



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO - UFCA  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

EVELYN FERREIRA DE ANDRADE

**RODAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO:**

caminhos para a construção do aluno leitor em uma escola do campo

CATALÃO – GO

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

☒ Dissertação      ☐ Tese

#### **2. Nome completo do autor**

**EVELYN FERREIRA DE ANDRADE**

#### **3. Título do trabalho**

RODAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO: caminhos para a construção do aluno leitor em uma escola do campo

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM      ☐ NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **EVELYN FERREIRA DE ANDRADE, Discente**, em 07/12/2021, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 07/12/2021, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2531302** e o código CRC **0B6BE9D7**.

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO - UFCAT  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

EVELYN FERREIRA DE ANDRADE

**RODAS DE LEITURA:**

caminhos para a construção do aluno leitor em uma escola do campo

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestra em Educação,  
à comissão examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Maria Aparecida  
Lopes Rossi

Linha de Pesquisa 3: Leitura, Educação, Ensino  
de Língua Materna e Ciências da Natureza

CATALÃO-GO

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Andrade, Evelyn Ferreira de

RODAS DE LEITURA: caminhos para a construção do aluno leitor  
em uma escola do campo / Evelyn Ferreira de Andrade. - 2023.  
171, CLXX f.

Orientador: Prof. Maria Aparecida Lopes Rossi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2023.

Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Mediação. 2. Leitura. 3. Aluno leitor. 4. Rodas de leitura. I. Rossi,  
Maria Aparecida Lopes, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº.184 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **EVELYN FERREIRA DE ANDRADE**.

Aos trinta dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição)- Membro Interno; Profa. Dra. Kátia Silene da Silva - FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Evelyn Ferreira de Andrade, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “RODAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO: caminhos para a construção do aluno leitor em uma escola do campo”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, aos trinta dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 30/11/2021, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kátia Silene Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 30/11/2021, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 30/11/2021, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2531295** e o código CRC **2BC6D42E**.

Referência: Processo nº 23070.064435/2021-97

SEI nº 2531295

Deus disse: Vou ajeitar a você um dom:  
Vou pertencer você para uma árvore.  
E pertenceu-me.  
Escuto o perfume dos rios.  
Sei que a voz das águas tem sotaque azul.  
Sei botar cílio nos silêncios.  
Para encontrar o azul eu uso pássaros.  
Só não desejo cair em sensatez.  
Não quero a boa razão das coisas.  
Quero o feitiço das palavras

**Manoel de Barros**

## AGRADECIMENTOS

*Sou feita de retalhos.  
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem  
sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...*

*Cris Pizzimente*

É inspirada nesse poema que venho agradecer a todos que fizeram parte da minha trajetória, àqueles que estiveram presentes durante todo o processo e também àqueles que, mesmo distantes, mantiveram o pensamento positivo em orações e me ajudaram a vencer mais uma etapa da minha vida.

Agradeço, em especial, a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Lopes Rossi, por segurar minha mão quando nem eu acreditava que seria possível a conclusão deste trabalho. Obrigada por me ensinar a nunca desistir; assim também segurarei nas mãos dos meus alunos. A você, a minha admiração.

Agradeço, também, aos meus professores da Linha de Pesquisa 3: Leitura, Educação, Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza, Prof. Dr. Wender Faleiro, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zenaide Alves, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Martines Peres e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Lopes Rossi, pelos ensinamentos e pelas discussões durante as aulas.

Agradeço aos meus filhos, João Pedro e Mateus Felipe, por entenderem a minha ausência e me incentivarem nos meus estudos. João, jamais esquecerei do pão com manteiga que preparava pra mim enquanto estudava.

Agradeço a minha mãe, irmãos e avós, que torceram por mim e me incentivaram a continuar. Obrigada, mãe, por acreditar em mim.

Agradeço ao Hygor (pai) e a Iolanda (avó) por cuidaram do João e do Mateus enquanto estive ausente.

Agradeço às minhas companheiras de viagem, de estudo e de vida, Polliany, Juliana, Rosângela e Milene. Vocês tornaram mais leve minha caminhada.

Agradeço aos alunos participantes desta pesquisa e, em especial, à Professora Gesilaine, que contribuiu tão generosamente com esta pesquisa. Obrigada pela partilha de saberes.

Agradeço à Hellican e ao Junior, que me deram abrigo durante meus estudos.

A todos, a minha gratidão.

*Dedico este trabalho aos meus filhos, João Pedro e Mateus Felipe, por me incentivarem e me darem forças para lutar, a cada dia, por um mundo melhor. Amo vocês!*

## RESUMO

A leitura é ação fundamental no contexto social, uma vez que vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Diante disso, a escola desempenha um papel central no ensino da leitura, visto que, na maioria das vezes, é na escola que o aluno encontra um ambiente motivador do ato de ler por meio das atividades propostas pelo professor. Na tentativa de tornar a escola um espaço de formação de leitores é que se levantou a seguinte questão: como as rodas de leitura realizadas a partir da mediação de um leitor experiente contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II que ainda apresentam dificuldades de leitura? Partindo dessa problematização, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar como as rodas de leitura, com a ajuda do professor mediador, contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano que ainda demonstram dificuldades de leitura. Para dialogar sobre leitura, ensino de leitura e mediação nos apoiamos em Freire (2006), Arena (2010), Koch e Elias (2006), Viana e Braun (2010), Cosson (2019), Marcuschi (2008), Terzi (1995), Antunes (2003), Zilberman (2009), Soares (2002) e, por fim, Vygotsky (2009), Bakhtin (2006, 2009), Bortoni-Ricardo (2012), Siqueira (2013), Oliveira (2017), Nascimento (2012) e Oliveira (2012). Como caminho metodológico a pesquisa, de cunho qualitativo, foi delineada pela pesquisa de intervenção, um tipo de pesquisa educacional no qual as práticas pedagógicas visaram analisar, planejar e implementar ações, buscando maximizar as aprendizagens dos educandos. Os resultados da pesquisa nos revelaram que os alunos sentiram dificuldades em inferir, realizar conexões e dialogar sobre os textos. No entanto, no decorrer das rodas de leitura, foi percebido que as ações de mediação surtiram um efeito positivo na medida em que os alunos começaram a construir um sentido para a leitura. Tais resultados foram evidenciados pelos alunos e pela professora da turma. Os alunos demonstraram gostar das rodas de leitura, principalmente porque os textos foram trabalhados de forma coletiva, evidenciando a dialogicidade e o conhecimento prévio. A professora, por sua vez, percebeu que, após as intervenções, os alunos mostraram interesse maior pela leitura e passaram a fazer mais perguntas, principalmente das palavras desconhecidas por eles. Por fim, a partir do que foi explicitado nos resultados desta pesquisa, apesar das dificuldades encontradas devido à pandemia, a metodologia das rodas de leitura online pode ser considerada potencializadora no processo de ensino da leitura, pois possibilitou a realização de estratégias importantes para desenvolvimento do leitor em construção.

**Palavras-chave:** Mediação. Rodas de leitura. Construção do leitor.

## ABSTRACT

Reading is a fundamental action in the social context since we live in a graph-centric society. Therefore, the school plays a central role in the teaching of reading since, in most cases, it is at school that the student finds a motivating environment for the act of reading through the activities proposed by the teacher. In an attempt to make the school a space of reader development, it emerges the following question: how reading circles performed through the mediation of an experienced reader contribute to the expansion of reading skills of students from the 6th to the 9th grade of Elementary School II who still have reading difficulties? Starting from this issue, the general objective of this research was to analyze how reading circles, with the help of the mediating teacher, contribute to the expansion of reading skills of 6th to 9th grade students who still show reading difficulties. To dialogue about reading, reading teaching and mediation, we rely on Freire (2006), Arena (2010), Koch and Elias (2006), Viana and Braun (2010), Cosson (2019) Marcuschi (2008), Terzi (1995), Antunes (2003), Zilberman (2009), Soares (2002). And finally, Vygotsky (2009), Bakhtin (2009-2006) Bortoni-Ricardo (2012) and Siqueira (2013), Oliveira (2017), Nascimento (2012), Oliveira (2012). As a methodological path, this qualitative research was outlined by the Intervention Research, a type of educational research in which pedagogical practices aimed to analyze, plan and implement actions seeking to maximize students' learning. The research results revealed that the students had difficulties in inferring, making connections and dialoguing about the texts. However, during the reading circles it was noticed that the mediation actions had a positive effect as the students started to build a meaning for reading. Such results were evidenced by the students and the teacher of the class. Students showed they liked the reading circles mainly because the texts were worked collectively, evidencing dialogism and background knowledge. The teacher also noticed that after the interventions the students demonstrated a greater interest in reading and began to ask more questions, especially about words that they did not know. Finally, based on what was explained about the results of this research, despite the difficulties faced due to the pandemic, the methodology of online reading circles can be considered a way to enhance the process of teaching reading, as it enabled the execution of important strategies for the progress of the reader development.

**Key words:** Mediation. Reading circles. Reader development.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|       |                                                                        |
|-------|------------------------------------------------------------------------|
| BDTD  | Banco Digital de Teses e Dissertações                                  |
| Ceale | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita                             |
| CEP   | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos                          |
| EF II | Ensino Fundamental II                                                  |
| HQs   | História em Quadrinhos                                                 |
| Inep  | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDP   | Livro Didático de Português                                            |
| LP    | Língua Portuguesa                                                      |
| MEC   | Ministério da Educação                                                 |
| OMS   | Organização Mundial da Saúde                                           |
| RPG   | <i>Role Playing Games</i> (jogo de interpretação de papéis)            |
| TALE  | Termo de Assentimento Livre e esclarecido                              |
| TCLE  | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                             |
| TCTs  | Temas Contemporâneos Transversais                                      |
| UFMG  | Universidade Federal de Minas Gerais                                   |
| ZDI   | Zona de Desenvolvimento Imediato                                       |
| ZDP   | Zona de Desenvolvimento Proximal                                       |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Atividade de leitura com Tema Contemporâneo Transversal.....              | 79  |
| Figura 2 – Atividade de leitura: charge .....                                        | 92  |
| Figura 3 – Atividade de ensino da leitura com tirinha .....                          | 93  |
| Figura 4 – Atividade de relação intertextual .....                                   | 94  |
| Figura 5 – Atividade de leitura individual realizada pela aluna IS .....             | 98  |
| Figura 6 – Atividade de compreensão da leitura compartilhada de I. S.....            | 99  |
| Figura 7 – Folha do Pensar e/ou Cartaz Âncora.....                                   | 101 |
| Figura 8 – Atividade de inferência da aluna IS do conto “Ninho de periquitos” .....  | 104 |
| Figura 9 – Marcações da aluna IS na atividade de conexões texto/texto .....          | 107 |
| Figura 10 – Marcações da aluna AJ no texto “O pássaro da sorte”.....                 | 114 |
| Figura 11 – Atividade de registro da aluna IS do conto “Uma ideia toda azul” .....   | 116 |
| Figura 12 –Atividade de registro da aluna A. J. do conto “Uma ideia toda azul” ..... | 117 |
| Figura 13 – Atividade “O rouxinol e a rosa”, da aluna I. S.....                      | 122 |
| Figura 14 – Atividade “O rouxinol e a rosa”, do aluno R. B.....                      | 123 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações ..... | 21 |
|-------------------------------------------------------------------------|----|

## SUMÁRIO

|                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                     | <b>14</b>  |
| <b>Trabalhos com interface com a presente pesquisa .....</b>                                                                | <b>20</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>                                                                  | <b>33</b>  |
| <b>1.1 A pesquisa intervenção.....</b>                                                                                      | <b>33</b>  |
| <b>1.2 Avaliação da intervenção .....</b>                                                                                   | <b>38</b>  |
| <b>1.3 Plano do professor como agente de intervenção .....</b>                                                              | <b>41</b>  |
| <b>1.4 A caracterização da escola e da comunidade .....</b>                                                                 | <b>44</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2 – A CIRANDA DA LEITURA .....</b>                                                                              | <b>51</b>  |
| <b>2.1 A leitura: o que é ler? .....</b>                                                                                    | <b>51</b>  |
| <b>2.2 Ensino da leitura.....</b>                                                                                           | <b>55</b>  |
| <b>2.3 Rodas de leitura .....</b>                                                                                           | <b>60</b>  |
| <b>2.4 Mediação: do sentido à ação .....</b>                                                                                | <b>66</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3 – RODAS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO ALUNO LEITOR ..</b>                                                      | <b>74</b>  |
| <b>3.1 Antes da roda .....</b>                                                                                              | <b>75</b>  |
| <i>3.1.1 Tecendo diálogos sobre o ensino da leitura na escola campo .....</i>                                               | <i>77</i>  |
| <b>3.2 Durante a roda.....</b>                                                                                              | <b>95</b>  |
| <b>3.3 Depois da roda .....</b>                                                                                             | <b>124</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                            | <b>128</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                     | <b>132</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                                        | <b>137</b> |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –<br/>ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b> | <b>141</b> |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                                         | <b>145</b> |
| <b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A<br/>PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>                   | <b>148</b> |
| <b>APÊNDICE E – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE<br/>.....</b>                                             | <b>149</b> |

|                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS (7ª RODA DE LEITURA).....</b> | <b>150</b> |
| <b>ANEXO A – TEXTO DA 1ª RODA DE LEITURA .....</b>                                | <b>151</b> |
| <b>ANEXO B – TEXTO DA 2ª RODA DE LEITURA.....</b>                                 | <b>153</b> |
| <b>ANEXO C – TEXTOS DA 3ª RODA DE LEITURA .....</b>                               | <b>155</b> |
| <b>ANEXO D – TEXTO DA 4ª RODA DE LEITURA .....</b>                                | <b>157</b> |
| <b>ANEXO E – TEXTO DA 5ª RODA DE LEITURA.....</b>                                 | <b>161</b> |
| <b>ANEXO F – TEXTO DA 6ª RODA DE LEITURA.....</b>                                 | <b>163</b> |

## INTRODUÇÃO

Os conhecimentos adquiridos durante uma pesquisa realizada na cidade de Corumbá para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A perspectiva do aluno em relação às atividades voltadas para o ensino de leitura”, juntamente com o interesse pela temática “leitura”, estimulada na graduação em Pedagogia, despertaram em mim o interesse em continuar investigando essa questão, visando ampliar os estudos sobre o tema “leitura”. Isso porque a leitura é vista por esta pesquisadora como um ato de valiosa importância para o indivíduo dentro e fora da escola, seja para seus usos formais, que poderão atender necessidades escolares e sociais, ou informais, que surgem a partir do interesse do aluno em ler qualquer material impresso que sentir vontade, não tendo necessariamente de estar em um ambiente escolar para isso.

A leitura começou a fazer parte da minha vida na infância. Minha casa era repleta de materiais de leitura, não livros infantis, mas coletâneas sobre plantas medicinais, enciclopédias, jornais e algumas revistas. Meu pai era um apreciador da leitura, sempre o encontrava lendo alguma coisa e o admirava pelo vasto conhecimento que tinha. Ele sabia falar sobre quase tudo, desde grandes acontecimentos históricos pelos quais a humanidade já havia passado até conhecimentos sobre plantas e outras coisas relacionadas ao cotidiano. Dentre os livros que havia em casa, o que mais me chamava a atenção era uma enciclopédia, de capa dura, grande e toda prateada, intitulada *Os grandes acontecimentos do século XX*.

Foi nessa enciclopédia que fiz minha primeira leitura fora do ambiente escolar, que suscitou vários pensamentos e sentimentos bons e ruins, pois no seu conteúdo havia histórias de guerras, conflitos entre países, mas também havia histórias de grandes invenções, de sociedades e culturas diferentes da minha. Esses fatos de certa forma me motivaram a fazer novas leituras, me ajudaram a fazer relações do que eu já sabia com o que era novo e, mais do que isso, proporcionaram valiosos momentos de diálogo com o meu pai sobre assuntos diversos.

Na escola onde estudava, próxima à minha casa, havia uma biblioteca, enorme, era o meu lugar favorito na escola. Gostava do cheiro de livro que a biblioteca tinha, mas só podíamos ir lá com a autorização do professor ou para fazer algum trabalho escolar. Atualmente, nas escolas em que trabalhei não me lembro de ver uma biblioteca como aquela, grande, cheia de livros, de mapas, esqueletos (para as aulas de ciências). Enfim, aquela escola, situada no município de Uberlândia-MG, marcou minha infância pela maravilhosa biblioteca que possuía.

Diferente da experiência que tive na escola com a leitura, percebo que, atualmente, a linha que liga as crianças ao mundo da leitura está cada vez mais tênue. As bibliotecas escolares

viraram espaço de pouca utilização, e às vezes até sala de despejo. Percebemos que os livros continuam novos, e livros impecáveis é sinal de que não estão sendo usados nem pelos professores, nem pelos alunos.

Sabemos, contudo, que a escola é lugar de encontro de vários saberes, experiências, culturas, e também é um lugar propício para o estímulo da leitura. Na maioria das vezes, o estímulo ao ato de ler acontece na escola por meio das atividades propostas pelo professor, visto que muitos alunos não têm em casa um ambiente motivador da leitura. Por esse e outros motivos, o trabalho com a literatura na escola requer atenção especial para que não se torne uma “literatura escolarizada”, que serve apenas para atender às necessidades da/para a escola, sem atribuições que façam sentido para o aluno no momento da leitura, como enfatiza Magda Soares (2002).

Sob a mesma óptica de Soares, outros autores, como Rildo Cosson (2019), Ângela B. Kleiman (2016), Paulo Freire (1987), Antunes (2003) e Girotto e Souza (2010) enfatizam a importância dos momentos de leitura na escola. No entanto, notamos que os professores dão mais importância às atividades voltadas para gramática e ortografia das palavras, enquanto os momentos voltados para a leitura são deixados em terceiro plano.

Nesse contexto, é importante refletirmos sobre o papel do professor na mediação da leitura na escola e como o fazer pedagógico pode influenciar tanto positiva quanto negativamente na construção do conhecimento do aluno enquanto leitor. O uso de materiais que não agregam nada na construção da autonomia de leitura do aluno e a utilização de livros didáticos como única fonte de leitura, permitindo apenas um conhecimento linear, seguindo sempre uma sequência em que a leitura tem como objetivo resolver as tarefas, é uma realidade inserida na rotina escolar. Essa constatação se deu a partir dos resultados coletados na primeira pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, em que alguns alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal situada em Corumbá-GO forneceram informações para que se pudesse perceber a perspectiva do aluno em relação às aulas de leitura.

Segundo os dados coletados e analisados, a leitura é vista pelos alunos como um ato isolado, que não se insere dentro da aula de Língua Portuguesa, como se o estudo da língua, em todos os seus aspectos formais, não estivesse relacionado ao processo de aprendizagem da leitura. Os relatos feitos pelos alunos mostraram que eles gostavam quando tinham momentos da aula dedicados à leitura, mas que eram poucos esses momentos, além de que, na maioria das vezes, os textos lidos eram retirados de livros didáticos ou internet. Ademais, percebemos também que todos os quatro alunos colaboradores da entrevista possuíam alguma dificuldade de leitura e escrita. Na entrevista realizada com eles, os quatro entrevistados responderam que

sentiam dificuldades em entender o texto, porque havia palavras diferentes, que eles nunca tinham ouvido falar, e que por isso não sabiam seu significado, o que dificultava a realização das atividades. Essa dificuldade também acontecia durante a escrita, principalmente na relação fonema/grafema. Os alunos relataram que, em momentos nos quais precisavam praticar a escrita de forma autônoma, não conseguiam escrever porque confundiam as letras na hora da escrita.

Após quatro anos da realização dessa pesquisa, em 2019, me deparei com os mesmos alunos colaboradores do estudo que fiz em 2015. Esse encontro aconteceu porque fui chamada para ser auxiliar educacional dos alunos nessa mesma turma e pude perceber, através de atividades e avaliações realizadas em sala de aula, que eles ainda permaneciam com dificuldades com relação à leitura e à escrita. Nessa função, pude observar de perto como são realizados os trabalhos com a leitura na escola.

Neste trabalho, ficou evidenciado que as atividades de leitura na sala de aula, na maioria das vezes, se resumem ao que se chama de “tomar a leitura”. Ou seja, a leitura acontecia de forma individual e tinha como principal instrumento o livro didático. O professor auxiliar escolhia um texto do livro didático de forma aleatória, ou, às vezes, marcava antecipadamente a leitura para que o aluno lesse (treinasse) em casa. No decorrer da leitura, nas palavras mais difíceis, aquelas que o aluno não conseguia decodificar, o professor antecipava a leitura e, assim, o aluno continuava lendo até onde o professor achava necessário, depois, voltava para sala de aula e assim acontecia com os outros alunos sucessivamente.

Dessa forma, a leitura perde seu caráter dialógico, o aluno não tem a oportunidade de expor o que pensa e nem de refletir sobre o texto lido. Em tais práticas, subentende-se que a decodificação das palavras é vista pelo professor como suficiente para denominar o aluno como um leitor. Nessas condições, quando o aluno é levado a realizar atividades que exigem dele uma compreensão maior sobre o texto, os resultados não são satisfatórios.

Para Girotto e Souza (2010, p. 48), “ao priorizarmos o domínio da técnica na correspondência grafema-fonema, não criamos necessidades autênticas de leitura na criança, uma vez que essa ‘atividade’ fica esvaziada de sentido para o aluno” (grifo do autor). É fato que a decodificação é uma das ferramentas necessárias para iniciar o processo de formação do leitor, mas é importante ressaltar que esse ato não deve ser tomado como única forma de ensino da leitura. O ato de ler, compreendido dentro de suas complexidades, requer do leitor outras habilidades além da decifração do código escrito, portanto, quando se trata de leitores em construção, tal compreensão só poderá acontecer por meio da mediação.

Estudos realizados sobre o ensino de leitura mostram diferentes maneiras de se trabalhar com a leitura na sala de aula. Dentre elas, a que mais me chamou a atenção foi a roda de leitura

literária, que possibilita ao professor trabalhar vários aspectos capazes de contribuir para a construção do leitor autônomo como a interação, a discussão, a compreensão e a reflexão, que, por sua vez, estabelece relações entre leitor/autor/mediador e texto/contexto (COSSON, 2019, p. 51).

Quando pensamos na palavra “roda” logo vem a nossa mente vários objetos de forma circular, às vezes estáticos, às vezes em movimento. No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), “roda” significa: 1. Peça ou máquina simples, circular, que se movimenta ao redor de seu eixo [...] 6. Agrupamento de pessoas; 7. Círculos de amigos de alguém; 8. Brinquedo de crianças que, de mãos dadas, cantam e movimentam-se em um círculo.” Dentre tais significados, preferimos comparar a roda de leitura a uma brincadeira de crianças que, de mãos dadas, cantam e movimentam-se em círculo, pois entendemos a roda de leitura não como algo estático, que se reduz apenas a um grupo de pessoas. Ao contrário, a roda de leitura tem movimento, um movimento que acontece por meio das palavras, da interação, do diálogo, da construção do conhecimento, da leitura, dos questionamentos, do conhecimento de mundo, da busca de novos saberes, do silêncio, do som da voz, da oportunidade de expor pensamentos, enfim, é um movimento que acontece com o imaginário.

Imaginar, durante o ato da leitura, é uma relação que impulsiona a criança a ler cada vez mais. A leitura nos permite criar um mundo imaginário e essa ação só é possível porque quando ouvimos ou lemos uma história fazemos conexões com as experiências já vivenciadas. Essas conexões nos permitem criar personagens, construir cenários com cores, cheiros e sabores. Segundo Arena (2010, p. 30), imaginar não é atividade exclusiva das crianças, é uma ação que faz parte da “faculdade do homem, social e historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético”. A leitura, nesse caso, se torna uma aliada na formação humana, pois requer do leitor a sua criatividade imaginativa construída na relação com leituras anteriores e também das experiências vividas no seio de sua cultura. Podemos entender, então, que a leitura é uma ação que ultrapassa os muros da escola, já que ela também acontece em ambientes não escolares, com objetivos e organizações diferentes.

