

POR UMA LEITURA LITERÁRIA VOCALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

TOWARD A VOCALIZED LITERARY READING WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

Samuel Ivan Kühn ¹, Rildo Cosson ²

¹ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Joinville, SC, Brasil
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR, Brasil
<https://orcid.org/0009-0007-9414-0897>
samuel.kuhn@ifsc.edu.br

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2677-5149>
rcosson@gmail.com

Recebido em 11 fev. 2026

Aceito em 18 mar 2026

Resumo: A despeito de sua antecedência histórica como prática social, a leitura em voz alta na escola ou tem sido tratada como uma simples decodificação do texto, negligenciando o caráter estético e expressivo da vocalidade poética, ou tem sido reduzida às leituras/contações de histórias da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, rareando com o passar dos anos escolares. Entendendo que se trata de uma estratégia relevante de letramento literário no ambiente escolar, apresentamos uma experiência de leitura em voz alta do texto *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório (2020), com alunos do ensino médio, a partir dos estudos de Lopes (2004), (Oliveira, 2010; 2012), (Zumthor, 2014), Bajard (2014a; 2014b; 2021), Bajour (2012) e Cosson (2014a; 2014b; 2022; 2024). A experiência foi conduzida ao longo de 16 aulas em 2025, sendo realizada a leitura literária vocalizada da obra integral em sala de aula, seguida de discussões e seminários que funcionaram como práticas interpretativas ao lado dos registros da leitura responsiva coletiva. Ao final, aplicou-se um questionário para avaliar a experiência. A avaliação dos participantes indica que a leitura em voz alta, quando praticada dentro dos princípios do letramento literário, cumpre um importante papel na formação do leitor literário dos alunos.

Palavras-chave: Leitura em voz alta. Letramento literário. Práticas de leitura. Leitura literária.

Abstract: Despite its historical precedence as a social practice, reading aloud in school has either been treated as a simple decoding of the text, neglecting the aesthetic and expressive character of poetic vocalicity, or has been reduced to readings/storytelling in early childhood education and early grades of elementary school, becoming less common as the school years progress. Understanding that this is a relevant strategy for literary literacy in the school environment, we present an experience of reading aloud the text *O avesso da pele*, by Jeferson Tenório (2020), with high school students, based on the works of Lopes (2004), (Oliveira, 2010; 2012), (Zumthor, 2014), Bajard (2014a; 2014b; 2021), Bajour (2012) and Cosson (2014a; 2014b; 2022; 2024). The experience was conducted over 16 classes in 2025, with the vocalized literary reading of the entire work in the classroom, followed by discussions and seminars that functioned as interpretive practices alongside the records of collective responsive reading. At the end, a questionnaire was administered to evaluate the experience. The participants' evaluation indicates that reading aloud, when practiced within the principles of literary literacy, plays an important role in the formation of students as literary readers.

Keywords: Reading aloud. Literary literacy. Reading practices. Literary reading.

Então você leu *Crime e Castigo* em casa, selecionou as partes que julgou mais contundentes. Tirou uma cópia. E, depois de reler, você se pôs a memorizar os trechos. Fez isso porque você não podia simplesmente ler o texto com eles, você tinha que contar algumas passagens. Dizer algumas palavras com mais ênfase, fazer as pausas necessárias. Deixar o silêncio falar por si. Afagar o léxico. Olhá-los nos olhos. (Tenório, 2020, p. 168)

INTRODUÇÃO

Apesar do cansaço e de certa desesperança, frutos do sistema educacional que força o professor a ter, muitas vezes, três períodos de trabalho, 60 horas por semana, a personagem Henrique, professor e o pai de Pedro, encontra na leitura literária em voz alta uma oportunidade tanto para reavivar sua escolha de ser um educador – a qual havia sido despertada pelo Prof. Oliveira, quando adolescente – quanto para oferecer àqueles alunos “que não entendem nada. Os perdedores” (Tenório, 2020, p. 168) algum sentido ao frequentar a escola.

