



## A leitura em voz alta em sala de aula: desafios e perspectivas

*Leer en voz alta en el aula: retos y perspectivas*

Maria Eduarda Guimarães da Costa<sup>1</sup>  
Rebeca Machado Rodrigues Tasca<sup>2</sup>

**RESUMO:** Como fruto de uma experiência de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, este artigo objetiva problematizar a leitura em voz alta, a qual se manifesta pela articulação de dimensões fonética, ortográfica e sintática, como uma prática de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Visamos, com isso, realizar uma observação crítica acerca da eficiência da execução dessa estratégia a partir da exposição e da descrição de diálogos de um *corpus* constituído por doze gravações de aulas de uma escola estadual situada em Uberaba/MG, com enfoque na sinalização de partes em que a leitura em voz alta foi solicitada aos alunos. Tal problematização será desenvolvida principalmente sob a perspectiva de João Wanderley Geraldi (2013) e suas reflexões sobre a prática de leitura e mediação docente no artigo “Leitura e Mediação”, presente no livro homônimo. Sob esse viés, os resultados dessa investigação caminham para a constatação da ineficácia de tal estratégia didática quando aplicada em isolado, o que implicará, na quarta seção deste artigo, em reflexões conclusivas sobre essa, a fim de reconhecer quais adaptações devem ser realizadas com vista ao aprimoramento dessa prática.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura; Leitura em voz alta; Mediação.

**RESUMEN:** Como resultado de una experiencia de pasantía en los primeros años de la Enseñanza Fundamental II, este artículo tiene como objetivo problematizar la lectura en voz alta, que se manifiesta a través de la articulación de las dimensiones fonética, ortográfica y sintáctica, como práctica docente en las clases de Lengua Portuguesa. Pretendemos, por lo tanto, realizar una observación crítica sobre la eficiencia de la ejecución de esta estrategia a partir de la exposición y descripción de diálogos de un corpus constituido por doce grabaciones de clases de una escuela estatal ubicada en Uberaba/MG, con foco en el señalización de las partes en las que se pedía a los alumnos que leyeran en voz alta. Tal problematización será desarrollada principalmente desde la perspectiva de João Wanderley Geraldi (2013) y sus reflexiones sobre la práctica de la lectura y la mediación docente en el artículo “Leitura e Mediação”, presente en el libro homónimo. Bajo este sesgo, los resultados de esta investigación conducen a la constatación de la ineficacia de tal estrategia didáctica cuando se aplica aisladamente, lo que implicará, en la cuarta sección de este artículo, en reflexiones concluyentes al respecto, a fin de reconocer qué adaptaciones deben llevarse a cabo con miras a mejorar esta práctica.

**Palabras llave:** Estrategias de lectura; Leer en voz alta; Mediación.

<sup>1</sup> Graduou-se no curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês. Ainda, faz parte da equipe de um projeto de extensão na área de Linguística Textual orientado pela Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa. E-mail: [eduardadcosta1@gmail.com](mailto:eduardadcosta1@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1336-6592>.

<sup>2</sup>, Discente do curso de Letras (Português/Inglês) - Línguas, Literatura e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Por quase dois anos, trabalhou como corretora de redação para um colégio particular em Uberaba, integrou o Programa de Educação Tutorial (PET) como voluntária. Atualmente, é estudante do 6º período e é bolsista do Programa de Residência Pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. E-mail: [rebecamrtasca@gmail.com](mailto:rebecamrtasca@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9486-8748>.



COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.

## Introdução

Para que possamos iniciar as considerações acerca da temática deste artigo, é de suma importância apontar que ele é fruto de uma experiência de estágio em Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, realizado no Programa de Residência Pedagógica (2020/2022) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no período de abril a agosto de 2021. A maior contribuição desta experiência está no contato prático com uma estratégia de leitura amplamente aplicada na educação básica e que, por sua vez, nos levou a questionar sua efetividade enquanto ferramenta de apoio para a aprimoração da leitura dinâmica. Questionamos a finalidade da aplicação de tal estratégia de ensino, pois sempre faltou clareza da preceptora para os discentes sobre o porquê da escolha dessa prática, tendo em vista a negação da maior parte dos alunos em integrar esse momento denominado “leitura em voz alta” ou “hora da leitura”, o que se configura um dos maiores apontadores da necessidade de problematizá-lo. Essa negação comprova a falta de motivação dos alunos em desenvolver essa leitura, o que não existiria caso o intuito fosse exposto aos alunos e, principalmente, a estratégia gerasse os resultados palpáveis esperados, pois a maior e melhor motivação educacional encontra-se pautada na apresentação dos resultados.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a prática de leitura em voz alta enquanto estratégia de ensino nas aulas de Língua Portuguesa para aprimoramento da habilidade de leitura, a fim de problematizar a sua finalidade, sua realidade de produção e, acima de tudo, sua efetividade. O intuito é, portanto, observar de perto a execução dessa estratégia, comentar a realidade de produção da leitura em voz alta e, também, apontar possibilidades de adaptações que possam ser realizadas com vista ao aprimoramento do ensino da leitura em voz alta. Para tanto, a metodologia selecionada para o desenvolvimento desta reflexão é a exposição e a descrição de diálogos de um *corpus* constituído por duas gravações de aulas (tendo em vista o contexto de ensino remoto, no qual o estágio foi vivenciado) de uma escola estadual situada em Uberaba/MG, com enfoque na sinalização de partes em que essa leitura específica foi solicitada aos alunos.