A dinâmica da roda de leitura, segundo Viana e Braun (2010, p. 59), começou com os gregos antigos, que se reuniam em uma praça para fazerem leituras em público e divulgarem obras literárias. No ambiente familiar, a roda acontecia quando os adultos se reuniam para contar histórias relacionadas às narrativas que faziam parte da sua cultura ou histórias cotidianas. Cosson (2019, p. 157) contribui dizendo que a Roda de Leitura Literária pode ser entendida como grupo de pessoas que se reúnem para discutir sobre a leitura de textos variados ou de uma obra literária. É comum esses encontros acontecerem em instituições fora do

ambiente escolar, como, por exemplo: nas igrejas, livrarias, espaços públicos e, para além do espaço físico, podem acontecer também num ambiente virtual, como em algumas redes sociais (COSSON, 2019, p. 157).

Dessa forma, é possível percebermos que as rodas de leitura têm um sentido muito amplo e podem se estruturar em vários ambientes e com finalidades diferentes, mas sempre ancoradas na leitura compartilhada e dialogada, levando em conta o que cada integrante pensa sobre o mesmo texto. De acordo com a definição de Corrêa (s.d.) no *site* do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita, a leitura dos textos na roda de leitura pode acontecer de várias maneiras. Assim, pode ser lida por uma pessoa mais experiente, quando um integrante da roda lê e os outros ouvem; pode ser uma leitura dramatizada, na qual alguns integrantes da roda interpretam os personagens do texto, possibilitando uma leitura expressiva; ou, ainda, podem ser desenvolvidas algumas atividades de iniciação da leitura, como a antecipação do texto a partir de título, motivação, apresentação do autor, debate, questionamentos, leitura prévia individual, escolha da obra de forma coletiva ou por mediador, entre outras tantas possibilidades de organização.

Na escola, essa dinâmica é considerada uma estratégia importante para o trabalho com a leitura, de modo a atingir um maior número de alunos, pois possibilita, entre os integrantes da roda, o compartilhamento de ideias, a interação, a problematização de assuntos diversos, o diálogo, a busca conjunta por soluções de questões que exigem dos alunos uma exploração maior do texto e, por isso, a leitura coletiva se torna pertinente, por permitir que os estudantes compartilhem com os colegas suas indagações e, ao mesmo tempo, busquem, juntos, solucionar tais questionamentos.

Para Braun *et al.* (2009, p. 5 *apud* BRAUN; VIANNA, 2010, p. 60), a roda de leitura pode ser “uma forma de dinamizar um certo aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular. As rodas têm apresentado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós professores”. Nesse contexto, as leituras podem ser realizadas pelo professor mediador ou por um aluno, já que, nessa perspectiva, não há uma hierarquia em que o leitor experiente é visto com detentor de todo o saber. Na mesma medida, os alunos também têm a liberdade de compartilhar o que sabem. Sobre essa relação, Garcia (s.d., p. 2) enfatiza que

[é] importante ressaltar que a denominação **roda** de leitura como **roda** não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente

da orquestra, são os participantes que ‘tocam’ a roda. (*apud* VIANNA; BRAUN, 2010, p. 60, grifos do autor).

Dessa forma, podemos perceber que, ao propiciar momentos em que o aluno tem a oportunidade de falar, estamos também levando-o a construir um pensamento crítico, a questionar e a buscar soluções para alguns problemas de forma coletiva. Dar ao aluno a oportunidade de falar é algo que não se vê muito nas escolas. Na verdade, exige-se uma disciplina do corpo e da comunicação, em que as crianças são obrigadas a silenciar suas ideias, a concordar com as respostas prontas e as discussões sobre o texto são entendidas, por boa parte dos professores, como um descontrole da ordem na sala de aula.

Nesse contexto, na tentativa de tornar a escola um espaço de formação de leitores e de diálogo é que se levanta a seguinte questão: como as rodas de leitura realizadas a partir da mediação de um leitor experiente contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II que ainda têm dificuldades de leitura?

Partindo dessa problemática, buscamos analisar como as rodas de leitura realizadas a partir da mediação de um leitor experiente contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II que ainda apresentam dificuldades de leitura. Para responder a tais questões foram realizadas rodas de leitura com alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo de ampliar suas competências leitoras. Além disso, procuramos também descrever como eram realizados os trabalhos de ensino da leitura na escola.

Dessa forma, a metodologia que mais atendeu aos objetivos desta pesquisa foi a de abordagem qualitativa delineada pela pesquisa intervenção, que, no contexto da educação, permite ao professor/pesquisador um contato direto com os educandos, possibilitando-lhe perceber não só as necessidades do grupo, mas também elaborar ações que visem a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das observações realizadas, pudemos perceber quais dificuldades os alunos apresentavam durante as práticas de leitura realizadas pela escola. A partir disso, foram desenvolvidas ações de mediação pedagógica trabalhadas nas rodas de leitura que nos possibilitaram perceber como acontecem a interação, a discussão, a compreensão e a reflexão dos alunos durante as rodas de leitura.

Vale ressaltar também que a presente pesquisa sofreu algumas alterações durante seu processo de desenvolvimento. Devido à pandemia do Coronavírus, em 2020-2021, houve atrasos na devolutiva do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e algumas alterações na forma como as rodas de leitura seriam conduzidas. Na elaboração do projeto de pesquisa, a intenção

era realizarmos as rodas de leitura de forma presencial, aproveitando os espaços internos e externos da escola, mas, em virtude das normas de isolamento, as rodas de leitura tiveram de ser readequadas a essa nova realidade. Sendo assim, conseguimos dar continuidade à pesquisa e manter o objetivo das rodas, alterando apenas a forma de contato com as crianças para o mundo virtual. Dessa forma, o aplicativo que mais atendeu às necessidades da pesquisa foi o *Google Meet*, por possibilitar um tempo maior de duração do uso do aplicativo e permitir a gravação de vídeo nos encontros. Ao todo, foram realizadas sete rodas de forma síncrona, com alunos de 6º a 9º anos da segunda fase do Ensino Fundamental (EF II), com uma última roda de leitura dedicada a uma conversa com os alunos sobre as suas impressões de leitura, discussões e avaliação das rodas de leitura. Dos 31 alunos matriculados no EF II, 7 deles participaram das rodas, além da professora de Língua Portuguesa.

Para nos situarmos nos trabalhos realizados no campo da educação sobre a mediação da leitura, realizamos uma busca no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para sabermos quais trabalhos fazem interface com o presente estudo e também perceber em quais aspectos a atual pesquisa avança no tocante ao ensino da leitura. É sobre esse assunto que discorreremos no próximo tópico.

### **Trabalhos com interface com a presente pesquisa**

Com o intuito de buscarmos trabalhos que tenham interface com a presente pesquisa, fizemos uma busca no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a BDTD, como já explicado. Para isso, utilizamos as palavras-chave rodas de leitura, leitura e mediação e foram encontradas 17 publicações relacionadas, sendo 3 teses e 14 dissertações.

Após a leitura dos títulos e dos resumos dos 17 trabalhos, foram selecionadas 3 dissertações e 1 tese que se aproximaram da proposta da atual pesquisa. Os outros 13 trabalhos não foram lidos integralmente, mas, a partir da leitura dos resumos pudemos perceber que eles não apresentavam interface com a proposta da atual pesquisa, pois abordavam temáticas como brincadeiras de rodas, mediação na formação de professores, a mediação leitora na biblioteca escolar, estudos sobre a mediação na educação de jovens e adultos, a práxis da docência em educação do campo, o uso de *software* como ferramenta pedagógica, experiências de mediação nos espaços museológicos, mediação da leitura literária sobre *scripts* de gênero. Além dos quatro trabalhos encontrados na BDTD, foram indicados para a leitura, pela professora orientadora desta pesquisa, os trabalhos de Fabiana Andréa Jacobik (2011) e Raquel Pereira Soares (2019).

Quadro 1 – Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

| PESQUISA NA BDTD   |                                                                                        |                                                                                                                 |                                              |                      |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------|
| NUMERAÇÃO          | BUSCA:<br>PALAVRAS-<br>CHAVE                                                           | TÍTULO                                                                                                          | AUTOR(A)                                     | ANO DE<br>PUBLICAÇÃO |
| 1                  | Roda de leitura,<br>leitura, mediação                                                  | COMPREENSÃO DE<br>TEXTOS LITERÁRIOS<br>NA EDUCAÇÃO<br>INFANTIL: rodas de<br>leitura e mediação docente          | KEILLA<br>REBEKA<br>SIMÕES DE<br>OLIVEIRA    | 2017                 |
| 2                  | Roda de leitura,<br>leitura, mediação                                                  | A MEDIAÇÃO<br>DOCENTE NAS RODAS<br>DE HISTÓRIA: um olhar<br>sobre o projeto trilhas para<br>a educação infantil | JANE<br>RAFAELA<br>PEREIRA DA<br>SILVA       | 2014                 |
| 4                  | Roda de leitura,<br>leitura, mediação                                                  | ARGUMENTAÇÃO NAS<br>RODAS DE HISTÓRIA:<br>reflexões sobre a mediação<br>docente na educação<br>infantil         | BARBHARA<br>ELYZABETH<br>SOUZA<br>NASCIMENTO | 2012                 |
| 10                 | Roda de leitura,<br>leitura, mediação                                                  | LITERATURA SEM<br>FRONTEIRA: por uma<br>educação literária                                                      | EBE FARIA<br>DE LIMA<br>SIQUEIRA             | 2013                 |
| LEITURAS INDICADAS |                                                                                        |                                                                                                                 |                                              |                      |
| 11                 | Leitura. Leitura<br>crítica. Rodas de<br>leitura. Diálogo.<br>Formação de<br>leitores. | RODAS DE LEITURA<br>NA ESCOLA: construindo<br>leitores críticos                                                 | Fabiana Andréa<br>Jacobik                    | 2011                 |
| 12                 | Produção de Texto.<br>Criação Literária.<br>Projeto de ensino.                         | 31 SALTOS: a produção e<br>a criação de contos na<br>sala de aula                                               | Raquel Pereira<br>Soares                     | 2019                 |

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere aos trabalhos com alguma interface com a atual pesquisa, estes foram lidos integralmente com o intuito de perceber como se articulam com a presente investigação e também os aspectos em que a atual pesquisa avança em relação a estes.

A dissertação *Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente*, de Oliveira (2017), objetivou investigar a compreensão de textos literários numa turma de vinte alunos do último ano da educação infantil (cinco anos), em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação do professor regente, em uma escola da rede pública de João Pessoa, na Paraíba. A escolha da escola se deu por ser ela referência em trabalhos com rodas de leitura, o que, para Oliveira (2017), coadunou com a proposta de Flik (2009) de que é importante selecionar os casos mais acessíveis, capazes de colaborar com a intencionalidade e as condições da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que é importante estudar as questões que permitam ao professor(a) conhecer formas de desenvolver a mediação que propiciem ao educando uma

aprendizagem efetiva e reflexiva, tornando-os conscientes dos processos que implicam a compreensão e sentido na leitura, a autora discutiu questões relacionadas com a linguagem, os gêneros literários e a compreensão. A pesquisa foi ancorada em autores como Vigotski (1991) e Bakhtin/Volochínov (2009), que discutem a linguagem na perspectiva dialógica e interacionista, e Marcuschi (2003), que fala sobre compreensão e construção de sentido e análise de gêneros.

Oliveira (2017) observou as rodas de leitura realizadas em sala de aula, bem como as práticas pedagógicas utilizadas pela professora e que favoreceram a compreensão leitora dos alunos. Para isso, a autora adotou um caminho teórico-metodológico apontado por Flik (2009) como estudo de caso, situado dentro de uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por analisar os objetos de estudo em sua totalidade, dentro do contexto natural no qual acontecem as relações interpessoais. Ou seja, no campo onde as interações e práticas cotidianas das pessoas implicadas acontecem. Para a coleta de dados, foram utilizadas como estratégia a videografia e observações.

No total, foram realizadas quatro rodas de leitura no período de março a maio, sendo cada uma dividida em dois momentos: o primeiro para a contação da história pela professora e o segundo, para os alunos recontarem a história para ela. Os livros literários trabalhados faziam parte do acervo da escola e foram escolhidos pela professora colaboradora, que buscou conciliar o tema das histórias com o planejamento da escola.

Durante as rodas, foram analisadas as trocas comunicativas, a mediação docente nos momentos de leitura em roda e as concepções da docente acerca da leitura por meio de entrevista semiestruturada, realizada após as quatro rodas de leitura. O objetivo da entrevista com a professora foi perceber suas concepções de leitura, de ensino e aprendizagem da leitura, da produção de sentidos, da leitura literária, da mediação e também a sua trajetória profissional.

De acordo com os resultados da pesquisa, a compreensão dos alunos foi verificada no momento de reconto das histórias. Tal estratégia mostrou que as crianças compreendem e produzem sentido em relação aos textos à medida que os locutores se posicionam responsivamente frente ao discurso do outro. O posicionamento responsivo, de acordo com Bakhtin (2009), está relacionado à compreensão do interlocutor (quem ouve) ao receber a palavra do locutor (quem fala), possibilitando o diálogo. Ao receber a palavra, o interlocutor se torna ativo e responsivo, pois, ao “tomar” a palavra para si, se responsabiliza pela palavra do outro e poderá concordar, discordar, completar, criticar, recusar, posicionar-se ou reposicionar-se. Esse posicionamento pode ampliar os sentidos ou mudar aqueles atribuídos ao que foi enunciado.

Com relação à mediação da leitura, Oliveira (2017) constatou que, ao trabalhar a literatura, a professora empenhou-se em levantar questões que levavam os alunos a fazer inferência aos textos, no entanto, ao fazer isso, enfatizou os aspectos mais objetivos, deixando de lado as questões subjetivas, que dependiam da argumentação dos alunos para justificar as respostas dadas. Dessa forma, a mediação realizada por ela possibilitou a aproximação dos alunos com o livro literário, incentivando o ato de ler, mas não proporcionou uma leitura voltada para a reflexão e a ampliação dos sentidos que a mediação da leitura poderia suscitar.

Diante disso, Oliveira (2017) conclui que as rodas de leitura são uma estratégia eficaz quando se trata de interação discursiva e a mediação da leitura contribui para a compreensão dos alunos ainda na Educação Infantil, mas esse trabalho deve ser voltado também para a reflexão e discussões ativas para além do objetivo moral e pedagogizante da leitura, possibilitando mais interação e trocas discursivas entre os alunos e a professora, com vistas a ampliar os sentidos dos textos.

A pesquisa realizada por Oliveira (2017) mostra interface com a atual investigação, uma vez que traz como estratégia a roda de leitura com a participação de um leitor experiente na mediação da leitura (nesse caso, a professora regente). A autora também utilizou como base teórica os conceitos de leitura e linguagem de acordo com as perspectivas de Bakhtin e Vygotsky, assim como esta pesquisa. A investigação, no entanto, ocorreu em uma turma de Educação Infantil, diferentemente do atual estudo, que será voltado para alunos da segunda fase do Ensino Fundamental que apresentarem alguma dificuldade de leitura.

A pesquisa *A mediação docente nas rodas de histórias: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil*, de Silva, realizada em 2014, investigou as orientações propostas no Projeto Trilhas, uma iniciativa do Instituto Natura, para a condução das rodas de leitura, e o impacto desse material na prática docente de duas professoras da Educação Infantil. A pesquisa aconteceu em duas escolas públicas da região metropolitana do Recife, com grupos de crianças na faixa etária de 5 a 6 anos.

Como aporte teórico, Silva (2014) apoiou-se nas concepções de leitura, mediação e letramento literário de Soares (2002), Brandão e Leal (2010), Colomer (2007), Brandão e Rosa (2010), Yunes (2009), Cosson (2019), Silva e Arena (2012), Riter (2009) e Petit (2008), que ressaltam a importância do contato da criança com a leitura literária desde a Educação Infantil.

Como critérios de escolha das professoras, foi necessário que as docentes tivessem formação acadêmica em Pedagogia ou Letras, ter no mínimo três anos de experiência atuando na Educação Infantil, que já tivessem familiaridade com a estratégia de rodas de leitura e não tivessem trabalhado com o material do Projeto Trilhas.

O caminho metodológico adotado se pautou numa intervenção de cunho qualitativo, delimitado pela pesquisa de campo, que traz como proposta o contato direto do pesquisador com o ambiente natural em que os colaboradores da pesquisa estão inseridos, nesse caso, a escola. Para coletar os dados, foram realizadas observações, videografias e entrevistas semiestruturadas com as docentes. Seguindo os objetivos da pesquisa, as rodas de leitura foram divididas em duas etapas: na primeira, foi realizada uma roda de leitura sem o apoio do material Trilhas; a segunda subdividiu-se em três momentos de rodas de leitura com o apoio do material.

Na primeira etapa, foi pedido que as professoras elaborassem um planejamento e realizassem a roda de leitura com o material de sua escolha. Depois, foram feitos encontros para a apresentação e leitura do material Trilhas às professoras, para que elas pudessem planejar as rodas de leitura. Nessa etapa, os livros literários escolhidos foram os que estavam incluídos no kit. Dentre os livros disponíveis, as professoras optaram pelas histórias com engano.

As histórias com engano são narrativas em que os personagens demonstram ações, intenções e sentimentos que os levam a enganar uns aos outros na trama. Tais ações podem ser vinculadas à realidade, uma vez que as atitudes dos personagens são um reflexo da moralidade que permeia as relações humanas. Nesse caso, o objetivo do texto é fazer com que as crianças se coloquem no lugar dos personagens e percebam, por meio das situações narradas, quem engana quem e que, assim como na vida real, os personagens realizam ações com determinadas intenções.

Silva (2014) explica que o projeto Trilhas foi uma iniciativa do Instituto Natura, que tinha como proposta oferecer aos professores da Educação Infantil um material de trabalho que explorasse os eixos da oralidade, da leitura e da escrita. O Trilhas foi lançado em 2009 e chegou às escolas em 2010. Nesse mesmo ano, o material foi adaptado para ser trabalhado no Ensino Fundamental, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e distribuído em 90 mil escolas da rede pública de alguns estados brasileiros, mas não contemplou a Educação Infantil. Diante disso, Silva (2014) problematiza o fato de a redistribuição desse material não ter contemplado a Educação Infantil, já que, em seu aspecto original, a proposta do projeto era voltada para essa etapa da educação. Para a autora, isso pode ter acontecido porque há muitas discussões em torno da questão de “alfabetizar ou não na Educação Infantil”. Para discutir esse assunto, ela se apoia nas falas de Soares (2002) e Brandão e Leal (2010), para quem desde pequenas as crianças devem ter contato com o sistema de escrita por meio de atividades de introdução do sistema de escrita alfabética e suas convenções, acreditando eles não existir um tempo certo para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Além da análise do material, a autora explorou como acontecia a mediação docente durante as rodas de leitura e como o material do Projeto Trilhas poderia contribuir para o trabalho e a elaboração do planejamento do ensino de leitura. A autora constatou que a proposta do projeto Trilhas auxiliou as professoras na organização e na construção do trabalho pedagógico voltado para o ensino da leitura. A autora observou, ainda, mudanças na postura das professoras após a utilização do projeto no que se refere a explorar mais os textos, o que resultou num período maior de trabalho com as crianças. Nesse caso, a autora aponta que o prolongamento das rodas de leitura foi um fator negativo, pois alguns alunos passaram a demonstrar desinteresse e cansaço. Dessa forma, a mediação da leitura é entendida como um trabalho complexo que requer estratégia e planejamentos; ademais, os recursos didáticos que chegam às escolas devem ser analisados de modo a contribuírem para o planejamento dos professores da Educação infantil.

Os encontros da pesquisadora com as docentes para estudo e elaboração do planejamento foram considerados fundamentais para a organização do trabalho pedagógico e para o estudo do material. Nesses encontros, Silva (2014) enfatiza a importância da participação do(a) diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) na apresentação do Trilhas aos professores. Sendo assim, concluiu que o Projeto Trilhas contém um bom material de trabalho com a leitura, mas que ter um bom material em mãos não garante o desempenho do professor, é preciso estudo e adaptações necessárias, de acordo com os objetivos que se queira alcançar.

No que se refere à articulação da pesquisa realizada por Silva (2014) e a atual investigação, percebemos que ambas visam a mediação docente nas situações de rodas de leitura. No entanto, Silva (2014) investigou o material do Projeto Trilhas, voltado para a Educação Infantil e a mediação da leitura de duas professoras, diferentemente da atual investigação, em que a mediação das rodas de leitura será realizada por mim. Por isso, assumirei o papel de professora e pesquisadora, ou seja, trata-se de uma “pesquisadora participante”.

No texto *Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil*, Nascimento (2012) se propôs a investigar o trabalho de mediação de uma professora na condução de rodas de história, com vista ao desenvolvimento de habilidades argumentativas de um grupo de 12 crianças da última etapa da Educação infantil, com faixa etária de 4 a 5 anos.

Os critérios de escolha da docente se deram a partir da experiência na Educação Infantil, da formação (Pedagogia ou Letras), do interesse em estudar/pesquisar na área de leitura e que a docente já tivesse trabalhos com rodas de leitura. Foi proposto, ainda, que ela tivesse

disponibilidade para participar de encontros para a discussão e elaboração do planejamento, o que Nascimento (2012) denominou de “encontros de rodas de história”.

Para discorrer sobre o tema mediação docente, leitura e linguagem na Educação Infantil, Nascimento (2012) buscou aporte teórico em Amarilha (2014), Nascimento e Brandão (2010), Freire (2005), Gadotti (2008), Colomer e Camps (2002), Solé (1998), Toberosky (2003), Petit (2008), Terzi (2006), Piaget (1999), RCNEI (1998) e Valdez e Costa (2010).

O caminho metodológico utilizado foi embasado na pesquisa qualitativa de natureza colaborativa, em que a pesquisadora assumiu o papel de mediadora das situações envolvidas e a professora, o de colaboradora. Para a coleta de dados, foram utilizadas a videogravação, observação semiestruturada aberta e entrevista semiestruturada com a professora.

No decorrer da pesquisa, foram realizadas cinco rodas de leitura e cinco encontros para a discussão e reflexão da prática pedagógica. No primeiro encontro, a professora colaboradora foi solicitada a planejar e escolher os livros literários (*A Galinha Ruiva*; *Gabriel*; *Como gente grande* e *Quando eu for gente grande*), que seriam lidos durante a roda, com foco na ampliação das habilidades argumentativas dos alunos. Nos outros encontros, foram realizadas as análises das videogravações pela professora e pesquisadora, seguindo um roteiro dividido em três momentos, que consistiu, em primeiro lugar, em perceber as impressões da docente sobre a roda de leitura antes de assistir ao vídeo; em segundo, em assistir ao vídeo gravado durante a roda, e, por fim, em assistir aos trechos previamente selecionados pela pesquisadora para que ambas pudessem refletir e discutir os procedimentos adotados na condução da roda.

Os resultados da pesquisa mostraram que os encontros realizados entre a professora e a pesquisadora propiciaram momentos de reflexão sobre a prática docente, bem como novas propostas para o trabalho com estímulos argumentativos das crianças durante as rodas de leitura; ademais, permitiram à pesquisadora perceber os caminhos percorridos pela professora no desenvolvimento do trabalho com a mediação nas rodas de leitura para crianças da Educação Infantil.

No que se refere à escolha dos livros, Silva (2014) constatou que o material apresentou um bom potencial argumentativo, o que contribuiu para facilitar as possibilidades de mediação durante a roda.

Diante dos resultados da pesquisa, Nascimento (2012) concluiu que o trabalho com mediação nas rodas de leitura contribui para o estímulo da argumentação dos alunos, mas que esse trabalho envolve uma série de procedimentos, como um bom planejamento das aulas e estratégias que estimulem a argumentação dos alunos. A autora ressalta, também, que observar

a reação das crianças contribui para instigar o interesse delas pela leitura, uma vez que suas reações são um indicador importante para explorar alternativas de estímulo à argumentação.

Os pontos de intersecção entre o trabalho realizado por Nascimento (2012) e a atual pesquisa se encontram no que se refere à mediação nas rodas de leitura e o papel do professor nesse contexto. Contudo, a atual pesquisa avança no que se refere aos objetivos que visam perceber como acontecem a interação, a compreensão e a reflexão dos alunos a partir da mediação da leitura de um leitor experiente.