O Prof. Henrique sabe que a leitura em voz alta e o envolvimento expressivo com o texto literário são mediações potentes para desenvolver o letramento literário dos alunos (Cosson, 2014a; 2024). A cena descrita mostra que esse professor tem consciência de que a literatura “é um lugar onde se produz rupturas” (Andruetto, 2017, p. 94). Uma ruptura que se faz necessária naquele ambiente escolar, que permite construir imaginários pelo exercício da alteridade e pela experiência com a palavra literária, e assim tocar a vida de quem lê e de quem ouve.

Ao ler em voz alta trechos do livro *Crime e Castigo*, de F. Dostoiévski, a fim de satisfazer a curiosidade dos alunos de conhecer uma pessoa que havia cometido um crime, o Prof. Henrique utiliza dois aspectos essenciais ao trabalhar com texto literário. Primeiro, ele atua de acordo com Cosson, sabendo que, ao professor, “cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2014a, p. 29). Segundo, ele utiliza a leitura expressiva (Bajard, 2014a) como estratégia, preocupando-se em como dizer o texto, ou seja, preparando a leitura cheia de intencionalidades e com carga subjetiva, emotiva,

representacional e teatral. Bajard (2014a, p. 50) diz que “ler [em voz alta] é ainda se colocar em harmonia com os sentimentos expressos pelo autor, traduzi-los e comunicá-los em torno de si: um sorriso, uma voz emocionada, olhos marejados de lágrimas, são manifestações eloquentes”. Na mesma direção, Trelease (2023, p. 190) diz que “quando um livro é escolhido, a única coisa de que você precisa é de uma voz expressiva”. O autor acrescenta outra informação relevante, ligada à modelagem, recurso significativo para a aprendizagem metacognitiva. Diz ele que, ao realizar uma leitura em voz alta, “não apenas você está compartilhando uma história maravilhosa, como está servindo de modelo de como ler” (Trelease, 2023, p. 190). Essa modelagem também é reconhecida por Cosson, pois o professor, ao demonstrar ou *encenar*, “aguça as capacidades de observação e metacognitivas voltadas a entender o *como se faz e por que se faz*” (Cosson, 2023, p. 65). Essa vocalização do texto proposta pelo personagem é, ainda, uma performance da leitura, e uma “performance é um ato de presença no mundo e em si mesma” (Zumthor, 2014, p. 67). É assim que, ao se preparar para fazer uma leitura literária, para se colocar presente no texto e na sala de aula como há anos não fazia, o Prof. Henrique busca caminhos para efetivar uma das práticas fundamentais do letramento literário na escola, a qual é chamada por Cosson (2014a; 2022; 2024) de *o encontro do leitor com a obra*.

Para esse encontro, não parece ser possível demandar uma leitura silenciosa dos alunos para uma posterior discussão, como sugere o protocolo da descoberta do texto (DT) de Bajard (2021)¹, haja vista que as turmas são descritas como desinteressadas e inseridas em um contexto educacional desmotivador. É necessário lançar mão dos benefícios que a leitura em voz alta pode oferecer, tais como a criação de uma situação sensível para viver uma experiência (Larrosa, 2002), a vocalidade poética (Lopes, 2004) e o contato corpo a corpo ou carnal com o texto literário (Oliveira, 2010; 2012).

Acerca da experiência, compreendemos que a leitura em voz alta, por ser um ato compartilhado, expressivo e estético, oportuniza os alunos a viver uma experiência

¹ No protocolo de descoberta do texto (DT), desenvolvido por Bajard, o autor apresenta esta sequência: A. Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos; B. Exposição do texto à classe inteira; C. Leitura do texto pelos olhos; D. Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto; E. Síntese pelo mestre das descobertas e do significado do texto; F. Transmissão vocal do texto” (2021, p. 143).

sensível e com sentido. Para Larrosa (2002, p. 24), “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. E é isso que vemos com o passar das aulas do Prof. Henrique: afetos são produzidos por sua leitura expressiva do texto a ponto de os alunos não mais agirem de maneira intransigente e intransponível. Agora, agem de maneira porosa, abertos aos sentidos que aquela literatura passa a trazer para suas vidas; os corpos seriam um “território de passagem”, como bem apontou Larrosa (2002, p. 26).