Assim, neste artigo buscamos problematizar a aplicação da estratégia de leitura em voz alta em um diálogo direto com a dificuldade de leitura, a qual se expressa, principalmente, nas dimensões fonética, ortográfica e sintática e permanece nas leituras dos integrantes do *corpus* analisado, mesmo na aplicação da estratégia. Essas primeiras



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

constatações nos levam a considerar que, se realizada por meio da metodologia tradicional de ensino, a leitura em voz alta pode resultar em uma prática sem propósito em si mesma, acarretando não em uma resolução do problema de leitura deficitária dos alunos, mas em uma ação de repetição despropositada e, até mesmo, massante.

Desse modo, visando a produção de um artigo que contemple as questões mais pertinentes sobre esta, a organização que se seguirá conta com quatro momentos distintos, incluindo esta primeira seção introdutória. Na segunda seção, discorreremos sobre a fundamentação teórica desta pesquisa que desenvolve tal problematização sob a perspectiva de João Wanderley Geraldi (2013), presente no livro homônimo e organizado por Juliana Bertucci Barbosa e Marinalva Vieira Barbosa, e suas reflexões sobre a prática de leitura e a mediação docente no artigo “Leitura e Mediação”. Na terceira seção, dedicamo-nos a de fato expor e descrever as ocorrências equivocadas durante leitura em voz alta, as quais são de natureza fonética, ortográfica e sintática. Na quarta e última seção, refletimos de forma conclusiva sobre possíveis adaptações na estratégia de leitura discutida, bem como retomamos a temática geral e fechamos as discussões até ali propostas. Por fim, anteriormente às seções, é pertinente esclarecer que o objetivo principal desta produção se distancia em muito do julgamento aberto à conduta da preceptora, pelo contrário, aproxima-se de uma discussão reflexiva que permita a produção de conhecimentos relevantes e produtivos para a educação, de modo geral.

### **Fundamentação Teórica**

A fim embasar as discussões acerca da presente temática, é necessário recorrer a estudiosos que discorrem sobre a leitura enquanto habilidade desenvolvida no meio educacional sob as mais diversas maneiras, propósitos e resultados. Sendo assim, vale a menção a João Wanderley Geraldi (2013) e suas considerações para o capítulo “Leitura e Mediação”, presente no livro “Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor”. Nesta produção, o linguista se dedica a refletir sobre a leitura enquanto atividade social, bem como sobre a prática de mediação em leituras literárias. Isso, então, nos interessa prontamente.

A princípio, a principal contribuição do título supracitado encontra-se justamente na ideia central despertada pelo texto sobre a produtividade da leitura, a qual nos leva a enxergar esta habilidade linguística para além de uma consequência passiva da escrita, mas sim como uma ação ativa que, sem deixar de retomar o projeto autoral da escrita,



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

produz sentidos, interpretações e perspectivas inovadores. Em conjunto com outras leituras ativas em coletividade, esses sentidos produzem uma leitura que dialoga com as expectativas do autor, com o contexto de produção e com a bagagem intelectual própria do leitor. Segundo Marcel Proust (1989), o texto é o resultado da colaboração entre o que o autor nos oferece e o que o leitor alcança ao ir além, de modo que “a imaginação do leitor, cuja senda é aberta pela arte do escritor, pode levar o escrito deste muito mais longe do que ele poderia imaginar” (GERALDI, 2013, p. 29). Isso, portanto, comprova a necessidade primária de reconhecimento da leitura como uma atividade social, política e linguisticamente produtiva. Ainda sobre a leitura e sua relação com a escrita, Geraldi deixa claro que o movimento de retorno ao projeto autoral deve ser comedido e transitório, de modo que o leitor não pode, em nível algum, permanecer assujeitado a este projeto de dizer, pois tal aprisionamento poderia resultar em uma experiência estética de leitura alienante, ratificando, assim, a individualidade presente no ato da leitura e eliminando a ideia de dependência fundamental a um exterior que não a própria atividade produtiva da leitura. Em complemento, Geraldi (2013) afirma:

A produtividade da leitura não se expressa meramente nos sentidos da compreensão ou da interpretação criativa com e nela elaborados. A produtividade da leitura está precisamente no processo desta produção e esgota-se nele próprio sem se fazer produto vendável como mercadoria. Ela permanecerá como caminho percorrido na formação do leitor, que sabe que o novo texto exigirá descobrir e cumprir outros caminhos. Por isso ler não é uma atividade regulada por regras explícitas: estas no máximo podem nos fornecer informações superficiais ou pistas nas quais é preciso escorregar sem corrimãos para elaborar os sentidos sempre prenhes da situação concreta da leitura. (p. 33).

Além das considerações sobre a produtividade da leitura genérica, a leitura individual em voz alta deve ser focalizada, uma vez considerando ser esta a leitura objeto desta pesquisa. Nomeada por Geraldi como a segunda forma de voltar-se a um texto, a leitura individual pode ser solitária, silenciosa, balbuciada ou, a que nos interessa para a futura análise de *corpus*, em voz alta. De acordo com o autor, a leitura individual é uma tipologia de leitura que data da modernidade e somente surgiu e tornou-se popular em decorrência de outro fenômeno social que se liga diretamente à motivação desta pesquisa, ao contexto do nosso *corpus* e à realidade na qual nos inserimos enquanto acadêmicas: a escolarização. De forma bem clara, Geraldi explica que o processo de escolaridade formal e a própria alfabetização são os responsáveis pela democratização do acesso à leitura, o que impediu o cerceamento da prática unicamente aos



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

considerados “letrados” do passado. É neste ponto, então, que a figura da instituição escola emerge como associada e produz um cruzamento interessante para nossa pesquisa.

