada quando Trelease observa que “ler em voz alta é o vínculo supremo, a melhor ferramenta para construir relações, o modelo excelente para envolvimento e cuidado com os alunos” (TRELEASE, 2006, p. 34). Ler para alguém, nesse contexto, assume uma dimensão ética e emocional, pois ao ler, o professor cria uma conexão autêntica com seus alunos, compartilhando não apenas o texto, mas também o ato de ouvir e acolher. Essa atitude mistura-se à ideia de performance proposta por Zumthor, onde o corpo e a voz do leitor atuam como intermediários da vivência estética, gerando um momento de interação entre a obra e o público.

Além de fortalecer vínculos, a leitura em voz alta atua na formação de leitores críticos e competentes. Segundo Trelease,

Os professores que leem em voz alta promovem uma compreensão e interpretação mais profunda da história, permitem às crianças assumir um papel ativo na compreensão do texto e as preparam para começar a usar faculdades mentais que se tornarão automáticas quando elas começam a ler por conta própria (TRELEASE, 2006, p.35).

Ao ouvir um texto literário narrado de maneira expressiva, o estudante não só assimila novas palavras e construções gramaticais, mas também aprimora sua habilidade de interpretar significados, criar imagens mentais e formular opiniões sobre o conteúdo.

Essa dimensão participativa aparece como um dos pontos centrais da pedagogia proposta por Trelease. O autor ressalta que “sempre que um adulto lê para uma criança, uma conexão de prazer se estabelece entre criança e livro” (TRELEASE, 2006, p.36). Essa relação prazerosa é o que mantém vivo o entusiasmo pela leitura, convertendo o ato de ler em uma experiência desejada, ao invés de ser algo forçado. Desse modo, a leitura deixa de ser uma tarefa escolar e se transforma em uma experiência emocional e expressiva, onde o texto é vivenciado por meio da voz, da escuta e dos sentimentos.

Nesse processo, o professor é visto como um grande mediador de experiência leitora. “O professor serve como modelo e inspiração: os alunos frequentemente imitam seus hábitos de leitura. Eles podem notar o professor interrompendo a leitura para procurar palavras no dicionário, e então farão o mesmo” (TRELEASE, 2006,

p.104). O papel do educador representa, assim, uma ação de formação: sua postura, a maneira como interpreta, sente e elabora reflexões sobre o conteúdo se transformam em ações que os estudantes costumam imitar. Da mesma forma que Zumthor liga a performance à presença concreta do corpo, Trelease ressalta a influência do exemplo – a presença do professor durante a leitura – como uma ferramenta de disseminação literária e desenvolvimento estético.

Outro ponto enfatizado pelo autor é a necessidade de preservar o prazer e o encantamento na leitura. “As crianças querem tempo para ler por prazer, sem serem questionadas de uma forma que estraga o fascínio e o prazer que acabaram de sentir” (TRELEASE, 2006, p.105). Essa afirmação sugere que a leitura, sobretudo literária, não deve ser reduzida a um exercício avaliativo ou mecânico. Ao contrário, deve ser compreendida como experiência sensorial e emocional, em que o aluno pode se reconhecer e se reinventar. Assim como Zumthor vê, a performance, como uma forma de “presença no mundo”, Trelease vê a leitura em voz alta como uma presença que acolhe e transforma, estimulando a escuta e a participação.

Além do aspecto afetivo, a leitura em voz alta contribui para o desenvolvimento linguístico. Trelease afirma que:

Com a leitura em voz alta as crianças escutam linguagem exuberante e então discutem o significado dessas palavras com pais e professores. Ler em voz alta se torna uma das melhores maneiras para as crianças desenvolverem o domínio vocabular e compreensão gramatical (TRELEASE, 2006, p. 192).

Nesse contexto, a leitura literária torna-se fonte de aprendizado natural da língua, pois o contato auditivo com textos literários e expressivos expande as fronteiras do repertório verbal e cultural das crianças.

Para Trelease, é essencial que a escola garanta momentos de leitura compartilhada e prazerosa. Ele ainda observa que “seja o texto ou as ilustrações de um conto, um capítulo de livro ou um livro ilustrado, a literatura de qualidade prende nossa atenção e nos impulsiona adiante, na direção do final da história” (TRELEASE, 2006, p. 189). A literatura, quando apresentada de forma expressiva, desperta o desejo de continuidade, estimula a imaginação e reforça o vínculo emocional entre leitor e narrativa.

A leitura em voz alta assume uma dimensão performática e educativa ao mesmo tempo. Nela, o professor é voz e corpo que dão vida ao texto. De acordo com

Trelease, o aluno é ouvinte, mas também intérprete e coautor de significados. Ao ser compartilhada, a leitura se transforma em experiência estética e social, em um espaço de encontro e escuta que favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional. Vê-se que a performance leitora proposta por Trelease ecoa o pensamento de Zumthor, ao reafirmar que ler é um ato de presença - uma prática em que o corpo, voz e imaginação na construção de sentidos e na formação de sujeitos sensíveis à palavra e ao mundo.

Essas dimensões da leitura, compreendidas como práticas sociais e estéticas, encontram respaldo tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que reconhecem o valor da oralidade, da expressividade e da função literária no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A BNCC (2018) destaca a leitura como um eixo estruturante do ensino da Língua Portuguesa, compreendendo-a como uma prática de interação ativa entre leitor, texto e contexto. O documento afirma que “o eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos e orais e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias” (BRASIL, 2018, p.69). Essa perspectiva evidencia que a leitura configura-se como uma experiência estética que envolve a voz, escuta e imaginação.

Nas diretrizes da BNCC para os primeiros anos do ensino fundamental, é evidente ênfase na leitura literária como uma atividade prazerosa, associada à apreciação estética e ao enriquecimento do repertório cultural das crianças. Nesse contexto, o texto sugere o aprimoramento da habilidade de “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas e ideológicas envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BRASIL, 2018, p.70). Ao reconhecer a importância da dimensão estética, a BNCC coloca o leitor em posição ativa diante do texto, capaz de interpretar, questionar e expressar, pela voz e pelo corpo, os sentidos construídos pela leitura.

Entre as habilidades específicas, a BNCC enfatiza a expressividade vocal e o domínio da entonação como elementos fundamentais para a construção de sentido durante a leitura e a performance oral. Ao orientar os estudantes a “identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade,

pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc” (BRASIL, 2018, p. 77), o documento se alinha de maneira direta com as ideias de leitura performática de Zumthor, reconhecendo o valor da dimensão sonora da linguagem e da expressão corporal durante o processo de leitura. Essa competência, esperada especialmente entre o 3º e 4º anos, representa a mudança do enfoque na leitura voltado para a decodificação para aquele que valoriza a interpretação e a apreciação estética, aspectos fundamentais para o aprimoramento das habilidades de leitura.

Especificamente no 4º ano do ensino fundamental, a BNCC orienta que os estudantes avancem na autonomia e na expressividade da leitura, compreendendo textos orais e escritos em diferentes gêneros. A leitura em voz alta, nesse contexto, aparece como estratégia pedagógica de extrema relevância para ampliação da fluência, da compreensão e do envolvimento emocional com a literatura. De acordo com Trelease, ao ler em voz alta, o estudante se torna mediador entre texto e público, assumindo o papel de performer, cuja voz dá corpo e vida às palavras revelando o potencial comunicativo e artístico da leitura.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG), em consonância com a BNCC, reforça o caráter expressivo e social da oralidade e da leitura. No documento, a oralidade é concebida como prática essencial de interação e construção de sentido, conforme o seguinte trecho: “Utilizar diferentes linguagens, como a oralidade e a corporal, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos para produzir sentido” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 50). Essa perspectiva amplia a compreensão da leitura em voz alta, considerando-a uma prática que une emoção e estética.

Essa valorização da leitura em voz alta como prática estética e performática, fica evidente no RCG quando o documento destaca:

Vivenciar e apreciar formas de expressão, gestos, entonação da voz, expressão facial e corporal para ler, ver e ouvir histórias, potencializa a formação de repertório, desenvolvendo o imaginário, a capacidade de simbolizar e a ampliação do repertório ficcional. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.75).

Ao reconhecer que a leitura não é apenas decodificação, mas uma experiência sensível em que corpo, voz e imaginação se entrelaçam, o RCG aproxima-se diretamente da concepção de performance leitora, abordada também na BNCC, de modo que os dois documentos oficiais percebem, na leitura em voz alta, uma prática

que envolve emoção e presença da palavra favorecendo a construção de sentidos.

Nesse sentido, a leitura performática exige um leitor que se coloca diante do texto, não apenas como transmissor, mas como mediador, capaz de converter recursos expressivos em significados que possam ser compartilhados. O RCG orienta que o estudante seja capaz de “ utilizar-se da entonação, postura e interpretação adequadas, demonstrando sentimento/envolvimento, atenção e concentração” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.336), reconhecendo que a leitura em voz alta envolve escolhas interpretativas e expressividade sonora e corporal. Assim, o documento amplia a concepção de leitura, entendendo-a como prática comunicativa que envolve não apenas a compreensão textual, mas também modos de dizer e apreciar o texto diante do público/ouvinte.

2.3.1 Outros estudos

Além das obras apresentadas nas páginas anteriores deste capítulo, o desenvolvimento da pesquisa valeu-se de estudos acadêmicos acessados no catálogo de teses da Capes. Busquei alguns estudos atuais, com no máximo 10 anos de publicação, que abordam a relevância e a significativa colaboração dessa prática de leitura no processo de ensino e aprendizagem da oralidade e da leitura.

Início com o estudo intitulado A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula, de Marcos Suel dos Santos (2023), pesquisa que tem por objeto de estudo leitura em voz alta nas práticas pessoais e profissionais de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Sebastião-AL.

A pesquisa propõe-se a estabelecer diálogos com os professores sobre as condições de ensino da leitura na sala de aula, além de incentivar a criação de conhecimento sobre os temas abordados e a aplicação de diferentes métodos de ensino. O trabalho recomenda a leitura de diversos textos literários como uma prática agradável para ser feita em grupo, com o objetivo de promover uma experiência estética da leitura por meio da interpretação oral. Outro ponto importante é avaliar a eficácia das atividades de leitura realizadas pelos estudantes em sala de aula, bem como seu impacto no processo de aprendizagem e na apreciação estética. A pesquisa

teve o propósito de refletir sobre a importância da leitura no ambiente escolar, valendo-se de técnicas como a leitura em voz alta e a leitura performática.

O resultado almejado, nessa investigação, foi que os professores alterassem sua abordagem para promover a leitura em classe e motivassem os estudantes a se interessarem pelo prazer da leitura, empregando diversas estratégias de leitura, como a atenção à performance leitora em atividades de leitura em voz alta, e uso de materiais para incentivar discussões críticas significativas para a educação escolar e para a vida dos alunos.

O estudo demonstra a importância de como a leitura é introduzida na sala de aula, como os educadores incentivam os estudantes a se envolverem nas atividades de leitura, além de se preocupar com as técnicas utilizadas para tornar a leitura mais impactante dentro e fora do ambiente escolar. Há um comprometimento em aprimorar o ensino da leitura, criando um espaço onde os alunos se sintam motivados e estimulados a analisar textos de maneira crítica e artística. Por meio de abordagens como a leitura em voz alta e a leitura performática, os professores não só conseguem melhorar a qualidade do ensino, mas também enriquecer a experiência de aprendizado dos estudantes de forma significativa.

Outra pesquisa tem por título Leitura em voz alta versus leitura silenciosa: análise de compreensão textual em crianças, de Amanda de Brito Nascimento (2015). Este estudo tem por objetivo principal analisar se há diferença na compreensão textual quando a leitura é realizada em voz alta e silenciosa. Ao contrário da pesquisa anterior, que se deu com docentes, nesta o estudo ocorreu com alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental com idade entre 8 e 9 anos. Na execução deste estudo, foi utilizado o Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura (PROCOMLE), e o propósito da utilização desse protocolo é identificar as barreiras específicas encontradas por alunos que apresentam habilidade de leitura, porém enfrentam desafios ao responder perguntas sobre o que foi lido. Além disso, o protocolo é empregado para determinar em quais partes do texto tais dificuldades surgem, permitindo uma avaliação mais precisa do progresso do aluno na compreensão da leitura.

O estudo foi dividido em duas fases, na primeira os estudantes foram instruídos a ler um texto individualmente e em silêncio, e depois responder a algumas perguntas sem consultá-lo. Já na segunda fase, os alunos tiveram que ler em voz alta para um avaliador outro texto e responder as perguntas, também sem consultar o texto, porém

fazendo inferências. Os resultados revelaram que as crianças tiveram mais sucesso na compreensão do texto quando leram em voz alta.

Foi possível perceber que a prática da leitura em voz alta é eficiente para aprimorar a compreensão de leitura.

Um terceiro estudo é de autoria de Fabrício de Saibro (2023), intitulado Leitura em voz alta: voz e subjetividade. O autor afirma que “é por meio da leitura performática que o ato de ler se transforma em um movimento constante da voz, indo e vindo entre o próprio corpo e os corpos alheios”. Através da leitura performática, a ação de ler se converte em um fluxo contínuo da voz, movendo-se entre o seu próprio corpo e os corpos dos outros integrantes. Foi através da leitura em voz alta, compartilhada em um projeto de extensão, que os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de trocas de experiências e ideias, realizações de inferências com base nas leituras realizadas. A forma como cada participante lê e performatiza sua leitura auxilia na interiorização de conhecimentos entre os participantes.

É possível observar, neste estudo, que o autor faz uma análise mais detalhada sobre a prática de ler em voz alta, conectando a leitura com uma área mais abrangente ao destacar a subjetividade da voz na leitura e ressaltando que a leitura em voz alta vai além do uso da voz como ferramenta, e envolve a compreensão do que está sendo lido para poder transmitir não apenas informações do texto, mas também conhecimentos prévios relacionados àquela leitura.

Fica evidente, nos estudos mencionados, a importância da leitura em voz alta para o desenvolvimento de leitores, a partir de estratégias como entonação, ritmo e expressividade através da performance. Essa prática não só melhora a fluência e a compreensão, mas também enriquece a experiência emocional de quem a pratica. Esses estudos ressaltam que a prática regular de leitura em voz alta pode transformar a leitura em uma atividade mais envolvente e significativa, criando um ambiente de aprendizagem que incentiva a participação ativa e o prazer pela leitura.

Além desses aspectos, há estudos que mostram a relevância da leitura em voz alta especificamente para o letramento literário, como A leitura de contos em voz alta: uma proposta para a ampliação do letramento literário, de Érica Volpato. A autora aborda, em sua pesquisa, que a leitura em voz alta, de contos, pode incentivar o gosto pela literatura.

A leitura em voz de alta de contos pode representar um caminho para

promover o encontro entre o aluno e o universo literário. Dessa forma, essa prática, seguida das outras atividades propostas neste trabalho, configurar-se-ia como uma oportunidade de proporcionar a ampliação do letramento literário dos estudantes. Por meio da literariedade presente nas histórias contadas, sobretudo o caráter de humanização, os discentes seriam capazes de se sentirem ativos na construção de sentidos do texto e de suas próprias vidas. (Teixeira, 2018, p.23)

A prática oferece aos alunos uma experiência rica e envolvente com os textos, promovendo uma compreensão mais profunda e uma apreciação maior pela literatura.

Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública do Rio de Janeiro. A autora expõe a diferença entre o ensino da escola pública e privada, fazendo uma crítica quando afirma que geralmente apenas alunos vindos de famílias com condições financeiras para arcar com mensalidades escolares elevadas conseguem ter acesso a um ensino fundamental de excelência, disponível principalmente em instituições particulares, que possuem métodos mais eficazes e contam com maior infraestrutura.

Em oposição a isso, encontramos as escolas públicas as quais recebem alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas da população e não possuem auxílio suficiente e muito menos motivação para contemplar os alunos com um ensino de qualidade.

...o cenário da educação apresenta-se decadente e desestimulante, tanto para os alunos quanto para os professores. Essa crise a qual presenciamos nos dias atuais está relacionada a vários fatores, que começam com falhas no contexto da administração da educação nos níveis federais, estaduais e municipais, sem que haja um consenso entre esses órgãos na busca de melhorias. A precariedade estende-se da política de remuneração e qualificação dos professores à conservação física das construções escolares, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino. Sem dúvida, a escola hoje não oferece condições favoráveis às atividades de leitura, constatação que não deve ser vista como permanente pelos envolvidos no contexto educacional. (Teixeira, 2018, p.25)

Esse ambiente escolar desestimulante pode ser responsável pelo desinteresse dos estudantes, o que resulta em baixo desempenho acadêmico e menor participação nas atividades de leitura e demais práticas educativas. Entretanto, foi a partir da experiência da pesquisa que a autora conseguiu identificar que, apesar de todas as dificuldades apresentadas no ambiente escolar, é de extrema importância a motivação do docente, inclusive nas atividades de leitura em voz alta.