Imbricado ao sentido da experiência sensível e plena de sentido, Oliveira (2010; 2012) também se inspira em Zumthor (2014) para pensar a ideia de vocalidade e em Lopes (2004) – que também parte de Zumthor – para pensar a vocalidade poética. Para Zumthor (2014), a vocalidade possui um caráter de performance em que, sendo parte poética constitutiva do corpo, é fator fundamental na presença do sensível, por isso ele chama essa vocalidade de *poesia vocal*. A partir disso, Lopes (2004) explica que é nessa vocalidade, distante de ser um simples ato fisiológico e mecânico, que encontramos uma vocalidade poética que carrega um corpo e, nesse corpo, as emoções enraizadas. Dessa maneira, associando a experiência à vocalidade poética, Oliveira sintetiza sua visão dizendo que:

Na vocalização poética, o contato carnal com o texto, como uma espécie de jogo de descobertas, supera a abordagem utilitária do ato de ler. Provar a textura de um texto na voz é reverberar palavras entre inspirações e expirações, em diversas possibilidades de timbres, alturas, volumes. A experimentação da leitura vocalizada – diametralmente oposta à leitura oralizada, controlada –, na medida em que é pesquisa, investigação sonora, revela-se como uma oportunidade de estabelecer, de forma reiterada e demorada, um vínculo sensorial, carnal, com a palavra literária (Oliveira, 2010, p. 287).

1. A LEITURA EM VOZ ALTA NA ESCOLA

Sabemos que a aula do Prof. Henrique ocorre com alunos do Ensino Médio, o que nos traz uma reflexão significativa: há apenas duas referências na BNCC, após o terceiro ano do Ensino Fundamental, que possuem a leitura em voz alta como habilidade, sendo ambas ainda nessa etapa escolar, nenhuma no Ensino Médio. São elas:

Quadro 1 – Base Nacional Comum Curricular

| REFERÊNCIAS | HABILIDADES |
|-------------|---|
| (EF35LP01) | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em <i>voz alta</i> , com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. |
| (EF69LP53) | Ler em <i>voz alta textos literários</i> diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como <i>leituras orais</i> capituladas (<i>compartilhadas</i> ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma <i>leitura ou fala expressiva e fluente</i> , que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de <i>leituras dramáticas</i> com ou sem efeitos especiais e <i>ler e/ou declamar</i> poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, |

| | |
|--|---|
| | bem como <i>eventuais recursos de gestualidade e pantomima</i> que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. |
|--|---|

Fonte: Brasil, 2018 (destaques dos autores).

Percebemos ainda que a primeira habilidade (EF35LP01) está associada a textos curtos sem qualquer relação direta à literatura. Já a segunda (EF69LP53) é onde efetivamente encontramos a leitura em voz alta de textos literários. Nela, por sua vez, notamos que há alguns indicativos de modalidades de leitura em voz alta, tais como: leitura oral compartilhada e leitura ou fala expressiva e fluente. A partir dessa segunda, a expressiva, encontramos as leituras dramáticas e a declamação. Por fim, não referente à leitura em si, mas como ação em decorrência dela, temos a utilização de “eventuais recursos de gestualidade e pantomima”, a fim de dar mais expressividade à leitura em voz alta. Essas habilidades devem ser trabalhadas pelos professores entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

Embora a referência à habilidade da leitura em voz alta tenha quatro anos de abrangência durante essa fase escolar, é de amplo conhecimento que a leitura silenciosa é a prática social que a escola tem adotado com larga preferência entre crianças e jovens a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que o uso da leitura em voz alta está majoritariamente atrelado ao processo de alfabetização dos alunos. Mais especificamente, a leitura em voz alta tende a ser vista apenas com a finalidade de mera decifração, conforme explicita Bräkling (2014), no Glossário CEALE, ao dizer que “o texto a ser lido precisa ser aquele para o qual os alunos não possuam proficiência autônoma, pois, se assim fosse, não precisariam de colaboração para recuperar os sentidos do texto”, daí que fica “evidenciada a importância dessa modalidade de leitura em contextos de escolarização inicial e alfabetização”. Logo, quando o professor percebe que as crianças já decodificam o signo escrito, a leitura silenciosa ganha um destaque que praticamente apaga a prática da leitura em voz alta da formação educacional dos alunos do ensino básico.