A escola, por sua vez, também se apresenta como um dos poucos espaços sociais em que há a manutenção, ou resgate, melhor dizendo, da leitura coletiva e em voz alta. Para além da escola, apenas alguns clubes de leitura e grupos de leitura de cunho religioso podem ser citados, mas ainda guardadas as devidas proporções. Sendo assim, é neste espaço privilegiado que não somente o professor, mas todos os alunos participantes se colocam como um mediador desse processo ativo de leitura em comunidade, que extravasa a interioridade cognitiva, alcançando a exterioridade oral.

Nessa lógica, é preciso reconhecer que a individualidade da leitura, já comentada acima, implica em uma impossibilidade de neutralidade na voz de quem lê, pois quem pratica a leitura acaba por materializar as palavras e, conseqüentemente, significá-las para e na entoação. Esse processo de mediação entre ouvintes e o texto lido pode parecer muito complexo considerando a pouca maturidade cronológica e linguística de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que é razoável se compreendermos que o processo assumido por um aluno mediador, isto é, um aluno convidado a ler um texto em voz alta para os demais colegas, não se resume à reprodução da linearidade da materialidade estética, mas implica em dar voz a sentidos, e a toda uma extensão pragmática textual, por meio do “agenciamento de recursos expressivos mobilizados” (GERALDI, 2013, p. 27), como é o caso da entonação, por exemplo. Essa carga pragmática da leitura em voz alta entra, então, em conflito linguístico com a dimensão estética tradicional amplamente difundida como um dos conteúdos indispensáveis de ensino em aulas de linguagens, pois onde há portas para a experimentação das inúmeras vozes cognitivas que habitam o leitor, há também trancas do prescritivismo estético.

Ademais, há também outro elemento que interfere na produtividade da leitura em voz alta e que deve ser considerado ao analisar criticamente essa estratégia: o contexto. É preciso reconhecer que o estudante escolhido para a hora da leitura em voz alta, na supremacia das vezes, não é desafiado a ler um texto autoral ou pertencente ao seu tempo, pelo contrário, é inserido em uma escrita que exige dele apreensões distantes no tempo, no espaço e, conseqüentemente, no contexto. Sendo assim, é fundamental que a prática de leitura em voz alta leve também em conta o fato do leitor mediador ser, por seu



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

turno, um sujeito inscrito em uma determinada formação social que não a do autor do texto. Isso implica em um deslocamento do texto lido que parte do seu contexto original e alcança seu contexto de (re)produção oral, o que afeta diretamente os sentidos dos recursos expressivos, bem como expõe o aluno mediador a vocabulários, sintaxes, expressões, traços culturais e espaços sociais nunca antes visitados.

Então, torna-se nítido que “[...] tanto o autor quanto o leitor são um feixe de distintos outros a que são chamados a dar unidade. Mais do que identidade fixa e duradoura, somos ensaio e transição” (GERALDI, 2013, p. 34). Ainda sobre a questão do contexto, é importante pontuar que assim como nós somos polifônicos, isto é, dotados de inúmeras vozes, nossas leituras também o são, de modo que uma mesma leitura não se repete, ainda que seja feita pelo mesmo leitor, pois as condições de produção se alteram. Sobre isso, Geraldi (2013) observa que:

Assim, as leituras em tempos distintos de um mesmo texto podem diferir em função das correlações realizadas no momento da leitura e estas dependem das condições de sua produção, incluindo entre estas os outros textos que o leitor chama para ancorar a leitura que está processando. Isto inclui memória, experiências anteriores, objetivos, interlocuções futuras previstas, entre outras condições. (p. 35)

Portanto, frente ao exposto, é mais do que nítida a necessidade de começarmos a encarar a permanência do uso da leitura em voz alta como estratégia pedagógica de forma crítica, reconhecendo tratar-se não de uma prática integralmente produtora de resultados positivos, mas sim de um tradicionalismo enraizado que se mantém recorrente justamente por um comodismo metodológico. Para tanto, esse olhar crítico sobre a leitura em voz alta deve partir do reconhecimento responsável de que a mediação da leitura escolar, seja ela por parte do leitor ou por parte dos próprios alunos, implica em enriquecer o contato do leitor com o texto, caso contrário, a estratégia de leitura em voz alta torna-se despropositada. Logo, é fundamental que o professor não minimize uma aula de leitura de textos literários à mera leitura prévia do texto, bem como não negligencie o perfil do público leitor em formação, pois a surdez do mediador em relação aos leitores e suas necessidades é um caminho certo à improdutividade, ao despropósito e à reprovação da estratégia.



COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.