Levando em consideração que a principal proposta deste trabalho foi ampliar o letramento literário da turma escolhida para participar da minha pesquisa, posso afirmar que tive êxito, uma vez que consegui contar todas as histórias a que me propus levar para a sala de aula, para depois iniciar uma sequência didática. Muitos alunos admitiram que nunca haviam ouvido histórias na escola nem em casa e disseram que

gostaram da experiência. A maioria da classe realizou as atividades propostas por mim, e nesse aspecto, acredito que obtive sucesso, pois todas as tarefas partiram da leitura de uma história. Houve compreensão, compartilhamento de visões entre eles e a apropriação aconteceu porque eles tomavam para si os elementos de literariedade presentes nos contos lidos.(Teixeira, 2018, p.91)

O excerto acima reafirma que a leitura em voz alta possui um papel essencial na habilidade de compreensão leitora, além de levar os alunos a conhecerem o mundo da literatura através da leitura de gêneros literários. Ler em voz alta possibilita que os ouvintes se conectem com o conteúdo de uma forma que combina contexto e significado. Por meio da entonação e da expressividade, quem lê pode destacar pontos importantes do texto, auxiliando os ouvintes a compreenderem o tom, o clima e a mensagem oculta das palavras.

As pesquisas antes apresentadas atestam que é possível que a exposição frequente a diversos gêneros e estilos literários por meio da leitura em voz alta auxilia os estudantes a desenvolverem um maior apreço pela literatura e a vontade de conhecer mais obras e estilos literários. Com isso, incorporar a leitura em voz alta como parte integrante das práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa pode enriquecer a experiência literária dos alunos e fortalecer suas habilidades de leitura e interpretação.

3. DESCRREVENDO A INTERVENÇÃO

3.1 Contextualizando

Este capítulo dedica-se à descrição da intervenção pedagógica realizada com turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida no contexto desta pesquisa. O principal objetivo dessa intervenção foi estimular experiências de leitura em voz alta que valorizassem a performance leitora, compreendida como uma prática que integra entonação, ritmo, expressividade e compreensão textual. Partiu-se da premissa de que a leitura em voz alta, quando trabalhada como gesto performático, permite que os estudantes manifestem a construção de sentidos do texto por meio da oralidade expressiva.

O desenvolvimento da pesquisa que fundamenta essa intervenção ocorreu em múltiplas etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se um estudo bibliográfico com o

propósito de constituir a base teórica necessária para a elaboração da intervenção e para a compreensão das diferentes abordagens já consolidadas sobre leitura, leitura literária, performance leitora e práticas de leitura em voz alta no ensino fundamental. Esse levantamento permitiu identificar conceitos, metodologias e perspectivas teóricas que orientam tanto a construção da intervenção quanto a análise dos resultados.

Após essa etapa teórica, passou-se à coleta de dados por meio da intervenção pedagógica propriamente dita, as ações práticas foram organizadas em forma de sequência de atividades voltadas à leitura em voz alta, possibilitando observar, registrar e analisar como os estudantes se relacionavam com a leitura expressiva e como mobilizaram compreensão, entonação e ritmo ao ler.

Todas as atividades descritas foram realizadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) sob parecer consubstanciado de nº 7.112.645 emitido em 30 de setembro de 2024, garantindo que os procedimentos respeitassem os critérios éticos de pesquisa com seres humanos, conforme previsto pelas diretrizes do CEP/CONEP.

Inicialmente foram selecionadas as obras adequadas à faixa etária do público alvo. Essa seleção foi feita em duas etapas, na primeira levei a turma à biblioteca para que cada aluno escolhesse a obra que gostaria de ler com todos os colegas. Na segunda etapa fiz a seleção das obras pensando em abranger diferentes gêneros, além de serem relevantes e interessantes para os alunos. Isso com a finalidade de enriquecer a leitura em voz alta, permitindo aos alunos explorar e familiarizar com diferentes estilos de escrita e estruturas textuais. Outro critério importante, para a seleção das obras, foi a disponibilidade das mesmas na escola, o que garantiu o acesso dos alunos ao material selecionado. Assim, nesta etapa foram selecionadas as seguintes obras:

- Poesia: Lili inventa o mundo (Mário Quintana, 1983)
- Fábulas: A cigarra e a formiga boa e A cigarra e a formiga má (Monteiro Lobato, 1921)
- Conto: Chapeuzinho Vermelho - uma aventura borbulhante (Lynn Roberts, 2009)

Além dessas obras, outras foram acrescentadas ao plano inicial a pedido dos alunos em atividades que iam surgindo com o passar das aulas.

O próximo passo foi a elaboração de sequência de atividades, com os textos

escolhidos, compreendendo a leitura em voz alta e a performance leitora. Essa elaboração embasou-se nas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) e perspectiva de performance leitora de Zumthor (2007). A sequência foi dividida em três fases:

Atividades de pré-leitura: Foram promovidas discussões em grupo com a classe, visando ativar os saberes prévios sobre os personagens e os temas abordados. Também foram analisados os títulos, observadas as ilustrações das capas e debatidas as possíveis interpretações sobre as narrativas e seus gêneros. Esse momento foi essencial para despertar o interesse, gerar expectativas e fortalecer a conexão entre os alunos e as obras.

Atividades de leitura: Nesta fase foi possível desenvolver tarefas como, leitura guiada por mim (professora), na qual começo a leitura focando na entonação, ritmo e expressividade, leitura individual. Leitura compartilhada, separando os alunos em pequenos grupos ou duplas sugerindo que pratiquem a leitura juntos, os alunos trocavam de papel, sendo leitor e ouvinte, além de discutir o significado do texto e se auxiliarem na pronúncia e compreensão. E por fim a prática da leitura expressiva, solicitando aos alunos que realizassem a prática de leitura em voz alta de maneira expressiva e criativa, destacando a caracterização dos personagens, variações de entonação de voz e a transmissão de sentimentos. Essas atividades foram realizadas diante dos colegas, aqueles que se sentiram à vontade, para incentivar a confiança na comunicação oral.

Atividades de pós-leitura: Essas atividades tiveram como objetivo incentivar os alunos a refletirem sobre o que ouviram e leram, levando-os a uma compreensão mais ampla da obra. Assim foi possível realizar ações como, discussões em grupo, promovendo um debate, no grande grupo, sobre as leituras realizadas, analisando aspectos como os protagonistas, o enredo, a mensagem principal e os ensinamentos transmitidos, além de confirmar ou refutar as hipóteses criadas nas atividades de pré-leitura. Nesta fase também foi estimulada a criatividade através de atividades como encenações dos textos e apresentações para outras turmas (pré-escolas), como leitores-performers. Essas ações solidificaram a leitura como uma experiência coletiva e artística, intensificando a conexão dos estudantes com a literatura e proporcionando vivências relevantes com a linguagem.

A escola participante do projeto Entre palavras e gestos: leitura em voz alta

como performance literária, foi Francisco de Paula Pereira. Como já referido no capítulo 1, trata-se de escola pública rural, localizada no interior do município de Aceguá/RS, na fronteira sul do estado (RS). A escola localiza-se a aproximadamente 32 km da sede do município, tem pequeno porte, atendendo aproximadamente 210 alunos em turmas de pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental. Os alunos, em sua maioria, são filhos de trabalhadores da lavoura e da produção leiteira, configurando um cenário de múltiplas vivências e interações com a linguagem influenciadas tanto por práticas orais do cotidiano familiar quanto pelas dificuldades de acesso à leitura literária em contextos formais.

A proposta de intervenção foi desenvolvida em dois períodos distintos. O primeiro ocorreu com uma turma de 4º ano em 2024, as atividades foram aplicadas de outubro a dezembro e foi disponibilizado tempo mínimo de 40 minutos semanais, exclusivamente para as atividades de leitura. A turma era formada por 16 alunos, todos entre 9 e 10 anos de idade, etapa em que as crianças começam a avançar na ampliação da fluência e compreensão leitora. O grupo demonstrava características heterogêneas, tanto no que se refere ao desenvolvimento da leitura quanto ao envolvimento nas atividades em sala, o que permitiu observar diferentes formas de engajamento e evolução ao longo das práticas. Além disso, trata-se de uma turma com boa convivência entre os colegas, o que favoreceu as atividades de leitura compartilhada e escuta atenta. O segundo período de aplicação da intervenção, também em uma turma de 4º ano, ocorreu em 2025, e as atividades foram aplicadas de abril a junho disponibilizando inicialmente, assim como na turma do ano anterior, 40 minutos semanais para as atividades de leitura. Esta turma é composta por 18 alunos, todos com idades entre 9 e 10 anos, como na turma do ano anterior. No entanto, a turma de 2025 apresentou características distintas em relação ao grupo de 2024, especialmente no que se refere ao envolvimento nas práticas de leitura já que é composta por estudantes mais participativos e comunicativos, demonstrando maior disposição para interagir oralmente lendo em voz alta, além de participação espontânea nas atividades de leitura.

A seleção das turmas se deu devido à pesquisadora ser a regente de ambos os grupos. Essa condição possibilitou o acompanhamento de forma contínua do desenvolvimento dos alunos ao longo do período de aplicação da pesquisa, observando a evolução na expressividade e na compreensão leitora. Essa convivência também permitiu estabelecer um ambiente de confiança entre os

envolvidos, professor e estudante, aspecto essencial para práticas de leitura em voz alta que envolvem expressividade e interação.

Cabe destacar que, mesmo estabelecendo um ambiente de confiança, nem todos os alunos participaram ativamente das atividades em que exigiam manifestação oral individual, ou seja, rodas de conversa e leitura em voz alta diante do grande grupo. Essa postura é compreensível quando se considera que práticas da oralidade envolvem exposição e desafios relacionados à autoconfiança, especialmente em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, fatores como timidez, insegurança e receio de errar perante os colegas, influenciam o envolvimento dos alunos.

Convém salientar que todos os registros apresentados nesta análise, especialmente as falas dos alunos aqui citadas, foram construídos a partir de transcrições livres, realizadas pela no próprio contexto das práticas pedagógicas. Esses registros configuram-se como dados primários, produzidos por meio da escuta sensível e da observação atenta das interações orais, assumindo o caráter interpretativo inerente ao processo de registro da oralidade. Ao optar por esse tipo de transcrição, buscou-se preservar a espontaneidade das falas e os sentidos emergentes das experiências vividas em sala de aula, compreendendo a oralidade como prática situada, marcada pelas condições reais do cotidiano escolar e pelas singularidades de cada sujeito.

3.2 Aplicação do projeto em 2024

Para fins de organização e preservação da identidade, os estudantes desta turma serão identificados por números de 1 a 16, mantendo-se a correspondência fixa entre cada número e o mesmo aluno.

3.2.1 Gênero poema - Lili inventa o mundo (Mário Quintana, 1983)

Etapa da pré-leitura

Na atividade de pré-leitura, fizemos uma roda de conversa e eu questioneei a turma sobre aspectos relacionados ao título, autor, organização da obra, assunto e

presença de imagens nas páginas.

As principais respostas orais dadas pela turma foram:

Aluno 1: *Eu acho que a menina inventa o próprio mundo dela;*

Aluno 2: *Ela cria um mundo na imaginação dela;*

Aluno 3: *A Lili passava muita dificuldade e ela queria um mundo bom;*

Aluno 4: *Era o mundo que a Lili queria dentro da casa dela;* **Aluno 5:** *Ninguém conhece, e se a gente conhece não se lembra;* **Aluno 6:** *É a história da menina que tudo sai da cabeça dela;*

Aluno 7: *É uma história que mostra dentro da cabeça da menina, como ela quer o mundo;*

Aluno 8: *São várias histórias, cada uma com um título de “mundo” que mostra a menina em todos os seus mundos;*

Aluno 9: *Eu acho que são historinhas pequenininhas com a imaginação da menina.*

Aluno 10: *Eu acho que não dá pra contar história em poema.*

Etapa da leitura:

Após essa roda de conversa, entramos na etapa de leitura, na qual, em primeiro lugar, mostrei aos alunos como o livro está organizado, comecei folheando, lendo, em voz alta, somente os títulos, e mostrando aos alunos as imagens e como os textos estão organizados. Posteriormente, os alunos escolheram, um dos textos, “Canção da chuva e do vento”, para que eu, professora, fizesse a leitura em voz alta. Em seguida cada aluno escolheu um texto, presente na obra, para realizar a leitura silenciosa e, na sequência, realizar a leitura em voz alta para todos os colegas. É de extrema importância salientar que, após eu folhear o livro, mostrando aos alunos a organização do texto e as imagens, cada grupo de alunos recebeu uma obra, disponível na biblioteca da escola, para que pudessem manusear e escolher o texto para realizar a leitura

Ainda na etapa de leitura, os alunos dividiram-se em duplas e elegeram um texto, entre os que cada um leu, para fazerem a leitura compartilhada e em voz alta para os demais colegas. Algumas duplas não quiseram escolher entre os textos lidos,

mas sim outros presentes na obra. Então, cada dupla fez a sua leitura silenciosa e logo leram para os demais. Vale ressaltar que alguns alunos realizaram a leitura silenciosa, entretanto, não quiseram fazer a leitura em voz alta alegando que não gostavam de ler na frente dos colegas.

Etapa de pós-leitura

Na etapa de pós-leitura, inicialmente foi realizada uma conversa, com objetivo de confirmar ou refutar as hipóteses criadas pelos alunos, nas etapas anteriores, comecei trazendo questões como: *Qual a opinião de vocês sobre a obra?, é o que vocês imaginaram?, gostaram de ler os textos em voz alta?*. Assim tive os seguintes comentários:

Aluno 1: *Ahh, é poema;*

Aluno 2: *Eu gosto de poema;*

Aluno 3: *Mas a personagem ainda é a Lili;*

Aluno 4: *Tem muitas imagens dentro do livro;*

Aluno 5: *Mas em poemas a imaginação é maior, então ela cria o mundo dela, mesmo;*

Aluno 6: *Mas eu não gosto muito de poema;* **Aluno 7:** *Eu gosto, é mais curto para ler;*

Aluno 8: *Eu gostei, é bem colorido;*

Aluno 9: *Eu gostei, mas pra ler pra mim, silencioso;*

Aluno 10: *Os poemas são bonitinhos, eu gosto de ler pra mim, eu entendo mais, porque quando a gente lê alto, tem que prestar bem atenção para não errar.*

Em seguida, propus aos alunos que, em duplas, fizessem suas próprias leituras utilizando a criatividade para produzir algo diferente. Entretanto, os alunos não aceitaram a proposta, e sugeriram que nos organizássemos em grupos e cada componente escolhesse um poema para ler em voz alta apenas para os colegas do próprio grupo.

3.2.1 Gênero fábula - A cigarra e a formiga boa e A cigarra e a formiga má (Monteiro Lobato, 1921)

Etapa de pré-leitura

Inicialmente foi realizada uma roda de conversa apresentando questionamentos sobre o gênero, personagens e título, com o objetivo de retomar informações que os alunos já possuíam sobre essa obra. Assim surgiram os seguintes comentários, realizados pelos alunos:

Aluno 1: *Eu li o ano passado, mas era só a cigarra e a formiga;*

Aluno 2: *Fábulas são aquelas histórias que os animais são os personagens principais, eles têm falas e tudo que os personagens fazem;*

Aluno 3: *As fábulas são histórias com bichos;*

Aluno 4: *Eu já li, a cigarra é muito preguiçosa;*

Aluno 5: *Com as fábulas a gente aprende alguma coisa;*

Aluno 6: *A cigarra só canta;*

Aluno 7: *As formiguinhas trabalham bastante;*

Aluno 8: *Mas é a formiga, eu acho que aparece só uma;*

Aluno 9: *Eu nunca vi essa formiga má*

Aluno 10: *Eu gosto de fábula, é bem legal, com os animais.*

Aluno 11: *A senhora pode ler essa.*

Etapa da leitura

Após os comentários feitos pelos alunos, fiz a leitura da fábula A cigarra e a formiga - boa, cuidando a entonação, postura corporal, expressividade e apresentando diferentes vozes para destacar os personagens do texto, com o objetivo de transmitir emoção, fluência e clareza na prosódia. Após a leitura, propus, para quem se sentisse à vontade, que realizasse a leitura, e voz alta, da fábula A cigarra e a formiga-má. Muitos alunos ficaram constrangidos, mas expliquei que não era algo obrigatório; então uma aluna se disponibilizou a realizar a leitura, mas observou: “*Prof. eu não consigo ler como a senhora, assim, fazendo vozes e bem falado, que a gente entenda.*”

Após esse comentário a aluna realizou a leitura e ao terminar eu falei aos alunos que não há forma certa ou errada de ler, cada um lê do seu jeito o importante é entender o que está lendo.

Figura 1 - Leitura de fábula - turma 2024



Fonte: Autora (2024)

Etapa de pós-leitura

Ao término da leitura realizada pela aluna, entramos na etapa de pós-leitura, que comecei com alguns questionamentos sobre a diferença entre as duas fábulas lidas e se a forma em que as fábulas foram lidas colaborou para a compreensão da história.