Na tese intitulada *Literatura sem fronteira: por uma educação literária*, Siqueira (2013) abordou a formação do leitor literário fundamentada em reflexões referentes ao papel e à importância da mediação da literatura, com vistas à construção de bases para uma Educação Literária. Dessa forma, a autora partiu do pressuposto de que a literatura não deve ser entendida apenas como uma forma de aprendizagem, mas como um meio pelo qual o ser humano possa se expressar, manifestar suas emoções e perspectivas de mundo e, assim sendo, fazer com que tais percepções se materializem de modo autônomo, construindo para si seus significados. Essa visão do que representa a literatura para a autora parte do conceito que ela denomina de “literatura sem fronteira”.

Segundo a autora, “literatura sem fronteira” é aquela que rompe com os limites do imaginário, que transforma. “É aquela que leva ao extremo a sua natureza artística, assumindo sua condição de ‘acontecimento das coisas’, rompendo com o horizonte de expectativas não só do leitor, mas, inclusive, do autor (SIQUEIRA, 2013, p. 13, grifos da autora).

Para discorrer sobre a perspectiva de literatura dentro da perspectiva filosófica, Siqueira (2013) traz para as reflexões o papel humanizador da leitura no entendimento de teóricos como Aristóteles (1984), Steiner (1988), Candido (1995), Cambi (1999), Nietzsche (2004), Gadamer (2005), Platão (2010), Compagnon (2009), Adorno (2010), Jaeger (2010), Schiller (2010) e Todorov (2011), que asseguram a atualidade do papel formador da literatura na sociedade. Corroboram também com a literatura as concepções de Steiner (1988), Todorov (2009), Compagnon (2009), Barthes (2004), Eco (1986), Calvino (1993), Jauss (1994), Iser (1996), Chartier (1999), Colomer (2003), Petit (2008) e Pennac (1996), que trazem estudos sobre as formas de ler nos vários contextos sociais. Sob essa perspectiva, Siqueira (2013) buscou perceber qual é o papel e os efeitos da mediação na formação de leitores literários, lançando seu olhar, principalmente, sobre a fragilidade na qual se encontra o mediador, uma vez que, segundo ela, não é a literatura que se “encontra em perigo”, e sim o mediador, que vem sendo substituído por uma proposta imediatizadora de leitura, que propõe compreender o texto em sua superfície.

Dessa forma, Siqueira (2013) pretendeu que sua tese contribuísse para a formação de leitores literários e também para a formação de mediadores de literatura. Diante das discussões elencadas nesse texto, constatou que o papel do mediador é tão importante quanto o do escritor, visto que, ao dialogar com o texto literário, o mediador também o toma para si e, ao mesmo tempo, propaga a outras pessoas suas ideias e pensamentos, mas com um novo significado.

Nesse contexto, a pesquisa dialoga com o atual trabalho, pois discorre sobre o papel da mediação não só na escola, como também em outros ambientes formadores de leitores. Dessa forma, a tese defendida pela autora contribui como referencial teórico para entendermos qual é a importância do mediador para a construção do leitor.

Na dissertação realizada por Fabiana Andréa Jacobik (2011), intitulada *Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos*, a autora objetivou investigar o processo de construção de competências leitoras de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo. A partir da sua experiência como professora de alfabetização de uma escola da rede municipal de educação, notou que havia uma discrepância entre o que as avaliações externas esperam que os alunos aprendam na fase de alfabetização e o que a escola ensina. Enquanto as avaliações em larga escala verificam a leitura dos alunos, a escola prioriza a escrita. Diante disso, o que ficou evidente para ela é que a equipe docente da escola partia da premissa de que, ao priorizar o ensino da escrita, os alunos aprenderiam de forma autônoma. Opondo-se a essa perspectiva, Jacobik buscou investigar se crianças pequenas que ainda não dominam a leitura convencional poderiam ser consideradas leitoras críticas. Para responder a essa questão, propôs observar os caminhos percorridos pelas crianças no aprendizado da leitura não como forma de aprenderem a escrever, mas como forma de compreensão do mundo, de construção de significados do texto, de organização do discurso e de suas funções, de forma a que elas conseguissem fazer uma releitura eficiente e crítica dos textos.

Jacobik realizou o estudo com 33 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de São Paulo, no período de fevereiro a junho de 2019. Como método de ensino, se apoiou nas rodas de histórias que, segundo Jorge (2003), são um instrumento da prática narrativa que visa quebrar a hierarquia que há em métodos tradicionais de ensino da leitura, em que o centro da atenção está voltado apenas para o contador e não há momento para discussões coletivas. A concepção de rodas de histórias apontada por Jorge (2003) propõe o diálogo, a dinâmica da memória coletiva e as experiências dos educandos.

A metodologia de investigação adotada por Jacobik foi de cunho qualitativo, delineada pela pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1992), é uma pesquisa do tipo participativo não só por parte do pesquisador, mas de todas as pessoas implicadas na investigação. A pesquisa-ação

também propõe a realização de ações que buscam solucionar problemas. A avaliação, nesse processo de investigação, é realizada ao final de cada ação, a fim de melhorar a nova proposta de ação. Como instrumentos de coleta de dados foram adotados o diário de aula, apontado por Zabalza (2004) como ferramenta importante quando se trata de investigação que envolve pessoas por permitir a retomada dos fatos no processo de reflexão das ações. Além do diário, as rodas de leitura também foram gravadas em vídeo.

Ao concluir a pesquisa, Jacobik constatou ser possível que crianças que ainda não leem convencionalmente se tornem leitoras críticas à medida em que demonstraram compreender os textos lidos a partir do reconto das histórias. Os alunos também conseguiram relacionar as histórias contadas com o dia a dia delas, momento em que se posicionaram, deram opiniões, discordaram ou concordaram com a fala uns dos outros durante as discussões em roda.

A pesquisa de Jacobik contribuiu com a atual pesquisa ao mostrar que a metodologia de ensino das rodas de leitura também pode ser trabalhada com crianças que ainda não são alfabetizadas e que elas, mesmo sem saber ler e escrever, podem ser instigadas a refletirem sobre o que foi lido e a exporem pensamentos e questionamentos sobre o texto. No entanto, a pesquisa aqui empreendida pretendeu analisar a mediação da leitura em situação de rodas de leitura e como tal mediação amplia as competências de leitura de alunos da segunda fase do ensino fundamental.

A tese *31 Saltos: a produção e a criação de contos na sala de aula*, de Raquel Pereira Soares, teve como proposta vincular o ensino da leitura e da escrita num mesmo contexto de aprendizagem a partir da produção de contos. Para isso, Soares se apoiou na obra de Jolibert e Sraïki (2015), *Caminhos para aprender a ler e escrever*, na qual as autoras apresentam como metodologia o ensino a partir de projetos, que tem como proposta central o ensino da leitura e da escrita como ações simultâneas e complementares, com vista à produção textual a partir de temas que vão além dos objetivos da e para a escola, ultrapassando, assim, todas as áreas do ensino.

Em concordância com essa metodologia de projetos, Soares adotou as técnicas de ensino de Tolstói, que desenvolveu um trabalho com produção de textos elaborados por crianças camponesas da província de Tula, na Rússia, em 1859. Tolstói acreditava que as experiências sociais vividas pelos adultos e pelas crianças que frequentavam a escola na propriedade de Iasnáia Poliana forneciam condições para a produção textual a partir de temas sérios, por meio dos quais os alunos pudessem refletir, discutir e escrever sobre eles.

Para atender aos objetivos da pesquisa, Soares utilizou como metodologia de pesquisa a pesquisa-intervenção, que permite ao pesquisador atuar sistematicamente no processo de

ensino e aprendizagem dos alunos a partir de um planejamento bem estruturado. Para discorrer sobre a leitura, escrita e produção textual, Soares dialogou com Antunes (2003, 2005), Bakhtin (2013), Bajard (2012, 2016), Arena (2010), Cândido (1999, 2004), Chambers (2007a, 2007b), Geraldi (1997), Smith (2003), Vygotsky (2009) e Volóchinov (2017).

A pesquisa foi desenvolvida num período de quatro meses e dividida em três etapas: a primeira consistiu na apresentação do projeto às crianças, no planejamento coletivo e no contrato individual; na segunda etapa foi realizada a primeira escrita, a planificação do texto, a segunda escrita, a leitura de contos e atividades linguísticas, bem como texto final; na terceira e última etapa, a publicação do livro *31 Saltos*, avaliação coletiva do projeto, autoavaliação, contrato individual e finalização do projeto.

Como resultados da pesquisa, Soares destacou ser importante, no processo de ensino e aprendizagem, que o professor adote estratégias que o ajudem a orientar e organizar a atividade de leitura e escrita, de acordo com cada gênero e suporte textual, atendendo aos objetivos que se queira alcançar.

No processo aprendizagem dos alunos, a autora observou que os alunos aprenderam a compreender o texto através de estratégias de produção de texto que lhes possibilitaram dar significado e sentido ao que liam e produziam ao perceberem que a língua é dinâmica e seu estudo não se resume apenas a estudar ortografia e gramática de forma isolada, mas que a ortografia e a gramática estão inseridas no texto. Sendo assim, afirma ser possível, a partir de um trabalho estruturado e bem definido, trabalhar com questões sobre ortografia e gramática simultaneamente ao ensino da leitura e da escrita, sem que o aprendizado dos alunos seja esvaziado de sentido para eles.

A pesquisa de Soares apresenta interface com a presente pesquisa, ao utilizar como metodologia a pesquisa-intervenção e ao trabalhar como mediadora do processo de construção da escrita na criança. Sem embargo, a atual pesquisa se diferencia, pois buscou analisar como a mediação da leitura durante as rodas de leitura pode ampliar as competências de leitura dos estudantes.

Diante da leitura dos trabalhos apresentados, pudemos perceber que eles se relacionam com a atual pesquisa por abordarem temáticas relacionadas à leitura, rodas de leitura e mediação da leitura. No entanto, percebemos, também, que tais pesquisas contemplaram, em sua maioria, a Educação Infantil, o que, nesse caso, se distancia da atual proposta, que visa perceber como a mediação de um leitor experiente pode contribuir para ampliação das competências de leitura de alunos da segunda fase do Ensino Fundamental que ainda têm dificuldade de leitura.

A escolha da segunda fase do Ensino Fundamental se deu por entendermos que ao final do 5º ano se encerra um ciclo de escolarização e inicia-se outro, fase de mudanças tanto na disposição dos horários escolares quanto nas habilidades cobradas no ensino de Língua Portuguesa. Nessa fase da educação escolar, espera-se que os alunos atinjam um nível mais avançado de compreensão da leitura, mas o que os estudiosos na área de Língua Materna e os resultados de provas externas têm mostrado é que os alunos, ao chegarem no final do 5º ano, ainda têm dificuldades para responder a questões que demandam a compreensão dos textos. Esses resultados são confirmados no *site* do Qedu, um portal que permite à sociedade brasileira acompanhar e saber como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas das cidades brasileiras, fornecendo dados e indicadores educacionais referentes às provas externas, entre elas, a Prova Brasil.

Os dados da plataforma Qedu mostram que, em Goiás, no ano de 2017, 63% dos alunos aprenderam o adequado em relação às competências de leitura e interpretação de textos cobradas no 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, houve um aumento de 7% das competências exigidas para essa fase com relação ao ano de 2015. Por outro lado, no 9º ano, das competências exigidas, também no ano 2017, 43% conseguiram aprender o adequado para essa fase, ou seja, menos da metade dos alunos. Segundo o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em matéria publicada em 30 de agosto de 2018,

[n]o 9º ano do Ensino Fundamental também há avanços, porém menores. Ao final dessa etapa os estudantes brasileiros apresentaram nível 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas, considerado insuficiente pelo MEC. A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e 9. (INEP, 2018).

De acordo com a tabela de pontuação disponível no *site* do Qedu, o nível 3 de proficiência equivale de 250 a 274 pontos, ou seja, os alunos do 9º ano, no estado de Goiás, atingiram nível básico de proficiência em relação às competências de leitura e interpretação de textos. Isso significa que os alunos desse nível precisam ampliar o aprendizado da leitura.

Nos dados apresentados notamos que, mesmo havendo um aumento de 9% em relação ao ano de 2015, os níveis de proficiência leitora apresentados para essa fase ainda não correspondem à expectativa para esse nível da educação.

Outro fator que nos levou a realizar a pesquisa em uma escola do campo é que, nos levantamentos realizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não foram encontrados trabalhos que contemplassem escolas situadas no campo. Sendo assim, a

presente pesquisa avança no sentido de produzir conhecimento de forma dialógica e de trocas de saberes proporcionadas pelos alunos e professores da comunidade rural. Além disso, a oportunidade de desenvolver pesquisas referentes ao ensino da leitura em comunidades isoladas é também uma forma de divulgar e levar o conhecimento produzido cientificamente às pessoas do campo.

Para isso, buscamos uma metodologia que nos permitisse perceber de perto os efeitos da mediação nas rodas de leitura. No próximo capítulo falamos sobre a metodologia da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

### **1.1 A pesquisa intervenção**

O interesse em buscar ampliar as competências leitoras de alunos da segunda fase do ensino fundamental de uma escola do campo parte da inquietação desta pesquisadora ao perceber que os alunos, quando chegam nessa fase da educação, demonstram dificuldades em compreender os textos trabalhados em sala de aula. Essa constatação se deu pela experiência como auxiliar educacional em sala de aula e, também, a partir dos resultados das provas externas, como a Prova Brasil, que mostram avanços nas competências leitoras previstas para a primeira fase do Ensino Fundamental, mas, em contrapartida, as competências de leitura esperadas para a segunda fase ainda se encontram em um nível inferior ao esperado, havendo, portanto, a necessidade de investigação sobre o ensino da leitura.

Diante dessa realidade, manifestei o interesse de realizar uma pesquisa que permita o contato direto com os alunos, de forma a perceber quais são as dificuldades apresentadas por eles e, com isso, desenvolver um trabalho que objetive o ensino da leitura na escola; para além disso, interessava-me o fato de que este estudo me propiciaria um olhar crítico e reflexivo sobre minha prática como professora/pesquisadora.

Dessa forma, além do contato direto com os alunos, é preciso pensar também em quais metodologias utilizar para desenvolver um trabalho com a leitura na escola. Dentre as possibilidades apresentadas por autores como Cosson (2019), Vianna e Braun (2010), Giroto e Sousa (2010) e Bortoni-Ricardo (2012), a metodologia de ensino que mais me chamou a atenção foram as rodas de leitura. Cosson (2019, p. 139) ressalta que as rodas de leitura possuem um caráter formativo, à medida que proporcionam “a aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo por meios das obras selecionadas”.

O papel do professor, nesse contexto, não é o de mero espectador das discussões ou de quantificador do que os alunos sabem ou não sabem do texto. Ele assume o papel de mediador, conduzindo os alunos às discussões, possibilitando o diálogo, de forma que entendam não só a superfície, mas a profundidade do texto. Diante disso, o presente trabalho apresenta, como objeto de pesquisa, a mediação nas rodas de leitura.

De acordo com a intencionalidade da pesquisa em perceber como a mediação da leitura realizada por um professor pode contribuir para ampliar as competências de leitura de alunos

da segunda etapa do Ensino Fundamental, percebemos<sup>1</sup> a necessidade de uma abordagem metodológica que levasse em conta as relações, o conhecimento de mundo, as hipóteses, os questionamentos, a compreensão, as discussões, a realidade de vida, a dialogicidade e o ambiente escolar dos alunos. Tais informações foram valiosas para substanciar e direcionar o trabalho, de modo a perceber os avanços e os retrocessos da pesquisa. Nessa perspectiva, a metodologia que mais atende a essas necessidades é a de abordagem qualitativa, delineada pela pesquisa-intervenção.

A pesquisa qualitativa busca compreender o objeto de estudo dentro de suas complexidades, no lugar em que acontecem os fenômenos. Essa abordagem supõe o contato direto do pesquisador com as pessoas e os fenômenos a serem pesquisados de forma descritiva e explicativa, valorizando mais o processo da investigação do que somente os resultados. Isso significa que na pesquisa qualitativa não se aplicam leis e generalizações, como nas quantitativas. As pesquisas relacionadas ao homem e à sua vida coletiva, realizadas pelas ciências sociais, não mais analisam ou contemplam os objetos estáticos dentro de um laboratório, mas sim buscam compreender as relações humanas dentro da sua dinamicidade e dialogicidade. Segundo Freitas (2002, p. 24),

[n]as ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. (Grifos da autora).

A partir do exposto, conclui-se, então, que a pesquisa em ciências humanas tem como base fundante o diálogo, no qual o pesquisador não fala do objeto de estudo por meio de um posicionamento unilateral, mas fala com pessoas, ouve e busca compreender os conflitos que permeiam sua vida coletiva.

A imersão do pesquisador no contexto em que ocorrem os fenômenos lhe permite não só perceber o problema sob várias perspectivas como também construir um conhecimento que acontece pela partilha de saberes e de novos significados, concebidos ao longo da pesquisa.

---

<sup>1</sup> A partir deste momento, as decisões tomadas e as reflexões feitas foram realizadas em conjunto com a orientadora, por isso, há um intercalar, no texto, entre a primeira pessoa do singular (nas partes que dizem respeito às minhas ações) e a primeira pessoa do plural, de modo a incluir as intervenções da orientadora e as reflexões conjuntas.

Além disso, para Chizzotti (2003, p. 221), “[...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa”. Dessa forma, o pesquisador assume um posicionamento ativo ao levar para o texto seus conhecimentos sobre o objeto de pesquisa mediante a triangulação entre os significados construídos, o conhecimento e a teorização científica. A investigação, sob essa perspectiva,

[a]nalisa e interpreta o conhecimento sempre em construção e, portanto, não nega a subjetividade do investigador por entender que ela está presente em todo o processo de constituição da pesquisa e que cada sujeito possui uma história pessoal e social que é muito própria e que lhe permite a construção dos conhecimentos para entender a realidade. (SOARES, 2019, p. 33-34).

Por isso, essa abordagem tem se tornado cada vez mais utilizada na educação, ao possibilitar que o professor pesquisador perceba não só o problema que envolve os processos de ensino-aprendizagem, mas que intervenha de forma colaborativa na busca de melhoria do ensino e do fazer pedagógico.

Dentre as modalidades suportadas pela pesquisa qualitativa, a pesquisa-intervenção é a que melhor atende a proposta da presente pesquisa. Assim, ancorada nos conceitos da abordagem qualitativa, a pesquisa intervenção se configura como “um tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p. 2).

A pesquisa-intervenção, segundo Freitas (2009), surgiu na esteira de abordagens metodológicas que se opunham aos modelos tradicionais de pesquisas positivistas, em que se distanciava o homem de seu objeto de pesquisa. Os estudos sob a perspectiva intervencionista iniciaram-se nas áreas da Psicologia, Medicina e Administração há muito tempo. Na área da educação, no entanto, tem causado estranhamento, talvez pelo contexto em que o termo – intervenção – é aplicado, nos levando a entendê-lo como uma forma de cerceamento, relacionada aos “padrões de valor de uma determinada época, marcada pela falta de liberdade e imposição” (FREITAS, 2009, p. 2).

Para Damiani (2012, p. 2) e Giusta (2013, p. 22), a fragilidade do termo poderia estar relacionada, ainda, à psicologia comportamentalista, quando a aprendizagem era entendida “como produto das pressões do ambiente, significando o conjunto de reações a estímulos, reações essas que podem ser medidas, previstas e controladas”. Nesse caso, o ato de intervir

estaria relacionado ao controle do comportamento por forças externas, como forma de se chegar ao aprendizado.

Para compreender o significado da palavra intervenção é preciso fazer uma assepsia dos significados a ela atribuídos para, então, relacioná-la à pesquisa no campo da educação.

Ao buscarmos no Dicionário moderno da Língua Portuguesa Michaelis, versão *online*, a palavra intervenção, encontramos sete significados para ela. Diante de tais significados, dois se aproximam da perspectiva de intervenção aplicada na pesquisa: 1 ) ato de intervir; 2 ) ato de tomar parte em uma discussão, emitindo opiniões ou contribuindo com ideias. Podemos inferir, logo, que a aplicação do termo na educação está relacionada com o ato de intervir e de tomar parte em uma discussão, emitindo opiniões ou contribuindo com ideias. O dicionário ainda traz outros quatro significados da palavra, relacionados ao meio jurídico. Em resumo, Damiani (2012, p. 3) explica que

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências.

Sob essa perspectiva, a intervenção relacionada às práticas pedagógicas se insere no campo das pesquisas participativas e aplicadas, que se caracteriza pela possibilidade de o pesquisador intervir para gerar mudanças no contexto educacional a partir da tomada de decisões, buscando não só a melhoria do ensino, como também a ressignificação do próprio fazer docente, no qual a inovação, a explicação dos fenômenos e a avaliação do trabalho são fundamentais.

Segundo Damiani *et al.* (2013), existem algumas semelhanças entre a pesquisa-intervenção e a pesquisa-ação no que se refere à intencionalidade de resolver um problema de forma participativa, objetivando mudanças; possuem um caráter aplicado, pois exigem a prática e a teoria, sendo indispensável o diálogo com um referencial teórico; ambas produzem conhecimento. No entanto, a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção diferem em dois pontos:

Primeiro, porque a pesquisa intervenção não apresenta como foco principal objetivos emancipatórios de caráter político-social e, segundo, porque o planejamento deste tipo de pesquisa não envolve todos os participantes, na pesquisa intervenção, é o pesquisador quem identifica o problema e planeja as ações do plano de ação. Porém as contribuições apresentadas pelos participantes, no decorrer da intervenção, são consideradas e incorporadas, por se tratar de um plano de ação aberto e flexível. Logo,

a pesquisa intervenção é indicada quando se pretende fazer investigações que visem planejar, realizar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras ou não em espaços educativos formais e informais. (SOARES, 2019, p. 36).

Concordamos, portanto, com Damiani (2012, p. 7), para quem a pesquisa-intervenção:

1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação.

Dessa forma, o presente trabalho se configura numa pesquisa qualitativa de caráter interventivo por entender que o professor/pesquisador é um agente de mudanças no contexto escolar, capaz de se deslocar de uma perspectiva de neutralidade, de observação, para a dinamicidade da ação, construção, transformação e análise do seu processo de ensino.

As rodas de leitura, no âmbito da pesquisa-intervenção, podem ser consideradas uma metodologia de ação de cunho participativo, pois possibilitam o diálogo e a interação entre os participantes, em que as subjetividades são uma forma de construção do conhecimento. As relações mantidas durante o processo de investigação permitirão que os participantes tenham voz ativa e não sejam considerados espectadores, até porque essa abordagem metodológica tem como lócus de investigação o ambiente natural de convivência do grupo, lugar em que o diálogo acontece de forma natural, com assuntos variados relacionados à vida dentro e fora da escola. Por isso, não se pode desconsiderar os acontecimentos externos, ou seja, não se pode isolar as variáveis (THIOLLENT, 1988, p. 21).

Nesse contexto, a metodologia da roda de leitura com alunos com dificuldades de leitura pressupõe a mediação de um leitor mais experiente, que lhes ensine estratégias de leitura capazes de lhes possibilitar a compreensão dos textos. Dessa forma, o trabalho do professor/mediador vai além de proporcionar momentos de contato do aluno com o livro, da leitura deleite, que se inicia com a leitura silenciosa do aluno e termina com o silêncio de quem não compreendeu o texto. O papel do mediador deve ser pautado na dialogicidade, uma vez que é por meio do diálogo que o professor encontra, no processo de compreensão da leitura realizada pelos alunos, as pistas para as intervenções necessárias.

Partindo dos pressupostos que definem a pesquisa qualitativa e da delimitação da abordagem do tipo intervenção é preciso definir, dentro desse universo, o método. Dessa forma, nos apoiamos nos relatórios de pesquisa do tipo intervenção, descritos por Damiani *et al.* (2013,

p. 62), que “envolve[m] planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos”. Para isso, a autora sugere que os métodos, nessa abordagem investigativa, devam ser “separados e identificados” em dois processos distintos, mas que se complementam: o método da intervenção (método de ensino) e o método de avaliação da intervenção.