## Textualização

Nesta seção, a fim de tornar a análise mais produtiva, selecionamos apenas duas das doze gravações assistidas para transcrever e investigar o uso da estratégia pormenorizadamente. Estas aulas, por sua vez, foram selecionadas por critérios de relevância e produtividade de dados que se mostraram importantes para a construção da análise que se seguirá e dos objetivos desta pesquisa. Enquanto lendo os dados e as ocorrências, é basilar ter em mente que haverá transcrições das interações entre os alunos e os professores, sendo necessário, portanto, que se atente sempre para quando as transcrições literais das aulas se fazem presentes, marcadas por aspas.

Para dar início à primeira aula, a professora Lúcia começa questionando se os alunos fizeram a leitura prévia do conto que será trabalhado na segunda parte da aula, intitulado “O rouxinol e a rosa”, de Oscar Wilde, e obteve a resposta de que somente a Mariana havia lido. Lúcia havia disponibilizado o conto cinco dias antes da aula, o que, teoricamente, proporcionaria tempo suficiente para que todos os alunos lessem, porém isso não ocorreu. Nesse sentido, ao mesmo passo em que ela utiliza estratégias de emulação para quando os alunos apresentam comportamentos positivos, ela os ameaça dizendo que tirou nota de todos os alunos por não lerem previamente o conto.

Em seguida, a professora espelha na tela as atividades referentes ao conto lido na aula anterior, que foi “A Orelha de Van Gogh”. Antes de passar para as atividades, ele pergunta quem foi Van Gogh, qual o país em que ele nasceu e o que aconteceu com a orelha dele. Lúcia pergunta se os alunos desejam que ela releia o texto para que eles possam responder às perguntas, isto é, “para refrescar a memória” e eles respondem que sim. A professora começa a leitura e eles continuam. Então, ela pede para Júnior realizar a leitura e ele diz em certo tom descontente: “Professora, eu estava acompanhando, você vai lá e levanta a tela. Agora nem sei mais onde está.”, em tom de crítica, impaciência e descontentamento. Ela localiza o ponto no texto para Júnior e ele prossegue com a leitura.

Logo na primeira frase, ao iniciar sua leitura, ele diz “escanssa” ao invés de “escassa” e “toleirância” ao invés de “tolerância”, mas não é orientado pela professora. Júnior trava a leitura no nome “Van Gogh” e, apesar de duvidar, pronuncia o nome corretamente. A professora diz: “Uai, Júnior, esqueceu o nome do pintor?”, ele responde: “Ué?” e ela diz: “Van Gogh”, exatamente como ele já havia dito. Assim, Júnior responde: “Então está certo!”, denunciando, então, que a correção de Lúcia havia sido



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

desnecessária. Júnior lê “cortara” e “enviara” (pretérito mais que perfeito) como “cortará” e “enviará” (futuro do presente). A professora corrige a primeira palavra e corrige a segunda palavra, lendo da maneira correta, mas somente depois explica que se trata da contação de uma história no passado, logo não se trata de futuro, e ressalta que não há acento agudo nas palavras. Ela diz: “Não tem acento para você ler enviará”, o que pareceu agressivo. Júnior não responde bem à correção e diz “Ué? Também? Ah, fessora”, descontente por ter tornado a errar. Depois, ao invés de ler “amada”, ele lê “amanda” e não é orientado pela professora. Júnior torna a errar a leitura do verbo “recebera” como “receberá”, o que comprova que a correção feita pela professora não foi entendida. Lúcia faz a correção novamente e pede para Júnior voltar ao verbo e “ler direito”, ao que ele responde: “Aaah, fessora”, mas lê, apesar da indisposição e cansaço pela correção. Ele mais uma vez torna a errar “apaixonara”, lendo “apaixonará”. A professora pede para ele ler novamente o verbo e ele lê novamente errado. Lúcia diz: “Não tem o acento para ser apaixonará” e Júnior responde zangado “Uai, fessora, é o que está aqui, eu tô lendo uai”. Ela diz que ele não está lendo o que está escrito, dizendo que é outra forma correta de leitura e ele diz “Ai, apaixonará, tá aí, professora”, crente de estar lendo da maneira correta. Lúcia diz novamente o correto “apaixonara” e explica: “Quando não tem o acento, a sílaba forte é a penúltima sílaba”. Então, pede para Júnior ler de novo e ele, finalmente, após muitas tentativas e diversas correções vãs, lê “apaixonara”. Não se sabe se, efetivamente, Júnior compreendera o porquê de seus erros quanto à pronúncia dos verbos, ou se, vencido pelo cansaço, finge ter entendido para que haja prosseguimento da aula. De um modo geral, a leitura de Júnior é bastante truncada, anunciando problemas em relação à decodificação das sílabas e ao entendimento da formação das palavras, e problemática quanto à pontuação e à entonação, indicando defasagem no que diz respeito às estruturas sintáticas da língua. Júnior finaliza, como em um ato reflexivo e aludindo ao descontentamento, dizendo: “Eu li feio, hein? Nossa Senhora!”.

Como sempre faz, a professora Lúcia alterna a leitura entre os alunos presentes na aula, solicitando a participação de todos nas leituras. Ela, então, passa a leitura para Clarice. Assim que começa, além de pular uma frase, a aluna lê: “Era um fraco como formo” ao invés de “Era um frasco com formol”. Ao invés de ler “indefinido”, leu “indentificado”. Ao invés de ler “triumfante”, leu “triumfamente”. Ao invés de ler “E”, leu “É”. Ao invés de ler “ele”, leu “ela”. A leitura de Clarice também apresenta muitos



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

truncamentos em função de entonação, pontuação e palavras desconhecidas que são substituídas por uma suposição da aluna, o que assinala dificuldades no nível da compreensão das palavras, de modo geral. Vale pontuar que poucas são as vezes em que Lúcia interfere na leitura de Clarice para corrigi-la.