Entretanto, a leitura em voz alta é não só uma prática eficiente para a compreensão e a apropriação do texto por parte do aluno, como também uma estratégia relevante de letramento literário. A leitura em voz alta permite que o leitor

se envolva com o que está dizendo, que haja uma relação carnal com o texto, conforme aponta nos Oliveira (2010; 2012), e o ouvinte *ouça nas entrelinhas*, o que significa, para Bajour, não a leitura solitária, mas a “relação entre falantes” (2012, p. 19) como leitura responsiva e prática interpretativa. Para tanto, a leitura em voz alta precisa ser preparada, como sugere o exemplo do Prof. Henrique, isto é, seja uma leitura *literária* em voz alta, uma leitura vocalizada, uma vocalização poética.

Para explorar a potencialidade da leitura literária em voz alta, realizamos uma experiência formativa com a obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, com uma turma do Ensino Médio. O objetivo foi oferecer aos alunos um contato diferenciado com a obra e assim encaminhar a leitura responsiva e a prática interpretativa que, segundo Cosson (2022; 2024), constituem os passos fundamentais do letramento literário na escola. Os procedimentos teórico-metodológicos adotados seguem na próxima seção. Adotamos para seu desenvolvimento o relato justificado porque julgamos que essa é a forma mais adequada para reportar uma experiência de ensino, uma vez que não se pretende apresentar um modelo a ser seguido, mas sim um exemplo que mostra como a estratégia da leitura em voz alta vai muito além da decifração do texto quando incorporada aos princípios do letramento literário, ou seja, quando é uma *leitura literária* em voz alta.

Por fim, esclarecemos que escolhemos para essa leitura em voz alta a terminologia *leitura vocalizada*, porque entendemos que esta é uma classificação mais apropriada ao modelo de leitura escolhido para a nossa leitura da obra do Jeferson Tenório. Quando se fala de leitura em voz alta, há uma gama de práticas de leitura, tais como: oralizada, compartilhada, colaborativa, expressiva, vocalizada, teatral, dramática, cênica etc. Ao nomearmos a nossa prática de leitura vocalizada, associamo-nos à noção de vocalidade de Zumthor (2014), de vocalidade poética, de Lopes (2004), e de contato carnal com o texto, de Oliveira (2010; 2012).

2. A EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA VOCALIZADA

A leitura da obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, ocorreu ao longo de 16 (dezesseis) aulas no primeiro semestre de 2025, em uma turma do Ensino Médio da Rede Pública². Cabe informar que as turmas do Ensino Médio onde o trabalho foi desenvolvido perfazem o curso em quatro anos, diferentemente dos tradicionais três anos, ou seja, os estudantes que participaram da atividade possuem entre 18 e 19 anos, sendo, em sua maioria, um pouco mais velhos que os estudantes comumente matriculados nessa etapa escolar.

Na primeira aula, apresentamos³ o escritor, o contexto da obra, a inserção no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) de 2022 e a repercussão das censuras ocorridas nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Goiás. A nossa escolha de abordar essas questões era tanto apresentar a obra como motivar a leitura, conforme Cosson apresenta em suas sequências básica e expandida ao afirmar que a etapa da *motivação* “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2024a, p. 54) e a etapa da *introdução* cabe “ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando a sua escolha” (Cosson, 2014a, p. 60). E, nessa justificativa, entendemos como Bajour (2012, p. 27) que explica que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta”. Sabemos que essa escuta não é restrita apenas aos ouvintes, nesse caso, os alunos, mas também consideramos que é “na seleção de textos que se inicia a escuta, aí o ouvido do mediador começa a se apurar” (Bajour, 2012, p. 51-52). Assim, buscamos criar condições nas quais os alunos e nós nos colocássemos abertos à escuta, ao já referido ouvir nas entrelinhas de Bajour (2012). Apresentamos o livro fisicamente e informamos ainda a quantidade de 10 exemplares disponíveis na biblioteca do Campus. Antecipamos aqui que, ao final do primeiro encontro, ao irmos à biblioteca no final do dia, constatamos que todos os exemplares haviam sido emprestados.