No método da intervenção,

[d]eve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. No caso de uma intervenção em sala de aula, por exemplo, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas. Aqui o foco do autor do relatório deve estar voltado **somente** para a sua atuação como professor (agente da intervenção). Deve-se evitar a inclusão, nesse item do relatório, de informações relativas à atuação do autor como pesquisador (ou seja, evitar descrições sobre o método da pesquisa propriamente dito: coleta e análise de dados para a avaliação da intervenção, mesmo que sejam utilizados durante ela). (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62).

O método de avaliação da investigação

[t]em o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. Aqui, o pesquisador deve apresentar esses instrumentos justificando seu uso a partir de ideias provenientes da teoria metodológica. A descrição desses instrumentos, bem como a justificativa para seu uso, assemelha-se às incluídas em qualquer tipo de pesquisa empírica. (DAMIANI, *et al.*, 2013, p. 62).

A seguir, apresentamos o método de avaliação da intervenção e o plano do professor como agente de intervenção.

## 1.2 Avaliação da intervenção

Os métodos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada com a professora de Língua Portuguesa, o diário de campo e a audiogravação. Para as observações participantes nas aulas da professora de LP, utilizamos a audiogravação, o diário de bordo e o material impresso das atividades realizadas nas aulas.

A gravação de áudio na entrevista e nas observações foi feita a fim de que, posteriormente, fossem transcritas e analisadas pela pesquisadora. Os áudios foram transcritos de forma fidedigna, assim como aparecerão na análise dos dados.

Na observação participante, objetivamos descrever como se organiza a escola, a rotina, os horários e a relação dos alunos com a escola, visando, também, a interação do pesquisador com o grupo participante. Essa interação com o grupo foi importante, pois nos possibilitou um

olhar de dentro das situações que envolvem o grupo em sua coletividade. Segundo Triviños (1987), esse trabalho requer do pesquisador bem mais do que simplesmente olhar, como bem explica:

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Para atender a essa atividade de observação, utilizamos como instrumento de registro o diário de bordo. Na pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987, p. 154), “o registro das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir”. Dessa forma, as anotações de campo tiveram um caráter descritivo e reflexivo, evidenciando os comportamentos, as ações, as atitudes, o diálogo e a interação entre os participantes, visando compreender os fenômenos e suas complexidades. A descrição reflexiva dos acontecimentos coaduna com a perspectiva da pesquisa-intervenção por buscar não só compreender os fatos, mas explicá-los em diálogo com o aporte teórico e a base epistemológica que embasa a pesquisa. As observações foram realizadas no primeiro momento de inserção na escola campo, mas ocorreram também durante todo o processo da pesquisa.

Outra fonte de coletas de dados são as entrevistas. Dentre as técnicas que a pesquisa-intervenção comporta, optamos pela entrevista semiestruturada com a professora regente e a entrevista semiestruturada coletiva com os alunos, porque “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa foi feita em duas etapas: uma antes das rodas de leitura, com o objetivo de perceber como é trabalhado o ensino da leitura na escola, como é sua relação com os alunos, qual é a sua concepção de leitura e a importância dada a esse ensino e quais alunos apresentam alguma dificuldade de leitura; outra ao final do semestre, com o intuito de perceber qual a perspectiva da professora em relação às rodas de leitura, se percebeu algum avanço ou retrocesso no aprendizado dos alunos.

Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada é

[a]quela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Com os alunos, realizamos uma entrevista semiestruturada coletiva pelo aplicativo *Meet* na primeira roda de leitura, com a intenção de perceber qual a relação dos alunos com a leitura, como costumam ler e o que gostam de ler, quais estratégias eles utilizam para compreender os textos, se eles utilizam os livros que a escola disponibiliza (se disponibiliza). A entrevista semiestruturada coletiva e a pesquisa semiestruturada individual se complementam na medida em que

[t]odas estas etapas da entrevista se desenvolvem em processos de retroalimentação. Isto quer dizer, por exemplo, que aqueles pontos escuros, que não têm sido possíveis completar, ou que aparecem como conflitivos ou divergentes, nas entrevistas individuais e dos grupos, podem constituir-se em bases para elaborar as questões iniciais da entrevista coletiva, que reúne todos os setores. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Sob esse ponto de vista, a entrevista semiestruturada individual e coletiva possibilita uma visão mais ampla do problema a ser investigado, na medida em que o entrevistado tem a oportunidade de explicar sobre fatos que envolvem o problema e que podem ser vitais para esclarecer alguns pontos da investigação que porventura pareçam obscuros ou confusos.

Nesse contexto, o investigador tem papel fundamental na medida em que o ato de entrevistar não se resume apenas a fazer a pergunta e ouvir a resposta. O entrevistador mantém a presença consciente e assume um posicionamento ativo, interage com o entrevistado, elabora novas perguntas quando necessário, levanta hipóteses e traz para o contexto da entrevista questões que possam contribuir para o entendimento dos fatos em questão (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). As entrevistas foram gravadas em áudio, por possibilitar a captação de fragmentos que poderão ser importantes no momento de análise dos dados e na reelaboração de novas perguntas.

Durante as rodas de leitura, os instrumentos para registro dos dados foram a audiogravação e as fotografias. Tais recursos possibilitaram não apenas a análise dos “achados relativos à intervenção sobre seus participantes”, mas também dos “achados relativos à intervenção propriamente dita” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62). Os registros escritos durante as rodas ajudam a perceber a compreensão dos alunos sobre os textos lidos durante a roda.

Dessa forma, a análise dos dados é realizada durante todo o processo de investigação, em um exercício de reflexão e teorização e, após cada ação, propicia o replanejamento e a ressignificação do plano de intervenção, cada vez mais ajustadas aos objetivos propostos na pesquisa.

### **1.3 Plano do professor como agente de intervenção**

O plano de intervenção do professor é um planejamento detalhado de ações a serem realizadas em sala de aula, a fim de solucionar problemas com objetivos claros e bem definidos. Dessa forma, a metodologia do tipo intervenção requer, antes de tudo, uma investigação minuciosa da(s) situação(ões) problema(s), o planejamento de ações, a implementação da interferência e uma avaliação dos efeitos da intervenção. Além disso, o planejamento do professor deve conter também a metodologia de ensino, caracterizada, em nossa pesquisa, como rodas de leitura.

Para realizar as intervenções nas rodas de leitura, tomamos como base teórica as concepções de mediação em Vygotsky (1991, 2010) e de linguagem em Bakhtin (2009). Os estudos realizados por esses autores partem de uma abordagem histórico-cultural ao pressupor que a aprendizagem acontece pela interação entre as pessoas e que o diálogo é a ferramenta de mediação do conhecimento. Essa concepção procura refletir sobre o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

Sob essa perspectiva, a roda de leitura é uma metodologia de ensino utilizada como um meio para se perceber como a mediação do professor/pesquisador contribui para a ampliação das competências de leitura dos alunos que apresentavam dificuldades de leitura. Durante a roda, analisamos como acontecem a interação, o diálogo, a reflexão e como os estudantes relacionam as leituras ao seu contexto social, isto é, entre o lido e o vivido. Vale ressaltar, também, que a mediação foi realizada por esta pesquisadora, que assumiu, então, o papel de professora/pesquisadora/mediadora.

Outro ponto importante desta pesquisa foi o redirecionamento da coleta de dados. Inicialmente, realizaríamos a entrevista, a observação participante e as rodas de leitura de forma presencial na escola campo, num contato direto com a comunidade escolar, mas, devido à pandemia causada pelo Coronavírus, tivemos de seguir os protocolos de segurança e isolamento social definidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Nesse sentido, utilizamos como

veículo de comunicação os aplicativos de comunicação *WhatsApp* e *Google Meet*. Em virtude desses fatos a pesquisa sofreu atrasos, iniciando-se a coleta de dados em novembro de 2020.

Para analisar os dados, o texto foi dividido em três momentos: antes da roda, durante a roda e depois da roda, como mostraremos a seguir.

**Antes da roda** – esse momento foi dedicado à observação participante e à entrevista com a professora de Língua Portuguesa, com o objetivo de perceber como acontecem as aulas de leitura e quais são as dificuldades apresentadas pelos estudantes durante as aulas realizadas nas turmas 6º, 7º, 8º e 9º anos. Fiz 3 (três) observações por semana, sendo 2 (duas) nas aulas de Língua Portuguesa e 1 (uma) nas aulas de Geografia, somando 12 (doze) observações. Utilizei, como instrumento de coleta de dados, o diário de bordo e a gravação em áudio das aulas.

Nessa etapa, também tive contato com os alunos a partir da plataforma de comunicação *Meet*. Nesse momento, o objetivo foi dialogar informalmente com o grupo selecionado para explicar-lhes a pesquisa e como acontece a organização de uma roda de leitura. Essa ação é uma das mais importantes, pois visa perceber qual é a perspectiva e as expectativas dos alunos em relação à pesquisa, se havia interesse dos alunos em participar da investigação, se há resistências, convergências, opiniões e sugestões. Ademais, também entreguei a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado à autorização dos pais, mães ou responsáveis dos alunos menores de dezoito anos, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em caso de alunos maiores de dezoito anos que desejassem participar da pesquisa. Aqui, o instrumento de coleta de dados foi o diário de bordo.

Após o primeiro encontro com os alunos, e com a autorização dos pais ou responsáveis, foi possível contratualizar a ida à escola, definindo os dias e horários e respeitando a rotina da escola para a organização da pesquisa.

**Durante a roda** – nessa etapa, o primeiro contato com os alunos consistiu em uma intervenção piloto, com o objetivo de mostrar a eles como se organiza uma roda de leitura e como podem registrar as informações que julgarem relevantes, bem como questionamentos que contribuam para a compreensão dos textos. Esse contato prévio dos alunos com a roda de leitura, segundo Cosson (2019, p. 165), diz respeito ao processo de modelagem, no qual o professor deve ensinar “não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases”.

Esse momento é de fundamental importância, pois possibilita ao mediador perceber como os alunos leem, quais são as percepções em relação ao texto e as dificuldades apresentadas por eles, além de como eles interagem com o texto. Esse trabalho direcionou a realização do

novo plano de intervenção para a próxima roda de leitura, buscando trabalhar as dificuldades apresentadas.

A leitura durante a roda é realizada, primeiramente, pelos alunos. Para isso, entreguei os textos para que eles os lessem sozinhos, com o objetivo de perceber como realizam a leitura – se em silêncio, em voz alta, fazendo marcações durante a leitura, entre outros protocolos de leitura. Sem deixar de lado a importância da leitura feita pelos alunos, num segundo momento fiz a transmissão vocal, como mediadora, com o objetivo de levá-los a refletir sobre os significados das palavras que não conseguiram entender e, ainda, perceber o ritmo do texto, as pausas, a pronúncia das palavras. Vale ressaltar que Bajard (2014) distingue a leitura em voz alta da transmissão vocal. Segundo ele, a leitura em voz alta se refere à leitura daquele leitor que opta por uma modalidade de leitura (em voz alta ou silenciosa); já a transmissão vocal é quando uma pessoa lê um texto para outra.

Nesse caso, a transmissão vocal do texto pela mediadora tem o propósito de ajudar os alunos não fluentes a compreenderem melhor algumas palavras que possam não fazer sentido devido à leitura silabada que muitos ainda fazem, ou pela dificuldade em pronunciar palavras desconhecidas. Além da compreensão, a transmissão vocal traz benefícios sobre a linguagem oral na medida em que as histórias contadas – “tecidas com uma gramática mais complexa e com um léxico mais amplo do que a língua dos contadores – acrescentam outras oportunidades de aperfeiçoamento linguístico.” (BAJARD, 2014, p. 95). Nesse caso, a leitura da mediadora pode possibilitar a compreensão não só das palavras, mas do texto como um todo.

Logo após, realizei a discussão, com a abertura de espaço para perguntas dos alunos e também perguntas feitas por mim sobre o texto, conduzindo os alunos a situações que lhes permitissem ativar o conhecimento de mundo e conseguirem relacionar a leitura feita com o mundo em que vivem. Meu papel de mediadora, nesse contexto, foi o de levar os alunos à reflexão, a fazerem a inferência propondo que buscassem, nos textos, frases que justificassem suas respostas, trazendo para a roda toda a gama de conhecimentos dos alunos para ajudá-los a compreender o texto, estabelecendo a comunicação dialógica, quando cada um teve a oportunidade de se expressar a seu turno. Este trabalho esteve presente em todas as rodas de leitura.

**Depois da roda** – esse momento foi dedicado à realização não de uma roda de leitura, mas de uma roda de conversa com os alunos, a fim de que pudessem, coletivamente, fazer uma avaliação de todo o processo das rodas de leitura. Aqui, os alunos puderam pontuar os avanços e as dificuldades durante a leitura dos textos e também o trabalho da professora/pesquisadora na condução das rodas de leitura.

Nesta pesquisa, devido ao advento da pandemia, não foram realizadas rodas no sentido literal da palavra, já que os encontros se deram de forma remota. No entanto, mesmo sem as rodas presenciais, nos encontros online procurei atender aos objetivos da roda, que são a interação, a relação dialógica entre os participantes e a mediação do leitor mais experiente na discussão dos sentidos dos textos lidos. Desse modo, utilizo, neste texto, o termo rodas de leitura, em todas as etapas da discussão.

De forma geral, a intenção da pesquisa foi que, ao final do semestre, os alunos tivessem mais autonomia de leitura, conseguissem ler com fluência e utilizassem as estratégias adotadas durante as rodas de leitura para compreenderem não só os textos das aulas de língua portuguesa, mas as leituras realizadas em atividades de outras áreas do conhecimento. Para além disso, que tais atividades conscientizassem os alunos sobre a importância da leitura em suas vidas não só na escola, mas fora dela.

#### **1.4 A caracterização da escola e da comunidade**

A presente pesquisa foi realizada no município de Corumbáiba, na Escola Municipal Pedro Coelho Ribeiro, situada na zona rural, com turmas do Ensino Fundamental II de 6º a 9º anos, que somam 31 alunos. Desses 31 alunos, 7 aceitaram participar das rodas de leitura.

A escola se localiza na zona rural, região do Bálsamo, distante 33 km de Corumbáiba, na Rodovia GO 406, que liga Corumbáiba a Ipameri. Juntamente por se encontrar grande quantidade de uma árvore que se chama Bálsamo, a comunidade da rural nomeou a região de Bálsamo, reconhecendo também a escola com o mesmo nome: *Escola do Bálsamo*.

A escola atende crianças das localidades próximas à escola e da cidade e oferece da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 9º), funcionando apenas no período matutino.

A escola teve início, aproximadamente, por volta de 1972, quando a comunidade procurou a Secretaria de Educação, reivindicando uma professora para aquele local. Na época, não havia escolas que atendessem aos alunos nas regiões próximas às suas casas. Dessa forma, os alunos tinham de se deslocar ou até mesmo se mudar com a família para a cidade mais próxima para frequentarem a escola.

Inicialmente, a escola funcionava em um rancho de folha com o mesmo nome atual, em homenagem ao Sr. Pedro Coelho Ribeiro, que era avô de alguns alunos e fazendeiro dono das terras onde se localizava a escola. Por não haver professora que residisse na região, a troca de professora era frequente, devido à distância e às dificuldades encontradas no espaço físico da escola, que continha apenas uma sala de aula e sequer tinha uma cozinha. A partir da

reinvindicação da comunidade à Prefeitura, foi construída uma sala de aula e uma cozinha. Nessa época, a própria professora preparava o lanche das crianças.

No ano de 1979, a professora Helena de Fátima Basílio iniciou sua carreira como professora primária na referida escola. Depois desse ano, a professora Divina Aparecida Ribeiro, e no ano de 1989, a professora Roseli Vieira da Silva Coelho passou a trabalhar na escola, nela permanecendo até o ano de 1994. Nesse mesmo ano, uma ampliação da escola foi feita, na administração do prefeito da época, e passou a ser uma escola-polo, com a união das escolas situadas na região: Escola Municipal Moeda, Escola Municipal Augusto Francisco da Silva, Escola Municipal Vicente Calixto de Oliveira e Escola Municipal Gerson Carneiro Ribeiro. Nessa reforma, foram construídas mais cinco salas de aula, três banheiros, uma despensa, uma cozinha e uma secretaria, além da instalação de energia elétrica.

A última reforma foi realizada em 2009 e, atualmente, a escola conta com um espaço físico numa área de 1.010,94 m<sup>2</sup>, onde 450,81 m<sup>2</sup> é de área coberta e 560,13 m<sup>2</sup> de área descoberta. O prédio da escola é circundado por calçadas totalmente concretadas na frente, no fundo e nas laterais. Numa das laterais, existe um canteiro bem amplo para a horta da escola. A parte interna é toda de cimento liso e forrada de forro PVC e a cobertura é com telha plan.

A escola conta com oito salas de aula, uma sala para secretaria, uma sala para professores, cozinha com despensa, cantina, área de serviço, banheiros para alunos, um banheiro para funcionários e um depósito para materiais diversos.

O prédio é constituído de três pavilhões: no pavilhão direito, encontram-se três salas de aula, uma sala onde funciona a secretaria e a diretoria; no pavilhão central estão os banheiros masculino e feminino e a sala dos professores (com um banheiro), um depósito com materiais diversos e, nesse mesmo espaço, o acervo da escola e a área de serviço; no pavilhão esquerdo estão mais três salas de aula, com uma entrada para a secretaria. No fundo dos três pavilhões há uma área coberta com um toldo (10 x 8m), uma área de serviço, cantina, cozinha com despensa e a casa do zelador.

O interesse em desenvolver uma pesquisa numa escola localizada na zona rural do município de Corumbá deu-se ao perceber que boa parte das pesquisas em educação são realizadas em escolas na cidade. Ao assumir o papel de pesquisadora, e entendendo a importância de pesquisas em educação que visem a melhoria do ensino, é preciso levar em conta as escolas mais afastadas da cidade, uma vez que, assim como nas escolas urbanas, as escolas do campo compartilham experiências exitosas, mas também enfrentam as complexidades do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Almeida e Moreira (2018, p. 15),

[a] educação como instrumento de desenvolvimento humano, deve promover os valores e os conhecimentos necessários para que as crianças e os jovens possam exercer plenamente sua cidadania, agora e no futuro, através da construção social e do usufruto de bens culturais e materiais que a sociedade tem a lhes oferecer.

Compartilhando dessa mesma perspectiva – e entendendo o ensino e a aprendizagem da leitura como um bem cultural e a educação como direito inalienável de todo cidadão, necessário e transformador da sociedade na qual vivemos –, a escolha de uma escola do campo como locus da atual pesquisa se dá por acreditar que os estudos e conhecimentos produzidos podem, de alguma forma, contribuir e beneficiar toda a comunidade, inclusive aquelas pessoas que se encontram em lugares distantes. Sendo assim, entendemos a importância de trabalhos voltados para a escola do campo.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, define que a escola do campo é aquela situada em área rural ou na área urbana, mas que atende predominantemente a população do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 28, discorre sobre a oferta da educação básica para a comunidade rural e as adaptações necessárias para atender as necessidades dos estudantes que moram no campo, sendo a educação um direito inalienável de todos, inclusive das pessoas que não moram próximas à zona urbana.

Para além do Decreto que define a escola do campo a partir de sua localidade e dos estudantes que ela atende, compreendemos que a instituição é mais do que um espaço físico localizado no território rural. A escola do campo se constitui, dentro da história da educação, a partir de movimentos de lutas sociais e de uma organização coletiva das comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentados e acampados da reforma agrária entre outros, em prol de uma educação de qualidade que valorize os saberes, a cultura e as identidades individuais e coletivas desses grupos. Sob essa óptica, o processo educativo das comunidades rurais não se inicia na escola, mas nos territórios da vida cotidiana dos estudantes. Nesse sentido, assim como Ziech (2017, p. 114), percebemos a escola do campo como

[u]m lugar privilegiado, pois tem como foco a aprendizagem dos sujeitos do campo, com sua formação voltada aos conhecimentos e à cultura, aos valores e a identidades dos sujeitos do campo, sejam crianças ou adolescentes, ou até mesmo as suas famílias, que, como parceiras são coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Alves e Belo (2018, p. 61) valorizar a cultura e as identidades dos povos rurais é fundamental para que os educandos sejam protagonistas no seu processo de aprendizagem, de modo que

[o]s saberes que esses sujeitos levam para a escola, as aprendizagens adquiridas informalmente, precisam ser reconhecidas e consideradas na organização da escola, a partir de uma de uma reflexão crítica sobre as vivências e experiências do cotidiano que possam promover intervenções que valorizem esses saberes e a cultura das comunidades rurais, que promove a ampliação cultural.

Nesse contexto, compreendemos que a educação do campo não se constitui apenas pela sua localidade, mas pela cultura, identidades coletivas e individuais de pessoas que lutam por uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos estudantes visando a educação formal, mas também valorize a cultura e os saberes populares, de forma que possam construir um sentido na aprendizagem, dentro e fora da escola, no seu contexto de vivência. Dessa forma, o conhecimento científico, a arte, como, por exemplo, a literatura, são requisitos importantes para o aprendizado dos alunos da zona rural.

Nesse sentido, pesando na importância da leitura para uma educação emancipatória, a presente pesquisa foi realizada na Escola Pedro Coelho Ribeiro. De modo geral, durante o levantamento dos trabalhos com interface com o atual, percebemos que são poucas as pesquisas realizadas em lugares distantes da zona urbana, mas, ao voltar o olhar para o município de Corumbá, percebemos, recentemente, que o distanciamento do pesquisador e da Universidade das escolas do campo está sendo rompido. Dentre as três escolas em contexto rural situadas nesse município, em duas estão sendo desenvolvidas pesquisas. No entanto, na Escola Municipal Pedro Coelho Ribeiro, conhecida pela comunidade como Bálsamo (por fazer parte da região do Bálsamo), localizada mais distante do município, ainda não houve pesquisas. Dessa forma, o critério de escolha da escola se deu a partir da constatação de ainda não ter trabalhos de pesquisa relacionadas à leitura realizadas nessa escola. A partir dessa constatação, o contato com a unidade aconteceu por meio da Coordenadora Geral das Escolas do Campo, que entrou em contato com a diretora da referida escola e agendou uma visita.

A visita à Escola Municipal Pedro Coelho Ribeiro foi realizada no primeiro semestre de 2019. Fui bem recebida pela diretora da escola, que demonstrou entusiasmo com a possibilidade de um trabalho de pesquisa ser realizado na instituição. A diretora, propôs uma visita às salas

de aula e apresentou-me às turmas. Percebi que algumas turmas eram multisseriadas:<sup>2</sup> Educação Infantil/primeiro ano do Ensino Fundamental; segundo/terceiro anos e quarto/quinto anos. Somente as salas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º) não eram multisseriadas. Todas as turmas comportavam uma pequena quantidade de alunos: 3 alunos no 6º ano; 5, no 7º; 7, no 8º; e 1 aluno no 9º.

Após o passeio pela escola, numa conversa informal com a diretora e a professora de Língua Portuguesa, foi questionado, sobre os alunos, em quais disciplinas eles apresentavam mais dificuldades. A diretora relatou que na segunda fase do Ensino Fundamental alguns alunos apresentavam dificuldades em matemática, mas, em Língua Portuguesa, esse número era maior. De início, a proposta era que as rodas de leitura fossem realizadas somente com a turma do 6º ano, mas, tendo em vista a quantidade de alunos por sala e percebendo a necessidade de uma intervenção com os alunos das outras turmas, a diretora questionou sobre a possibilidade de a pesquisa contemplar todas as turmas do Ensino Fundamental II, seguindo o critério de seleção dos alunos com dificuldades de leitura.

Ao explicitar a proposta da presente investigação à diretora e à professora de Língua portuguesa, ambas se interessaram pelo trabalho porque, além de um contato estreito com a universidade e novas propostas de ensino, a pesquisa poderá contribuir para aprendizagem dos alunos no que se refere ao trabalho com a leitura.

Nessa perspectiva, optamos pelo trabalho de mediação nas rodas de leitura com vistas a ampliar as competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano da segunda etapa do Ensino Fundamental, com dificuldades de leitura, na escola do Bálsamo, localizada na zona rural do município de Corumbáiba.

As crianças que frequentam a escola são boa parte delas moradoras da zona rural, mas existem aquelas que moram na cidade e vão para a zona rural para estudar. Dessa forma, as características, as identidades e as culturas se misturam.