Em seguida, a professora Lúcia passa a leitura para Olício. Ele lê “desconectado” ao invés de “desconcertado” e inicia uma leitura frenética que atropela as palavras uma atrás da outra, não respeitando a estrutura sintática, ali apresentando pontos finais e vírgulas, e a professora diz, como reprovação, mas sem uma explicação pontual da motivação: “Calma, olha a pontuação”. No verbo “recusara”, Olício comete o mesmo erro do amigo Júnior e lê “recusará”. E continua lendo “arrebatara” e “jogara” como “arrebatará” e “jogará”. Lúcia intervém fazendo a correção da leitura dos verbos com: “Não tem acento no último ‘A’ para você ler recusará”. Então, pede para Olício ler novamente e ele o faz corretamente agora. Evidentemente, as estratégias de correção da leitura das palavras não se mostram efetivas, pois, pouco tempo antes, outro aluno fora corrigido da mesma forma, denotando que, dessa maneira, as correções não foram eficientes. Logo em seguida, ele lê “Falta de respeito!” sem entonação, ignorando a presença do ponto de exclamação, e a professora chama a atenção para isso. Ao invés de ler “parecesse”, leu “parece”, bem como lê “caminhado” ao invés de “caminhando” e não é corrigido. Assim como os demais colegas, a leitura de Olício apresenta muitos truncamentos em função da entonação, da pontuação e das palavras desconhecidas que são substituídas por uma suposição do aluno. Lúcia passa, por fim, a leitura para Marcos. Ao invés de ler “murmurou”, ele lê “murmurrou”, como um R forte, ao invés do R tepe. Em geral, em relação à leitura de todos os outros colegas em sala de aula, é a leitura que mais respeita a pontuação e a entonação, bem como apresenta menos problemas.

A professora, em tom de indignação, comenta: “Eu confesso que esperava uma leitura um pouquinho melhor de vocês, já que nós lemos este texto ontem, viu? E todas essas questões do verbo e das palavrinhas difíceis nós comentamos ontem. Então, eu confesso que esperava uma leitura melhor, viu? Podem treinar esta leitura aí em casa porque estou achando que não estão treinando”. Claramente, a segunda leitura do conto não deveria apresentar as mesmas problemáticas que ocorreram na primeira leitura. É fato, portanto, que as mediações realizadas pela professora na leitura dos alunos não encontram fim em si mesmas, isto é, não geram resultados significativos e positivos na leitura em voz alta. Além disso, a própria experimentação do texto por parte dos alunos



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

não gerou familiaridade, justamente por conta da prática despropositada e descontextualizada.

Ao prosseguir com a aula, Lúcia questiona se eles gostariam que ela desse mais um tempinho para eles lerem o conto do “O Rouxinol e a Rosa” ou se poderiam começar a leitura mesmo sem eles terem treinado e Júnior fala surpreso: “Nossa, fessora, fui ver o texto lá, deste tamanho, cê queria que a gente lesse tudo?”, a professora responde: “Sim, quero. Não é grande não, é um conto”, Júnior replica: “Li só um pedacinho” e Olício comenta que

fez o mesmo que Júnior. Lúcia fica descontente e diz: “Tá vendo como vocês não estão treinando a leitura? Gente, não é um texto grande, um texto grande é um texto de 500 páginas. É porque como eu dividi em slides, ficou parecendo que era muito grande, mas ele não é tão grande assim. É justamente para isso, para vocês treinarem e lerem bastante, esta é a intenção”.

Ao passar para a segunda parte da aula, que é a leitura do conto “O Rouxinol e a Rosa”, a professora alerta: “O conto tem às vezes umas palavrinhas e umas construções diferentes porque ele foi escrito já há um tempinho, escrito originalmente em inglês e depois foi traduzido. Então, por isso que eu pedi pra vocês se prepararem antes, por conta disso, dessas palavras que vocês às vezes não conhecem, não estão acostumados, pra quando vocês forem ler aqui na aula, né, vocês lerem um pouquinho com mais segurança, acertar mais as palavras”. Esta ressalva de Lúcia dialoga diretamente com a necessidade de contextualidade e consideração do público leitor proposta por Geraldini em suas reflexões. Para iniciar, ela pede para Mariana começar e diz “Mariana é nossa leitora voraz. Tem uma leitura um pouquinho mais desenvolvida. Vamos ver como está.”

A professora então pede para Clarice ler, a qual permanece lendo “é” onde lê-se “e”. Além disso, ela lê “trouxe” ao invés de “trouxe”, mas não é orientada por Lúcia. Quando a aluna lê “destrachado” ao invés de “destrachado”, é corrigida pela professora. Ela lê “jubilo” ao invés de “júbilo” e é orientada pela professora, que explica o sentido da palavra. Ela lê “parecido” ao invés de “precioso” e é corrigida pela professora. Em seguida, lê “finais” ao invés de “finas” e “romas” ou invés de “romãs”, mas não é corrigida pela professora. Nota-se, com isso, a não existência de uma constância das mediações da professora, uma vez que a seleção em relação ao que corrigir ou não indica o não haver de um delineamento instituído.