Após esse primeiro momento, explicamos que a obra seria lida integralmente em sala de aula, pelo professor, em voz alta – mas que denominaríamos leitura

² Informamos que todos os alunos participantes são maiores de 18 anos e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre a pesquisa. Todos responderam ao questionário final conscientes do processo e seguros de seu anonimato nesta publicação acadêmica.

³ A atividade foi planejada e conduzida pelo primeiro autor do artigo, que é o professor regular da turma.

vocalizada em razão de a estratégia de leitura ser expressiva – a fim de proporcionar uma experiência literária por meio da escuta ativa. Abaixo, apresentamos um quadro que detalha o cronograma da leitura com o andamento da atividade, bem como com os temas de seminários em que os alunos, em grupos, foram responsáveis pela pesquisa. Tais seminários serão detalhados após o quadro.

Quadro 2 – Cronograma da leitura

| AULA | DATA | TRECHO LIDO |
|-------------|-------------|---|
| 01 | 25/02 | Leitura até a página 26 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 02 | 11/03 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 36 + Seminário 1: clássicos do funk, rap e charme da década de 90 e ambiente das discotecas + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 03 | 18/03 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 50 + Seminário 2: quais são e o que representam os orixás? + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 04 | 25/03 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 61 + Seminário 3: o que foram as teorias raciais e a antropologia criminal? + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 05 | 01/04 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 72 + Seminário 4: Quais |

| | | |
|----|-------|---|
| | | são os possíveis impactos na vida de uma pessoa quando há abandono paterno ou materno? + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 06 | 08/04 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 81 + Seminário 5: Onde se localiza o Morro das pedras? Há alguma comunidade lá? Há cachoeiras? Que imagens do local temos acesso? + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 07 | 15/04 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 93 + Seminário 6: Relações intertextuais entre as canções: “Abundantemente morte”, de Luiz Melodia, “Aculturado”, de Itamar Assumpção e “Ao que nascer”, de Milton Nascimento + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 08 | 22/04 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 103 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 09 | 29/04 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 116 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 10 | 13/05 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 128 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 11 | 20/05 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 136 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |

| | | |
|----|-------|---|
| 12 | 03/06 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 141 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 13 | 10/06 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 152 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 14 | 17/06 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 160 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 15 | 24/06 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até a página 171 + conversa e registro do professor como leitura responsiva coletiva |
| 16 | 01/07 | Resgate do registro do professor como leitura responsiva coletiva do encontro anterior + leitura até o final da obra + conversa + resposta às perguntas do formulário |

Fonte: os autores (2025)

Acerca dos seminários, foram escolhidos 6 temas a partir do que a leitura suscitava como conteúdo para expandir a compreensão e fundamentar a interpretação de determinadas passagens. No Seminário 1: *Clássicos do funk, rap e charme da década de 90 e ambiente das discotecas*, pudemos conhecer um pouco sobre como eram as danceterias de 30 anos atrás, bem como ouvir alguns *hits* que construíram o imaginário à época. “Qual a diferença do charme e o funk, um anda bonito, o outro elegante” foi o ponto alto.

No Seminário 2: *Quais são e o que representam os orixás?*, pudemos conhecer algumas das principais divindades do Candomblé e da Umbanda (Exu, Ogum, Xangô,

lansã, Oxum, Iemanjá e Oxalá), aprofundando acerca das características das religiões de matriz africana, tendo em vista não ter havido nenhum aluno manifesto umbandista.

No Seminário 3: *O que foram as teorias raciais e a antropologia criminal?*, tivemos o momento em que mais dúvidas foram trazidas pelos grupos, posto que o tema interessou a maioria dos participantes.

No Seminário 4: *Quais são os possíveis impactos na vida de uma pessoa quando há abandono paterno ou materno?*, um dos grupos teve como objetivo entrevistar a psicóloga da instituição de ensino a partir dessa pergunta base.