Alves e Belo (2018), ao falarem sobre a valorização da identidade ou das identidades dos estudantes, nos provoca a pensar quem são esses alunos, o que eles têm a nos dizer e em que contexto das ruralidades<sup>3</sup> eles vivem.

---

<sup>2</sup> Segundo Silva e Sousa (2014, p. 21) as salas multisseriadas são aquelas em que um grupo de alunos de diferentes séries são reunidos em um único ambiente, onde um único professor ministra conteúdo específicos de cada série, talvez redundando num aprendizado coletivo e contínuo.

<sup>3</sup> Alves e Belo (2018, p. 58) explicam que “a categoria rural não se limita à oposição ao urbano, até porque tratar o rural em oposição ao urbano e tomá-lo na singularidade pode mascarar dicotomias dentro do território rural. Ou seja, não há um rural, um campo, o que existem são campos, são ruralidades, haja vista que o rural do agronegócio não é o mesmo da agricultura familiar; o rural das secas não é o mesmo que o rural das águas; o rural dos homens não é o mesmo rural das mulheres; o rural da infância não é o mesmo rural dos jovens e adultos, etc.”

Os estudantes da escola do Bálamo são crianças de vida simples, assíduos à escola, apesar dos desafios enfrentados para chegarem a escola, como a distância, estradas sem pavimentação e risco de atolamento na época das chuvas. Além disso, boa parte dos estudantes ajudam os pais na lida da roça. Algumas famílias são de empregados da fazenda, a mãe cuida da casa do patrão e o pai trabalha na roça e cuidando dos animais. Geralmente, utilizam o espaço de moradia cedido pelo patrão para plantar uma horta e criar animais para o próprio consumo ou vender para ajudar na renda familiar. Outras famílias são donas do pedaço de terra, plantam, criam ou vendem os animais, tiram leite, fazem queijo, rapadura, farinha, polvilho, etc.

Os estudantes que moram na cidade e vão para a escola do campo são de famílias que já estudaram na mesma escola, filhos de professores que trabalham na escola e que acreditam que, por a escola atender poucos alunos, o ensino é de melhor qualidade.

No contexto escolar, a partir das observações realizadas nas aulas de LP, foi percebido que as crianças conversam de vários assuntos, entendem bem como funciona a vida na roça, sabem como plantar e quando colher, entendem de animais, sabem tirar o leite, conhecem as doenças que assolam os animais, conhecem as plantas e os animais do cerrado, mas também gostam de ler, se interessam por ciências e tecnologia, gostam de jogos, etc. Boa parte dos alunos não tem acesso à internet por conta da localidade em que moram, por isso, eram poucos os estudantes que participavam das aulas online. Sendo assim, as atividades da escola eram entregues aos alunos e recolhidas pelo transporte escolar do município. Nesse contexto de pandemia, parte dos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas, primeiro porque boa parte não tinha acesso à internet e, depois, porque os pais não eram alfabetizados.

Os estudantes que moram na zona rural, além dos estudos, ajudam os pais nos afazeres da roça, uma realidade diferente das crianças da zona urbana. Essa realidade mostra não só a dedicação dos estudantes e das famílias na busca de uma educação formal, mas a necessidade de um projeto político-pedagógico que respeite o modo de vida e valorize as identidades desses estudantes. Segundo Alves e Belo (2018, p. 62), “a valorização da identidade e dos saberes dos estudantes favorecem a construção de processos coletivos e participativos, promovem diferentes formas de conhecimento”. Nesse sentido, as rodas de leitura realizadas com os estudantes da Escola Pedro Coelho Ribeiro visam não só perceber os efeitos da mediação da leitura, mas também promover momentos de troca de saberes, produção de sentido e valorização das identidades dos educandos, promovendo um diálogo que valorize o discurso de cada um diante das leituras realizadas.

Visando compreender melhor os sentidos da leitura no contexto escolar, discutimos, no próximo capítulo, o que os teóricos na área da leitura dizem sobre a mediação, ensino da leitura e rodas de leitura.

## CAPÍTULO 2 – A CIRANDA DA LEITURA

A leitura desempenha papel importante no contexto social, histórico, científico e cultural. Assim, o ato de ler é considerado um instrumento de formação e transformação do homem, uma vez que nos permite realizar funções e ações das mais simples às mais complexas, como ler um bom livro, dialogar com outras pessoas sobre assuntos diversos, nos situar em determinado lugar, ler uma receita de bolo ou uma bula de remédio. Além de ações cotidianas, nos permite também interagir com o mundo, conhecer outras culturas e suas histórias, posicionarmo-nos diante das adversidades sociais.

Dessa forma, faz-se necessário, em primeiro lugar, entender como a leitura é percebida pelos estudiosos na área de Língua Materna. Nesse contexto, as rodas de leitura e a mediação também serão foco das discussões por percebermos que, para o ensino de leitura no contexto escolar, seriam importantes estratégias que possibilitassem a ampliação da competência leitora dos alunos. Assim, trazemos, para nossa roda de conversa, autores como Arena (2010) e Koch e Elias (2006), que entendem a leitura como construção de sentidos. Para dialogar sobre leitura, ensino de leitura e estratégias de leitura no contexto escolar, nos apoiamos em Freire (2006), Viana e Braun (2010), Cosson (2019), Marcuschi (2008), Antunes (2003), Zilberman (2009), Soares (2002), Kleiman (1998) e Souza (2010). Por fim, Vigotski (2009), Bortoni-Ricardo, Castanheira e Machado (2010), Siqueira (2013), Oliveira (2017), Nascimento (2012) e Oliveira (2012) discutem sobre o papel da mediação na construção do leitor. Todos esses autores dialogam com a perspectiva bakhtiniana da linguagem, exercida como uma ação dialógica da interação social.

### 2.1 A leitura: o que é ler?

Dado o valor da leitura em nosso meio social e cultural, não é de se estranhar que os estudos voltados para essa temática não se esgotem. Assim, vários campos do saber – como as ciências sociais, educação, filosofia e psicologia – buscam compreender os processos de aprendizagem da leitura, que vão desde “[...] o mapeamento de áreas do cérebro no momento físico da leitura até a condução de políticas públicas destinadas a promover o domínio da escrita” (COSSON, 2019, p. 34). Ademais, há estudos voltados para as disciplinas específicas, como “história da leitura, psicologia da leitura, e incorporando diversas abordagens, a exemplo do funcionalismo, da fenomenologia e do sócio interacionismo, originadas nos campos da linguística, da filosofia e da educação.” (COSSON, 2019, p. 34).

Segundo Paulino *et al.* (2001, p. 12), a etimologia da palavra **ler** vem do latim *legere* e dessa matriz podemos extrair três significados: o primeiro é **enumerar**, “soletramos, repetimos os fonemas, agrupando-os em sílabas, palavras e frases. É o ato primeiro da leitura, o primeiro estágio, corresponde à alfabetização”. O segundo, **colher**, “implica a ideia de algo já pronto, correspondendo a uma tradicional interpretação do texto em que se busca um sentido predeterminado. Ao leitor caberia apenas descobrir que sentido o autor quis dar ao texto”. Já o terceiro, **roubar**,

[t]raz a ideia de subversão, de clandestinidade. Não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo essa leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso. (PAULINO *et al.*, 2001, p. 12).

Analisando os significados que a raiz da palavra **ler** tem, percebemos que o verbo não se constitui apenas pela etimologia da palavra, mas por vários sentidos e significados que lhes são atribuídos ao longo da história e do contexto social.

Dentre os vários significados atribuídos à leitura, me apoiarei em autores que partem de uma visão sociointeracionista, por entendermos que a leitura não tem um fim em si mesma, ela é dialógica e as pessoas são vistas “como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídas no texto.**” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10, grifos das autoras). Dessa forma, a leitura não pode ser entendida como um ato isolado e neutro, pois envolve mais do que a decodificação mecânica das palavras, pois não basta só conhecer o código, é preciso a participação do leitor na construção de significados do texto. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 11),

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

Ler perpassa o simples ato mecânico de decifrar o código e se relaciona com o que somos e o que vivenciamos em nossa vida cotidiana. Não há como nos desprender de quem somos e do que sabemos ao realizarmos uma leitura. Atribuir sentido ao texto é isso, relacionar o que sabemos com os saberes do autor, é se encontrar ou se perder nas palavras lidas, é ser nós mesmos e um pouquinho do autor. É poder, a partir do que foi lido, pensar, por nós mesmos, a leitura das palavras, que também se tornam nossas quando atribuímos sentido a elas. Para Freire (1989), antes mesmo de aprendermos a decifrar o código alfabético, somos capazes de ler o

mundo. Para ele, a leitura do mundo e a leitura das palavras são indissociáveis, por isso, ao discursar sobre a “importância do ato de ler”, retoma um pouco de sua vivência enquanto criança não conhecedora da escrita e refaz seu percurso, ressaltando que, antes de ler as palavras, era um leitor de mundo. Freire (1989, p. 8) diz que a leitura

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Assim, ao fazermos uma leitura não partimos de um vazio, mas buscamos, em nossas experiências, relacionar o velho conhecimento a um novo, daí ambas as leituras, a do mundo e a das palavras, se relacionarem numa dinâmica da “palavramundo” (FREIRE, 1989, p. 8).

A experiência, segundo Larrosa (2002), é tudo aquilo que te toca e te modifica. Tudo o que te transforma e te faz refletir sobre a vida e sobre outras coisas. Tudo o que é experienciado não é esquecido com o passar do tempo, sejam as coisas boas, sejam as ruins. Podemos experienciar as emoções que uma obra de arte nos proporciona, uma escultura ou um belo lugar natural do qual, vez ou outra, nos lembramos e sentimos vontade de estar lá, ou em uma conversa da qual jamais nos esqueceremos pelo contexto que estava vivendo ou pela intensidade das palavras, ou em um rosto que te atrai e do qual com o passar do tempo, vai se esquecendo dos detalhes da fisionomia, mas sempre ficará um sorriso ou um olhar guardado na memória. Podemos ter a experiência também de uma boa leitura, na qual a cada trecho levantamos a cabeça para refletir, questionar o autor e a nós mesmos. Ao ler, fazemos uma leitura do nosso mundo e do mundo apresentado no texto pelo autor e, então, damos um novo sentido ao que foi lido. Quando experienciamos algo somos modificados e, com isso, modificamos também o mundo à nossa volta. A leitura experienciada, vivida, nos conscientiza e nos permite perceber uma infinidade de possibilidades que antes não enxergávamos. Então a experiência não passa por nós, ela nos atravessa.

Nesse sentido, segundo Larrosa (2002, p. 21), as palavras, carregadas de nossas experiências, produzem um significado ímpar, no qual a cada enunciado são atribuídos novos sentidos:

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Sob essa mesma perspectiva, Harvey e Goudvis (2008, p. 12-13 *apud* GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 45) ressaltam que “[...] quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...] leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é parte escritor.”

Pode-se afirmar, então, ser nessa dinamicidade que o sentido do texto é construído. De acordo com Rossi (2010, p. 68), ler nos remete

[a]o conceito de que a leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto leitor.

Podemos acrescentar, ainda, nessa relação interativa entre o autor/texto/leitor, o contexto, que, segundo Cosson (2019), faz parte do circuito da leitura, realizada pela articulação entre esses quatro elementos essenciais. Para Cosson (2019, p. 35-36), ler é dialogar. Uma conversa que acontece em vários lugares e que atende às mais diversas necessidades, desde uma conversa trivial até aquela que nos desperta sentimentos, fazendo com que nos encontremos no recitar de um poema. Assim, a leitura, mesmo realizada silenciosamente, isoladamente, não é uma ação monológica, pois há uma relação comunicativa entre autor-leitor-texto e contexto. Segundo Cosson (2019, p. 36),

[l]er é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece traços entre o leitor o mundo e outros leitores. Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento com uma competência social. (COSSON, 2019, p. 36)

É nessa relação da leitura entre o lido e o vivido que somos capazes de ressignificar o que lemos. Dessa forma, ler é produzir sentidos. Para Koch e Elias (2006, p. 11),

[a] leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A construção de sentidos na leitura se constitui nos processos de compreensão e interpretação realizados pelo leitor ativo, que vincula seus conhecimentos prévios aos conhecimentos expressos pelo autor no texto. Assim, a leitura não pode ser concebida como decodificação, mas como um processo de interação entre autor-leitor-texto. A compreensão não acontece pela “transferência” das intenções do autor para o leitor e nem é uma atividade que acontece naturalmente como uma herança herdada geneticamente ou, ainda, uma ação que se realiza individualmente, excluindo o meio em que se vive.

Para Marcuschi (2008, p. 228-230), “compreender exige habilidade, interação e trabalho [...] compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.”

Dessa forma, é importante pensar que os problemas em relação à incompreensão dos textos e da comunicação não dizem respeito apenas aos professores que estão em sala de aula, que percebem, após as avaliações escolares e também provas em larga escala realizadas pelo governo, que os alunos demonstram dificuldades de leitura. Essa preocupação se estende também aos estudiosos na área de Língua Materna, que percebem o quão conflituosas se tornam as relações quando não há compreensão.

Diante disso, a escola é entendida como lugar propício de ensino da leitura e de promoção do desenvolvimento de ações que devem assegurar ao aluno um ensino efetivo da leitura e da escrita, pautados principalmente nos usos/nas funções da linguagem e nas relações comunicativas. Sendo assim, se torna relevante perceber como a escola tem trabalhado com a leitura e o que os autores dizem sobre esse ensino. É esse o assunto do próximo tópico.

## **2.2 Ensino da leitura**

A escola é a instituição que exerce ação fundamental na sociedade, uma vez que é por meio dela que o educando adquire conhecimentos necessários à sua educação formal, permitindo-lhe transformar-se e transformar o mundo a sua volta. Nesse processo de formação educacional, uma das ações mais importantes desempenhadas pela escola é o ensino da leitura.

Sendo assim, o ensino da leitura realizado pela escola não pode atender apenas aos objetivos da/para escola, pois é fora dela que sua relevância será percebida de forma valorativa. Aquele que não se apropriou ou não teve a oportunidade de aprender a ler é excluído socialmente, considerando vivermos em uma cultura na qual as informações que circulam em nosso meio histórico, social, político e cultural têm como principal fonte de articulação o código escrito.

A leitura, então, se alonga e se concretiza fora da escola, na medida em que fazemos uso dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar, tornando-os principais instrumentos de emancipação, compreensão e inserção social. Segundo Silva (1983, p. 23),

[o] processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao ingênuo humano a realização de sua plenitude (liberdade).

A leitura emancipadora, libertadora e conscientizadora é aquela que, ao ser realizada, é tensionada, discutida, ressignificada, desvelada, destrinchada e criticada. Para Freire (1980, p. 26), “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

No entanto, o que se tem assistido nas escolas é a leitura concebida como uma prática com um fim em si mesma, um deleite, cuja finalidade se resume a desenvolver um leitor passivo e ingênuo reproduzidor da leitura pelo simples prazer de ler, um prazer que muitas vezes não é prazeroso de fato, pois os alunos pouco entendem os sentidos do texto. Tal concepção ignora a potencialidade reflexiva proporcionada pela leitura ao assumir uma proposta de ensino de leitura com um fim em si mesma, impedindo a possibilidade de dialogicidade, de discussões, de relação com o mundo fora da escola e de atribuição de sentidos do aluno ao que foi lido.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre o ensino de leitura, na escola percebe-se que “por causa da mútua dependência, a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa.” (ZILBERMAN, 2009, p. 19). Diante disso, vários estudiosos – como Marcuschi (2008), Soares (2002), Freire (1993, 1996), Antunes (2003), Terzi (1995), Bortoni-Ricardo, Castanheira e Machado (2010), Cosson (2019), Lajolo (2000), Zilberman (2009), Kleiman (2008) e Silva (1983) – demonstram uma preocupação no tocante ao ensino da leitura, ao perceberem que essa prática na escola tem se distanciado da proposta de leitura que visa ampliar as competências

leitoras dos alunos. Essas competências lhes permitem entender os usos e as funções da língua materna em nosso meio social.

Dentre os problemas apontados pelos autores, relativos às práticas de ensino da leitura, estão o uso do livro didático como único suporte do ensino da língua portuguesa, a fragmentação do estudo da língua, o ensino mecanizado de leitura e escrita (decodificação e codificação) e o distanciamento não só dos alunos, mas também dos professores, da leitura crítica.

A escola, espaço de conhecimento e encontro de múltiplos saberes, da cultura, da linguagem e da escrita, deveria ser lugar de disseminação de gosto e incentivo do ato de ler, porém, tem se dedicado às atividades que, muitas vezes, são incapazes de “suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2003, p. 28).

A discussão sobre o ensino de leitura suscita também a reflexão sobre os suportes de leitura que a escola tem disponibilizado aos alunos. Ao longo da história da educação no Brasil, o livro passou a ser suporte do ensino e da aprendizagem, enfrentando várias fases, como “Camões, as saletas, as apostilas, o livro único, o didático, o paradidático” (ZILBERMAN 2009, p. 34).

Atualmente, quando falamos em leitura na escola, é inegável imaginar o livro didático como principal suporte de leitura. Segundo Cosson (2019, p. 13), o livro didático passou por mudanças não muito favoráveis ao ensino de língua materna, uma vez que, se “antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos”. O autor ressalta ainda que “as antologias dos livros didáticos de Língua Portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura.” (COSSON, 2019, p. 13). A seu turno, Antunes (2003, p. 72) explica que os LDPs “ainda trazem poemas ou outro gênero de texto literário simplesmente para explorar questões de análise sintática ou de ortografia”, ou seja, com outros fins, que se distanciam da apreciação estética da linguagem.

Além das críticas aos textos que compõem o livro didático há também aquelas sobre o modo como a leitura é tratada nos manuais. De acordo com a análise realizada por Marcuschi (2008) sobre as tipologias das atividades de compreensão de textos encontrados nos manuais de Língua Portuguesa (1980 a 1990), os exercícios que tinham como objetivo a compreensão do texto se resumiam a uma atividade de identificação e extração de conteúdo, além de exercícios incoerentes com o tema do texto. Isso não permite a reflexão e a construção de

sentido por parte do aluno, reforçando “a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos” (MARCUSCHI, 2008, p. 267). Tais estudos mostram que os exercícios dos LDP em relação à compreensão da leitura exploram outras atividades, que fogem à intenção do ensino da leitura, uma vez que o ato de ler demanda outras habilidades que vão além da análise da língua. Ler requer estratégias de ativação do conhecimento prévio, questionamentos, inferências, reflexão e crítica.

Por outra via, segundo Silva (1983), prevalece, na escola, em relação ao ensino de leitura a partir do LDP, a “interpretação única”, em que a resposta válida é aquela que o professor ou o próprio livro didático pré-determinam. Isso reforça a ideia de reprodução das respostas prontas e de exercícios que não dão ao aluno a oportunidade de compreender e levantar questões que estão além do LDP, de expor sua opinião, de dialogar sobre o texto, de relacionar o lido ao contexto histórico, cultural e social tanto do autor quanto do momento no qual estão inseridos. Nessa direção, o aluno é tolhido de um entendimento mais significativo, tornando-se, na maioria das vezes, um leitor acrítico, com dificuldades de construir os significados do texto que vão além de sua superfície.

Sobre os estudos da linguagem nos LDP, pode-se destacar também as atividades que utilizam palavras e frases isoladas que, fora de um contexto, não produzem nenhum sentido. Ao refletir sobre as práticas de ensino de língua portuguesa, Antunes (2003, p. 19) ressalta que

[u]m exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da língua poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente.

No uso da língua concebida como estrutura de um simples sistema de comunicação, o leitor nada mais é do que um “assujeitado”, isto é, apenas reproduz o que é decodificado, sem produzir sentido ao que foi lido. Em oposição a esse pensamento, Marcuschi (2008, p. 268) nega a redução da língua a um instrumento de transmissão de informação. Para o autor, a linguagem é uma forma de construção de sentido realizada por meio do diálogo entre autor/leitor/texto, possibilitando a compreensão efetiva, sem corresponder a “mais uma atividade de garimpagem” ao texto.

Tais concepções cristalizadas sobre o ensino de ensino da língua materna são observadas por Rossi (2009). A autora descreve que propôs aos alunos de uma turma de pedagogia que desenvolvessem um trabalho cujo objetivo era elaborar uma atividade de leitura, relacionando

teoria e prática, a partir dos textos trabalhados em sala de aula. Ao finalizarem o trabalho, observou que, apesar da base teórica dos autores estudados em sala de aula a partir de uma perspectiva dialógica e interacionista, o que os alunos levaram em conta foram as lembranças da forma de ensinar de seus antigos professores, nas quais se reforçava o ensino de leitura com caráter propedêutico e finalidade moralizadora. Segundo Rossi (2009, p. 17),

[o] ensino de leitura proposto pelos alunos evidencia o condicionamento de uma escolarização voltada para a visão de língua como pronta e acabada, em que os textos são lidos independentemente de seu contexto, voltados para uma visão utilitarista que está sempre preocupada em transformá-lo em um conteúdo com o qual os alunos precisam aprender sobre alguma coisa, sejam hábitos corretos de alimentação, seja a valorização de atitudes e sentimentos que o educando deve adquirir.

Nesse contexto, a autora concorda com Villas Boas (2002) ao perceber que o professor, quando chega na escola, não trabalha isoladamente. Todo o seu trabalho, ou boa parte dele, se dá por imposição de um sistema que estabelece como e o que será ensinado. “[...] com isso, o professor tem seu trabalho proletarizado e sofre todas as explorações capitalistas, sendo excluído das funções de concepção e de planejamento daquilo que deve ser essencial na sua prática pedagógica” (ROSSI, 2009, p. 17).

Diante desse problema, repensar o ensino de língua materna também é repensar a prática docente. Romper com a visão de que o professor é apenas “reprodutor” ou um “transmissor do conhecimento”, que parece ter herdado de seus antepassados uma única forma de ensinar, é o desafio que boa parte dos estudiosos da área de língua materna, e também os professores das universidades, têm enfrentado na formação de professores.

A concepção de professor passivo se configura no estreitamento da leitura na escola. Kleiman (1998, p. 15) relaciona esse fato também à precarização da formação de professores, profissionais da escrita que ensinam as crianças a gostarem de ler, mas, no entanto, não gostam de ler. Essa contradição dificulta não só o trabalho do professor em sala de aula, mas também a compreensão dos alunos sobre a importância que linguagem e a leitura têm em nossa cultura.

Refletir e buscar novos caminhos, assim como relacionar a teoria e a prática, são importantes ações para compreendermos que o ensino da leitura não é uma atividade estanque, impenetrável, incontestável, mas uma atividade que se realiza na dinamicidade, na dialogicidade, no aprofundamento da compreensão do leitor. Para isso, o professor precisa abandonar a ideia de que o texto tem um fim em si mesmo e que para ele não há outra finalidade além de ser um pretexto para a realização de atividades vinculadas ao estudo da linguagem.

Dessa forma, deve-se buscar metodologias que ajudem os alunos a compreender o que o texto quer nos dizer, a produzirem sentido, a entenderem que ler não é uma ação exclusiva da escola, mas que perpassa seus muros e se encontra no mundo, onde o texto se relaciona com outros textos, com outros povos, com outros autores e com a nossa própria realidade.

O professor que se dispõe a ensinar a leitura não pode se contentar com a passividade, mas com a ação, a reflexão, a pesquisa e a capacidade de ressignificar o modo de ensinar a leitura. Sob essa perspectiva, dentre as várias possibilidades encontradas para o desenvolvimento da leitura, as rodas de leitura têm se configurado numa metodologia capaz de promover o diálogo e a interatividade, além de construírem um saber coletivo. Sendo assim, é relevante entendermos não só o que é a leitura e como acontece o seu ensino na escola, mas também o que é uma roda de leitura, como ela se organiza e como pode ser trabalhada a fim de desenvolver no educando as suas capacidades de leitura. É o que discutimos no próximo tópico.

### **2.3 Rodas de leitura**

Ao se falar em ensino de leitura devemos pensar não só nos suportes de leitura que utilizaremos durante as aulas, mas também em metodologias e estratégias que visem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de forma efetiva. Para isso, algumas ações são necessárias quando se busca ampliar as competências leitoras dos alunos, pois sabemos que apenas a decodificação de textos não é o suficiente para que eles compreendam de fato os sentidos do texto e sejam considerados leitores autônomos.