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

Em sequência, Marcos segue na leitura e acaba aplicando uma entonação de pergunta na oração “Ela chora por uma rosa vermelha.” e uma entonação de afirmação em “Uma rosa vermelha?”, ficando clara a dificuldade de lidar com os tipos de pontuações. Olício segue com a leitura, apresentando dificuldade em “azinheira”, confirmando com a professora qual a pronúncia correta da palavra, que a pronuncia corretamente. A leitura de Olício também é truncada e insegura. Júnior começa a leitura em mais este momento da aula e trava com a pronúncia de “leques”, justamente por não conhecer o significado da palavra. Mais à frente, ele confundiu “veia” pronunciando “véia”, atestando novamente dificuldades no que diz respeito à acentuação e à dimensão semântica implicada por ela. O aluno lê a pergunta “Não há nenhuma maneira de conseguí-la?” em tom de afirmação e a professora intervém, fazendo a correção. Ao invés de ler “se queres”, ele lê “se querês”. Após não conseguir pronunciar o verbo “tens” várias vezes, Júnior diz: “Nossa, travei agora”, reconhecendo seus equívocos e a sua condição de não conseguir prosseguir com a leitura no momento. A continuação da leitura fica para a próxima aula.

Chegada a aula seguinte, então, a professora inicia anunciando que a aula será a continuidade da leitura do conto “O Rouxinol e a Rosa”, bem como faz uma breve revisão sobre o enredo do conto para Anna, que esteve ausente na aula em que ocorreu a primeira parte da leitura. Ela questiona quem havia lido o restante do texto e quem havia deixado para terminar na aula, ao que Marcos e Júnior respondem que esperaram para dar mais suspense, em um tom humorístico. Lúcia retoma a leitura relendo o último parágrafo lido e, em seguida, escolhe Mariana para prosseguir. Prontamente, ela começa a ler e faz uma leitura de qualidade, respeitando as pontuações e reconhecendo corretamente as palavras. A professora em seguida questiona: “meninos, só por este parágrafo, o que vocês concluíram? O rouxinol vai aceitar a proposta ou não?”, ao que todos respondem positivamente e Júnior diz: “vai, vai morrer”.

A fim de prosseguir, a professora lê o curto parágrafo seguinte, composto por duas linhas, e pede para Júnior continuar, ao que ele responde, impaciente: “mas cê já leu o parágrafo!”, e ela replica: “lê o de baixo, continua!”. Ao iniciar sua leitura, o aluno comete uma falha de leitura sintática e gramatical ao ler “onde o Rouxinol o havia (pausa) deixando”, quando a leitura correta seria “onde o Rouxinol o havia deixado”. A professora o corrige, porém um pouco mais à frente, ele lê “socado” e depois “cegado” para, somente então, acertar a palavra “secado”. Essas são, evidentemente, consequências de



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

uma leitura em voz alta realizada com mais foco na velocidade do que na qualidade, por parte dos alunos, o que aponta para uma certa insegurança, nervosismo e despreparo para tal prática, sempre com o intuito de finalizar rapidamente a leitura, a fim de que a tarefa delegada a eles seja logo concluída. Novamente, Júnior é escolhido para continuar lendo o próximo parágrafo e trava logo na primeira palavra "Regozija-te". Ele tenta pronunciar sozinho, é instruído quanto à leitura pela professora, tenta novamente, mas, sem sucesso, diz: "Quê?! Meu Deus!", expressando sua indignação e decepção consigo mesmo, pelo não reconhecimento e decodificação da palavra. A professora pede que ele releia a palavra com calma, repete a pronúncia correta, mas, com a dificuldade demandada pela articulação dos sons consonantais /g/, /z/ e /ʒ/, ele lê "regogi" e, antes mesmo de terminar a tentativa da pronúncia, profere: "Nossa, fêssora. Já começou. Meu Deus!". Essa sua última frase denuncia tanto uma autocobrança pela boa leitura em voz alta quanto um despreparo, que o torna ansioso e envergonhado perante os demais colegas, no papel de mediador da leitura. Lúcia, por sua vez, insiste: "Vai devagarzinho que você consegue. Regozija-te" fazendo com que Júnior tente mais uma vez, lendo "regogija-te" novamente, sem mais interrupções da professora. Porém, na mesma frase, a palavra volta a aparecer, ele se arrisca a pronunciar, encontra uma nova dificuldade e exclama: "Nossa, de novo, fêssora, aí!". A professora, então, em tom de aconselhamento, solicita que ele treine mais um pouco: ele continua tentando e o som "gi" (representado, em fonologia, por /ʒi/) insiste em ocupar o lugar do "zi" (/zi/). A fim de auxiliá-lo, a professora repete "zi" por três vezes. Assim, o aluno alcança, finalmente, a pronúncia correta da palavra. Ele prossegue lendo, pronuncia "tingi (paus) lá" ao invés de "tingi-la" e é corrigido pela professora. Como mais uma falha, o aluno lê "o Filosofia" ao invés de "a Filosofia", bem como lê "sabia" ao invés de "sábica", conseqüentemente transformando o adjetivo em verbo pela pronúncia incorreta.