No Seminário 5: *Onde se localiza o Morro das Pedras? Há alguma comunidade lá? Há cachoeiras? Que imagens do local temos acesso?*, os alunos do grupo responsável nos trouxeram imagens da região em que, supostamente, se passam as cenas na região de Florianópolis.

No último, o Seminário 6: *Relações intertextuais entre as canções: “Abundantemente morte”, de Luiz Melodia, “Aculturado”, de Itamar Assumpção, e “Ao que nascer”, de Milton Nascimento*, pudemos discutir as relações intertextuais entre as canções e a narrativa do livro.

Após cada encontro, ao final da leitura vocalizada, sempre seguíamos com uma conversa em roda. Esse procedimento tinha como objetivo servir como uma leitura responsiva, sendo que esta “consiste no registro da *resposta* que a literatura suscita no leitor” (Cosson, 2021, p. 87). A fim de tornar a atividade um exercício contínuo, decidimos por nós, professores, fazermos os registros. Com isso buscamos sustentar o interesse pela leitura e suas discussões por um período longo, já que a leitura completa levou pouco mais de quatro meses, ou seja, uma experiência que corria o risco de tornar-se enfadonha e tediosa para os alunos.

Somada à leitura responsiva, buscamos realizar a prática interpretativa, outro importante procedimento, pois exige uma sistematização e uma análise das respostas dos alunos “observando o texto, o contexto e o intertexto como objetos da leitura literária, objetos que postos em discussão desvelam as diversas camadas de sentido com que construímos a nós e ao mundo com palavras e apenas pelas palavras – a linguagem simbólica que chamamos literatura” (Cosson, 2021, p. 87).

3. A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Para refletirmos sobre os efeitos do processo pedagógico e do letramento literário da experiência, construímos um formulário no *Google forms* com questões fechadas e uma aberta. O objetivo registrar tanto qual era o contato dos alunos com a leitura literária ao longo dos anos escolares, quanto os efeitos da leitura literária vocalizada da obra.

Tivemos 22 estudantes que participaram das aulas e todos responderam ao formulário. Desses 22, 14 alunos eram homens e 8 mulheres, o que reproduz um fator claramente observável em cursos técnicos na área industrial.

Questionamos os alunos se eles se consideravam leitores de obras literárias, e 50% deles responderam que não, mas que gostariam de ter o hábito da leitura; 27,3% responderam que sim, mas leem pouco. Apenas 1 aluno respondeu que tem o hábito da leitura e outro disse que não é um leitor. Perguntamos ainda se a escola havia influenciado positivamente para torná-los leitores, e para 22,7% a escola havia sido fundamental.

Para saber sobre a leitura extensiva dos alunos, perguntamos quantas obras literárias completas aproximadamente eles haviam lido ao longo do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) e o Ensino Médio por demanda da escola, e 50% deles responderam entre 1 e 4 obras; 36,4% entre 5 e 9; 4,5% mais de 10; e 9,1% disseram não terem feito nenhuma leitura.

Queríamos saber também, na opinião deles, se era mais comum a escola oportunizar momentos para ler literatura no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio, e 68,2% relataram no Ensino Fundamental II.

Para fechar esse primeiro mapeamento acerca da relação com o texto literário na escola, perguntamos se eles já haviam lido/ouvido uma obra literária inteira em sala de aula antes desta experiência, e 50% disseram que não; 31,8% disseram que sim.

Nessa segunda parte, as perguntas foram direcionadas à experiência da escuta de uma leitura vocalizada. Para as perguntas no formulário, utilizamos o termo mais amplo “leitura em voz alta”, a fim de minimizar confusões entre esta e a leitura vocalizada.

Iniciamos questionando se o fato de o professor ter feito a leitura em voz alta havia influenciado no interesse pela obra, e 68,2% responderam que havia aumentado muito o interesse e 31,8% disseram que havia aumentado um pouco. Para nenhum aluno esta estratégia de leitura diminuiu ou não influenciou.