Surgiram os seguintes comentários:

Aluno 11: *Sim, eu entendi, ela não lê como senhora, mas eu entendi;*

Aluno 2: *Ninguém lê igual a senhora é professora e está nos ensinando, eu acho que ela foi muito bem;*

Aluno 3: *Eu entendi bem, quando a senhora leu e quando ela leu, é bem legal, eu não gosto de ler, assim, para os outros, mas eu gosto de ouvir;*

Aluno 14: *Deu bem pra entender, cada um lê de um jeito e não está errado, como a senhora sempre diz;*

Aluno 5: *Eu acho que foi bem legal, ela foi corajosa, porque no concurso de*

leitura que tem aqui, é assim né, tem que ir alguém lá ler, e não é só pra nós;

Aluno 6: *É mesmo o concurso de leitura é assim, a gente tem que ler bem, sem gaguejar o melhor ganha;*

Aluno 12: *Deu pra entender, não é a mesma história, na que a senhora leu a formiguinha é boa, ajuda a cigarra, ela não quer o mal, mas na outra, ela não quer ajudar, ela acha que a cigarra não merece nada que é uma preguiçosa de ficar ali só cantando e não vai ajudar;*

Aluno 8: *Não é a mesma, mas eu acho que o que a gente aprende é a mesma coisa, a gente vê que tem que ajudar os outros, é muito ruim ser ruim, a cigarra cantou alegrando elas e a formiga má não viu isso, ela só viu que a cigarrinha não juntou comida e agora vai morrer de fome. Às vezes as pessoas fazem o que podem, que às vezes é pequenas coisas mas nos ajudam muito;*

Aluno 9: *É que nem a colega né, ninguém queria ler em voz alta, mas a colega foi, até porque tem que ter um pra ir pro concurso de leitura, aí ela leu pra nós.*

Aluno 4: *Dá bem pra entender, a gente entende mais assim lendo alto, vocês não leram igual, mas deu pra entender as duas.*

A partir dos comentários que surgiram, resolvi fazer a seguinte observação aos alunos:

- Não é necessário ter vergonha para ler em voz alta, cada um tem o seu jeito de ler, estamos aprendendo, cada vez que lemos aprendemos mais um pouco, ler silenciosamente é muito importante assim como a leitura em voz alta, na qual cuidamos a entonação da voz, a pronúncia das palavras, as pausas, e muitas outras coisas, mas é normal às vezes tropeçar em alguma pronúncia, trocar alguma palavra, tudo isso é aprendido.

Meu objetivo com essa conversa e as atividades de leitura foi estimular os alunos a se desafiarem na leitura em voz alta, lerem para outros colegas e também em casa, para os responsáveis. Então, surgiu a proposta de cada um levar um livro para casa, ler para a família e, na aula seguinte, ler para os demais colegas e a professora.

Cada um escolheu seu livro entre os diversos disponíveis na biblioteca, e muitos alunos pediram para levar o livro que trabalhamos na primeira atividade, Lili inventa o mundo, de Mário Quintana. Nas aulas que se sucederam, poucos foram

aqueles que leram em voz alta para o restante dos colegas, mas ainda assim quiseram seguir levando livros para casa.

Assim seguiram as leituras em voz alta realizadas por mim para toda a turma, por vezes os alunos eram questionados se gostariam de fazer uma leitura compartilhada, muitos aceitavam com a condição que eu também fizesse parte dessa leitura. Após as leituras compartilhadas, seguiram-se as rodas de conversa, focando na importância da leitura e da oralidade, alguns alunos recontavam as histórias lidas em casa e comentavam:

Aluno 1: *Li essa história para meu pai (mostrando a obra), mas ele não quis escutar toda, disse que era muito grande. (Chapeuzinho Vermelho - Uma aventura borbulhante);*

Aluno 2: *Eu li “Lili inventa o Mundo” para meu irmão, eu acho que ele não entendeu nada, mas foi bem engraçado, eu lia as palavras errado, mas eu me dava conta e lia de novo;*

Aluno 6: *Eu também li “Lili inventa o Mundo”, eu li no quarto, pra mim mesmo;*

Aluno 4: *Eu levei Quadrinhas Brasileiras (Silvio Romero, 2019), que são poemas bem curtinhos como a senhora me disse, minha mãe achou muito legal, leu comigo e depois vimos as rimas, mas esse é o que eu gostei mais (leitura em voz alta pela aluna):*

*Na minha horta
plantei Sementes de
Mariana, Nasceram
cravos e rosas Uma
Angélica cor de cana*

É muito legal porque parece que plantou pessoas, mas são plantas, eu e minha mãe procuramos, Mariana e Angélica são plantas, sementes de Mariana é uma semente que parece um olho e Angélica cor de cana é uma flor com folhagens verdes. Sabia professora?

Respondi a aluna:

- *Não sabia, que legal que aprendeste tudo isso com a leitura e agora está nos ensinando. Parabéns!*

3.2.2 Gênero conto - Chapeuzinho Vermelho – Uma aventura borbulhante (Lynn Roberts, 2009)

Etapa de pré-leitura

Como na atividade anterior um aluno já havia pego essa obra para leitura em casa fiz alguns questionamentos, para o grande grupo, sobre os personagens e o enredo da história, com o objetivo que o aluno que já havia feito a leitura comentasse com os demais. Prontamente recebi esses comentários:

Aluno 1: Eu li esse, professora, li em casa, tentei ler para o meu pai, mas não deu muito certo, ele disse que era muito grande, mas depois eu li para o Aluno 16.

Aluno 16: É, ele leu mesmo professora.

Aluno 1: É bem legal, é sobre o menino, chapeuzinho vermelho, diferente daquela que a gente já conhece né, que é menina. E aí ele vai pra floresta, colhe algumas maçãs pra vovó, mas dentro da cesta tem refrigerante, e aí ele encontra o lobo e... Professora, a senhora podia ler pra gente né tia?

Aluno 3: Esse tem personagem com falas, que nem a tia faz a voz?

Aluno 1: Tem, por isso que eu pedi pra ela ler.

Aluno 2: Tia, dá pra gente ler em dupla?

Etapa de leitura

A partir desses comentários, fiz a leitura em voz alta, de uma parte da obra e em seguida deixei que eles se organizassem em duplas, como solicitado pelo Aluno 2, para a realização da leitura em voz alta compartilhada para os demais colegas. A maior parte da turma demonstrou interesse em participar da atividade.

Etapa de Pós-leitura

Após a atividade de leitura, questionei os alunos sobre as atividades de leitura em voz alta e o eles acharam de ler para os demais colegas.

Aluno 1: Eu gosto de ler, gostei da leitura, mas é que a gente fica mais preocupado com as palavras erradas.

Aluno 5: Eu leio, professora, mas é que eu acho que eu não leio muito bem, então eu prefiro ler só para os meus amigos.

Aluno 2: Eu achei bem legal, a gente fazendo as vozes, sabe que alguns não fazem né, mas mesmo assim é bom ler.

Aluno 9: Eu entendo, quando eu leio e quando vocês leem, a gente lendo assim alto, a gente entende mais. Mas alguém lendo é bem melhor. Porque eu não presto muita atenção quando leio só pra mim. E no concurso é nervoso mesmo, porque tá lá pra ganhar né, então não se entende nada.

Aluno 10: Eu achei bem legal, a gente lê pros outros com o amigo né, porque é em dupla, eu não faço voz, mas eu acho que todo mundo entende né?

Aluno 7: Sim, a gente entendeu, mas as vozes faz quem quer, é um jeito de ler né, pra separar os personagens, quando tem voz.

Aluno 8: Eu achei bem bom, assim em dupla é legal tia, a gente lê com quem quiser e um ajuda o outro.

Aluno 6: Ou atrapalha né (risos) porque tu não para de rir. Mas eu entendi tudo que eu li.

A partir disso falei para os alunos que fiquei muito feliz em vê-los lendo, que seguiríamos as atividades como eles se sentissem à vontade, leitura em dupla ou em grupo, o que interessa é ler. Que ler é importante assim como ouvir, por isso trabalhamos com a leitura em voz alta.

Portanto, no ano de 2024, as atividades foram realizadas respeitando sempre a vontade e o interesse dos alunos para alcançar o objetivo da intervenção.

3.3 Aplicação do projeto em 2025

Na turma deste ano, os estudantes serão identificados por letras de A até R, para assegurar confidencialidade. A identificação é estável, ou seja, o estudante permanecerá com a mesma letra até o final da desta descrição.

3.3.1 Gênero poema - Lili inventa o mundo (Mário Quintana, 1983)

Etapa de Pré-leitura

Na turma de 2025 as atividades começaram também com a obra de Mário Quintana, Lili inventa o mundo. Semelhante à atividade de pré-leitura aplicada na turma de 2024, comecei mostrando aos alunos a capa da obra e questionando-os sobre o título e a organização do texto. Surgiram comentários como:

Aluno A: *Ah que lindo!*

Aluno B: *Deve ser sobre os países que ela já passou;*

Aluno C: *Essa deve ser a Lili;*

Aluno D: *Deve ser bem legal;*

Aluno E: *Dá pra gente ler?*

Aluno F: *Será que tem cachorro?*

Aluno G: *Eu acho que é dos lugares que ela quer ir;*

Aluno H: *Eu acho que é uma história da imaginação dela, o que ela quer viver;*

Aluno I: *Eu acho que é uma história muito grande (risos);*

Aluno J: *Abre o livro prof., lê pra nós.*

Etapa de Leitura

Nesta etapa comecei a folhear o livro, mostrando para os alunos as ilustrações e como está organizado o texto, além de realizar a leitura em voz alta dos títulos dos poemas. Perguntei se alguém gostaria de fazer a leitura de algum poema. A maioria dos alunos levantou a mão, afirmando que gostariam de ler para os colegas. Não podia atender todos os interessados, então escolhi os alunos que não costumam participar

das atividades em aula, mas que demonstraram interesse nessa atividade.

Depois da leitura de poemas por alguns alunos, passei para a próxima tarefa: leitura compartilhada em grupos, da obra.

Etapa de pós-leitura (1ª atividade)

Após a leitura em grupos, questionei os alunos sobre o assunto da obra, com o objetivo de descobrir se os alunos confirmaram as hipóteses criadas na atividade de pré-leitura. Bastou somente uma pergunta - “o que vocês acharam da obra” - para que os alunos expusessem suas opiniões:

Aluno A: *Eu achei muito bom, melhor é ler né;*

Aluno B: *Eu gostei, a gente pode escolher, não é uma história mas é bem legal;*

Aluno C: *Prof. a menina é a personagem principal mesmo;*

Aluno D: *É bem legal, textos pequenininhos que a gente pode escolher;*

Aluno E: *Professora, a gente leu quase todos (risos);*

Aluno G: *Ela usa a imaginação dela mesmo, a personagem, e a gente também;*

Aluno I: *Tem animais, tem a lua, tem cidade, tem coisas, muitas coisas nesse livro;*

Aluno L: *Não é uma história grande, mas tem textos grandes dentro desse livro (risos);*

Aluno M: *Eu gostei de ler, vai ter mais atividades dessa, nós vamos ler para os outros?*

Etapa de pós-leitura (2ª atividade)

Assim, constatando que os alunos aprovaram a atividade de leitura em voz alta, segui para uma segunda atividade na etapa de pós-leitura, sugerindo que os alunos fizessem a releitura de uma maneira diferente, como por exemplo, de uma forma engraçada ou de uma maneira triste, usando a criatividade. Cada um ou cada dupla poderia fazer a leitura como achasse melhor. Então os alunos se dividiram em grupos e começaram a organizar o que realizariam.

Figura 2 - grupo para leitura compartilhada



Fonte: Autora(2025)

A maioria dos alunos resolveram apresentar nova leitura, em voz alta, compartilhada. Todos os alunos se integraram na realização das atividades, mesmo aqueles que geralmente não participam das aulas. Então, ao final da atividade, questionei os alunos: *Como é melhor de entender um texto, lendo em voz alta ou silenciosamente (lendo só pra mim)?*. Obtive as seguintes respostas:

Aluno A: *Eu gosto muito de ler, prefiro histórias que têm falas de personagens;*

Aluno B: *Eu gosto de escutar as histórias;*

Aluno D: *A gente entende muito quando tu lê, tia;*

Aluno E: *É muito legal assim, a gente divide com alguém o que vai ler;*

Aluno F: *Eu gosto de ouvir também, mas quando alguém lê fazendo voz diferente, como a professora, a gente entende mais;*

Aluno I: *Eu entendo dos dois jeito, até acho que entendo mais lendo só pra mim, mas é muito legal escutar a história;*

Aluno K: *É a mesma coisa que ver um filme né, é falado, então a gente tem que prestar bastante atenção pra não perder nada;*

Aluno L: *Eu gosto de ler e fazer como se fosse um teatro, com vozes e poses.*

3.3.2 GÊNERO FÁBULA - A cigarra e a formiga boa e A cigarra e a formiga má (Monteiro Lobato, 1921)

A atividade seguinte foi a leitura das fábulas A cigarra e a formiga - boa e A cigarra e a formiga - má.

Etapa de Pré-leitura

Iniciei a atividade de pré-leitura falando aos alunos os títulos dos textos que seriam lidos e fazendo-lhes questionamentos sobre o gênero, personagens e título surgiram os seguintes comentários:

Aluno A: *Eu conheço a cigarra e a formiga, não tinha nem boa nem má;*

Aluno C: *É uma história com animais que falam;*

Aluno D: *Esse texto sempre tem uma lição;*

Aluno E: *Será que é o mesmo texto que a gente conhece? O que a cigarra canta e não tem comida;*

Aluno G: *Eu acho que a formiga mata a cigarra;*

Aluno J: *Eu só conheço a da formiga boa, que tem a lição de ajudar ao próximo, eu acho que é essa;*

Aluno L: *As fábulas sempre ensinam alguma coisa né, mas a gente aprende a ler com qualquer texto (risos);*

Aluno M: *Eu acho que a cigarra é muito chata, fica cantando, cantando;*

Aluno N: *Pode ler pra nós, prof.?*

Aluno P: *Dá pra gente ler?*

Aluno A: *Eu quero ler, posso?*

Etapa de leitura

A partir disso, passei para a etapa de leitura, realizando a leitura em voz alta da fábula A cigarra e a formiga - má, já que grande parte dos alunos relatou que não conhecia essa versão. Ao terminar a leitura, propus que alguém realizasse a leitura da outra versão da fábula, muitos demonstraram interesse em realizar a leitura, então,

um por vez realiza a leitura para os demais colegas.

Etapa de pós-leitura

Finalizada a etapa de leitura, entramos para a pós-leitura, na qual os alunos pediram para encenar as fábulas. Então, se organizaram e dividiram o texto em partes para cada participante: narrador, cigarra e formiga. Todos os alunos participam, cada um com sua parte, lendo e performando como acreditaram ser o melhor. Ao término desta atividade, os alunos, muito ansiosos, pediram para escolher as obras das próximas atividades de leitura.

3.3.3 Gênero conto - Chapeuzinho Vermelho – Uma aventura borbulhante (Lynn Roberts, 2009)

Etapa de pré-leitura

Uma das obras escolhidas dentro desta proposta foi Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante. A atividade de pré-leitura deu-se pela análise da capa do livro, chamando atenção para o título e as ilustrações que ali aparecem. Seguem alguns comentários realizados nesta atividade:

Aluno A: *Nossa, é um menino;*

Aluno C: *É uma outra versão da Chapeuzinho Vermelho;*

Aluno D: *Ele tem cestinha também, então ele também vai pra casa da vovó;*

Aluno E: *Mas esse lobo é muito estranho;*

Aluno H: *O que será essa aventura borbulhante?*

Etapa de leitura

Ao abrir e folhear as páginas, escutei: - *Posso ler?*. O aluno seguiu a leitura da obra para os colegas. Leu toda a obra, com entonação da voz e pausas estratégicas para que os colegas compreendessem a história, além de mostrar as imagens a cada página que lia.

Etapa de pós-leitura

Ao final da leitura, os colegas aplaudiram-no e pediram para seguir lendo outras obras. Antes de atender ao pedido, realizei a atividade de pós-leitura, que constituiu em uma conversa, com os alunos com objetivo de saber se a obra atingiu as expectativas criadas por eles. Os alunos confirmaram suas hipóteses:

Aluno D: *Ele foi mesmo para a casa da vovó;*

Aluno C: *É uma outra versão da Chapeuzinho, só que com o menino, que tem até nome, Thomas;*

Aluno H: *E o borbulhante era o refrigerante;*

Aluno G: *Devia ser bem borbulhante, acabou com o lobo;*

Aluno A: *Muito legal e o J... leu muito bem;*

Aluno A: *Esse é muito bom de ler;*

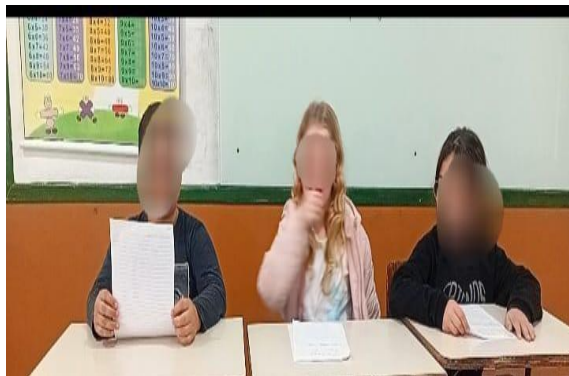
Aluno E: *Mas ele gostou do refrigerante.*

3.3.4 Atividades Extras (turma 2025)

As atividades extras referem-se a sugestões de obras e atividades propostas pela própria turma e que não foram previstas por mim na proposta de intervenção pedagógica.