Nesse sentido, como um dos pontos mais altos para a análise da prática da leitura em voz alta está o comentário que o aluno em questão faz, logo após esta última correção da professora. Ele denuncia: "Oh, fêssora, cê fica cortando". A professora se justifica dizendo que acredita que o texto aparece muito pequeno para os alunos e, por isso, eles não conseguem ver o acento e depois reitera a pronúncia "sábica", que se refere ao adjetivo, motivo pelo qual ela está ajustando a tela compartilhada. Júnior termina a leitura sem respeitar as pontuações, bem como lê "meu" ao invés de "mel", "seus hálito", falhando na concordância nominal, e "um incenso" ao invés de "o incenso", só que não é



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

interrompido. Ao final, a professora diz: “Isso, muito bem!”, utilizando-se da estratégia de emulação.

Percebendo a necessidade de uma intervenção, Lúcia retoma a palavra “Regozija-te” para questionar o significado aos alunos e complementa com: “Júnior empacou aí, mas o que seria isso?”. Perceptível é que a estratégia de pausar a leitura no primeiro instante de dificuldade mostrada pelo aluno, repetir sílaba por sílaba, como no processo de alfabetização e aquisição de linguagem, tendo em vista a dificuldade de lidar com a correspondência dos sons com os grafemas, não é articulada por ela, o que, talvez, poderia ter amenizado o impasse na leitura e a ansiedade ao aluno frente ao exercício de ler, resultando em uma melhora rápida e significativa.

Passado esse episódio, a professora passa a leitura para Marcos, que lê “o livro” ao invés de “os livros” e “gastava” ao invés de “gostava”, mas ela não faz correções. Tais tipos de desvios relacionados à ausência da marca de plural se mostram como consequência do continuum entre a fala e a escrita, pelo qual associações da língua falada são transferidas para a língua escrita. No geral, a leitura do aluno em questão é de qualidade: ele respeita as pontuações e, dentro do possível, as concordâncias, principalmente verbais. Em seguida,

Clarice é convidada a continuar a leitura e lê “raja” ao invés de “jarra”, “levou-se” ao invés de “levantou-se”, “caminho” ao invés de “caminhando”, “significa” ao invés de “signifiquem”, “faça” ao invés de “façam”. Além disso, a aluna lê a construção “e começou a pensar em seu amor” como “e começou a pensar: eu sou o seu amor?”, criando uma entonação de questionamento do subconsciente que não está presente no texto, pela ausência dos pontos de exclamação, o que, novamente, acusa a falta de consciência por parte dos alunos no que diz respeito aos padrões entoacionais, sinalizados, no contexto escrito, pelos sinais de pontuação gráficos.

Depois, quem prossegue com a leitura é Anna. A aluna apresenta muitas dificuldades, de modo que lê “no céu” ao invés de “nos céus” - mesmo a professora tendo acabado de ler da forma correta, “o Roseira” ao invés de “a Roseira”, “cravo” ao invés de “cravou - transformando, pela pronúncia, o verbo em um substantivo -, sendo corrigida pela professora. Ela prossegue, lê “cristania” ao invés de “cristalina”, “e seu peito” ao invés de “em seu peito”, “é o segue” ao invés de “e o sangue” e “foi encapado das veias” ao invés de “foi-lhe escapando das veias”. Apesar dos muitos desvios, a professora corrige apenas esta última ocorrência “encapado”. Lúcia pede que Anna continue a leitura



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

por mais um parágrafo. Na sequência, ela lê “uma rapaz” ao invés de “um rapaz”, “rosa vermelha” ao invés de “rosa maravilhosa” e “petela após petela” ao invés de “pétala após pétala”. A professora intervém para corrigir a pronúncia de “pétala”. A aluna segue com dificuldades e lê “casou” e “cação” ao invés de “canção”, “palida” ao invés de “pálida”, o que revela que a lacuna de acentuação já anunciada pela ocorrência de “petela” ao invés de “pétala” se confirma. Segue lendo e diz “prantada” e “pranteada” ao invés de “prateada”, sendo corrigida pela professora por meio da intervenção na leitura. Outros desvios, como a troca de “eivorada” por “alvorada”, “planta” ao invés de “prata” e “pulsa” ao invés de “poça” continuam a acontecer até que a leitura por parte da aluna se finde. Nenhum dos demais desvios de leitura, salvo os demarcados, foram acompanhados de orientações por parte da professora, por mais que a leitura da aluna tenha se revelado consideravelmente problemática.

Para prosseguir com a leitura, Lúcia escolheu Carlos, que começa lendo “apertasse” ao invés de “aperta-te” - justamente por conta da pouca familiaridade com a estrutura enclítica da segunda pessoa do singular, situação similar a outras ocorrências de alunos que leram anteriormente - e “está” ao invés de “esteja”, mas logo se autocorrige. Por fim, lê “sou” ao invés de “soou”, mas não é orientado pela professora quanto à diferença de pronúncia de ambos os verbos em suas respectivas conjugações. O caso da autocorreção, neste momento, mostra-se relevante ao passo que diferentemente de todos os outros alunos: Carlos nota, reconhece e corrige o seu desvio, manifestando-se consciente em relação à sua leitura equivocada.

Adiante, Olício é escolhido para prosseguir com a leitura. Ele lê “em um toque” ao invés de “e um toque”, “roseo” ao invés de “róseo” e suprime a leitura da preposição “de” em “tingiu de vermelho”, lendo “tingiu vermelho”. Para dar continuidade, Noemi prossegue, mas tem dificuldades com “Aperta-te”, de modo que também lê “apertasse” primeiramente, sendo corrigida pela professora e somente depois lê corretamente. Além disso, ela lê “seja” ao invés de “esteja”.