Desse modo, uma metodologia que tem chamado a atenção por possibilitar o trabalho de vários aspectos que contribuem para a construção do leitor são as rodas de leitura ou círculos de leitura, como define Cosson (2019). A roda de leitura é uma metodologia considerada por Cosson (2019) e Vianna e Braun (2010) como uma forma de ensino da leitura privilegiada por permitir a interação, a discussão, a compreensão e a reflexão dos textos; de forma dialógica, possibilita uma conversa com o autor/texto/leitor/contexto, os quatro pilares fundamentais para o ensino da leitura.

Para Cosson (2019, p. 41), “ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho.” O circuito da leitura independe da ordem da que se parte o estudo, desde que sejam trabalhados igualmente, resultando na produção de sentido do texto. Dessa forma, “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir

o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto.” (COSSON, 2019, p. 41).

Para tornar possível entender do que falamos em relação às rodas de leitura, buscamos definir de forma simples o que é uma roda de leitura. Para isso, procuramos, na etimologia da palavra, sua definição. No minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 611), a palavra **roda** tem os seguintes significados: 1. peça ou máquina simples, circular, que se movimenta ao redor de um eixo ou seu centro, e serve para muitos fins mecânicos; 2. qualquer objeto circular, disco; 3. A roda de qualquer veículo, a qual, acionada, permite o rolamento dele; 4. a extensão da barra de uma peça de vestuário, rodado; 5. caixa giratória, na porta de asilos etc., onde se deposita algo que se quer remeter ao interior; 6. agrupamento de pessoas; 7. círculo de amigos de alguém; 8. brinquedo de crianças que, de mãos dadas, cantam e movimentam-se em círculo.

Considerando a definição e relacionando-a com a leitura, forma-se a roda de leitura, mas qual é o sentido dado a ela? Dentre os significados encontrados no dicionário, preferimos comparar a roda de leitura com uma brincadeira de crianças que, de mãos dadas, cantam e movimentam-se em círculo, pois entendemos a roda de leitura não como um objeto circular, um círculo de amigos de alguém ou um agrupamento de pessoas estáticas; ao contrário, a roda de leitura tem movimento. Esse movimento acontece por meio das palavras, da interação, do diálogo, da mediação, da responsividade, da não ingenuidade, da construção do conhecimento, da leitura, dos questionamentos, do conhecimento de mundo, da busca de novos saberes, do silêncio, do som da voz, da oportunidade de expor pensamentos. Enfim, é um movimento que acontece não com os pés, mas com o imaginário, com as palavras e com os significados dados a elas.

Assim, é com a leitura feita do mundo, com o diálogo estabelecido com o contexto, com o autor e com a interação com o outro a partir da mediação que se dá movimento à roda de leitura ou, como podemos dizer, à ciranda da leitura.

Essa prática de compartilhar a leitura, de contar histórias, tem se configurado ao longo da história como ação cultural de nossos antepassados. Antigamente, as pessoas se reuniam em volta de um leitor para ouvirem as notícias de um jornal, histórias literárias, poemas ou contos, visto que o ato de ler era privilégio de poucos. Nessa época, segundo Paulino *et al.* (2001, p. 18), as práticas de leitura – nas quais as pessoas se reuniam para contar, ler e ouvir histórias – aconteciam em vários lugares e em culturas diferentes, de formas bem variadas.

Na Grécia antiga, o ato de leitura era realizado em praças públicas, onde os escritores, na intenção de divulgar suas obras, liam para as pessoas que ali circulavam. Na França, “os salões de leitura e as academias do século XVIII [...] são outro bom exemplo de rituais coletivos

de leitura. Os intelectuais se reuniam para ler e discutir os textos em salões especialmente organizados para isso”. Em Cuba, no século XIX, essa prática acontecia nas fábricas de charutos, nas quais, enquanto os operários trabalhavam, um mediador realizava a leitura. Posteriormente, essa prática foi proibida pelos donos das fábricas por temerem que a leitura pudesse incitar politicamente parte dos operários (PAULINO *et al.*, 2001, p. 18).

Atualmente, a leitura é entendida por alguns grupos como ação fundamental e importante não só por promover uma cultura literária, mas como ferramenta de compreensão do mundo e formação e transformação do homem. Tais grupos são chamados por Chartier, historiador na área da leitura, como comunidades de leitores.

Apoiado nos estudos de Chartier (1999), Cosson (2019, p. 139) infere que

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos, que reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam enquanto seus interesses e objetivos em torno da leitura, para assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.

As comunidades de leitores podem ser encontradas em diversos lugares, como nas igrejas, bibliotecas, em casa, praças, nos cafés, nas escolas, entre outros lugares, visando atender os mais diversos objetivos. Na escola, uma comunidade de leitores pode ser encontrada também nas rodas de leitura, quando as crianças e professores se reúnem para discutir sobre os textos e produzirem conhecimentos de forma compartilhada.

Para Vianna e Braun (2010), a finalidade das rodas de leitura é a participação e a contribuição dos alunos na construção e na compreensão dos textos, promovendo as trocas discursivas, a oportunidade de reflexão e a promoção do hábito de leitura. Nesse espaço

[n]ão há lugar para um não saber, mas para saberes diversos que podem se completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas por cada aluno no decorrer da leitura apresentada na roda. Nesse sentido, a roda de leitura, como uma ação coletiva de aprendizagem, respeita a condição individual de cada aluno. Essa é uma das grandes vantagens da estratégia didática da roda de leitura, pois favorece o aluno para apropriar-se das informações, transformando-as em conhecimentos significativos para si. (VIANNA; BRAUN, 2010, p. 63)

Sob essa perspectiva, a ação coletiva da leitura permite a construção de significados pelos alunos ao possibilitar que eles se expressem, que debatam, que concordem ou discordem frente ao discurso do outro. Essa prática é entendida por Bakhtin (2006) como uma atividade responsiva ativa, em que o interlocutor não é um ser passivo frente ao discurso do locutor; ao

contrário, ele é ativo na medida em que, ao receber o discurso, lhe é dada a responsabilidade de responder ou não, podendo, então, refutar o que foi dito ou ampliar a resposta num diálogo subsequente.

Dessa forma, nas rodas de leitura, a compreensão do que foi lido e dito é importante para que os alunos questionem e sejam questionados, além de buscar ampliar seus conhecimentos por meio do diálogo. Nesse caso, Fiorin (2009, p. 44) apoia-se em Bakhtin ao dizer que a “compreensão responsiva ativa incide sobre o enunciado, e não sobre as unidades da língua. As palavras e as orações são unidades da língua, enquanto os enunciados são as unidades reais da comunicação”. Sendo assim, a leitura da literatura é fundamental para que se compreenda a língua materna como uma língua viva, que circula em meio à sociedade, que é escrita e falada a fim de atender os mais diversos objetivos em nossa sociedade. A língua, entendida como palavras isoladas de um contexto, pouco faz sentido para os estudantes dela.

Nas rodas de leitura o ato de ler se configura não só como condutor do ensino, mas também como um estímulo ao estudo da linguagem e da comunicação. Diferente das propostas de ensino em que as escolas têm se ancorado e que consistem em atividades com palavras e frases fora de um contexto, estudiosos da área da psicologia que estudam o desenvolvimento humano e os estudiosos da linguagem – como Vygotsky e Bakhtin – ressaltam a importância da interação e das trocas discursivas na aprendizagem e compreensão dos textos. Isso porque é a partir do diálogo que o professor terá a oportunidade de perceber e avaliar quais conhecimentos o aluno tem sobre a linguagem para que possa elaborar estratégias de leitura capazes de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Nesse cenário, entende-se que, quando se trata do ensino de língua materna, o aluno não chega à escola como uma “tabula rasa”, mas com um amplo repertório linguístico característico da sua cultura, por isso é capaz de refletir e defender determinados pontos de vista.

A possibilidade de ampliação das competências leitoras e discursivas está justamente nessa intersecção, na união dos conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos adquiridos durante as rodas de leitura. Vianna e Braun (2010, p. 63) ressaltam que é a partir das concepções e da subjetividade de cada aluno, pela sua vivência e maneiras de se relacionar com o mundo, que se cria uma rede de significações e interpretações que favorecem a construção coletiva.

Nessa perspectiva, a dinâmica das rodas de leitura pode ser entendida como atividade que estimula a oralidade, o gosto pela leitura, a interação, o diálogo, a compreensão, a ampliação dos saberes, a expressividade e a responsividade. Por isso, o aluno não pode ser entendido como um “receptáculo” do conhecimento pré-estabelecido, pois é, antes de tudo,

construtor do conhecimento, do pensar juntos ou de uma reflexão compartilhada. Para Freire (2016), essa concepção é a base fundamental à prática docente progressista, que visa a autonomia do educando. Por isso, o professor deve entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 2016, p. 47).

Nesse sentido, a posição em círculo das rodas de leitura não é por acaso, servindo para se evitar hierarquias e para que o leitor-guia ou o mediador seja visto em uma posição mais elevada, como se fosse o detentor de toda a palavra, transmissor do conhecimento. Como ressaltam Vianna e Braun (2010), apesar de a atenção voltar-se para o mediador, no momento da leitura são os alunos que sustentarão as discussões. Por isso, é necessário que a roda de leitura não se configure em uma atividade rigorosa de controle da leitura, com a finalidade moralizadora e propedêutica, que não contribuirá para a produção de sentidos dos alunos sobre o que estão lendo.

Para se evitar concepções errôneas sobre o papel da leitura durante os círculos de leitura, Cosson (2019) nos mostra três formas diferentes de trabalhar com essa metodologia: o círculo estruturado, o semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado.

O círculo de leitura estruturado segue uma estrutura pré-estabelecida pelos participantes, em que cada um segue um roteiro para guiar as discussões e, posteriormente, as impressões sobre o texto são registradas, como num diário. Os dados registrados pelos alunos vão substantiar as discussões, por isso, estas são orientadas pelas estratégias básicas da leitura, como conhecimentos prévios, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Os registros são realizados ao final das discussões, seguindo um roteiro organizado de atividades nas quais se destacam as discussões durante a roda e as conclusões.

O círculo semiestruturado não tem um roteiro rígido, mas segue algumas orientações que servem para direcionar o grupo. Essa responsabilidade fica a cargo de um coordenador ou condutor, que inicia as discussões, organiza os turnos de fala e media o debate, evitando que a discussão se disperse. Nesse caso, o mediador também se responsabiliza por fazer com que o grupo se aprofunde em questões implícitas no texto, retomando algumas questões que tenham passado despercebidas pelo grupo.

O círculo aberto ou não estruturado tem um fundamento simples e o cronograma de encontros é organizado pelo grupo, bem como as obras a serem lidas. Nas reuniões são discutidas as impressões sobre o texto, estabelecendo algumas conexões com a vida pessoal. As discussões são parecidas com as realizadas entre amigos e não há uma regra específica a se seguir, a não ser a das conexões estabelecidas entre os textos e a vida real.

No caso da atual pesquisa, iniciei com a roda de leitura, num sistema de modelagem que, segundo Cosson (2019), consiste em mostrar às crianças, de forma prática, como funciona uma roda de leitura. De acordo com o autor,

[a] rigor, a modelagem não é exclusiva da preparação, mas sim acompanha o círculo de leitura, antes, durante e depois de cada discussão. Aqui, no entanto, ela é essencial porque, se um círculo de leitura inicia antes de seus participantes terem clareza de como ele funciona, sobretudo crianças, as chances de sucesso das atividades serão muito pequenas. Em outras palavras, cabe ao professor ensinar a seus alunos não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases. (COSSON, 2019, p. 165).

Posteriormente foi realizada a entrevista semiestruturada e, no decorrer das atividades, adotei a roda de leitura aberta. Essa organização se deu por acreditarmos que as discussões e o diálogo estabelecido durante as rodas de leitura são fontes substanciais de análise e compreensão dos textos. Acreditamos também que a avaliação do trabalho se deu pela teorização das discussões durante todo o processo de investigação, e não somente pelo registro dos alunos como resultado final. Assim, o diálogo foi uma fonte de avaliação de possíveis avanços da investigação.

A interação construída dentro da roda de leitura não acontece ao acaso, por isso é importante que as ações dentro dela sejam orientadas e bem direcionadas, isto é, quando a metodologia de rodas de leitura é aplicada em contexto escolar como proposta de ensinar as crianças a lerem o professor assume o papel de professor/mediador. Ele é o responsável não só pela condução das rodas, mas, também, pela ampliação do conhecimento do aluno em relação ao texto, ou seja, é uma espécie de “andaime” a auxiliar o aluno a avançar na capacidade de compreensão da leitura. Dessa forma, além de um planejamento bem estruturado é importante que o professor seja o “anfitrião da criança no contanto com a leitura”. Para Bajard (2014, p. 45), o mediador é aquele que se “interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção”.

Sendo assim, no próximo tópico dialogamos sobre o que é mediação dialógica e qual é o papel do professor como mediador da leitura. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Vygotsky (2009, 2017), Bakhtin/Volochínov (2009) e autores como Nascimento (2014), Fernandes e Souza Filho (2015), Sforzi (2001) e Bortoni-Ricardo (2012), que já desenvolveram pesquisas em torno da mediação da leitura.

## 2.4 Mediação: do sentido à ação

O termo mediação tem sido muito utilizado no contexto da educação vinculado a pesquisas que têm como base epistemológica a abordagem histórico-cultural inaugurada por Vygotsky (2009, 2017). A partir dos estudos realizados por esse autor, a aprendizagem se dá pelo processo interativo entre as pessoas mediadas pela linguagem. Nesse sentido, os estudos de Bakhtin/Volóchinov (2009) também mostram interface com as pesquisas de Vygotsky, pois percebem, na dialogicidade, a ação fundamental para o desenvolvimento e a compreensão do mundo pelo homem. Ambos, com seu círculo de pesquisadores, reforçam a importância da cultura, da história, da experiência, das interações sociais e dialógicas no processo de construção, formação e desenvolvimento cognitivo do homem realizadas por meio da mediação.

A palavra mediação deriva do latim *mediare*, que significa intervir. A mediação pode ser utilizada de diferentes formas e em diversos contextos. No espaço jurídico, por exemplo, pode ser utilizada como uma ajuda na resolução de conflitos entre pessoas ou entre grupos sociais. O mediador, nesse processo, intervém por meio do diálogo, a fim de facilitar a interação entre as pessoas. Nesse contexto, assume um papel passivo, é imparcial e não toma decisões, apenas expõe o problema e lança questões para que as partes reflitam sobre o assunto e tomem as decisões necessárias (FERREIRA, 2013).

Na educação, a mediação tem sido utilizada como estratégia para o ensino de conteúdos escolares. Num artigo realizado sobre o papel da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento, Sforzi (2008) expõe algumas ideias sobre a mediação em Vygotsky. Ela constatou que a mediação é entendida como sinônimo da ajuda que o professor dá ao educando, intervindo nas atividades escolares. Sobre esse assunto, a autora (2008, n.p.) salienta que, “apesar de não incorreta, essa ideia reduz o conceito de mediação às relações interpessoais, seja entre o adulto e a criança ou entre criança e criança mais experiente”. Nos dois casos, a mediação assume objetivos diferentes: no primeiro caso, o mediador é um ser passivo, no segundo, quem assume o papel de passividade é o estudante. A ele cabe ser o receptor do conhecimento **dado** pelo professor.

De acordo com os estudos realizados sobre o conceito de mediação, a mediação no contexto escolar se baseia num saber colaborativo. Isso significa que tanto o professor quanto o estudante desempenham papéis importantes na construção do conhecimento. Nesse sentido, ao propor um trabalho de ensino da leitura é preciso compreender o que é a mediação e qual é

o papel do professor que se propõe a mediar a leitura, de acordo com Vygotsky (2009, 2017) e Bakhtin (2009), teóricos que embasam a presente pesquisa.

Segundo Vygotsky (2009), desde que nascemos estabelecemos uma relação com o mundo, convivemos com pessoas com quem aprendemos os valores sociais, a cultura, a arte, os conhecimentos científicos, a língua materna e seus significados. O autor (2004) também reforça que o homem é um ser de natureza social e tudo o que é humano provém dos aprendizados adquiridos na vida em sociedade através da cultura deixada pelos antepassados.

Mas, para aprendermos a ser humanos, para vivermos em sociedade, precisamos interagir com os mais experientes, aprender a utilizar as ferramentas que mediam nossa relação com o mundo, pois a nossa relação com as pessoas e com a natureza não acontece por vias diretas, elas são mediadas por instrumentos materiais e simbólicos (LEONTIEV, 2004).

Leontiev (2004, p. 283) explica, nos estudos realizados sobre o homem e a cultura, que os instrumentos são fruto da atividade criadora do homem, que foi cristalizada e reproduzida de geração em geração a partir da interação com outros homens. A fixação e a reprodução desses instrumentos permitiram ao homem transformar e dominar a natureza e desenvolver-se cognitivamente em relação aos demais animais. Dessa forma, os instrumentos de mediação fazem parte da cultura material e intelectual da humanidade.

Os instrumentos da cultura material são físicos e mediam a relação do homem com a natureza. Segundo Leontiev (2004, p. 287),

[é] o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é, ao mesmo tempo, um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Nesse sentido, o instrumento material faz parte da atividade criadora e produtiva do homem, visando atender às suas necessidades como forma de dominar e transformar a natureza, isto é, pela sua função esse processo é o que se chama de trabalho (LEONTIEV, 2004, p. 287). Já os instrumentos da cultura intelectual são simbólicos e mediam a relação do homem com ele mesmo e com outros homens na forma de pensamento e diálogo. Os instrumentos simbólicos são a linguagem, as palavras, os signos, o sistema de contagem, a escrita, as obras de arte, os conceitos e são utilizados para orientar “o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas” (STRICKER, 2017, p. 143).

Nesse sentido, Sforzi (2008, n.p.) contribui dizendo que,

[d]o mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam a sua ação mental. Ferramentas psicológicas são formações artificiais. Por sua natureza elas são sociais, não orgânicas ou individuais. Elas são dirigidas para o domínio ou controle dos processos comportamentais – dos outros e de si próprios [...].

A autora (2008, n.p.) salienta ainda que “[o] sistema de signos, como a linguagem no plano externo, torna possível a transição do intrapsicológico para interpsicológico, pois constitui-se em forma de pensamento para quem dele se apropria, processo este que reitera o caráter social do desenvolvimento humano”.

Desse modo, dentre os instrumentos simbólicos criados pelo homem, a linguagem e a escrita são ferramentas fundamentais de mediação do conhecimento e nos permitem conhecer o mundo no contexto social, histórico, tecnológico, científico e cultural dos povos que constituem toda uma sociedade. Sendo assim, os conhecimentos produzidos anteriormente pelos homens não se apagam da história conforme nascem as crianças, mas são (re)produzidos e (re)criados pela interação recíproca entre os mais experientes e os menos experientes, entre as crianças e os adultos ou entre crianças e crianças. A palavra, nesse contexto, é elo de ligação entre o passado e o presente. Para Bakhtin (2009, p. 117), na interação interpessoal “[a] palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Metaforicamente, a palavra é a ponte lançada entre mim e o outro e é por meio dela que compreendemos o mundo e a complexidade da sociedade, que demonstramos sentimentos, ideias e ideais, que nos apropriamos do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. Dessa forma, Leontiev (2004, p. 290) ressalta que não basta simplesmente sermos expostos a tais instrumentos, pois o conhecimento não é apenas **dado** aos homens, mas está **posto**, de forma que, para se apropriar desses conhecimentos, o homem deve estabelecer uma relação comunicativa com outros homens e com as crianças desde a tenra idade. Para Leontiev (2004, p. 290),

[p]ara se apropriar destes resultados, para fazer delas as suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano deve entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Sob essa perspectiva, percebemos a escola como espaço valioso de aprendizagem, onde a cultura e os saberes científicos se consolidam na interação comunicativa entre as pessoas. Numa cultura grafocêntrica como a nossa, a comunicação, a leitura e a escrita são ações fundamentais para a apropriação da cultura e do conhecimento histórico construído até hoje.

Nesse sentido, a escola encontra desafios na medida em que entendemos que sua função não se resume à transmissão do conhecimento científico pelo professor, nem na criança como um receptor passivo. A educação sob a perspectiva histórico-cultural tem como base fundamental a dialogicidade no processo colaborativo na construção da aprendizagem, baseada na relação “sujeito-conhecimento-sujeito” (SFORNI, 2008, n.p.).

Sobre o assunto, Nascimento destaca que

Vygotsky nos mostra que o processo educativo deve considerar a reação integral do aluno como um sujeito ativo no processo do conhecimento, que não deve se guiar por conhecimentos alheios, depositados em sua mente e afeitos estritamente ao momento sensorial. Pelo contrário, defende uma visão de reação, como a formação de novas conexões entre o organismo e o meio, ou entre os elementos do meio e as reações do organismo. (NASCIMENTO, 2014, p. 353).

Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2009) reforça a ideia da comunicação como uma ponte lançada entre mim e o outro, como uma via de mão dupla em que tanto o locutor quanto o interlocutor assumem uma responsabilidade pelo que foi enunciado. Enquanto o locutor se expressa, as palavras não são propriedade exclusiva sua, cabendo ao interlocutor compreender o que foi dito e, assim, assumir a responsividade ativa frente ao discurso do outro, podendo se posicionar refutando ou tomando para si tais palavras. A responsividade ativa possibilita a construção do conhecimento baseado na dialogicidade. Segundo Fernandes e Souza Filho (2015, p. 97), a mediação em Bakhtin é, então, “justamente o terreno de tensão entre enunciados no trabalho de construção do laço representado pela ponte”.

No ensino, a mediação deve promover o desenvolvimento tanto do educando quanto do professor na medida em que,

[n]as relações de ensino/aprendizagem, precisamos inferir que o professor não é o sujeito que ensina, nem o aluno apenas quem recebe o saber pronto. As relações pedagógicas se dão dialogicamente, porque, na interação o professor precisa ser visto como um mediador, aquele que contribui para despertar o conhecimento e, também, aquele que recebe ideias e constrói seu conhecimento. Não é uma questão de dar e receber, mas um compartilhamento [...]. (FERNANDES, 2015, p. 22).

É sob essa perspectiva que invocamos, para esta pesquisa, a concepção de ensino e aprendizagem como uma interação dialógica e colaborativa do ensino de leitura em que o

professor, dotado de mais experiência, ouve, compartilha, indaga, discute, motiva os educandos a construir seu próprio conhecimento. Sob essa perspectiva, o aprendiz não é uma tábula rasa ou um papel em branco, onde se deposita ou imprime o conhecimento: apesar de os aprendizes terem menos conhecimento dos conteúdos a serem estudados, eles já carregam consigo todo um repertório de saberes e conhecimento de mundo construídos fora da escola e estes contribuem para a aquisição de novos conhecimentos. Algumas pesquisas – como a de Nascimento (2012) e Oliveira (2017) – têm mostrado que as crianças pequenas, mesmo sem dominar o código alfabético, conseguem, com a colaboração do mediador, dialogar sobre o texto lido e relacioná-lo com o contexto social em que vivem, isto é, conseguem produzir sentido na leitura realizada pela professora. Segundo Fernandes e Souza Filho (2015, p. 99),

[e]m toda situação educativa, a relação assimétrica entre um sujeito aprendiz e a fonte do saber que ele busca (pessoas mais experientes, objetos da cultura, instrumentos de trabalho) faz aparecer uma diferença entre capacidades já adquiridas e aquelas conquistadas pelos grupos sociais.

É nessa relação assimétrica nas relações de ensino e aprendizagem que Vygotsky percebeu a existência de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. A essa capacidade já desenvolvida pela pessoa, ou seja, aquilo que ela consegue fazer de forma autônoma, Vygotsky (1991, p. 97 *apud* FERNANDES; SOUZA FILHO, 2015, p. 99) denominou de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). A Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) caracteriza-se pelo que a pessoa consegue realizar em colaboração com alguém mais experiente. Para Vygotsky (2009) existe, ainda, um terreno entre os saberes que já foram consolidados e os que ainda podem ser aprendidos. Esse terreno é denominado de Zona de Desenvolvimento Imediato ou Iminente<sup>4</sup> (ZDI).