Sobre a sustentação da leitura, perguntamos se eles haviam conseguido acompanhar e compreender a maior parte da narrativa, e 68,2% responderam que sim, com facilidade e 27,3% sim, mas com alguma dificuldade. Então, questionamos se a leitura em voz alta havia ajudado a entender melhor o tom e a intenção das falas das personagens, e 90,9% disseram sim, com certeza. Indagamos também se eles acreditavam que a compreensão da obra seria da mesma forma se a leitura fosse feita de forma silenciosa, individual, e 18,2% disseram que sim, da mesma forma; mas para 68,2% teriam compreendido menos.

Para entendermos sobre o envolvimento com o texto, perguntamos se eles consideravam que a leitura em voz alta havia deixado a experiência mais envolvente, e, para 95,5%, sim. Perguntamos também se eles haviam se sentido emocionalmente tocados pela leitura de algum trecho, 59,1% disseram que frequentemente. Aproveitamos para saber se durante a leitura em voz alta foram percebidas emoções na voz do professor (tristeza, raiva, afeto etc.), e 72,7% disseram que sempre e 22,7% na maior parte da leitura. Perguntamos ainda se a escuta da leitura em voz alta havia facilitado a criação de imagens mentais (como se "vissem" a cena), e, para 63,6%, sempre foi possível.

Para 86,4% dos alunos, a leitura em voz alta ajudou a compreender melhor o vocabulário e a linguagem da obra. Para 95,5%, as pausas, entonações ou ênfases ajudaram a dar sentido ao texto durante a leitura em voz alta. Para 90,9%, a leitura em voz alta valorizou aspectos literários da obra, como ritmo, estilo e emoção.

Ao final, desejávamos saber possíveis impactos no comportamento dos alunos em relação à busca por obras literárias, então perguntamos se eles se sentiam mais dispostos a ler outras obras literárias após esta experiência, e 68,2% responderam que sim, com certeza. Perguntamos se recomendariam esse tipo de leitura para outras turmas; e 95,5% disseram que sim, totalmente.

Por fim, abrimos espaço para comentários, críticas, destaques positivos e negativos. Os alunos registraram que:

1. A leitura do livro pelo professor me incentivou a manter esse hábito que eu havia perdido após entrar no Ensino Médio.
2. Esse tipo de leitura realmente traz mais sentimentos para a obra.
3. A leitura feita pelo professor em sala de aula me ajudou muito, estava com problemas em voltar a ler e esses momentos na aula de português foram essenciais para voltar com a leitura no meu cotidiano.
4. Havia um livro, no qual eu havia dado uma pausa na leitura, e por causa da influência da leitura do professor consegui retomá-lo em uma semana.
5. As obras que o professor escolhe são muito boas. É sempre bom também aumentar o repertório sociocultural.
6. Gosto de como o professor deixa bem claro e evidente tudo o que está acontecendo na cena.

4. CONCLUSÃO

Diante da experiência de leitura literária vocalizada, confirmamos o quão efetiva ela pode ser como prática de letramento literário. As respostas dos alunos nos mostraram que os momentos em que compartilhamos a leitura e discutimos o texto elevou o nível de sustentação da leitura, melhorou o envolvimento com a obra e potencializou a compreensão e a apropriação do texto literário.

Mais especificamente sobre a leitura literária vocalizada, verificamos que uma leitura envolvida e comprometida por parte de quem lê produz efeitos de presença, sensibilidade e alteridade consideráveis. Porém, a leitura literária vocalizada demanda de nós professores uma preparação. É importante dizer que essa preparação não corresponde à necessidade de o professor ter formação em teatro, contação de histórias ou afins, embora, sem dúvida, essas formações colaborem com suas habilidades e competências. O que entendemos ser imprescindível é que o professor seja, antes de tudo, um leitor e um leitor literário. Depois disso, destacamos que o professor deve se preparar a partir de algumas premissas básicas, tais como: ler e reler diversas vezes o texto cuja leitura será feita; estudar esse texto ao longo das releituras, registrando no próprio texto as marcas de ritmo, pausa, tensão etc.;