A primeira sugestão da turma ocorreu no final da atividade com as fábulas e consistiu na encenação de um telejornal. Estávamos trabalhando com o gênero notícia, realizei a leitura da notícia para os alunos, antes de passá-la no quadro para que eles fizessem a cópia no caderno. Após a cópia e a leitura silenciosa realizada pelos alunos, solicitei que cada grupo produzisse a sua notícia. Entusiasmados, perguntaram se, ao terminar, o texto escrito, poderiam realizar a leitura de sua notícia representando um jornal televisivo e assim foi.

Figuras 3 e 4- Representação de telejornal



Fonte: Autora (2025)

Ao término da apresentação dos alunos, retomei a importância da leitura em voz alta, do uso da voz e do corpo (performance) para a compreensão de um texto. Nesta conversa surgiram comentários como:

Aluno C: *A gente fez igual ao jornal, porque no jornal eles também leem é que a gente não enxerga o papel;*

Aluno D: *Aqui a gente fica com um pouco de vergonha mas é divertido;*

Aluno E: *Tem que ter postura para apresentar um jornal, não é sentado de qualquer jeito;*

Aluno F: *É por isso que a gente entende a notícia, tem que ler devagar e a postura;*

Aluno I: *Por isso que a professora disse que o corpo também faz parte da leitura, não é só a boca;*

Aluno J: *Aqui a gente presta atenção mais na voz mesmo.*

A partir desse momento, a leitura em voz alta começou a fazer parte do cotidiano escolar da turma e, por solicitação dos alunos, as obras passaram a ser selecionadas também por eles. Combinei, então, que ao terminar as atividades planejadas, seriam feitas as leituras sugeridas pela turma após escolha das obras disponíveis na biblioteca ou na própria sala da turma. Inicialmente, deixei que os alunos manuseassem os livros selecionados, conversassem entre si, apresentando a obra escolhida, depois deveriam realizar a leitura silenciosa e também compartilhada em grupos.

Figura 5- obras disponíveis para escolha



Fonte: Autora (2025)

Figura 6- Leitura compartilhada



Fonte: Autora (2025)

A primeira escolha foi o livro O menino que perdia as palavras (Lau Furquim, 2019), lido por toda a turma porque a biblioteca dispõe de exemplares para todos. Após a definição desta obra, explorei o título, instigando a imaginação dos alunos quanto ao assunto tratado na obra, surgindo opiniões como:

Aluno A: *Ele deve falar demais;*

Aluno C: *Acho que ele esquece as palavras;*

Aluno D: *É preto e branco, acho que não tem cor;*

Aluno G: *Acho que ele gosta de escrever;*

Aluno K: *Eu acho que ele não sabe falar;*

Seguindo para a atividade de leitura, propus uma roda de leitura, na qual todos deveriam ler uma parte do livro, todos iriam acompanhar a leitura, pois cada um possuía seu exemplar, disponível na biblioteca da escola, então comecei a leitura e assim todos, que quiseram, puderam participar de uma leitura compartilhada. Várias vezes a leitura foi interrompida por comentários como:

Aluno A: *Tem letras diferentes;*

Aluno C: *É pra fazer de conta que foi escrito a mão;*

Aluno F: *Eu nunca perco a palavra FOME, ela tá sempre comigo (risos);*

Aluno D: *Ficou bem legal esse preto e branco;*

Aluno A: *Eu disse que ele falava muito;*

Aluno E: *Que nem tu né (risos).*

Mesmo com os comentários surgindo durante a leitura, os alunos não tiveram problemas com a compreensão leitora, isso foi confirmado quando, ao término da leitura, os alunos seguiram conversando sobre o que leram e também representando o personagem principal, em seu mundo de palavras. Os alunos também foram capazes de atribuir novos títulos criativos para a obra:

Aluno C: *Cazé e suas palavras;*

Aluno D: *O menino que não para de falar;*

Aluno E: *As palavras de Cazé;*

Aluno H: *Cazé e as palavras perdidas;*

Aluno I: *As palavras que o menino perdeu.*

A terceira atividade não prevista inicialmente foi a leitura para o grupo da pré-escola. A partir do interesse e entusiasmo demonstrado pelos alunos da turma 2025, com as atividades de leitura em voz alta, propus que eles comessem a fazer leitura para os alunos da pré-escola, selecionando as obras previamente, e realizando a leitura primeiro na turma, para os próprios colegas e posteriormente para os alunos menores da escola. A ideia foi muito bem aceita pela turma, todos demonstraram uma atitude positiva para a proposta.

A primeira etapa dessa proposta foi a escolha das obras para a leitura em voz alta para os pequenos. Os alunos estabeleceram critérios para a seleção, como:

Aluno D: *Não pode ser história muito grande porque eles não prestam atenção;*

Aluno E: *Tem que ter imagens, porque eles são pequenos;*

Aluno K: *Pode ser alguns poeminhos, porque são bonitinhos;*

Aluno M: *Eles gostam de animais;*

Aluno A: *Não pode ser muito difícil, porque eles não entendem;*

A partir disso, foram selecionadas as seguintes obras, disponíveis na biblioteca da escola: O mais bonitinho (Mary França, 2011), A árvores que pensava (Oswaldo França Junior, 1997), Como ir ao mundo da lua (Zirald, 1995) e Troca-troca de letras: conversa de elefante e Girafa (Marco Hailer, 2015).

Como forma de prepararem-se, os alunos fizeram a leitura para os próprios

colegas e resolveram algumas dúvidas sobre a melhor forma de ler e como agir. Decidiram, por exemplo, se mostrariam figuras, se virariam o livro para o público etc. Durante esse ensaio, os próprios alunos corrigiam-se quanto à pronúncia de algumas palavras. Nenhum dos colegas interrompeu a leitura do outro, somente ao final de cada leitura, surgiram comentários como:

Aluno A: *Muito bom!*

Aluno E: *Tá ótimo, agora sou eu, esse mesmo livro. (risos)*

Aluno F: *Eu achei bem legal em dupla, cada um lê um pouco e ninguém cansa.*

Aluno L: *Mas não tem como cansar né, é leitura pra pré. (risos)*

Posteriormente a turma de 2025, organizada em duplas ou individualmente, leu as obras para os alunos da pré-escola na sala dos colegas menores, como mostram as figuras a seguir:

Figuras 7 e 8 - Alunos em leitura para a Pré-escola



Fonte: Autora(2025)

Os alunos leram a história e mostraram as ilustrações a cada página lida, durante a leitura, cuidaram a entonação e realizaram variações da voz para diferenciar a fala de cada personagem. Os alunos que optaram por ler individualmente foram divididos entre duas turmas de pré-escola, aqueles que decidiram ler em duplas realizaram uma leitura compartilhada em uma única turma. É importante salientar que eu, como professora, acompanhei a realização das leituras para as turmas, com

objetivo de transmitir motivação e confiança para os leitores.

Após a etapa de leitura, de volta à sala de aula, propus que os alunos trocassem as experiências, em uma roda de conversa, na qual alguns colocaram aos demais colegas o que gostou, como se portaram os ouvintes, o que não gostaram, o que poderia ter sido diferente, com o objetivo de melhorar para uma próxima leitura. Assim surgiram os seguintes comentários:

Aluno D: *Os aluninhos ficaram bem quietos, só escutando a historinha;*

Aluno A: *Eles são muito fofos;*

Aluno C: *Tinham bem pouquinhos, foi bem legal;*

Aluno J: *Tinham alguns que davam risadas por causa das vozes que eu fiz;*

Aluno F: *Mas eu acho que é assim mesmo que eles gostam, porque fica mais legal;*

Aluno B: *Eles gostam bastante de historinha;*

Aluno A: *Dá pra gente fazer um teatro né.*

Aluno H: *Eu acho que assim ficou bem legal, eles prestaram bem atenção.*

Aluno G: *Eles adoram quando a gente lê porque já nos conhecem, vêm com a gente no ônibus. Eu acho que assim ficou bem bom.*

Também não foi prevista no planejamento inicial a leitura da coleção Prendas e peões (Rodrigo Keler, 2015). A escola recebeu essa coleção de contos gaúchos, a qual levei para a sala de aula e apresentei aos alunos. Muito entusiasmados já demonstraram interesse em realizar a leitura e manusear as obras:

Aluno A: São lindos!

Aluno B: Eu quero ler;

Aluno E: São como aquelas historinhas que do pré;

Aluno I: É mesmo, mas pelo título não são as mesmas;

Aluno L: São bem novinhas;

Aluno N: Profe, a senhora vai ler ou vai nos emprestar?

Aluno A: Professora, será que dá pra gente fazer como a leitura com bergamota, eu adorei;

Aluno L: Ah é professora, eu acho que todo mundo gostou né? E assim todo mundo participa, até aqueles que não querem ler para todos, que aqui é só um

(risos).

Aluno B: Deixa professora, a gente escolher um e ler.

Com tantas solicitações, tentei acalmar a ansiedade dos alunos quanto às novas obras, mostrei a eles todos os títulos disponíveis na caixa:

- Dom Quitério de La Fronteira
- Prendahontas
- Os três Ginetes
- A Prenda Sereia
- Zorrilho
- Prenda de Tranças
- Peão dos bosques
- A Prenda e a Fera
- João e a plantação de arroz
- Prenda Adormecida
- Sulliver
- Prenda de Neve
- Gato de Bombachas
- Capitão dos rios e a Prenda dos pampas
- Prendarella

Conversamos um pouco sobre os títulos e as capas das obras, a partir de questionamentos realizados por mim sobre os títulos, qual mais chamou atenção, por serem adaptadas para o nosso estado, o que será que iríamos encontrar.

Com isso surgiram os seguintes comentários:

Aluno C: Eu gostei do Dom Quitério, porque eu quero saber se é parecido com aquele que tem no armário profe., do Monteiro Lobato, será que é o mesmo Dom Quixote?

Aluno B: Eu achei muito engraçado o Zorrilho, eu nunca li nada que aparecesse esse bichinho.

Aluno J: Ah mas eu acho que não aparece o bicho né, é que esse vem do

ZORRO.

Aluno L: Eu acho que a história é quase a mesma, só vai mudar as palavras né, porque aqui, onde a gente mora, tem algumas palavras que só nós sabemos.

Aluno M: Os títulos já são refeitos com palavras que a gente usa e conhece, então o autor deve ser daqui mesmo, será que é de Bagé?

Aluno N: Ah, de Bagé acho que não né, tem mais cidades, não só Bagé.

Aluno A: Eu acho que deve ser bem legal e a senhora tem que deixar a gente ler, a gente quer ver o que tem aí.

Aluno C: Isso, professora, tu me dá o Dom Quitério, eu quero ver esse aí, será que dá tempo pra ver todos?

Após essa conversa, distribuí as obras entre os alunos, e cada um começou sua leitura silenciosa. Após 30 minutos, percebi que todos já haviam terminado e, então, pedi que os alunos se reunissem em grupos de 4 componentes, escolhendo uma obra, entre as quatro disponibilizadas no grupo para realizar a leitura compartilhada. Houve algumas solicitações e questionamento:

Aluno A: Profe, será que dá pra gente ir lá pra fora e fazer uma roda pra ler?

Aluno B: E professora, a gente podia levar as cadeiras e ler lá fora, pode ser que as outras turmas nos vejam e também queiram ler.

Aluno D: Será que alguém já pegou esses livros, ou foi só nós?

Aluno F: É mesmo, vamos ali pro solzinho, quero ler todos. (risos)

Decidi aceitar as sugestões e, antes de irmos para o pátio da escola, respondi: *“A princípio nós fomos a primeira turma a ler essas obras, mas com certeza todas as crianças terão interesse em conhecê-las.”*

Então pegamos as cadeiras e nos dirigimos ao pátio da escola para realizar a atividade de leitura compartilhada.

Figura 9 - Leitura compartilhada Prendas e Peões



Fonte: Autora (2025)

Em seguida, ao perceber que já tinham terminado a leitura em grupos, solicitei que um ou dois membros de cada grupo realizasse a leitura da obra escolhida para o restante dos colegas. Então fizemos uma grande roda para a leitura colaborativa, na qual cada um escolheu um trecho da obra para apresentar, em voz alta, aos demais colegas.

Após realizadas as leituras e os alunos satisfazerem a curiosidade de manusear e conhecer todas as obras, chegamos na pós-leitura, quando conversamos sobre o que foi lido, os assuntos das obras. Perguntei se eles ficaram satisfeitos ou se esperavam algo mais, e surgiram comentários como:

Aluno C: É muito legal, Dom Quitério é um peão.

Aluno E: Eles usam palavras que a gente usa, como Bah, relho, tchê.

Aluno F: E vivente e guri também, no gato de bombacha tem.

Aluno H: O gato de bombacha é bem legal, mas o melhor é o Dom Quitério mesmo.

Aluno I: Eu sei que a gente já é grande, mas os livrinhos tem bastante desenho, ilustração, né profe. (risos). Ué, é assim que a gente tem que falar.

Professora: O que vocês mais gostaram?

Aluno F: Que falam como nós, assim que tem palavras que a gente fala aqui no sul.

Aluno G: E que tem falas né, que de início a gente achou que não tinha, mas

tem, porque a gente gosta de ler.

Professora: Vocês adoram textos que apresentam falas, com personagens diferentes.

Aluno A: Sim, é o que a gente mais gosta.

Encerrando a última atividade da proposta, que não foi incluída no plano inicial, realizamos a leitura de um texto dramático, Pluft, o fantasminha (Maria Clara Machado, 1955).

Esse texto foi sugerido por mim porque percebi o entusiasmo demonstrado pelos alunos com leituras em que aparecem mais de um personagem e com falas bem definidas, características próprias das obras escritas para encenação. Esta foi outra obra que estava disponível na biblioteca da escola, de modo que cada aluno ficou com seu exemplar durante toda a atividade.

Inicialmente fomos à biblioteca, sentamos em roda, e eu, com a obra em mãos, comecei a mostrá-la e a questioná-los sobre o título, se conheciam algo parecido com esse título, o que esperavam dessa obra, se mudariam algo na capa da obra.

Antes que eu terminasse minhas falas, os alunos já estavam eufóricos para realizar a leitura surgindo assim os seguintes comentários:

Aluno B: Professora, eu acho que desse aí eu não vou gostar, porque eu não gosto muito de fantasma.

Aluno D: Mas guri, esse não é de verdade, garanto que ele é legal.

Aluno E: E que nem o Gasparzinho? Eu nunca vi, mas a minha mãe diz que esse desenho é legal.

Aluno H: Ahh eu não sei se minha mãe vai deixar eu ler esse aí, porque é de fantasma né, então eu não sei.

Aluno I: Mas se estamos fazendo uma coisa na escola, a minha mãe disse que o que a professora passar ou disser pra gente fazer está certo. Ela não ia dar uma coisa feia pra gente ler né.

Aluno H: Tá bem, eu também acho, vou ler uma vez, qualquer coisa não leio mais. (risos).

Professora: Gente, não se preocupem, vou ler uma parte para vocês, se não gostarem e acharem que não é válido escolhemos outra obra, sem problema, não se preocupem com isso.

Aluno D: Mas vamos gostar, professora, eu sempre gosto.

Aluno A: Professora, já dá pra gente se juntar pra ler?

Professora: Gente, calma! Vamos olhar o livro, vou abrir e mostrar algumas páginas para vocês.

Aluno E: Eu já gostei, tem muitas fala!

Aluno A: Sim, é feito só de falas, dá pra gente dividir e cada um ser um personagem.

Antes que os alunos se dividissem em grupos para iniciar a leitura, li, em voz alta, o prólogo da obra, com objetivo de instigar ainda mais o interesse dos alunos pela obra. Após esse momento, os alunos dividiram-se em grupos, cada um com um exemplar da obra, e iniciaram a leitura compartilhada entre eles. Ao finalizarem a análise e a leitura compartilhada, cada grupo fez a escolha de uma parte da obra para realizar a leitura, em voz alta, para os demais colegas.

Ainda nesta etapa, surgiu a ideia de fazermos os personagens apresentados na obra e encenar a peça, através de teatro de palitoches (personagens, desenhados pelos próprios alunos, colados nos palitos de churrasquinho).

Figura 10 - Leitura compartilhada de Pluft, o fantasma



Fonte: Autora (2025)

Figura 11 - Palitoches construídos pelos alunos



Fonte: Autora (2025)

Entrando na etapa de pós-leitura, sentamos em uma grande roda com o intuito de compartilhar impressões sobre a peça. Comecei fazendo alguns questionamentos sobre o que mais gostaram e se sentiram medo em alguma parte, surgiram então os seguintes comentários:

Aluno F: Eu só não entendi como o pai dele morreu se ele também era fantasma.

Aluno A: Mas morreu lá no mundo deles.