Mostrando-se um aluno participativo, Júnior volta a ler e apresenta as mesmas dificuldades, permeadas em toda a sua leitura. Lê “um feroz” ao invés de “uma feroz”, “portada” ao invés de “pontada”. A professora o corrige, mas parece não ser ouvida, pois o aluno prossegue, ignorando por certo momento as interferências da professora. Depois, lê “erra” ao invés de “era” e a Lúcia o auxilia a ler corretamente. A leitura do aluno é, ao



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

mesmo tempo, bastante truncada, por realizar-se de palavra a palavra, e acelerada, quanto à pontuação, uma vez que não há respeito no sentido das estruturas sintáticas demarcadas pela pontuação ortografia e, conseqüentemente, a não consideração das entonações necessárias. Depois que a professora realiza um pouco a leitura, Júnior se voluntaria para continuar. Esse fato revela que, embora lendo com muitos desvios, o aluno se mostra sempre pronto a ler, aludindo à sua real vontade de treinar e exercitar a leitura, para que haja uma evolução e aprendizado, seja isso consciente ou não. No começo da leitura, ele se empolga, preocupa-se em realizar a entonação exclamativa de “Ora, mas que sorte extraordinária!”, mas tem dificuldade de ler “extraordinário”, ao que a professora ajuda com a pronúncia. Prossegue e lê “E” ao invés de “Eis”, “E” ao invés de “É”, “uma nome” ao invés de “um nome”, “e” ao invés de “em”. Ao tentar ler a frase “E, abaixando-se, colheu-a”, tem dificuldades e demonstra decepção ao utilizar a interjeição “Aiii!”, em tom de autorreprovação. Lúcia logo o ajuda a concluir a frase. Por fim, Marcos continua a leitura: lê “após” ao invés de “pôs”, “tu” ao invés de “eu” e suprime o “a” em “Tua a usarás”.

Finalmente, as leituras se encerram e o conto é finalizado em sala de aula, seguido de comentários e perguntas acerca da interpretação da leitura realizada. Fato é que, ao descrever e, ao mesmo tempo, analisar os eventos relacionados à prática de leitura em voz alta na sala de aula, percebe-se a urgente necessidade de estratégias mais eficazes no que concerne a este exercício e na análise crítica das metodologias adquiridas nas aulas de língua portuguesa.

### **Considerações Finais**

Como constatado, a narrativa acima exposta revela o exercício de leitura em voz alta dos alunos, na quase totalidade dos casos em questão, como problemático e inoperante. Tal como discutido anteriormente, a tradição metodológica e o comodismo relacionados a essa prática reduzem-na a um momento de ansiedade, frustração e não-aprendizagem para alguns dos alunos, a título de exemplificação, o aluno Júnior, que se mostra impaciente e desconcertado consigo mesmo, pelos desvios cometidos. É fato que, por diversas vezes, a pouca maturidade cronológica e linguística dos estudantes contribuem para a existência dos problemas narrados. Todavia, as estratégias de mediação frente a esses impasses não caminham na direção de uma instrução eficiente para que eles possam se sentir mais calmos e motivados a continuar.



COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.

A exposição a vocabulários, sintaxes, expressões, traços culturais e espaços sociais novos e a ausência de estratégias metodológicas no sentido de contribuir para a superação dessas dificuldades (como uma rápida comparação das palavras ortograficamente semelhantes, porém com acentuações diferentes, o que poderia ajudar na compreensão dos verbos no futuro do presente do pretérito mais que perfeito; uma breve retomada à pontuação gráfica, conteúdo aprendido anteriormente ao Ensino Fundamental II, contribuindo para uma melhora significativa na entonação, por exemplo) afetam diretamente os recursos expressivos de significação daquilo que é lido, o que impede uma leitura que se faça ativa, produtiva e pessoal, como alude Geraldini (2011). A leitura, pois, como atividade social e política são prejudicadas, uma vez que o seu próprio processo, no contexto na sala de aula, não se realiza plenamente.

Nesse sentido, por mais que haja o desejo de uma democratização do acesso à leitura, como representa a existência de momentos para tal prática, a escolarização e a alfabetização colocam-se como processos a serem mais amplamente pensados no cenário da prática da leitura em voz alta, a fim de que eles realmente se efetivem. Os muitos desvios e **problemas** apontados durante a narrativa da seção anterior denunciam uma urgência em se pensar minuciosamente as estratégias metodológicas assumidas nas aulas de língua portuguesa e em refletir sobre seus propósitos e produtividade, com vistas à formação de alunos que saibam operar a língua em seja qual for a sua modalidade. A leitura em voz alta na sala de aula exige do aluno um mesmo ponto exigido do professor nas concepções sociointeracionistas de aprendizagem e de língua: a mediação efetiva.

## Referências Bibliográficas

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 25-47.



**COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R.**

**Como citar este artigo (ABNT)**

COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R. **A leitura em voz alta em sala de aula: desafios e perspectivas.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 3, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

**Como citar este artigo (APA)**

COSTA, M. E. G.; TASCA, R. M. R. (2022). **A leitura em voz alta em sala de aula: desafios e perspectivas.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.