A partir do método aplicado por Vygotsky para verificar os níveis de desenvolvimento na criança, Jerome Bruner (1983) utilizou o termo *scaffolding*, andaime, em português, para se referir “ao apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam as resoluções de problemas”, que se situa justamente nesse espaço entre a ZDR e a ZDP (FIGUEIREDO, 2019, p. 51).

---

<sup>4</sup> Paulo Bezerra (2009), tradutor da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, destaca, no prefácio do livro, a questão que perpassa o equívoco de tradução da palavra russa *blijaichego razvitia*, que, em português, significa *Zona de Desenvolvimento Iminente*. Segundo Bezerra (2009, p. 10-11), “o adjetivo que Vygotsky acopla ao substantivo desenvolvido (*razvítie*, substantivo neutro) é *blijáichee*, que significa o mais próximo, **proximíssimo**, imediato.” Ademais, “a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental **imediato**, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento da aprendizagem. Daí o termo zona de desenvolvimento imediato”.

No contexto educacional, esse método de andaimagem tem sido utilizado como forma de “propiciar o aprendizado por meio de estimulação do conhecimento pelo processo comparativo dos saberes anteriores já adquiridos” (FERNANDES, 2015, p. 23).

Segundo Fernandes (2015, p. 23),

[e]sses “andaimes conceituais”, oferecem subsídios para orientar os passos que o estudante dá na construção do conhecimento. Assim, é um recurso de suporte que deve ser usado para atividades que o aluno já realiza, como a leitura, mas vai avançar sua compreensão leitora com a ajuda de um mediador.

Diante disso, no trabalho de ensino da leitura é importante refletir sobre o papel que o professor ocupa no processo de ensino da língua materna e quais ferramentas estão ao seu alcance para que ele desenvolva nos alunos a capacidade de leitura que vá além da decifração do código alfabético, visto que a leitura não termina na decodificação, tampouco na codificação, ela se estende para além do contexto escolar onde a língua é viva, que se desenvolve com o tempo, “reflete e refrata” os significados, os valores e as ideologias do mundo circundante (BAKHTIN/, 2009, p. 47).

Por isso, a leitura deve ser “objeto de discussão [,] a fim de que se torne uma habilidade enriquecedora da capacidade cognitiva, da comunicação interpessoal e da constituição do sujeito” (FERNANDES, 2015, p. 9).

Entender a função e a finalidade da língua, da leitura e da escrita e construir significados para essas ações fazem parte do processo de conhecimento sistematizado na escola. Além disso, “a leitura não é um evento com exatidão decodificadora, porém, um processo de identificações e aquisição de conhecimento em avanços e retrocessos, de interpretação, questionamento, crítica e reflexão ligados à esfera humana” (FERNANDES, 2015, p. 26).

Ao realizar a leitura, o leitor interage não só com o texto, mas com o autor, consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Ele leva para sua leitura toda a sua experiência, seu conhecimento de mundo, e constrói para si a (re)leitura do texto. Esta, por sua vez, reflete na sua relação com o mundo. Sendo assim, realiza-se o que Cosson (2019) chama de “circuito da leitura”, envolvendo texto, autor, leitor, contexto e o intertexto.

Koch e Elias (2006, p. 11), enfatizam que a leitura se constrói

[...] na atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A leitura, portanto, é uma atividade que requer do leitor a ativação de todo um sistema de ações direcionadas que pode ser aprendido pelo processo de **andaimagem**, em que o professor fornece ao estudante elementos para que ele possa interpretar o texto que cooperam para a produção de sentidos. Dessa forma, o professor mediador da leitura exerce uma função importante, pois possibilita ao aluno a imersão na leitura, permitindo que ele vá além da superfície do texto. Nesse processo, o docente conduz o aluno a um patamar de conhecimento cada vez mais complexo, possibilitando seu desenvolvimento. Fernandes (2015, p. 27) considera que

[o] papel do professor mediador é, conduzir o aluno a transformar o texto em significados a partir de um registro escrito. São dois leitores com diferentes experiências de leitura em gestos de mediação colaborativas em que ambos se tornam consumidores ativos de mensagens significativas e relevantes.

Nesse cenário, o lugar, a língua, o modo de vestir, as comidas, as histórias orais, a literatura, a arte, os valores, a política, as ciências, ou seja, a cultura da qual a pessoa faz parte exerce forte influência sobre o homem na sua construção como ser social e como leitor. Para Dell’Isola,

[a] leitura é produzida tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se “descontextualiza” e deixa-se se “recontextualiza” pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto que quer dizer “tecido”, não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto. (DELL’ISOLA, 1988, p. 30 *apud* FERNANDES, 2015, p. 26).

Nesse contexto, percebemos, nas rodas de leitura, uma oportunidade de ensinar leitura a partir da produção e do compartilhamento dos sentidos dos textos pelos estudantes de 6º a 9º ano da segunda fase do Ensino Fundamental que sabem decodificar, mas ainda necessitam de andaimes para ampliar suas competências de leitura.

A interação professor/texto/aluno estabelecida nas rodas de leitura pela leitura dialógica é um instrumento de mediação pedagógica facilitadora da aprendizagem. O mediador da leitura, portanto, é aquele que, através do diálogo, conduz os alunos à discussão construída com eles, e não para eles. Um saber compartilhado, que leva em conta as experiências e os saberes já consolidados, alçando-os a um novo patamar do conhecimento. Para Freitas (2012, p. 68),

[m]ediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de codificar com clareza e reconhecer com rapidez

as palavras para uma leitura fluente. Previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos sobre dados que vão construindo o sujeito leitor em formação em um leitor proficiente.

Entendemos, portanto, que o trabalho do mediador nas rodas de leitura consiste em promover momentos de dedicação à leitura que possibilitem a ampliação das competências leitoras por meio da mediação dialógica de alunos com dificuldades de compreensão do texto.

Dessa forma, no Capítulo 3 – Rodas de leitura e a construção do aluno leitor – discutimos a mediação nas rodas de leitura, envolvendo as ações realizadas antes, durante e depois dessas rodas.

### CAPÍTULO 3 – RODAS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO ALUNO LEITOR

*Jovens que se apaixonam por princesa somos nós, os leitores. As princesas são o mundo em tudo que ele nos promete se conseguirmos conquistá-lo. A feiticeira são os escritores que nos oferecem artifícios para conquistar o mundo. O presente da princesa é a literatura, a palavra encantada que suplanta os cinco sentidos e que nós, leitores, incorporamos a nós e ao mundo à medida que lemos – literatura que precisa ser alimentada pelos sentimentos, pelo desejo de dizer e ouvir o que não foi dito ainda, expandir a compreensão e o tamanho do mundo.*  
(COSSON, 2019, p. 29)

Para que os jovens se apaixonem pela **princesa**, é preciso ensinarmos a eles que a leitura não é uma ação para poucos, difícil de ser compreendida e experienciada. Por isso, no ensino da leitura, os mediadores não só auxiliam os leitores a alcançarem uma capacidade melhor de leitura, mas também motivam esses estudantes a buscarem na literatura uma melhor compreensão do mundo e de si mesmos. Nesse sentido, ler é também construir significados a partir das intersubjetividades, do compartilhamento de saberes no qual estabelecemos uma relação dialógica com as pessoas.

Sob essa perspectiva, a leitura compartilhada é ação fundamental quando se trata de leitores em formação. É mostrar, a partir da discussão sobre o texto, diferentes perspectivas que podem se complementar ou se chocarem, isto é, podem refletir ou refratar a nossa maneira de pensar e perceber o mundo. Além disso, as palavras não são propriedade nossas, “aqui a comunicação é **transmissão**: mediação entre o que se recebeu e o que se dá” (LAROSSA, 2004, p. 24).

Assim, a leitura é uma trama tecida a partir de várias vozes e na qual, em cada linha, se constituem diferentes enunciados. Sob essa perspectiva da comunicação como ação importante no desenvolvimento humano, no contexto escolar a fala das crianças também é importante para a construção dos saberes individual e coletivo.

Nessa perspectiva, a língua exerce uma função “interacionista, funcional e discursiva”, em que “só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42).

Podemos pensar, então, que rodas de leitura no contexto escolar são uma atividade realizada a partir da interação entre pessoas que buscam compreender os textos de forma dialógica e colaborativa na construção de sentidos não só do autor, mas também do leitor.

Sendo assim, almejamos, nesta pesquisa, que as rodas de leitura possam possibilitar o encontro do leitor com alguém do outro lado do texto, um encontro entre o autor, o leitor, o texto e o contexto.

Cosson (2019) nos mostra, na epígrafe de abertura deste capítulo, que os autores são como a feiticeira, que nos fornece os artifícios para conquistarmos o mundo, enquanto as princesas são o mundo com tudo o que ele tem a nos oferecer quando, enfim, as conquistarmos. Os jovens apaixonados somos nós, leitores. Então, porque não imaginar que o professor mediador fosse como a fada madrinha, que ao perceber nos jovens suas dificuldades de compreensão do mundo, sua dificuldade de dialogar com os textos, intervisse, mostrando as várias possibilidades e caminhos a seguir para conquistar o tão valioso presente, a compreensão da leitura.

Dessa forma, trazemos, neste capítulo, reflexões sobre o processo de construção do aluno leitor, antes, durante e depois das rodas de leitura, a fim de perceber como a mediação da leitura pode contribuir para que os estudantes possam compreender e produzir sentidos na leitura de textos.

No tópico 3.1 – antes da roda, discutimos sobre o trabalho com a leitura realizado pela escola a partir da entrevista com a professora de Língua Portuguesa e a observação participante realizada durante as aulas de Língua Portuguesa e Geografia, ministradas pela professora colaboradora com o objetivo de perceber quais as dificuldades que a professora e os alunos apresentam durante as práticas de ensino e aprendizagem da leitura.

No tópico 3.2 – durante a roda, vamos falar sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes e como acontecem a interação, a discussão, a compreensão e a reflexão dos educandos nesse processo.

No tópico 3.3 – depois da roda, avaliamos os resultados da mediação na ampliação das competências de leitura dos estudantes e a avaliação da intervenção realizada pela pesquisadora no processo de ensino da leitura.

### **3.1 Antes da roda**

Para atender aos objetivos específicos que direcionam a presente pesquisa, de descrever como acontece o ensino de leitura no contexto escolar e de perceber quais as dificuldades encontradas pelos estudantes e pela professora nas práticas de leitura realizadas pela escola foi preciso observar os fenômenos, num contato mais próximo com a professora e os estudantes.

Dessa forma, optamos por realizar a entrevista semiestruturada com a professora de Língua Portuguesa e a observação participante nas aulas ministradas por ela.

A entrevista semiestruturada nos permitiu perceber aspectos tanto objetivos quanto subjetivos da professora colaboradora a partir de uma escuta atenta no diálogo entre entrevistador e entrevistado. Para Neto (1994, p. 57), a entrevista é um procedimento importante, pois a comunicação oral “reforça a importância da linguagem e do significado da fala” dos envolvidos na pesquisa e, por isso, é capaz de fornecer informações importantes que respondem a algumas questões, mas que também problematizam outras.

Nessa perspectiva, a observação participante e a entrevista são ações complementares e importantes para compreendermos o contexto de ensino e como as aulas de LP eram realizadas. A observação participante não se tratou, nesta pesquisa, de uma observação imparcial, em que o pesquisador mantém certa distância dos seus colaboradores, mas um olhar de dentro do grupo, de interação com as pessoas envolvidas na pesquisa. Essa aproximação me permitiu vivenciar, participar e experienciar situações reais nas quais professora e estudantes estavam inseridos.

Vale ressaltar, também, que ao longo da pesquisa tivemos de fazer alguns redirecionamentos. Devido ao período de quarentena, no início do ano 2020, houve a paralização das avaliações dos projetos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFCAT por um período de dois meses (março e abril), retornando em maio com o trabalho em regime de *home office*. Entre os meses de maio e outubro, o presente projeto de pesquisa passou pelas alterações exigidas pelo CEP, inclusive no que se refere ao método de coleta de dados. O parecer de aprovação foi emitido ao final do mês de outubro e, por isso, a entrevista e a observação participante ocorreram no período de 3 a 18 de novembro. Antes da pandemia, a observação participante aconteceria de forma presencial na escola, num contato direto com a comunidade escolar, observando não só os momentos de dedicação à leitura em sala de aula, mas, também, as práticas de leitura realizadas fora desse ambiente. Após a instituição das medidas de segurança, as observações foram realizadas via remota, nas aulas de LP que a professora colaboradora realizava de forma síncrona. As aulas online duravam em média 30 minutos e cada turma tinha duas aulas de Língua Portuguesa e uma de Geografia por semana. A observação participante aconteceu de forma remota síncrona pelo aplicativo *Google Meet*, no mês de novembro de 2020, por um período duas semanas (de 03 a 18). No total, foram realizadas 12 observações, três em cada turma do 6º, 7º, 8º e 9º anos.

A entrevista com a professora foi realizada presencialmente, mantendo os protocolos de segurança, e também pelo *WhatsApp*, conforme foram surgindo novas questões.

As rodas de leitura, que antes aconteceriam de forma presencial explorando os espaços da escola, foram realizadas via remota, pelo aplicativo *Google Meet*. Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo e gravação de áudio.

No próximo tópico, buscamos discutir e refletir sobre questões que envolvem o ensino da leitura realizadas pela escola a partir da entrevista semiestruturada e das observações realizadas durante as aulas de LP ministradas pela professora colaboradora, num processo de descrição e análise das ações realizadas.

### *3.1.1 Tecendo diálogos sobre o ensino da leitura na escola campo*

Antes de iniciar o processo de coleta de dados houve encontro com a professora de LP e a Diretora da unidade escolar para definirmos os dias e horários em que ocorreriam as observações e a entrevista com a professora. Nesse encontro, também foi entregue para a professora colaboradora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de autorização para a entrevista, gravações e transcrições das aulas ministradas por ela.

Ficou definido, também, que as observações iriam ser realizadas três vezes por semana no período matutino, de acordo com a grade curricular da escola para o ensino de LP e Geografia. Optamos, ainda, por realizar as observações nas aulas de Geografia porque faziam parte das disciplinas ministradas por nossa colaboradora e por ela trabalhar com a leitura dos textos no livro didático de geografia, que aconteciam uma vez por semana. Sendo assim, foram realizadas, em cada turma (6º, 7º, 8º e 9º anos), três observações/aulas: duas nas aulas de Língua Portuguesa e uma nas de Geografia, totalizando 12 observações, em um período matutino durante duas semanas, de 3 a 18 de novembro de 2020.

Durante as observações, encontramos dificuldades nas gravações de áudio devido ao acesso à internet. Como as aulas eram ministradas via remota de forma síncrona, em alguns momentos os áudios foram cortados e em outros o sinal de internet foi perdido totalmente. Dessa forma, parte do diálogo entre a professora e os alunos foi prejudicado. Buscando uma melhor análise desses dados, optamos por realizar mais uma observação nas turmas de 6º a 9º, durante as aulas de LP, que foi realizada na última semana de março de 2021, mês em que se iniciaram o envio das atividades impressas e as aulas remotas.

O objetivo das observações e entrevista com a professora de LP foi perceber como é realizado o trabalho de ensino da leitura na escola, qual é a concepção de leitura que fundamenta a prática da professora e, ainda, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos e pela professora nas aulas de Língua Portuguesa.

Visando tecer um diálogo sobre o ensino da leitura realizado na Escola Pedro Coelho Ribeiro, conhecida pela comunidade como Escola do Bálsamo, analisamos a entrevista e as observações simultaneamente, pois foi percebido, durante o processo de investigação, organização e análise de dados, que tanto a fala da professora na entrevista quanto os dados coletados na observação participante conversavam entre si.

Nos diálogos abaixo, para manter em sigilo o nome da professora colaboradora, a chamamos de G. R. e a pesquisadora de P.

A professora G. R. é formada em Letras/Francês pela Universidade Federal de Goiás (atualmente UFCAT) e leciona há vinte e dois anos na cidade de Corumbáiba. Já trabalhou em outras escolas do município e ministrou aulas nas disciplinas de Geografia, Inglês, Ciências e Educação Religiosa. Na Escola Municipal Pedro Coelho Ribeiro, ela ministra aulas de Língua Portuguesa há três anos: “Eu estou com essa disciplina de LP tem três anos. Nos outros anos eu dava aula de Inglês, Geografia, Ciências, Educação Religiosa, tudo..., menos Matemática, já dei todas as disciplinas, até de Educação Física eu fui professora... (risos)”.

A professora também possui o curso básico de inglês e um curso de pós-graduação na área de Língua Portuguesa, que fez na cidade de Batatais (São Paulo) logo depois de terminar a faculdade. Segundo G. R., o seu processo de formação foi muito difícil, já que, além das condições financeiras e da falta de apoio da família, os cursos de formação de professores nessa região eram escassos e as docentes tinham de se deslocar para outras cidades para ampliarem seus estudos. Na maioria das vezes, saíam de casa de madrugada e voltavam à noite. Segundo G. R., a distância foi um dos obstáculos enfrentados por ela na sua formação como professora. Atualmente, sempre que o município, por meio da Secretaria de Educação, oferece os cursos de formação de professores, ela participa.

Buscando entender como o ensino da leitura é realizado foi solicitado a G. R. que contasse um pouco mais sobre a sua rotina na escola e os espaços que utilizava para o ensino de Língua Portuguesa. G. R. relatou que, a partir dos cursos já realizados e da sua experiência como docente, sempre busca inovar sua forma de ensinar. Segundo ela, no início de sua carreira seu método de ensino era tradicional, numa perspectiva que não ia além do quadro e do giz, mas, atualmente, busca trabalhar de forma lúdica, desenvolvendo projetos, jogos e trabalho com música para despertar nos alunos o gosto pelo aprendizado e pela leitura.

**G. R.:** No ensino de LP eu sempre gosto de trabalhar projetos com os meninos. Projetos de música, projeto de *bullying*, Setembro Amarelo. Nós também fazemos na escola todos os anos, um projeto que se chama Piquenique Literário. Esse Piquenique Literário é muito interessante porque os meninos apresentavam, eles apresentam música... é um dia que a gente tira só pra apresentar o projeto.

De acordo com G. R., os projetos em torno da leitura realizados pela escola contemplam principalmente temas como *bullying*, prevenção ao suicídio, ao câncer de mama, entre outros. Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) fazem parte das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e são incluídos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tendo como proposta um trabalho interdisciplinar em que alunos e professores estejam envolvidos num projeto em comum.

Como pudemos observar no relato da professora em relação aos trabalhos e projetos que a escola vem desenvolvendo, os temas TCTs ocupam lugar de destaque como proposta de leitura. Na figura a seguir observamos uma atividade realizada na turma do 9º ano pelo aluno JP, em que a professora trabalhou o gênero textual charge com a proposta de ensino da leitura

Figura 1 – Atividade de leitura com Tema Contemporâneo Transversal

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>a) Encontre um vocativo, explicando a importância dessa escolha: <u>amiga</u></p> <p>b) Transcreva uma expressão considerada ambígua, explicando seus dois sentidos:<br/><u>Se toca: Para a mulher analisar-se se ela possui um corpo; para o amigo se dar conta</u></p> <p>c) Por que os seios da personagem Amely, afinal, formam um coração? Que mensagem podemos extrair desse recurso? <u>Que o câncer de mama pode matar</u></p> <p>d) Explique a importância de ter empregado o verbo no modo imperativo:<br/><u>Para que as pessoas saibam que o quadro é sério para</u></p> <p>e) Qual o objetivo de tal quadrinho? Em sua opinião, ele foi alcançado? Por quê?<br/><u>Esperar que as pessoas se examinem para ver se elas possuem um corpo. Não, por que esse quadrinho é especial por o assunto ser</u></p>  | <p><b>Transcrição</b></p> <p>a) Encontre um vocativo, explicando a importância dessa escolha: <i>amiga.</i></p> <p>b) Escreva uma expressão considerada ambígua, explicando seus dois sentidos:<br/><i>Se toca: para a mulher analisar-se se ela possui um corpo; para a amiga se dar conta.</i></p> <p>c) Por que os seios da personagem Amely, afinal, formam um coração? Que mensagem podemos extrair desse recurso? <i>Que o câncer de mama pode matar.</i></p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- d) Explique a importância de ter empregado o verbo no modo imperativo:  
*Para que as façam o que o quadro aconselha a fazer.*
- e) Qual o objetivo de tal quadrinho? Em sua opinião ele foi alcançado? Por quê?  
*Espalhar que as pessoas se examinem para ver se ele possui um caroço. Sim, porque esse quadrinho é especial para o outono rosa.*

Essa atividade de Língua Portuguesa do gênero charge trata do tema câncer de mama com o objetivo de ressaltar a importância do autoexame para a prevenção da doença. Na charge, o enunciado “outubro rosa” aparece em destaque, mas o foco principal está na fala da personagem, na qual o autor utiliza uma frase de duplo sentido para chamar a atenção do leitor: “se toca, amiga: hora do exame de mamas!”.

Nessa atividade, a professora pede para que os alunos leiam a charge observando a imagem e a fala da personagem. Posteriormente, ela lê as questões referentes ao texto, explicando os enunciados aos alunos e sugerindo que eles respondam às questões em seguida (Diário de campo, 03/11/2020).

A charge é um gênero textual muito utilizado no trabalho com a leitura nas escolas por tratar de assuntos contemporâneos de nossa sociedade que passam pelos campos da política, educação, saúde, meio ambiente, entre outros, falando de assuntos sérios, mas de forma bem humorada e irônica. Esse gênero textual, além das imagens que contribuem para uma interpretação e produção de sentido do tema, também requer do aluno o conhecimento de mundo. Segundo Koch e Elias (2006, p. 20), “na leitura da charge, dentre outros conhecimentos, ativamos valores da época e da comunidade em que vivemos [...]”.

Marcuschi (2008) também compreende a importância dos estudos dos gêneros textuais desde que não seja trabalhado com um fim em si mesmo, mas como uma forma de linguagem viva, que serve também como forma de expressão para compreendermos o mundo a nossa volta. Segundo o autor (2008, p. 15),

[n]a realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebemos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem somos levados a ver os gêneros textuais como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluídos.

Nesse contexto, o gênero textual escolhido pela professora atende ao objetivo do Projeto Pedagógico escolar, no trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), pois contempla questões que permeiam a vida social dos estudantes a partir de uma linguagem

comum para os jovens no diálogo cotidiano entre pessoas. Por outro lado, a leitura, nesse caso, aparece relacionada a um objetivo específico, que é o de usar o texto para levar o aluno a adotar determinado comportamento, e não trabalhar necessariamente a construção dos sentidos. Nessa perspectiva, a leitura assume um caráter puramente escolar, já que trata de um assunto complexo na nossa sociedade, passível de discussões mais profundas, como uma atividade de estudo da gramática, deixando de lado as conexões que os estudantes poderiam fazer do tema com sua vida fora da escola. Para Cosson (2009, p. 27), “a leitura [...] é de fato um ato solitário, mas a sua interpretação é um ato solidário”, por isso a discussão de temas importantes, que fazem parte dos problemas sociais, como o da charge mostrada anteriormente, implica não só as conexões que os alunos fazem das suas próprias experiências com o texto, “mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Outro projeto de leitura destacado pela professora é o **Piquenique Literário**, que tem despertado, nos alunos, o interesse pela leitura. É um momento dedicado a apresentações de trabalhos envolvendo música, teatro e filmes, no qual os estudantes trabalham em grupo.

Segundo Cosson (2019, p. 110), a dramatização é uma forma de memorização da literatura muito praticada nas escolas, realizada principalmente na primeira fase do Ensino Fundamental e em datas comemorativas, com o intuito de aproximar os estudantes de textos literários a partir de uma atividade interativa. No entanto, ele nos alerta para o fato de que, em muitos projetos escolares, as características da sociabilidade têm se tornado o foco principal, tomado o espaço da leitura, da dramatização e de outras esferas artísticas que poderiam ser mais bem exploradas. Segundo o autor (2019, p. 110),

[a] dramatização nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, antes pelos valores da disciplina, concentração e autoexpressão, sobretudo com um recurso sobre a timidez e a baixa autoestima. Independentemente dessas e de outras vantagens educativas, a dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí a sua importância para a formação do leitor.