Aluno C: Eu gostei que Pluft tinha medo da Maribel e ela tinha medo dele.

Aluno D: Mas depois eles viraram amigos né, eu gostei dessa parte.

Aluno I: E professora, tinha gente que não queria ler, sabia, porque disse que não era de Deus, mas o texto fala de amizade.

Aluno J: É bem legal, eu gostei de tudo, mas a hora que o Pluft diz que vai ajudar a Maribel é a mais legal, porque ele tinha medo e depois foi ajudar.

Aluno B: Mas o tio Gerúndio é muito engraçado né. Mas mais legal mesmo é o (nome do colega) interpretando o Pluft, parece que é ele mesmo falando, porque muda a voz.

Aluno E: Medo acho que ninguém sentiu, é bem engraçado, muito legal.

Em suma, as atividades descritas neste capítulo formam a essência da proposta pedagógica, elaboradas para engajar os alunos ativamente na leitura em voz alta e na construção de sentidos através da performance literária. Por meio de abordagens variadas e dinâmicas centradas na oralidade expressiva, busquei

consolidar as habilidades de performance, despertando o prazer pela descoberta literária através da voz. A eficácia destas ações será analisada nos próximos capítulos, onde mostrarei os resultados obtidos e as aprendizagens geradas.

4. ANALISANDO AS ATIVIDADES

4.1 Contextualização

Este capítulo dedica-se à análise das atividades de leitura em voz alta desenvolvidas com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2024 e 2025, na Escola Francisco de Paula Pereira, localizada no interior do município de Aceguá/RS, já descrita neste trabalho no capítulo 3.

A análise considera quatro dimensões fundamentais: o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a compreensão dos sentidos dos textos trabalhados, as habilidades de leitura segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a performance e expressão corporal demonstradas pelos estudantes ao longo das intervenções pedagógicas.

O projeto Entre palavras e gestos: a leitura em voz alta como uma forma de expressão literária foi desenvolvido com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2024 e 2025, a primeira com 16 alunos e a segunda turma contendo 18 alunos, ambas as turmas com crianças com média entre 9 e 10 anos de idade. A seleção das turmas se deu devido à pesquisadora ser a regente das mesmas, o que permitiu um acompanhamento sistemático e contínuo do processo.

A metodologia adotada na intervenção seguiu as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), organizando as intervenções em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Conforme a autora, cada momento apresenta sua importância para a construção ativa de sentidos pelo leitor. Na pré-leitura, são ativados conhecimentos prévios, formuladas hipóteses e estabelecidos objetivos de leitura. Durante a leitura, ocorre a verificação das hipóteses, a construção de significados e o desenvolvimento da compreensão. Na pós-leitura, consolidam-se as aprendizagens através de atividades de recapitulação, síntese, expansão e avaliação. De acordo com Trelease (2006), ler em voz alta constitui-se como o vínculo supremo e a melhor ferramenta para construir relações e modelar envolvimento e cuidado com os alunos.

As atividades desenvolvidas buscaram proporcionar experiências significativas de leitura em voz alta, valorizando a dimensão performática da linguagem e promovendo a construção colaborativa de sentidos.

As obras utilizadas nas intervenções foram selecionadas a partir dos critérios já descritos no capítulo 3 e pertencem a diferentes gêneros: poemas, com Lili inventa o mundo, de Mário Quintana (1983); fábulas com A cigarra e a formiga boa e A cigarra e a formiga má, de Monteiro Lobato (1921), o conto Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante, de Lynn Roberts (2009); Quadrinhas Brasileiras (Silvio Romero, 2019), O menino que perdia as palavras, de Lau Furquim (2019); texto dramático com Pluft, o fantasminha de Maria Clara Machado (2002), e a coleção regionalista Prendas e Peões, de Rodrigo Keler (2015). Essa diversidade permitiu aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais e formas de expressão literária.

As atividades aconteceram semanalmente, levando de 15 a 30 minutos na turma de 2024 e até 50 minutos na turma de 2025, evidenciando diferenças no engajamento e na dinâmica de cada grupo.

Como apontado no capítulo 2 desta dissertação, a fundamentação teórica da pesquisa articula aportes de diferentes campos do conhecimento. No âmbito da teoria literária, mobilizam-se as contribuições de Colomer (2007) acerca da educação literária e da formação do leitor. Da didática da leitura, adota-se as estratégias propostas por Solé (1998), que orientam o trabalho pedagógico com a compreensão textual. Para compreender a dimensão estética, corporal e expressiva da leitura em voz alta, recorro aos estudos de Zumthor (2007) sobre a oralidade e performance. Já em relação à perspectiva pedagógica da leitura em voz alta, dialogamos com Trelease (2006), cujas reflexões evidenciam o potencial dessa prática na aproximação dos estudantes com os textos literários. Somam-se a esses referenciais as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), que subsidiam o trabalho com a leitura nos anos iniciais.

A construção dos sentidos durante a leitura envolve a mobilização de conhecimentos prévios, experiências e vivências do leitor, que entram em diálogo com o texto e com a intenção comunicativa do leitor. Essa capacidade de formular suposições e antecipações não apenas qualifica o ato de ler, mas revela o caráter profundamente participativo da leitura. Para Zumthor (2007), a leitura é sempre um encontro performático entre voz, corpo e memória, na qual o leitor coloca em ação seu

repertório afetivo para atualizar o texto no presente da leitura. Do mesmo modo, Trelease (2006) destaca que leitores criativos atribuem significados de maneira mais fluida porque são capazes de relacionar o que leem a suas próprias experiências, ampliando a compreensão e fortalecendo o vínculo com o texto. Assim, quando o leitor ativa seus esquemas de conhecimento e interpreta o texto a partir de sua própria história, ele não apenas compreende, mas também recria sentidos, transformando a leitura em uma prática dinâmica, significativa e singular.

Segundo Solé (1998), é crucial que as abordagens voltadas para o início da alfabetização nas escolas ofereçam à criança uma interação produtiva e real com a leitura, permitindo que ela desenvolva as competências necessárias para avançar em todas as etapas de sua educação. A autora ressalta que é fundamental integrar nas dinâmicas de aula os conhecimentos que os alunos já possuem, ampliando assim suas compreensões. Esta perspectiva orientou o planejamento e a execução das atividades ao longo dos dois anos de intervenção.

A leitura de textos literários na sala de aula, de acordo com Colomer, constitui-se como espaço de conversas que permitem a construção coletiva de sentidos. Em contextos rurais como o da Escola Francisco de Paula Pereira, onde o acesso às experiências literárias pode ser mais limitado, a escola assume papel ainda mais central na promoção de encontros significativos entre os alunos e a literatura.

As discussões orais sobre os textos, no contexto desta pesquisa, constituem estratégia fundamental para o sucesso das atividades. Quanto mais leitura em voz alta e discussão oral sobre o texto, maior foi o engajamento dos alunos e menor a quantidade de dúvidas demonstradas, evidenciando a eficácia desta abordagem para a promoção da compreensão leitora.

4.2 Análise do envolvimento das turmas - 2024 e 2025

Antes de iniciar a análise das atividades descritas no capítulo 3, cabe aqui explicar que, para fins de organização e preservação da identidade, neste período, assim como no capítulo 3, os estudantes da turma de 2024 foram identificados por números de 1 a 16, enquanto aqueles da turma de 2025 foram indicados por letras, de A a R, mantendo-se a correspondência fixa entre cada letra ou número e o aluno correspondente ao longo de todas as citações.

O envolvimento dos alunos constitui um aspecto fundamental para o sucesso das práticas de leitura em ambiente escolar. Esse é um ponto ressaltado por diferentes estudiosos da leitura e que também se confirma de forma concreta no cotidiano de sala de aula. Ao analisar minhas atividades, percebi que o envolvimento não se manifestou apenas pela participação direta nas propostas planejadas, por isso destaquei aspectos como recepção ao trabalho com leitura em voz alta, a curiosidade e a iniciativa de ler textos não previstos na proposta de intervenção como elementos que evidenciaram o engajamento dos estudantes na proposta que desenvolvi.

Na turma de 2024, o trabalho começou com a obra Lili inventa o mundo (1983), de Mário Quintana. Organizei a turma em dupla as quais para que conhecessem a obra e depois realizassem a leitura em voz alta de poemas escolhidos por cada aluno para os demais colegas. Nessa leitura, deveriam utilizar a criatividade. Os alunos reagiram negativamente à minha proposta de lerem para toda a turma, solicitando que realizassem a leitura em voz alta apenas para grupos menores. Aceitei a sugestão, pois o ideal é que esse tipo de atividade seja realizada com a concordância dos estudantes, que precisam sentir motivados pelo aluno, contudo, fui surpreendida com essa reação, pois acreditei que os alunos ficariam entusiasmados com a proposta, já que estão no 4º ano e as atividades de leitura e escuta são cada vez menos frequentes.

Talvez a resistência em ler em voz alta para todos os colegas tenha ocorrido por certa timidez de parte dos alunos. Como sou professora alfabetizadora, sei que esse tipo de leitura é - ou deveria ser- realizada na educação infantil e no 1º ano, embora nem sempre ocorra assim. Portanto, outra hipótese para a resistência desse grupo à proposta de leitura em voz alta pode estar relacionada à falta de costume com tal atividade.

Essa última hipótese foi confirmada com a experiência que tive com a turma de 2025, com a mesma obra, Lili inventa o mundo. Desde a atividade de pré-leitura, os alunos já demonstravam interesse em realizar a leitura, como observa-se no comentário do **aluno E**: *Dá pra gente ler?*

Não demonstrei muito entusiasmo com essa manifestação porque não sabia se o aluno estaria interessado especificamente por ler em voz alta. Até escutar outro comentário do **aluno J**: *Abre o livro prof., lê pra nós*.

Percebi a empolgação para conhecerem o livro, mas ainda não tinha certeza se minha proposta de leitura em voz alta, que faria em seguida, seria bem aceita por

todos. Então, chegamos na etapa de realizar a leitura em voz alta de um dos poemas da obra. Logo após, com um pouco de receio, perguntei se alguém gostaria de fazer a leitura de um poema para os demais colegas. Mais uma vez fui surpreendida, pois todos os alunos manifestaram interesse na realização da atividade. Como não tínhamos tempo para que todos fizessem a leitura, decidi escolher aqueles alunos que não costumavam participar das atividades em aula.

O que mudou de uma turma para a outra que justificasse as atitudes diferentes quanto à leitura em voz alta para os colegas? Era a mesma professora, a mesma obra, as mesmas atividades. A diferença é que a turma de 2025 já tinha o hábito de ler em aula, segundo os relatos da professora do ano anterior. Além disso, na turma de 2025, muitas crianças revelam ler em casa, ao contrário do grupo de 2024.

A situação que experimentei nos dois anos serve como exemplo, Trelease (2006), para quem a resistência inicial à leitura em voz alta é comum, especialmente quando os novos leitores não tiveram experiências prévias positivas com esta prática, cabendo ao professor criar um ambiente seguro e acolhedor que favoreça a participação gradual.

Com isso, a partir das minhas leituras teóricas e com o planejamento das atividades embasadas por esses estudos compreendi que a resistência inicial observada em 2024 não representava um fracasso da proposta mas sim que a turma precisava de mais tempo, mais vivências e mais confiança para se expor diante dos colegas. Ou seja, conforme fossem surgindo novas oportunidades de leitura e escuta a turma poderia avançar e foi isso que aconteceu, durante a intervenção a resistência foi diminuindo, como observado na segunda atividade com as fábulas de Monteiro Lobato, em que eu realizei a leitura em voz alta de uma das versões e posteriormente propus que aquele que se sentisse à vontade fizesse a leitura em voz alta para os colegas. Muitos alunos ainda demonstraram constrangimento, entretanto uma aluna se colocou à disposição para realizar a atividade.

Essa resistência foi mais uma vez vencida, quando eles pediram para levarem os livros para casa e no retorno à escola uma aluna, espontaneamente, pediu para ler um poema em voz alta para os colegas.

E por fim, na última atividade, consegui a participação de mais da metade da turma em uma leitura em voz alta, compartilhada, da obra Chapeuzinho Vermelho - Uma aventura borbulhante (Lynn Roberts, 2009). Me senti muito feliz, pois, apesar de

os alunos fazerem a atividade de forma compartilhada, a atividade de leitura em voz alta foi realizada por quase todos os alunos.

Outro aspecto levado em consideração para a análise sobre o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura em voz alta foi a curiosidade. Este aspecto apareceu de forma tão espontânea e natural que enquanto mediava as rodas de conversa e observava as reações deles, me surpreendia com a espontaneidade que a atividade era desenvolvida. Solé (1998) fala sobre a importância da pré-leitura para ativar conhecimentos prévios e mobilizar expectativas, ver isso acontecendo na prática, com tanta naturalidade, foi muito significativo para mim.

Um exemplo claro disso foram as hipóteses que surgiram na primeira atividade. O **Aluno 9** fez a seguinte observação: “*eu acho que são historinhas pequeninhas com a imaginação da menina*”. Quando ouvi fiquei pensando em como o aluno tentava relacionar o título e a capa à experiência leitora que tinha. Logo em seguida, o **Aluno 5** completou: “*Em poemas a imaginação é maior, então ela cria o mundo dela mesmo*”. Percebi que, a partir da curiosidade sobre a obra, os alunos tentavam interpretar o tipo de texto e o papel da imaginação na narrativa. Isso para mim foi sinal muito forte de envolvimento

Na turma de 2025 também me chamaram a atenção as manifestações de alguns alunos. O **Aluno B** fez o seguinte comentário sobre o título da obra: “*Deve ser sobre os países que ela já passou*”. Já o **Aluno G** contrapôs: “*Eu acho que é dos lugares que ela quer ir*”. Essas duas falas, embora simples, me mostraram o quanto os alunos estavam dispostos a imaginar possibilidades diferentes, conectando o texto a vivências e experiências que talvez sejam deles próprios. Ainda, essas hipóteses são um retrato de que a curiosidade não é algo que surge quando a atividade, no caso de leitura em voz alta, cria um ambiente de expectativa. Foi muito especial ver como eles participaram, oferecendo sua imaginação, não se importando com erros ou acertos.

Por fim, a última dimensão que considerei na análise do envolvimento dos alunos foi a iniciativa espontânea de ampliar as experiências de leitura, indo além do que eu havia planejado na intervenção. Para mim, esse tipo de movimento é um dos sinais mais fortes de que a leitura em voz alta - quando vivida de modo significativo - realmente mobiliza os estudantes e desperta o interesse.

Um dos episódios que me marcou bastante foi em 2024, quando **Aluno 4** disse: “*Eu levei para ler em casa Quadrinhas Brasileiras, que são poemas bem curtinhos,*

como a senhora me disse. *Minha mãe achou muito legal, leu comigo e depois vimos as rimas, mas esse é o que eu mais gostei*". Depois disso, ela mesma realiza a leitura em voz alta do poema que escolheu.

Esse relato me tocou muito, primeiro porque mostra que a leitura ultrapassou o espaço da sala de aula chegando até a família - algo que na prática é difícil de conseguir. Segundo porque a própria aluna utilizou o que discutimos sobre poemas curtos para escolher o livro, o que revela que ela estava tão envolvida que foi capaz de apropriar-se das características do gênero.

Já a turma de 2025 me fez refletir sobre como a leitura, quando é realmente significativa, manifesta-se também em outras linguagens. Isso ocorreu após algumas leituras das fábulas, quando os alunos pediram para encenar as histórias. Não foi uma proposta minha, não estava no planejamento. E o mais interessante foi observar como rapidamente se organizaram, dividindo os grupos e falas e sugerindo até pequenas adaptações para tornar a encenação mais coerente com o tempo disponível. Fiquei observando toda essa movimentação e refletindo que, por um lado, eu estava triste, pois eles não precisaram de mim para essa organização, mas, por outro, eu estava me sentindo muito orgulhosa porque as atividades planejadas por mim levaram os alunos além da decodificação e proporcionaram sua autonomia para uma atividade mais complexa. Meus alunos são ótimos, mas eu também faço parte disso.

Na perspectiva de Trelease (2006), o envolvimento do leitor com o texto ultrapassa os processos cognitivos, trata-se de uma experiência que mobiliza o corpo, a memória afetiva e o contexto social em que a leitura acontece. Para o autor, a compreensão acontece quando o leitor se deixa afetar pela presença viva do texto.

4.3 Análise da compreensão dos sentidos dos textos - turmas 2024 e 2025

A compreensão dos textos utilizados nas atividades das turmas de 2024 e 2025 foi atravessada pela mediação oral, pelo diálogo, pela escuta atenta e pela leitura compartilhada - fatores que considero fundamentais para a construção de sentidos mais complexos. Desde o início do trabalho, percebi que a forma como eu conduzia a leitura em voz alta tinha impacto direto na maneira como os alunos acessavam as informações, relacionavam ideias e formulavam interpretações. Assim, para analisar de maneira mais atenta como eles compreenderam os sentidos do texto, optei por

analisar dois elementos. O primeiro é o papel da professora como modelo leitor. Ao assumir a leitura em voz alta com intencionalidade - controlando ritmo, entonação, pausas e marcando determinados sentidos -, percebi que não estava apenas apresentando o texto, mas oferecendo aos alunos um mundo possível de lê-lo.