compreender as vozes discursivas do narrador e das personagens, respeitando suas dimensões humanas, desejos, dores, frustrações etc.; buscar delimitar as construções de cena, com início, meio e fim, atentando para os momentos de transição entre as cenas, as descrições, as digressões etc. Essas são questões mais práticas que devemos atentar. Para além delas, uma das características mais importantes que o professor precisa desenvolver é a sua vocalidade poética (Lopes, 2004), é buscar no seu próprio encontro com o texto o valor das palavras que irá dizer. É fazer um corpo a corpo com o texto literário (Oliveira, 2010; 2012). Há a dimensão humana proposta pela obra literária e há a dimensão humana proposta por nós, os professores leitores. Uma dimensão passa pela outra, mas é por meio da voz do professor que o texto ressoará, por isso é preciso estar presente, em performance (Zumthor, 2014).

Por último, essa experiência nos trouxe reflexões e desafios. Em primeiro lugar, o tempo de execução da atividade foi muito longo, o que inevitavelmente trouxe alguns desgastes. Após os primeiros seminários, também percebemos que a prática de leitura se estenderia se em todas as aulas tivéssemos seminários, tendo em vista que estes levavam entre 15 e 30 minutos.

Por isso, por ser um romance médio, com 188 páginas, o tempo de leitura em cada encontro também era consideravelmente longo para uma sala de aula regular, entre 30 e 45 minutos. Outro fator relativo ao número de aulas é que, comumente, a frequência dos alunos variava, como em qualquer curso. Então, para manter a linha narrativa, sobretudo quando alguém havia faltado, em todo início de aula de leitura recapitulávamos o que de mais importante havia acontecido na história e os registros da leitura responsiva feitos na aula anterior. Entretanto, sabemos que esse exercício, mesmo que relevante, não substitui o contato com a obra literária.

Em suma, acreditamos que a leitura vocalizada – assim como outras formas de leitura em voz alta (compartilhada, colaborativa, expressiva, teatral, dramática, cênica, performática) – possui grande potencial na formação do leitor literário, considerando o paradigma do letramento literário, ou seja, quando é uma leitura literária vocalizada. Acreditamos também que ela deva ser pensada em atividades mais concentradas e, preferencialmente, associadas a círculos de leitura em que a leitura em voz alta possa estar associada à leitura silenciosa – quando a escolha for por textos mais longos – e que tanto o professor quanto os alunos tenham a oportunidade de se preparar e

realizar a leitura vocalizada. Buscar a vocalidade poética não nos parece ser uma atividade isolada do professor; pelo contrário, é fundamental construirmos ambientes e situações nas quais os próprios alunos encontrem a sua vocalidade poética e ouçam nas entrelinhas das leituras em voz alta as suas próprias e autorais vozes.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

BAJARD, É. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?**. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRÄKLING, K. L. Leitura Colaborativa In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). **GLOSSÁRIO CEALE**. Belo Horizonte UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105-18_verseofinal_site.pdf. Acesso em 20 ago. 2025.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática** - 2. ed., 4ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. Ensino de Literatura, Leitura Literária e Letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 35, n. 1, p. 73–92, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 22 ago. 2025.

COSSON, R. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola *In*: Celdon Fritzen, Fernanda Müller (Org). **Ensino de literatura na escola**: reflexões e práticas de letramento literário. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 17-34

COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2024.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 out. 2025.

LOPES, S. **Anotações sobre a voz e a palavra em sua função**. 2004. Tese (Livre-docência em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, E. K. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>. Acesso em: 22 ago. 2025.

OLIVEIRA, E. K. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção formação de professores).

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TRELEASE, J. **Manual de leitura em voz alta**. Campinas, SP: Kírión, 2023.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Sobre os autores

Samuel Ivan Kühn

Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mestrando em Estudos de Linguagens na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), graduado em Letras e em Teatro. Ator e diretor teatral. Professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Rildo Cosson

Doutor em Letras e Educação. É autor referência em letramento literário, com mais de duzentos textos publicados e apresentados em eventos, entre livros autorais e organizados, artigos, capítulos de livros, prefácios, textos em anais, conferências, palestras e comunicações. Atualmente é

professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Linguagem da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e literador em escolas e eventos acadêmicos.