Além disso, a análise da compreensão também se apoiou em questionário sobre a leitura em voz alta, aplicado na turma de 2025 e que forneceu dados importantes sobre como os alunos percebem a relação entre sua compreensão dos sentidos dos textos e a leitura em voz alta.

Ao analisar como os alunos compreenderam os sentidos do texto nas turmas 2024 e 2025, percebi que um dos fatores que mais influenciaram esse processo foi o modo como eu mesma realizava a leitura em voz alta. A forma como o professor lê - sua expressividade, entonação, ritmo e clareza - acaba servindo como referência concreta para que os alunos aprendam não apenas o que está sendo lido, mas como a leitura pode ser conduzida para favorecer a compreensão. Na prática isso se confirmou tanto nas respostas às atividades quanto nos comentários espontâneos dos próprios estudantes.

Em vários momentos, escutei dos alunos percepções muito diretas sobre o impacto da minha leitura na compreensão deles. Uma aluna comentou: *“Prof., eu não consigo ler como a senhora, assim, fazendo vozes e bem falado, que a gente entenda.”* Essa fala me fez refletir sobre algo que muitas vezes esquecemos: para os alunos, o professor leitor não é apenas alguém que domina o sentido do texto; é alguém que lhes mostra, na prática, as possibilidades expressivas da leitura. Eles notam a intenção por trás das pausas, percebem quando uma voz ajuda a diferenciar personagem e entendem que isso facilita a construção de sentidos.

Outra fala reforçou esse olhar. O **Aluno 2** disse: *“Ninguém lê igual a senhora, é professora e está nos ensinando.* A frase sintetiza exatamente essa dinâmica que percebi ao longo do projeto: a leitura em voz alta realizada pelo professor não é neutra; ela ensina pela própria performance. Ela modela uma postura leitora, demonstra estratégias e serve como guia interpretativo - algo que Solé (1998) destaca quando fala sobre a importância de oferecer modelos de leitura.

Por outro lado, percebi que os alunos estavam internalizando um discurso importante sobre diversidade leitora, algo que busquei reforçar sempre. O **Aluno 14** verbalizou isso ao dizer: *“Deu bem pra entender. Cada um lê de um jeito e não está errado, como a senhora sempre diz”.* Essa fala me tocou profundamente porque

mostra que, ao mesmo tempo em que eles me reconhecem como referência de professor leitor, também compreendem que a leitura é uma prática plural, ou seja, que cada um realiza a sua maneira, e que isso não impede a construção de sentido. Para mim, Isso revela que eles não estavam apenas observando a minha leitura, mas também elaborando uma compreensão mais ampla e segura sobre a própria capacidade leitora.

A fala do **Aluno 9** trouxe ainda outra dimensão importante da análise: *“Eu entendo quando eu leio e quando vocês leem. “A gente lendo assim, alto, a gente entende mais. Mas alguém lendo é bem melhor. Porque eu não presto atenção quando leio só pra mim. E no concurso de leitura é nervoso mesmo, porque lá tem que ganhar né? Então não se entende nada”*. Esse depoimento me mostrou o quanto a leitura compartilhada favoreceu a compreensão. Para o aluno, ouvir uma pessoa ler, especialmente alguém mais experiente, facilita o entendimento, enquanto a leitura silenciosa e individual, muitas vezes, dispersa. Além disso, quando menciona o concurso, traz a dimensão emocional: o nervosismo, a pressão, o medo de errar - fatores que dificultam a compreensão, reforçando como o ambiente acolhedor da leitura em voz alta na nossa sala de aula possibilitou uma experiência mais clara e menos ansiosa.

Eu sinto como se a minha leitura se tornasse parte do próprio conteúdo que eles estão recebendo e, de certo modo, acredito que realmente se torna. Zumthor (2000) destaca essa dimensão corporal e sensível da palavra dita, e através desses comentários eu percebo isto na prática: quando eu leio minha postura e minha voz entram no texto. Não é algo planejado, acontece de forma natural, é a forma como eu sempre li para os meus alunos dos anos iniciais, que são crianças. Ainda para exemplificar, registro o comentário do **Aluno F**: *“Eu gosto de ouvir também, mas quando alguém lê, fazendo voz diferente, como a professora, a gente entende mais”*. Essa opinião me fez refletir que a minha performance de professora leitora, mesmo que seja simples, parte do cotidiano escolar, funciona como modelo para os alunos, além de ajudar na compreensão e na construção dos sentidos do texto.

Essas falas, somadas às observações realizadas durante as atividades, mostram que eu, professora leitora, tive papel decisivo na construção dos sentidos do que foi lido pelas turmas. A entonação, a calma, o cuidado com o texto, o modo como expressei emoção, tudo isso funcionou como suporte interpretativo que ajudou os

alunos a compreenderem melhor. Mais do que isso: percebi que, ao escutarem a minha leitura, os alunos ampliaram sua leitura de mundo, aprenderam estratégias, observaram a intenção por trás da minha voz e, sobretudo, sentiram-se convidados a participar.

Outro aspecto analisado por mim neste tópico relativo à compreensão dos sentidos do texto foi as respostas dadas pelos alunos ao questionário que construí (ANEXO 3), elaborado com o objetivo de confirmar se o trabalho realizado com a leitura em voz alta conseguiu alcançar um dos objetivos previstos na intervenção, que era o de compreender os sentidos do texto através da performance da leitura em voz alta. Para manter anônima a identidade dos alunos eles não precisavam se identificar.

Esse questionário foi aplicado ao fim das atividades previstas no planejamento da intervenção. Ao analisar as respostas, fiquei bastante satisfeita ao perceber que a grande maioria dos alunos marcou SIM para todas as afirmações. Para mim, esse conjunto de respostas funciona como um forte indicativo de que as crianças não só participaram das práticas de leitura, mas compreenderam os sentidos dos textos de maneira mais profunda. Isso mostra, de forma concreta, que a leitura em voz alta - realizada tanto por mim quanto pelos colegas - realmente contribuiu para ampliar a compreensão, reforçando aquilo que observei em sala ao longo de toda intervenção.

Um dos pontos que mais me chamou a atenção foi o reconhecimento dos alunos de que **ler em voz alta ajuda a entender melhor o texto** (pergunta 1). Apenas dois marcaram “um pouco”, o que considero isso absolutamente natural - afinal, cada criança vivencia a leitura de um jeito e algumas ainda se sentem inseguras quando precisam ler na frente dos colegas. Mesmo assim, o fato de a maioria ter marcado “sim” confirma algo que venho percebendo nas falas espontâneas: para eles, a leitura vocalizada torna o texto mais claro, mais organizado mentalmente e mais vivo. Essa percepção dialoga diretamente com Solé (1998) quando ela afirma que a compreensão se constrói através de estratégias que o leitor utiliza para monitorar o sentido ao longo da leitura. A leitura em voz alta, para essas crianças, parece funcionar exatamente como uma dessas estratégias - um modo de reorganizar o texto e torná-lo mais acessível.

Outro ponto forte nas respostas foi o reconhecimento de que **escutar alguém ler ajuda a prestar mais atenção** (pergunta 2). Aqui novamente só dois alunos marcaram “um pouco”, o que, no meu entendimento pode estar relacionado à questão de concentração individual mais do que a um problema da prática em si. No geral,

ficou evidente que os alunos valorizam a experiência de ouvir a leitura. Isso confirma, por exemplo, a afirmação de Colomer sobre a importância da intervenção do adulto como mediador competente: quando alguém mais experiente lê, seja o professor ou mesmo um colega mais seguro, ele oferece pistas de compreensão - entonação, ritmo, pausas - que ajudam a organizar o texto na cabeça da criança.

As respostas sobre a imaginação também foram muito significativas. A maioria afirmou que a leitura em voz alta **ajuda a imaginar melhor o que está acontecendo** (pergunta 3), essa foi uma percepção que eu já havia notado nas falas durante as atividades. Muitas vezes, ao ouvir minha entonação ou as “vozes diferentes” para as personagens, eles completavam essas informações com imagens mentais mais ricas. Para mim, isso mostra que a performance vocal tem um papel extremamente importante na construção de sentido.

A pergunta 4, sobre o uso de diferentes tons de voz para demarcar os personagens, também confirmou que a expressividade que usei nas leituras funcionou como um guia interpretativo. Quando os alunos dizem que **entendem melhor assim**, isso confirma o que venho observando: a minha leitura de professora não apresenta apenas texto, mas evidencia sentidos que talvez passassem despercebidos em uma leitura silenciosa. Não é que eles não possam entender sozinhos mas, nesse momento do desenvolvimento leitor, a mediação vocal faz a diferença.

Já o questionamento 5 mostrou um dado interessante: apenas dois alunos marcaram “um pouco” quando perguntados se **compreendiam partes que antes tinham passado despercebidas ao ouvir os colegas**. Entendo que esse “um pouco” não significa exatamente falta de compreensão, mas indica que alguns alunos ainda se distraem ao ouvir os amigos ou não estão acostumados a reconhecer como a leitura do outro pode complementar a sua. Apesar disso, a maioria marcou “sim”, o que reforça a ideia de leitura compartilhada como prática de ampliação de sentidos. Isso é algo que Colomer (2007) enfatiza quando diz que compreender a literatura é uma experiência coletiva, construída também na troca de interpretações.

Por fim, as respostas às perguntas 6, 7 e 8 mostraram que os alunos reconhecem a importância de ler com outras pessoas, ouvir diferentes vozes, conversar sobre o texto e até perceber melhorias na própria leitura. Para mim isso é muito significativo, porque indica que as atividades não ficaram restritas ao momento da aula - elas provocaram uma percepção de crescimento, algo que nem sempre

aparece de forma tão consciente em crianças de 4º ano.

Interpreto os resultados do questionário como uma confirmação daquilo que fui percebendo durante todo o processo: a leitura em voz alta ajudou os alunos a compreenderem melhor os textos, ampliou as habilidades de interpretação e estimulou uma atenção que talvez não aparecesse da mesma forma em leituras silenciosas. Além disso, percebi que os alunos reconhecem o valor da leitura compartilhada, do professor-leitor e da expressividade como caminhos que ajudam a levar a compreensão. Essa percepção deles expressa, na minha opinião, que o trabalho de leitura em voz alta desenvolvido desempenhou o papel de aproximação, apoio e mediação dos sentidos dos textos.

4.4 Análise da performance e expressão corporal

A dimensão performática da leitura em voz alta constitui um dos aspectos mais distintivos desta prática. Segundo Zumthor (2000), a performance é ato de presença no mundo e em si mesma, onde o mundo está presente, implicando a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata, atualizando virtualidades mais ou menos numerosas sentidas com maior ou menor clareza. Esta concepção fundamenta a análise da expressão corporal e vocal demonstrada pelos alunos ao longo das atividades.

As atividades desenvolvidas permitiram observar como os alunos gradualmente incorporaram elementos performáticos às suas leituras, compreendendo que ler em voz alta envolve não apenas a voz, mas todo o corpo, incluindo postura, gestualidade, expressões faciais e movimentos que enriquecem a comunicação e facilitam a construção de sentidos pelos ouvintes, como mostrado nas imagens a seguir:

Figura 3



Fonte: Autora (2025)

Esta imagem (que já foi apresentada no capítulo anterior) se refere à leitura em voz alta encenada como um jornal televisivo (turma 2025). Quando observo essa imagem, a cena que mais me chama a atenção é a forma como os três alunos se posicionam atrás das carteiras, cada um com seu texto na mão, mas especialmente a aluna ao centro, que leva a mão à boca como se estivesse segurando um microfone. Para mim, esse gesto diz muito sobre como eles compreenderam a proposta de leitura em voz alta e sobre como incorporaram a ideia de performance. A aluna não apenas lê o texto - ela o vive, o transforma em uma experiência que ultrapassa o papel. Esse movimento espontâneo, de imitar o microfone, revela que ela está consciente do papel que está assumindo. Para mim ela não é apenas uma leitora, mas a apresentadora do jornal.

Esse tipo de expressão corporal reforça aquilo que eu percebo na prática e que Zumthor comenta ao falar da vocalidade: o corpo é parte essencial da leitura oral. A mão perto da boca, o tronco levemente inclinado para frente mostra, na minha percepção, que ela está engajada, comprometida com o papel que decidiu desempenhar. E isso, para mim, é um sinal de envolvimento e também de compreensão. Para assumir essa performance, ela precisou entender o tipo de linguagem, o tom e a situação comunicativa que está imitando.

A segunda foto mostra um grupo de alunos organizando a leitura em voz alta das fábulas de Monteiro Lobato (1921) já trabalhadas anteriormente.

Figura 2



Fonte: Autora (2025)

Ao observar essa imagem, fixo no gesto da aluna em segurar e mostrar o desenho aos colegas. Esse simples movimento - levantar o desenho e direcioná-lo para o público- demonstra um entendimento muito grande de que a leitura em voz alta não é apenas vocal, mas também visual e interativa. A aluna compreende que o quadrinho, que ela produziu, não é só para ser lido, mas também para ser compartilhado, para ser visto.

Esse gesto revela uma consciência de público, que na minha opinião, é um sinal claro de maturidade leitora. Ela entende que seus colegas precisam ver a imagem para compreender melhor o que está sendo narrado, e isso, para mim, demonstra compreensão ampliada. Não é apenas ler o que está escrito, mas criar condições para que os outros compreendam.

No meu entendimento esse movimento corporal indica que a aluna está confortável para se colocar diante da turma, erguer o braço, mostrar sua produção e articular corpo, voz e texto. Eu vejo nesse gesto algo que Zumthor (2000) aponta ao tratar da performance, a leitura acontece no corpo inteiro, e não só na voz. Aqui, o corpo reforça o texto, amplia o entendimento e constrói um espaço de partilha.

O colega ao lado, segurando o caderno com a história, também participa da leitura com atenção, mantendo postura de apresentação. Percebo que juntos formam uma dupla que se apoia, um lê, outro mostra, um sustenta a voz, o outro cuida da imagem. E, ao meu ver, uma pequena cena de cooperação que demonstra que eles não apenas entenderam a atividade, mas se engajaram corporalmente com ela.

A próxima imagem que selecionei para essa análise foi referente a atividade de leitura em voz alta para a pré-escola.

Figura 8



Fonte: Autora (2025)

O que mais me sensibilizou, nessa foto, foi que assim como a aluna na outra atividade, ele também fez questão de mostrar o livro, inclinado-o levemente para que os pequenos enxergassem as imagens.

Ao posicionar o livro de forma visível, o aluno demonstra que entende que as imagens fazem parte essencial da narrativa, principalmente para ouvintes tão jovens. Isso para mim, indica que ele já internalizou parte do que trabalhei nas aulas: que uma boa leitura em voz alta envolve atenção ao outro, cuidado com o público e escolhas que facilitem a compreensão. Ele não está simplesmente “cumprindo uma tarefa”, ele estava preocupado em como os pequenos iam receber a história.

Eu achei lindo, percebi como o aluno usa o corpo, segura o livro com firmeza, fica em pé, mantém a postura voltada para as crianças e ao mesmo tempo preserva espaço para mostrar a capa. Esse conjunto de movimentos, ao meu ver, revela não só segurança, mas também o desejo de fazer bem, de ser compreendido - algo que Trelease (2006) sempre destaca quando fala do impacto afetivo da leitura em voz alta. As crianças, ao olharem para o aluno e para o livro, também se colocam no lugar de ouvintes atentos, o que valoriza ainda mais a entrega dele.

Para mim, essa imagem é especial porque mostra que os alunos começam a assumir o papel de mediadores, não apenas de leitores. Eles deixam de ser receptores e passam a ser aqueles que apresentam, que explicam, que encantam outros com a leitura. Isso, para mim, é um indício muito forte de que a leitura se transformou em

uma prática significativa, algo que eles desejam compartilhar.

A próxima imagem que selecionei trata-se da leitura em voz alta compartilhada, da obra Pluft, o fantasma (1955).

Figura 10



Fonte: Autora (2025)

A primeira coisa que me vem quando olho essa imagem, é uma sensação muito forte de crescimento. Ali não eram três crianças apenas lendo um livro - eram três vozes que aprenderam a dividir um texto, que entenderam o ritmo de uma leitura expressiva e que, principalmente, assumiram um papel de destaque diante dos colegas.

O fato de cada um estar com seu próprio exemplar nas mãos já diz muito, porque isso permitiu que eles acompanhassem a leitura juntos, negociando, marcando o tempo de cada fala e observando as marcações do texto dramático. *Pluft* é uma obra que pede expressividade, as falas são marcadas, os personagens têm características próprias. Ver os três meninos se apropriando disso me fez sentir que eles realmente compreenderam a potência da leitura em voz alta como performance.

Outro aspecto que me chamou atenção foi a organização deles diante da turma, não ficaram muito perto um do outro, nem muito distante, cada um segurando seu exemplar para realizar a leitura, isso ao meu ver, com o objetivo de se comunicarem com gestos e olhares e transmitir ao público a expressividade necessária para a compreensão. Por alguns momentos percebi que eles mudaram o tom ao interpretar determinadas falas e também voltavam-se para o colega ao lado como uma estratégia de comunicação entre eles, como se avisando: a próxima fala é sua. Em minha opinião isso foi muito significativo, pois não foi algo solicitado, ou ensaiado, eles entenderam

que aquela leitura precisava ter vida e encontraram estratégias para isso.

Zumthor (2000) ressalta que a performance nasce da vontade de tornar a palavra viva. E foi exatamente isso que senti ao observar os três meninos: uma vontade genuína de fazer a história acontecer ali, naquele instante, com aquele público. Não era apenas uma leitura “para cumprir a atividade”; era quase como se eles estivessem montando uma pequena cena, um pouco tímidos, mas utilizando estratégias e expressões corporais.

Para mim, para mim, essa experiência é a prova de que a leitura compartilhada e em voz alta, cria um espaço em que as crianças se apoiam, se observam, se inspiram e se tornam leitores um pouco mais confiantes. A leitura de *Pluft, o Fantasminha* não foi apenas mais uma atividade: foi uma pequena experiência teatral, uma experiência de voz, corpo e presença.

A próxima imagem ainda se relaciona com a leitura da obra "Pluft, o fantasminha (Maria Clara Machado (1955) realizada pela turma de 2025.

Figura 11



Fonte: Autora (2025)

Essa iniciativa surgiu a partir da etapa anterior, em que os alunos fizeram a leitura coletiva nos grupos. Ao surgir a sugestão de que poderiam desenhar os personagens e assim fazerem um teatro de bonecos, em que só apareceriam os desenhos. Senti que algo muito interessante estava acontecendo: eles estavam ultrapassando a leitura da página e transformando a história em experiência. Não foi uma ideia minha, eu fui a mediadora nesta atividade, certificando que os alunos tivessem tudo que precisariam para a construção criativa. Para mim isso tem um grande significado, porque revela que a leitura realmente os atravessou. Quando a

criança lê e, por conta própria, decide *brincar com o texto*, é porque o texto fez sentido.

Enquanto eles desenhavam, recortavam, colavam e experimentavam os palitoches, eu percebia que cada gesto era uma maneira pessoal de interpretar o personagem: o jeito de segurar o fantasma, o cuidado ao colorir a Mãe Fantasma, a maneira como alguns exageravam os olhos do Marujo. Tudo isso já era performance. A expressão corporal, ao meu ver, começava ali, antes mesmo do “teatro” acontecer de fato. Havia uma espécie de encantamento no ar — aquele tipo de envolvimento que não se força, que nasce espontaneamente.

O que me chamou mais atenção, nesta atividade, além dos alunos se organizarem para ficarem abaixados atrás das mesas para que aparecesse somente os palitoches, eles começaram a testar vozes, movimentos e até as falas enquanto manuseavam os palitoches. Não era uma apresentação ainda, mas um ensaio nos grupos. Eu fiquei observando e achando lindo toda essa movimentação, apesar de já ter escutado que os alunos necessitam ter algo nos cadernos, entretanto não levei muito em consideração, pois sei que os alunos aprendem muito mais do que se estivessem enchendo o caderno com textos.

Trelease (2006) retoma que experiências de leitura que envolvem ludicidade e participação ativa tendem a gerar mais engajamento e compreensão. E não tem como negar: quando o teatro começou a ser montado, eu senti uma energia na sala que só a leitura prazerosa desperta. Eles estavam felizes. E eu estava igualmente feliz por ver o quanto a leitura havia se expandido entre os alunos.

Foi um daqueles momentos em que eu olhei para a turma e pensei: isso sim é leitura, e viver o texto. Ali, com seus pequenos palitos e personagens coloridos, eles estavam se tornando leitores-performers — e eu, como professora e pesquisadora, me senti realizada.

4.5 Habilidades de leitura desenvolvidas a partir da intervenção

Ao analisar as atividades de leitura realizadas com as turmas de 2024 e 2025, percebo o quanto as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018) apareceram de maneira muito viva e concreta no cotidiano das aulas, não como algo distante ou imposto, mas como algo que simplesmente emergiu do envolvimento dos alunos.

Sempre que penso sobre essas práticas, fico com a sensação de que as habilidades não foram apenas desenvolvidas, mas apropriadas pelos estudantes, justamente porque surgiram no encontro entre texto, voz, corpo e imaginação. Claro que para o planejamento da intervenção esses documentos norteadores foram consultados, entretanto não me detive muito nas habilidades que poderiam ser desenvolvidas mas sim no todo que deveria ser trabalhado, como diversidade de gêneros textuais e oralidade.

Na atividade com *Lili inventa o mundo*, por exemplo, eu vi claramente a habilidade de antecipar sentidos (EF15LP05) acontecendo durante a pré-leitura. Quando o **Aluno 3** disse “*A Lili passava muita dificuldade e ela queria um mundo bom*”, eu senti que havia ali uma leitura que ultrapassava o título — era uma conexão emocional. Já o **Aluno 7**, ao afirmar que a história mostrava “*dentro da cabeça da menina*”, demonstrou sua sensibilidade, como se ele mesmo estivesse criando o mundo da Lili junto com o texto. Esse tipo de resposta me fez perceber que eles estavam ativando seus repertórios pessoais, e ver isso acontecer me emocionou porque parecia que as crianças compreendiam aquilo que a BNCC (2018) descreve como mobilização de conhecimentos prévios. Depois, na pós-leitura, quando o **Aluno 5** disse que “em poemas a imaginação é maior”, senti que eles tinham entendido não só o texto, mas o próprio funcionamento do gênero. É como se tivessem enxergado que o poema não conta tudo — ele sugere, convida a usar a imaginação. Para uma turma tão jovem, ao meu ver, isso é uma interpretação complexa, apesar de, como professora regente e pesquisadora, já ter tratado, com a turma, sobre a subjetividade em poemas.

Quando trabalhamos o conto *Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante*, pude ver a habilidade de comparar versões de uma mesma narrativa (EF15LP04) acontecer de maneira muito natural. O **Aluno 1**, ao perceber que “o chapeuzinho agora é menino”, fez uma leitura que ia direto ao centro do gênero das releituras. Esse reconhecimento foi tão espontâneo que, naquele momento, eu refleti que os alunos, de fato, compreenderam o que é dar uma nova interpretação a um clássico.” E isso se confirmou na fala do **Aluno 2**, na pós-leitura, quando comentou sobre a experiência de “*fazer as vozes*”. Para mim, essa fala revela outra camada de desenvolvimento: eles começaram a perceber que a expressividade faz parte da compreensão. E isso dialoga muito com o que o RCG (2018) enfatiza quando trata da oralidade e da leitura fluente como práticas em que o corpo e a voz são instrumentos

de sentido.

Já em 2025, quando trabalhamos com o gênero notícia, percebi com mais clareza ainda o quanto os alunos estavam crescendo em autonomia e consciência do ato de ler e de apresentar um texto. Eu havia feito a leitura inicial da notícia, como sempre faço, e depois eles copiaram, leram silenciosamente e produziram suas próprias versões. Mas o que realmente me marcou foi o pedido espontâneo: *“Prof., podemos apresentar como se fosse um jornal?”* Ali, eu senti que eles estavam assumindo não só o texto, mas o lugar do comunicador — e isso demonstra uma compreensão ampla das características do gênero (EF15LP17). Eles não queriam apenas entregar o texto escrito; queriam vivê-lo. As falas do **Aluno F** e do **Aluno E** reforçaram isso: *“A gente entende a notícia, tem que ler devagar e ter postura”* e *“tem que ter postura para apresentar um jornal”*. Eu fiquei impressionada porque essas falas mostram que eles entenderam algo que nem sempre aparece explicitamente: o gênero notícia não é só informativo, é também corporal, visual, performático. Isso é aprendizagem ampliada.

No trabalho com o conto Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante, nesta turma de 2025, a mesma habilidade da BNCC, citada anteriormente, apareceu novamente, mas desta vez percebi que eles estavam ainda mais atentos aos detalhes do gênero. O **Aluno C** e o **Aluno D** identificaram imediatamente que se tratava de outra versão da Chapeuzinho - *“E uma outra versão de Chapeuzinho Vermelho”, “Ele tem cestinha também, então ele também vai para a casa da vovo”. - e o Aluno H deixou evidente o interesse pelo enredo ao questionar o que seria “a aventura borbulhante”*. Para mim, essa curiosidade é um dos sinais mais expressivos de envolvimento porque ela mostra que eles estão entrando no texto com perguntas, expectativas e vontade de descobrir — algo que sempre me toca como professora. Na pós-leitura, quando disseram que o menino tinha até nome (Thomas) e que *“acabou com o lobo”*, senti que eles estavam reorganizando o que ouviram, uma espécie de síntese espontânea, muito alinhada com o que a BNCC propõe sobre reconstruir narrativas.

Outro ponto importante para mim foi perceber o quanto a minha leitura em voz alta atravessou todo esse processo. A habilidade de identificar elementos da leitura fluente (EF35LP01) apareceu na maneira como eles pediam para que eu lesse, elogiavam minha entonação e reconheciam que ao me ouvir ajudava a compreender

como na fala do **Aluno F**: *“Eu gosto de ouvir também, mas quando alguém lê fazendo voz diferente, como a professora, a gente entende mais.* Se referindo a leitura de um dos poemas da obra, Lili inventa o mundo. Como professora, isso me passou uma sensação de responsabilidade muito grande, mas ao mesmo tempo um orgulho enorme: eu não estava só lendo — estava mostrando para eles como se lê, como interagimos com o texto, como as pausas criam suspense, como a voz pode revelar emoção. E eu via isso sendo internalizado nas leituras deles, especialmente quando se esforçavam para fazer vozes, para marcar emoções, para ajustar o ritmo. A leitura em voz alta deles, aos poucos, foi se transformando também em performance, e isso é algo que considero muito precioso no processo de formação leitora.

Percebo que essas atividades, executadas em 2024 e 2025, não apenas cumpriram habilidades da BNCC e do RCG — elas deram corpo a essas habilidades. E, na minha visão, isso só foi possível porque houve espaço para a escuta, para o diálogo, para a leitura compartilhada e para o protagonismo dos alunos. O texto deixava de ser letra no papel e se transformava em experiência: corporal, vocal, imaginativa. E quando isso acontece, a aprendizagem deixa de ser só conteúdo — vira memória, descoberta e sentido.

4.6. A leitura em voz alta fazendo a diferença

Esses dois relatos não estão descritos no capítulo 3, devido a não estarem conectados a nenhuma atividade específica, assim decidi apresentá-los nesta seção.

Ao longo da intervenção de 2025, vivi dois momentos que permaneceram comigo de um jeito que nenhuma fotografia ou relatório daria conta. São situações que ultrapassam a atividade planejada e me mostram, de forma muito concreta, como a leitura em voz alta e o espaço afetivo que se cria ao redor dela tocam dimensões humanas que vão muito além do pedagógico. Aprendi, com Zumthor (2007), que a leitura tem corpo, tem presença, tem gesto, cria relação, e, nesses episódios específicos, eu senti isso de uma maneira quase física.

No primeiro momento, a fala de uma aluna me atravessou profundamente. Ela me contou, sem cerimônia e ao mesmo tempo com uma maturidade quase surpreendente, que frequentava a fonoaudióloga e que, no início, havia dito a sua mãe que talvez ela não melhorasse. Enquanto ela falava isso, eu senti um aperto no peito — porque sei o peso que essa frase carrega no universo de uma criança. Depois ela

continuou, dizendo que recentemente a fono percebeu sua melhora e perguntou o que estávamos fazendo na escola. E a menina respondeu que era porque eu estava deixando eles lerem em voz alta, porque eu lia junto, eles liam para os colegas, e assim a coisa acontecia. Quando ela repetiu para mim: “foi isso então que fez eu melhorar”, eu senti naquele instante uma mistura de alegria, alívio e responsabilidade. É impossível, como professora, ouvir algo assim e não se emocionar.

Mas, ao mesmo tempo, eu fiz questão de dizer a ela que não era só isso, que a melhora também era fruto da vontade, do esforço e da responsabilidade que ela assumiu sobre a própria leitura. Eu disse porque acredito nisso de verdade. A leitura em voz alta cria o espaço, a oportunidade, a coragem. Mas a travessia é da criança. E naquele momento eu tive a sensação de que ela estava percebendo pela primeira vez que era capaz. Que ela podia se ouvir, e ao se ouvir, se transformar. Isso é performance no sentido mais bonito: ela se tornando outra diante da própria voz.

O segundo momento foi ainda mais delicado e me fez compreender, de forma muito viva, o que Jim Trelease quer dizer quando fala que a leitura em voz alta é antes de tudo um gesto de acolhimento. Uma aluna com muitas dificuldades emocionais e, infelizmente, familiares, sempre demonstrou extrema vergonha de ler na frente dos demais colegas. Quando fizemos a atividade, ela me pediu quase num sussurro para ler apenas para mim. E eu aceitei. Para ela, aquele pequeno momento era a diferença entre participar ou se excluir completamente. Ela escolheu um livrinho pequeno, quase tímido como ela, respirou fundo, e começou a leitura. Para mim, aquela leitura tinha um valor imenso. Era uma criança em situação de vulnerabilidade encontrando um pequeno espaço seguro, um espaço só dela.

Quando ela terminou, me abraçou forte e disse: “Muito obrigada, tia, tu me dá atenção e faz eu me sentir importante lendo pra ti.” Essa frase me desmontou de uma forma que eu nem tentei esconder. Eu senti naquele instante que, para ela, a leitura em voz alta não era apenas uma habilidade escolar — era um lugar de existência. Era o primeiro momento, talvez, em que ela se sentia vista, escutada e valorizada de verdade. A leitura virou ponte, virou gesto, virou cuidado. E, naquele abraço, eu compreendi que, para ela, ter alguém que ouve é tão transformador quanto aprender a ler.

Esses dois momentos me mostraram que, por trás de cada atividade de leitura silenciosa, compartilhada, expressiva e performática, existe sempre um sujeito em

construção. Às vezes a gente planeja pensando em habilidades da BNCC e do RCG, e claro que elas estão ali, presentes, acontecendo. Mas há algo que nenhum documento curricular consegue nomear: o impacto afetivo e humano que a prática da leitura em voz alta produz. São instantes em que a performance não está no palco, mas no olhar, no corpo tímido que tenta, na voz que falha, na palavra que finalmente sai. São instantes que lembram que ser professora é, antes de tudo, estar disponível para ouvir e para acolher o que aparece quando a criança descobre sua própria voz.

5. PRODUTO PEDAGÓGICO

5.1 Entendendo o site *A Voz da Leitura*

A partir da intervenção pedagógica e da análise crítica das atividades realizadas nas turmas de 2024 e 2025, percebi a necessidade de criar um espaço que pudesse reunir, de forma acessível e organizada, as experiências, reflexões e práticas de leitura em voz alta desenvolvidas ao longo do processo. Essa percepção surgiu tanto das demandas observadas em sala de aula quanto do desejo de ampliar o alcance das propostas, permitindo que outros professores, estudantes e amantes da literatura infantil pudessem se inspirar, adaptar e recriar essas práticas em seus próprios contextos educativos. Foi nesse movimento que nasceu o *site* [A Voz da Leitura](#), pensado como um produto educacional que integra teoria, prática e experiência docente e que busca oferecer um caminho possível para transformar a leitura em voz alta em um ato significativo, sensível e performático no cotidiano escolar.

O *site A Voz da Leitura* foi criado como produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa, com o objetivo de oferecer um espaço acessível, inspirador e fundamentado para a promoção da leitura em voz alta no Ensino Fundamental. Ele é direcionado principalmente a professores, estudantes do Ensino Fundamental e pessoas apaixonadas por literatura infantil, que desejam compreender, vivenciar e ampliar práticas de leitura significativas, expressivas e pedagógicas.

O *site* nasce do desejo de compartilhar experiências, reflexões e propostas de trabalho que valorizam a leitura como um ato estético, performático e formativo. A ideia central é proporcionar um ambiente onde educadores possam encontrar sugestões de livros, roteiros de atividades e fundamentações teóricas simples e práticas, que

ajudem a transformar a leitura em voz alta em um momento de envolvimento, interação e construção de sentidos. Ao mesmo tempo, busca também dialogar com estudantes e leitores que se encantam com o universo da literatura infantil e desejam ampliar seu repertório.

Para facilitar a navegação, *A Voz da Leitura* está organizado em três seções principais:

Página Principal

Na página inicial, apresento uma pequena contextualização sobre a criação do site, explicando sua finalidade e o objetivo pedagógico por trás dele. Também destaco o que o visitante encontrará ali — desde sugestões de obras até o roteiro completo com atividades. Além do material proposto no roteiro, ofereço ainda uma seleção ampliada de obras recomendadas para leituras em voz alta, especialmente pensadas para quem deseja diversificar suas práticas e encontrar novas possibilidades dentro da literatura infantil. Na parte inferior da página, há o tópico Saiba Mais, que apresenta dois ícones, um de aporte teórico, contendo síntese dos textos teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa, e outro que direciona para a plataforma Spotify, na qual está hospedado o programa com algumas leituras realizadas pela professora e por alguns alunos durante a intervenção.

Roteiro

Nesta seção, o visitante encontra um roteiro composto por três atividades que integram a proposta pedagógica desenvolvida nas minhas turmas nos anos de 2024 e 2025. Cada atividade é baseada em uma obra literária diferente, e as três fazem uso das estratégias de leitura descritas por Isabel Solé (1998) — pré-leitura, leitura e pós-leitura —, organizadas de forma clara, prática e aplicável. Cada atividade traz orientações, possibilidades de exploração expressiva da leitura e sugestões de mediação.

Sobre

A seção *Sobre* apresenta o contexto de produção do site, explicando que ele faz parte do produto educacional desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa. Nela, descrevo também a escola onde a intervenção foi realizada e um breve relato sobre minha trajetória, interesses e motivações para criar este espaço. É uma seção que busca aproximar o visitante, mostrando que o site é fruto de pesquisa, prática e, principalmente, paixão pela leitura.

Em sua totalidade, o site [A Voz da Leitura](#) se constitui como um espaço formativo e inspirador, pensado para apoiar professores e leitores na construção de práticas de leitura em voz alta mais conscientes, sensíveis e criativas. Ele busca estimular o prazer pela leitura, ao mesmo tempo em que oferece fundamentação sólida e acessível, tornando possível que qualquer educador transforme a leitura em voz alta em uma experiência significativa para seus alunos.

Abaixo deixo o link do site [A Voz da Leitura](#)

<https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/avozdaleitura/p%C3%A1gina-inicial?authuser=3>

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de dois anos dedicados a estudos intensos, diversas leituras, escritas e reescritas, finalizei essa pesquisa. Esse período foi repleto de trabalho significativo e reflexões sobre minha atuação como educadora. Ao nos engajarmos em uma investigação que conecta teoria e prática, deixamos nossa estabilidade e passamos a enxergar a realidade de forma mais concreta. A oportunidade de atuar na minha própria realidade escolar exige uma grande responsabilidade, mas também é fascinante, pois consigo enxergar uma variedade de possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este estudo buscou investigar como a leitura em voz alta, compreendida como prática estética, performática e pedagógica, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir de ações planejadas e fundamentadas em referenciais teóricos como Solé, Colomer, Zumthor e Trelease, além das orientações presentes na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho. Ao longo do estudo, foi possível observar que a

leitura em voz alta, quando realizada de maneira intencional e integrada a estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, favorece não apenas a construção de sentidos, mas também o engajamento, a autonomia e o prazer estético dos alunos diante dos textos.

As análises das atividades desenvolvidas com as turmas de 2024 e 2025 demonstraram que os estudantes ampliaram suas capacidades de interpretar, antecipar informações, estabelecer relações com outros textos e reconhecer características dos gêneros trabalhados. Além disso, evidenciaram que a leitura expressiva, seja realizada pela professora ou pelos próprios alunos, potencializou a compreensão, ao tornar o texto mais vivo, mais perceptível e mais acessível. As falas espontâneas registradas ao longo das atividades reforçaram que a performance vocal, corporal e afetiva desempenhou um papel decisivo na forma como os alunos construíram sentidos, confirmando a concepção de leitura defendida por Zumthor (2007) e a importância do mediador-leitor ressaltada por Trelease (2006).

Outro aspecto significativo foi notar o envolvimento crescente dos alunos, expresso em atitudes como sugerir atividades adicionais, desejar ler diante da turma, produzir textos para serem apresentados performaticamente e até solicitar novas leituras conduzidas pela professora. Esses movimentos espontâneos constituem indicadores importantes de que a leitura passou a ocupar um lugar de interesse e fruição, e não apenas de obrigação escolar. Os resultados também evidenciam que as habilidades previstas pela BNCC (2018) e pelo RCG (2018) foram contempladas de forma concreta e significativa, especialmente aquelas relacionadas à compreensão leitora, oralidade, produção textual e comparação entre versões de narrativas. Além de ficar evidente o poder da leitura em voz alta como forma de acolhimento.

Quanto ao produto educacional elaborado, o site *A Voz da Leitura*, conclui-se que ele cumpre a função de reunir, sistematizar e disponibilizar os conhecimentos construídos ao longo da pesquisa, oferecendo a professores, estudantes e leitores sugestões de obras, atividades e práticas de leitura em voz alta fundamentadas teoricamente e testadas na prática. O site se apresenta como um material acessível e aplicável, possibilitando que outros educadores adaptem as experiências desenvolvidas nesta pesquisa a diferentes contextos e níveis de ensino.

Dessa forma, considera-se que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados. Foi possível compreender, na prática, de que maneira a leitura em voz

alta contribui para a formação leitora; identificar os efeitos da performance e da expressividade na compreensão dos textos; analisar o envolvimento dos alunos a partir das interações e falas registradas; e desenvolver um produto educacional que dialoga diretamente com as necessidades da sala de aula contemporânea. Além disso, esta pesquisa reafirma a importância da leitura como um ato coletivo e sensível, que se fortalece na relação entre voz, corpo, texto e escuta.

É importante retomar a questão que inicialmente motivou esta pesquisa: o concurso de leitura realizado no município de Aceguá/RS, mencionado no início como a origem da problematização que impulsionou esta pesquisa. A inquietação inicial advinha da obrigatoriedade de encaminhar alunos para uma competição que privilegia uma leitura “correta”, rápida e tecnicamente adequada marcada pela fluência e correção formal, mas que pouco considera aspectos fundamentais como o envolvimento do leitor, a construção dos sentidos do texto e a dimensão performática da leitura. No entanto, ao longo da intervenção, à medida que os estudantes se envolveram profundamente nas atividades de leitura em voz alta, demonstrando interesse, prazer e participação ativa, a preocupação com o concurso foi gradualmente perdendo espaço. O foco deslocou-se para as práticas significativas vivenciadas em sala de aula, de modo que, em determinados momentos, quase se esqueceu que tal evento sequer ocorria no município. Essa mudança de perspectiva reforça a compreensão de que a leitura, quando trabalhada de forma expressiva, dialógica e integrada às necessidades reais dos alunos, supera em impacto e relevância qualquer proposta avaliativa baseada apenas em critérios formais. Nesse sentido, o estudo também se constitui como uma reflexão crítica sobre a limitação de modelos competitivos de leitura, destacando a potência formativa de práticas que valorizam o leitor em sua integralidade.

Por fim, entende-se que este trabalho não encerra as possibilidades de investigação sobre leitura em voz alta e performance literária. Ao contrário, aponta caminhos para novas discussões e práticas que podem ampliar ainda mais a compreensão do papel da voz, da escuta e da mediação na formação de leitores críticos, sensíveis e participativos. A leitura, quando partilhada, continua a ser um espaço de encontro com a linguagem, com o outro e consigo mesmo, e é nesse encontro que reside sua potência transformadora.

REFERÊNCIAS

- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- BONA, Elisa Maria. **Leitura em voz alta na sala de aula: A materialização do texto literário**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 112-126, Jan./Abril,2017.
- CEALE/UFMG. Leitura em voz alta. In: **Dicionário de alfabetização, letramento e tecnologias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**: narrativa infantil e juvenil atual. 1 ed. São Paulo: Global, 2003.
- CORDEIRO, Verbena R. Maria, LIMA, Elizabeth G. de, **Modos de ler, oralidades escritas e mídias**, Curitiba:Arte e letra, 2015.
- FILHO, Bragatto Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática S.A, 1995.
- FREITAG, Raquel; SÁ, José J. **Leitura em voz alta: Variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura**. Scielo Brasil, 2019.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
- LOPES, Sara. **Anotações sobre a voz e a palavra em sua função**. Tese (Licenciatura em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MILANO, Luiza, **Leitura em voz alta compartilhada : a alteridade como espaço de escuta, capítulo 1, contido em Literatura na vida : experiências de ler e escrever na educação e na saúde**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. p. 25-39
- MILANO, Luiza, **Leitura em voz alta compartilhada : algumas reflexões sobre o efeito do outro, da voz e da escuta**, Capítulo 2, contido em *Leitura em voz alta*

compartilhada, Porto Alegre : Zouk, 2023. p. 30-34

MIRANDA, S. C. **A influência da leitura em voz alta na revisão de textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NASCIMENTO, Amanda Brito de, **Leitura em voz alta versus leitora silenciosa: Análise de compreensão textual em crianças**, 2015, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.

OLIVEIRA, E. K. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277–307, 2011.

PINHEIRO, A. M. V.; CUNHA, C. R. D.; LÚCIO, P. S. **Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros**. *Revista portuguesa de educação*, v. 21, n. 2, p. 115-138, 2008.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Scielo Brasil, 2014.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEDUC, 2018

SAIBRO, Fabricio, **Leitura em voz alta: voz e subjetividade**, Porto Alegre, 2023, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, M. L. **Leitura em voz alta: uma prática ainda em construção**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais... Belo Horizonte: ANPEd, 2009.

SANTOS, Marcos Suel dos. **A leitura em voz alta e sua contribuição para o ensino: um estudo bibliográfico**, Uniletras, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-17, 2021.

SANTOS, Marcos Suel dos. **A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula**. 2023. 231 p. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Érica Volpato. **A leitura de contos em voz alta: uma proposta para a ampliação do letramento literário**. 2018. 143 f.. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

TRELEASE, Jim. **Manual de leitura em voz alta**. São Paulo: Kirion, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performace, Recepção, Leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1993.

ANEXOS:

ANEXO I

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Termo de assentimento do menor

Título do projeto: Entre palavras e gestos: a leitura em voz alta como performance literária

Pesquisador responsável: Aline de Freitas Jacinto

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): 53 991118822

Prezada aluna, você está sendo convidada para participar, como voluntária, de um estudo que tem como objetivo analisar como as estratégias de leitura em voz alta contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura para o 4º ano, partir das percepções da pesquisadora que conduzirá as atividades e dos participantes da pesquisa. Este estudo está associado às atividades do Curso de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Bagé/RS, sob a supervisão de sua professora orientadora. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para divulgar e incentivar a prática da leitura na escola durante as aulas, para auxiliar, incentivar e disponibilizar experiências sobre esta prática para que outros professores possam inserir a leitura como parte integrante de suas aulas. A pesquisa será coordenada pela Professora Dra. Vera Lucia Medeiros, professora do curso de Mestrado Profissional do Ensino de Língua da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela mestrandia Aline de Freitas Jacinto. Sua participação no estudo será participar das atividades de leitura em voz alta, compartilhada e silenciosa, propostas pela pesquisadora que serão gravadas em áudio e vídeo. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa. Caso você, mesmo com o consentimento dos seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como o material coletado não será identificado nem compartilhado na internet em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade da pesquisadora. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do coordenador da pesquisa (53 991118822), Aline de Freitas Jacinto. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com a pesquisadora. Após a finalização do estudo, a pesquisadora entregará para todos os participantes da pesquisa um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disto, também será entregue um relatório à direção de sua escola contendo as principais informações do estudo. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de atividades de leitura. Além disto, a pesquisadora ficará à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa "Entre palavras e gestos: a arte da leitura em voz alta como performance literária.", assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno:

Nome do pesquisador responsável: Aline de Freitas Jacinto

Assinatura do pesquisador responsável:

Aceguá, _____ de _____ de ____.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Estilo palerres e gestos: a arte da leitura em voz alta como performance literária**, desenvolvida por Alana de Freitas Jacinto, aluna de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Paraná, campus Itaipó, sob orientação da Professora Dr. Vera Lucia Cardozo Medeiros.

O objetivo central do estudo é desenvolver as habilidades de leitura e competências através de estratégias como leitura em voz alta, compartilhada e silenciosa, segundo os documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular português) e as práticas escolares analisadas.

O convite a sua participação se deve ao motivo de ser estudante do 7º ano da Escola Francisco de Paula Pereira, escola participante desta pesquisa. Sua participação é voluntária, não obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Para garantir a confiabilidade e privacidade das informações fornecidas por você, serão adotadas as seguintes medidas e procedimentos: somente os pesquisadores envolvidos no projeto, que firmaram compromisso de sigilo, terão acesso aos dados, sem utilizá-los para qualquer outra finalidade.

Caso decida que não quer ou de sua instituição consentir de trabalho final, será realizada sua anulação por escrito para esse fim.

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento.

A sua participação consistirá em participar de atividades de leitura silenciosa e em voz alta, de leitura compartilhada e silenciosa pelo pesquisador, e atividades de compreensão e interpretação de texto literário. As atividades de leitura serão gravadas em áudio e vídeo. Participarão das gravações os participantes que derem seu devido consentimento. Caso algum aluno não se sinta à vontade em participar da pesquisa serão propostas atividades como leitura individual e silenciosa, interpretação impressa, atividades de cota palerres e atividades referentes ao texto proposto à ele, para que não se sintam isolados.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato disponibilizados neste termo.

Sua participação é totalmente voluntária e sem custo. Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias jurídicas, como direito e Código Civil, o Código de Processo Civil, as Resoluções nº 406/2012 e as Resoluções nº 518/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os dados serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso os membros a pesquisadores e sua orientadora.

No final da pesquisa, todos os dados serão mantidos em arquivos, por pelo menos 7 anos, conforme Resoluções 406/12 e 518/16 do CNS e orientações do CEP/Unicamp e com o fim deste prazo, será destruído.

Riscos: Desenvolvimento da leitura silenciosa e da capacidade de decodificação, assim como de habilidades de compreensão literária.

Benefícios: Acesso a consentimento em atividades durante a realização das atividades de leitura em voz alta.

Informações dos resultados da pesquisa e acesso aos participantes

Conforme a Lei 13.021, é uma exigência ética das pesquisas: "formação de autoridades competentes, bem como dos órgãos legitimados pelo Conselho Nacional, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes possam contribuir para a melhoria das condições de vida da comunidade, promovendo, porém, a segurança e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados." Após a finalização do estudo, o pesquisador entregará para todos os participantes um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disso, também será entregue um relatório à direção da escola contendo as principais informações do estudo.

Sobre seus Dados

Este termo é elaborado em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador respectivo, com ambas as assinaturas apertadas no último parágrafo. Em caso de dúvida quanto à conclusão ética do estudo, serão consultados com o Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que atua por objetivos distintos em interesse dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribui para que sejam seguidos padrões éticos na condução de pesquisas.

Tel do CEP/Uruguaya: (51) 99114242, ext 9029

E-Mail: cep@cep.org.uy ou <mailto:cep@cep.org.uy>

Endereço: Campus Uruguaya – RR 472, Km 392

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 11

Uruguaya – MX CEP

07828 470

Se deseja, consulte ainda o Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-8878 / (61) 3315-8879

E-Mail: coneop@uniao.gov.br

Consulte com o(s) pesquisador(es) responsável(is):

Tel: (51) 99111822

e-mail: afiliacao@cep.org.uy

Assinatura, 24 de setembro de 2024

Alina de Freitas Luciani

(Pesquisadora)

Indicamos que entendemos os objetivos e condições de nossa participação no projeto intitulado "Repercussões e reflexões a partir da leitura em voz alta: estratégias para a implementação de um festival de leitura." e concordamos em participar.

Autorizo a geração de áudio e vídeo das atividades de leitura.

Não autorizo a geração de nenhuma / autorizo a geração de imagens por meio de imagens. (ESPECIFICAR)

ANEXO III**QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA DE 2025****QUESTIONÁRIO SOBRE ATIVIDADES DE LEITURA EM VOZ ALTA**

Você participou de várias atividades de leitura em voz alta, experimentou diferentes jeitos de usar a voz, conheceu textos novos e até descobriu que ler pode ser uma atividade bem divertida! Agora quero saber com o você se sentiu nessas leituras.

Este questionário foi feito para entender o que você pensa sobre ler em voz alta e como isso ajuda a compreender melhor os textos. Não existe resposta certa ou errada, o importante é ser sincero.

1. Quando eu leio um texto em voz alta, eu entendo melhor o que ele quer dizer.
 Sim Um pouco Não Não sei responder

2. Quando eu ou alguém lê em voz alta me ajuda a prestar mais atenção na história.
 Sim Um pouco Não Não sei responder

3. A leitura em voz alta me ajuda a imaginar melhor o que está acontecendo no texto.
 Sim Um pouco Não Não sei responder

4. Eu entendo melhor quando quem lê usa tom de voz diferente para cada personagem.
 Sim Um pouco Não Não sei responder

5. Ao ouvir meus colegas lendo, eu compreendo partes da história que não tinha percebido na leitura silenciosa.
 Sim Um pouco Não Não sei responder

6. Na leitura em grupo (compartilhada) cada um lê de um jeito, com suas expressões, gestos e movimentos corporais, e isso ajuda a compreender o texto.
 Sim Um pouco Não Não sei responder

7. Ler com outras pessoas me ajuda, porque podemos conversar sobre o texto.
 Sim Um pouco Não Não sei responder

8. Depois das atividades de leitura em voz alta, sinto que melhorei minha maneira de ler.
 Sim Um pouco Não Não sei responder