Cosson (2019) ressalta ainda que a leitura “requer a integração de várias formas de linguagens artísticas”. Desse modo, a escola cumpre sua função no sentido de oportunizar momentos de apropriação dessas linguagens a partir da interpretação da leitura experienciada pelo leitor como ator. Essa perspectiva se confirma na fala de G. R. quando a professora é questionada se os estudantes gostam de participar desse tipo de trabalho:

**G. R.:** Geralmente tem os que não gostam, né? Mas faço grandes descobertas, né? Nesse último, um aluno meu, ele mesmo... a turma resolveu fazer uma apresentação de teatro. Ele mesmo [se referindo a um aluno específico] inventou a história, passou pro papel, ensaiou com os meninos, direcionou os personagens, as falas, ele tomou conta e foi uma gracinha a apresentação.

Quando os estudantes são levados a refletir, a experienciar, a buscar soluções para os problemas nos quais estão envolvidos, tomar decisões, eles se sentem parte importante da escola e da construção do seu próprio conhecimento. Tais ações motivam os estudantes a buscarem um conhecimento que não é imposto, mas desejado por eles. Nesse caso específico, o aluno citado pela professora, ao inventar uma história, ativou todo o seu conhecimento de mundo a partir de histórias de ficção ou fatos vivenciados por ele, incorporando-as num texto oral, com sentidos próprios. Segundo Cosson (2019, p. 112), “esses e outros jogos dramáticos, assim como a encenação de um texto teatral, demandam do aluno uma leitura intensa que termina por imprimir em sua memória, senão as palavras exatas, o sentido que construiu para o texto literário”. Nesse contexto, o engajamento do estudante na realização da apresentação teatral é uma forma de representar os pensamentos e sentimentos que traz do seu conhecimento do mundo.

Além dos projetos envolvendo a dramatização e a música, G. R. ressalta que também gosta de trabalhar com filmes:

**G. R.:** Eu faço parte de dois grupos educacionais, um é sobre filmes educacionais. Eu adoro trabalhar com filmes, eu passo o filme para os meninos e depois dou uma atividade relacionada. Produção de texto... interpretação... antes mesmo de eu trabalhar com LP eu fazia isso com Educação Religiosa. Sempre trabalhava em parceria com a professora de Português.

Cosson (2019) ressalta que a leitura formativa pressupõe a relação do leitor com o autor, texto e contexto. Diante disso, o ato de ler, visto como um diálogo envolvendo esses quatro elementos da leitura literária, necessita ser mediado pelos objetos da leitura: texto, contexto e intertexto. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o trabalho com filmes no contexto escolar possibilita ao aluno experienciar o encontro com os três objetos da leitura literária, já que “do mesmo modo que a canção popular, o filme é outro avatar da literatura que precisa ser melhor compreendido enquanto parte do discurso literário” (COSSON, 2019, p. 16).

Cosson (2019, p. 15-20) chama de avatar a literatura que se presentifica em “diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artísticas”, como a

canção popular, as HQs, RPG (*role playing games*)<sup>5</sup> e o filme. A obra filme é uma construção coletiva que não se constitui apenas do roteiro, a parte literária do filme escrita pelo diretor, mas de todo um conjunto de elementos: fotografia, figurino, música, atuação dos atores, que se desenvolve de forma harmoniosa. Nesse sentido, o filme no contexto escolar, pode ser trabalhado como elemento da aprendizagem do intertexto, na medida em que dialoga não só com outros filmes, mas com a música, a literatura, outros tipos de arte e culturas, em diferentes contextos sociais.

O intertexto, enquanto objeto da leitura literária, conforme explica Cosson (2019), ocupa uma posição muito especial

O seu estatuto diferenciado vem do fato de que por meio dele se verifica não apenas o texto ou os textos que estão entretecidos em um determinado texto, mas também se evidenciam as relações que se estabelecem entre os elementos e os objetos da leitura. Em outras palavras, ao revelar o entretecimento dos textos, o intertexto também desvela a trama da leitura. Trata-se assim, de um conceito fundamentalmente reflexivo que não pode (e nem deve) ser pensado fora das relações que estabelece entre autor leitor, texto e contexto. (COSSON, 2019, p. 60-61).

No trabalho com filme em sala de aula, proposto por G. R., a intencionalidade da atividade em torno do filme fica limitada à interpretação e à produção textual, deixando de lado discussões e debates que o filme poderia suscitar. Conforme a citação anterior, o filme também faz parte do discurso literário e, por isso, é passível de discussões que vão além da realização de uma lista de atividades. Assim como a leitura de um bom livro que desejamos compartilhar com alguém, o filme também nos desperta esse desejo de falarmos sobre as impressões que nos causou e de rememorar fatos que nos fazem lembrar de outras obras ou até mesmo de acontecimentos vividos em nosso cotidiano.

A professora também foi questionada sobre quais as dificuldades e barreiras encontradas por ela no trabalho como docente. Segundo G. R., a desmotivação dos estudantes e a falta de participação dos pais são fatores que influenciam na aprendizagem dos estudantes:

**G. R.:** A desmotivação dos alunos, estão muito desmotivados e a participação dos pais junto com os alunos, né? A gente lida mais com os alunos, os pais não têm responsabilidade.

**P.:** Você percebe que a desmotivação dos estudantes pode estar relacionada com o período de isolamento e das aulas online?

<sup>5</sup> De acordo com Sales, RPG é uma sigla em inglês que pode ser traduzida como “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens”. Nele, um grupo de amigos se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro de improviso. Existe um diretor, chamado de “narrador” ou “mestre”, que vai explicando o desenrolar da trama; e os jogadores, que modificam a história à medida que interpretam seus personagens. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

**G. R.:** Não, desde sempre foi assim, na verdade os pais só sabem criticar o nosso trabalho, né? Na verdade, os pais não estão nem aí. Estou com uma dificuldade enorme com um aluno, que não participa, não assiste as minhas aulas, procurei a mãe. Inclusive a ela é minha colega de serviço, conhece meu trabalho, nas costas critica, fala horrores, porque eu já fiquei sabendo. E assim, eh, não põe à disposição de jeito nenhum pra ajudar o filho. Filho faz se quiser, se não quiser não faz. Então eu não tenho esse apoio dos pais. Essa é minha maior dificuldade. Mas tem outros que são exceções.

Para G. R., um dos desafios encontrado por ela no trabalho como professora é a incompreensão dos educandos nas atividades de interpretação dos textos. Segundo ela, essa dificuldade se dá pela falta de interesse dos estudantes pela leitura e, também, pela pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos. Essa visão reforça a ideia de parte dos professores de que a dificuldade dos estudantes está atrelada apenas a fatores externos à escola, isentando a instituição dos resultados negativos que condicionam a qualidade do ensino da leitura e a própria realidade do educando no que se refere ao seu conhecimento prévio. Para Antunes (2003, p. 20),

[a]s causas externas à escola interferem[,] de forma decisiva, na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto[,] é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados.

Sabemos que o apoio familiar é importante para o desenvolvimento do estudante, mas a escola também deve estar consciente do seu papel como instituição responsável pelo ensino dos estudantes e analisar pontos de intersecção entre escola e família, promovendo ações que visem ao educando aprender mais e melhor.

Outro ponto destacado por G. R. no que se refere às dificuldades encontradas por ela no ensino da leitura é:

**G. R.:** Em relação a material é tranquilo, a dificuldade na leitura é que eles [os alunos] não sabem interpretar. Eles não têm essa... (pausa) perspectiva de leitura, eles não têm paciência de ler, de pensar de interpretar. Eles leem por ler, daí eles querem fazer a leitura rapidamente, muitas vezes eles não sabem nem o que estão lendo e colocam qualquer resposta [nas atividades] ali e acha que tá bom.

G. R. relata não encontrar dificuldades em relação ao material disponibilizado pela escola, mas destaca que os alunos não possuem uma “perspectiva” de leitura, demonstram impaciência de ler e pensar sobre os enunciados das atividades: “Eles leem por ler. Daí eles querem fazer uma leitura rapidamente, muitas vezes eles não sabem nem o que estão lendo, e colocam qualquer coisa nas respostas das atividades e acha que está bom.”

Como bem sabemos, o tempo para a leitura na escola, principalmente na segunda fase do Ensino Fundamental, ocorre durante o tempo de aula das disciplinas, de apenas 50 minutos. O trabalho com a leitura, que já era deixada para último plano, fica ainda mais reduzido, com excesso de exercícios e poucas discussões em torno dos textos. Além disso, os estudantes aprenderam, na escola, que o texto tem como função principal servir de fonte para que possam responder a questões de ortografia e gramática e interpretação que, na maioria das atividades, se restringem à recuperação de informações que veem explícitas na superfície dos textos.

A concepção de texto como pretexto para responder às atividades é reproduzida pela escola e tem como base metodologia de ensino da língua que é “incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2003, p. 28).

Nesse contexto, os estudantes sofrem um grande impacto quando chegam ao sexto ano e percebem que as habilidades de leitura cobradas para essa etapa do ensino vão além da decifração do código escrito e da cópia de palavras e frases. Segundo Cosson (2019, p. 70),

[o]s modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. São vários estudiosos que mostram que o ensino da literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação.

Podemos observar, portanto, que a falta de paciência e a rapidez na hora de responder às atividades podem estar ligadas à forma como a escola lida com a leitura e como esta é ensinada aos estudantes. Tais fatores nada têm a ver com a incompreensão dos estudantes em relação aos textos, mas com a falta de diálogo, de discussões entre professores e leitores antes, durante e depois dos textos trabalhados, de forma que o foco não seja responder às questões, mas trabalhar estratégias de compreensão da leitura. Segundo Kleiman (1998), num exame sobre a concepção escolar da leitura, a autora observou que as práticas e os conceitos de leitura que vêm sendo sustentadas, legitimadas e perpetuadas pela escola, não somente nas aulas de leitura

[...] não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos de um monólogo do professor para os alunos escutarem. (KLEIMAN, 1998, p. 24).

Nesse sentido, percebe-se que as respostas dadas “de qualquer maneira” nas atividades não dizem respeito a um não saber, mas de dúvidas, de lacunas que surgem durante a leitura e que precisam ser mais bem compreendidas pelos estudantes através do diálogo, das discussões, da conversa com o professor e com os colegas.

Outra questão relacionada às atividades de leitura realizadas durante a aula de leitura foi se os estudantes conseguem relacionar os textos com a história de vida deles, com o cotidiano, como um mundo a sua volta. A professora responde:

**G. R.:** Alguns sim, outros não, tanto é que dou conselho demais pra eles sobre a importância da leitura (risos), mas o mundinho deles é diferente, o mundinho deles ali é o quê!? Como é uma escola de zona rural, o mundinho deles ali é o campo, eles não veem além daquilo ali. Por mais que você tente colocar na cabecinha deles que o mundo é muito maior, não conseguem enxergar isso.

A pergunta direcionada à professora se refere às conexões entre os textos trabalhados e o contexto vivido pelos estudantes. Segundo G. R., alguns alunos conseguem fazer essa relação e outros não. A professora atribui, ainda, a dificuldade de alguns alunos em fazer essa relação da leitura e do contexto vivido ao fato de eles não perceberem o mundo além do campo.

De acordo com Girotto e Souza (2010), Cosson (2019), Freire (1989) e Koch e Elias (2006) no trabalho de compreensão dos textos, a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes é uma ação importante na construção do conhecimento e da produção de sentido do leitor em construção. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 67),

[o] conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articular a nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando tem uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente encontram dificuldades.

Dessa forma, é importante que, no trabalho com a leitura realizado na escola, a criança conheça uma variedade de gêneros e suportes de leitura, que incluam, no seu repertório de saberes, novos conhecimentos. A tarefa de apresentar à criança a variedade de textos que circulam em nosso meio social é função que se aplica principalmente à escola.

Para Girotto e Souza (2010, p. 66), os estudantes fazem conexões o tempo todo, associam o nome dos personagens de uma história ao nome de um vizinho ou colega de turma, comentam sobre um passeio que realizaram com os pais e irmãos, sobre a colheita de milho que fizeram naquele ano, a pesca, o passeio a cavalo, o rio que foi poluído perto de casa, o desmatamento, enfim, existem uma série de fatos que os alunos comentam e se relacionam com

as histórias, com os textos trabalhados em sala de aula, mas muitas vezes não são debatidos em sala de aula porque as relações feitas pelos alunos entre o lido e o vivido não são consideradas importantes no processo de construção do leitor.

Nesse contexto, a leitura é compreendida como transmissão do pensamento do autor para o leitor, em que o sentido do texto “é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).

Com relação à participação dos alunos nas aulas de LP, a professora destaca que, apesar das dificuldades de compreensão dos textos, os alunos são participativos e gostam quando ela utiliza estratégias de ensino diferentes.

**GR:** Eles gostam de novidades, quando eu apresento uma novidade na sala. Eu tô sempre em busca disso sabe... um Datashow... uma música... um trecho daqueles vídeos daqueles motivacionais... vídeos de reflexão... eles adoram e a participação deles é boa...

Os alunos também gostam dos momentos em que GR proporciona o contato com livros literários:

**GR:** Ah! Eu também faço com eles, eu esqueci de falar, todo final de bimestre, porque lá na escola tem livros literários, daí eu ponho eles pra escolher, coloco na estante de livros, eles escolhem o que é mais atraente pra eles, aí no final do bimestre eles apresentam em sala de aula, é tipo roda de leitura.

**P:** Quando você faz esse tipo de atividade, você percebe que eles se sentem mais motivados em trabalhar com o livro literário, do que com outros tipos de suporte de leitura? Como você realiza esse trabalho?

**GR:** Sim, eles adoram. Eu realmente tinha dúvida se eles liam os livros, mas eles leem, porque eles sabiam que iam apresentar a história, falar dos personagens. Porque eu exploro tudo isso, os personagens, o lugar, as características. É interessante que no bimestre que está muito tumultuado, que a gente esquece, eles me cobram os livros: “professora, nós não vamos ler um livro não?”, “que dia vamos pegar os livros?”.

Segundo G. R., a escola possui livros literários, inclusive exemplares de obras clássicas da literatura brasileira, mas não dispõe de um espaço físico para uma biblioteca, por isso, a cada final de bimestre ela faz a seleção de livros e os expõe na estante da sala de aula para que os alunos escolham os que mais lhes chamam a atenção. O critério de escolha dos livros pela professora se dá de acordo com o interesse dos alunos apresentados durante as aulas de LP no trabalho com textos. Conforme a professora, os alunos se interessam mais pelos contos, HQs, tirinhas, crônicas, contos de fadas, e geralmente escolhem os livros mais finos e com imagens.

Cosson (2019) ressalta que a seleção das obras deve depender das características do grupo de leitores. Para o autor (2019, p. 160-161),

[...] texto bom é aquele que é bom para ler e discutir, bom para ler é o texto que ‘prende’ o leitor e suscita seu interesse em fazer uma leitura completa. [...] bom para discutir é o texto que desperta, inquieta e demanda uma posição do leitor, um texto cuja leitura parece nos exigir o compartilhamento com alguém.

Dessa forma, a professora consegue fazer a seleção dos livros a partir das observações do gosto de leitura demonstrado pelos alunos durante os trabalhos com o texto realizados em sala de aula. Segundo Cosson (2019, p. 161), quando o objetivo é desenvolver as competências literárias dos leitores iniciantes,

[o]s textos adequados são naturalmente aqueles que favorecem esses objetivos, sem que deixe de valer a máxima de que texto bom é aquele que é bom para ler e discutir, ou seja, cabe ao professor apresentar aos seus alunos textos que lhes despertem o interesse e os levem à discussão.

Outra pergunta direcionada à professora, referente a esse assunto, foi se depois da apresentação dos alunos sobre a obra lida há discussões com a turma em torno do texto:

**G. R.:** Sim, uma discussão em sala de aula, depois eles me dão (atividade) por escrito também. E quando a gente apresenta alguma coisa diferente para eles, a gente se surpreende, porque eles realmente se interessam sobre essa atividade e dão sua opinião sobre aquilo [o que foi lido].

De acordo com a professora, após realizarem a leitura do texto ela costuma fazer a discussão com a turma e, depois, os alunos realizam as atividades de interpretação sobre os textos. Além disso, a professora ressalta também que os estudantes gostam das atividades em que podem dialogar sobre o que foi lido.

Nessa atividade se destaca a importância do professor na motivação da leitura a partir do seu papel como mediador e da valorização do diálogo como forma de aprofundar discussões sobre questões que vão além dos textos. Nesse contexto, a compreensão das obras se torna mais rica quando realizada de forma interativa e dialógica, expondo pensamentos, sentimentos e opiniões do grupo no qual o texto é objeto de estudo. Compreender um texto a partir da construção coletiva é ver o mundo sob várias perspectivas, é construir e desconstruir ideias a partir do diálogo com os colegas, com o professor, com o autor e com o mundo.

Para Cosson (2019), é importante ter clareza do que significa discutir textos em sala de aula, pois

[q]uando falamos em discussão como estratégia pedagógica, não estamos considerando que ela seja simplesmente uma atividade preparatória para introduzir um conhecimento ou motivar os alunos para a escrita ou qualquer ação posterior de interesse do professor. Discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor. (COSSON, 2019, p. 126).

Ainda sobre o trabalho realizado pela professora com as obras literárias, perguntamos também como ela percebe as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para G. R.,

[o]s que têm dificuldades de leitura, quando vou trabalhar com livro literário, eles pegam os livros mais finos (risos), querem uma leitura rápida, apresentar rápido, não quer pensar sobre aquilo, e só apresentar e pronto, acabou... Eu tento, sabe... de todas as formas despertar essa paixão pela leitura neles, mas não é fácil não. Eu mesmo, quando eu era aluna não gostava de ler, fui começar a gostar de ler quando fui pra faculdade, porque a gente começa a entender as coisas. Eu nunca me esqueci do primeiro livro que li, me lembro que foi a professora que disse que era obrigatório ler o livro “O estudante”, mas foi uma leitura prazerosa, que me chamou a atenção, tanto é que eu nunca me esqueci do livro... depois eu comprei o livro, mas emprestei e perdi o livro. Mas depois, consegui ele *online* e ponho meus filhos pra ler. Incentivo meus alunos a lerem também.

Segundo a professora, ela percebe a dificuldade de leitura dos alunos principalmente pela escolha dos livros feita por eles, pela forma como argumentam e refletem sobre a leitura que realizaram. Ela ressalta, ainda, que o problema maior é que querem respostas prontas.

O momento da escolha do livro diz muito sobre o que o leitor busca, o gosto, as fases e as vontades de ler de cada um. Além disso, mostra também se o estudante se atenta para a estética do livro, as imagens, se observa o tamanho da letra, a textura do papel, se é de fácil manuseio, ou, ainda, se a escolha acontece a partir do gênero literário ou do autor preferido. Conforme Abramovich (1997, p. 141), tais informações, que antecedem a leitura propriamente dita, mostram que os critérios de escolha são diversos e as necessidades nem sempre são as mesmas para toda a turma.

De acordo com a professora G. R., a escolha dos alunos tem a ver com a dificuldade que eles têm em refletir sobre o que foi lido e por quererem realizar uma leitura rápida. Por outro lado, podemos inferir também que existem fatores a condicionar a escolha deles: um número de exemplares reduzido, que não atende às necessidades e aos desejos de leitura dos alunos; a forma como o ensino da leitura é trabalhado na escola, assumindo um caráter propedêutico que pouco explora a criticidade e a ativação do conhecimento prévio dos leitores; uma leitura que quase sempre acaba com perguntas de constatação da leitura a partir da fruição. Pode-se apontar, também, os horários e prazos de leitura muito reduzidos, fazendo com que o aluno com

dificuldades de leitura opte por escolhas que atendam ao prazo estabelecido e às suas necessidades da/para a escola naquele momento, e não ao prazer estético que a leitura literária proporciona.

Para além disso, pode-se apontar, também, o preenchimento de fichas de leitura como única forma de avaliação, que são realizadas individualmente como forma de compreensão enquanto as construções dialógicas construídas coletivamente não são consideradas legítimas no processo de construção do leitor. Apenas o que está escrito é passível de avaliação valorativa no final do bimestre.

Outra questão que chamou a atenção na fala da professora foi sobre o seu processo de formação como leitora e como a escola vem reproduzindo, ao longo dos anos, uma perspectiva de leitura como uma prática obrigatória, atendendo muitas vezes não a vontade dos alunos, mas a vontade e a necessidade do professor de atender a uma demanda escolar, de avaliar não o processo da construção da leitura dos estudantes, mas a decodificação como produto final.

Outra pergunta direcionada à professora foi: quando você percebe que eles estão com dificuldades, como você intervém? Como a escola intervém diante dessas dificuldades?

**G. R.:** Incentivar a leitura, né, inclusive teve uma época que eu estava num sexto ano com dificuldade demais de leitura, a coordenadora tava pegando eles pra tomar a leitura mesmo e... mas a gente incentiva entregando um livro literário... e... passando vídeo motivacional para poder chamar a atenção deles para poder responder às questões depois... é assim que a gente procura fazer... Porque a leitura tem que ser interessante para eles, porque senão, não vai adiantar (pausa).

De acordo com a professora, ao perceber as dificuldades de leitura dos alunos ela intervém, juntamente com a coordenadora da escola, trabalhando com vídeos motivacionais sobre a importância da leitura, entregando livros literários e realizando o que se chama “tomar leitura”. Essa prática de “tomar leitura” é realizada na escola, principalmente nos anos iniciais da alfabetização, com a intenção de que os alunos aprendam a ler. Os alunos praticam a leitura das sílabas, palavras e pequenos textos em casa e depois, ao chegarem à escola, leem para a professora. Geralmente, os suportes de leitura utilizados são os livros didáticos, apostilas elaboradas pela escola ou livros literários. Nessa atividade, o professor avalia a fluência da leitura dos alunos.

Podemos observar, na intervenção realizada pela escola, que a leitura é entendida como decifração do código alfabético. Nessa concepção, o leitor é o emissor da mensagem que o autor deseja transmitir por meio do texto, assumindo um papel passivo no processo de leitura. Segundo Koch e Elias (2006, p. 10), nas concepções de leitura em que o foco está somente no

autor ou no texto “o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução”, e não de produção de sentidos.

No processo de construção do leitor a produção de sentidos se efetiva se o texto lido for interessante para discussões, um texto que instiga, provoca reflexões e questionamentos. Segundo Koch e Elias (2006, p. 10-11), diferentemente da concepção da leitura como decodificação,

[n]a concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

A professora foi questionada também sobre os gêneros textuais que ela costuma trabalhar em sala de aula:

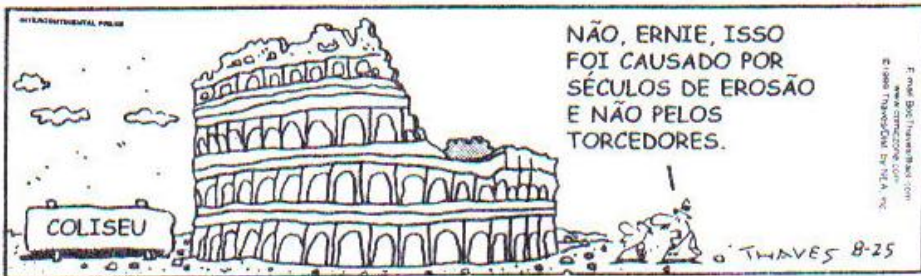
**G. R.:** Eu trabalho vários, mas assim, eu gosto muito de contos, fábulas porque têm uma moral, crônicas. Na verdade, de tudo um pouco, porque no planejamento eles exigem que trabalhemos com todos os gêneros. Ultimamente eu trabalhei muito quadrinho [HQ], porque você pode trabalhar muitas questões nos quadrinhos, principalmente relacionado à língua portuguesa.

Nessa resposta da professora infere-se o apego da escola a uma concepção escolar de leitura, em que os textos ou são trabalhados com o objetivo de ensinar valores para os alunos, quando se procura uma moral edificante nos textos, ou então o trabalho com atividades de ensino da gramática do português. Nesse caso, as questões de compreensão ficam relegadas a segundo plano e o foco do trabalho é a nomenclatura gramatical.

Essa concepção foi percebida em duas atividades realizadas com quadrinhos durante o período de observação das aulas. A atividade abaixo foi realizada com a turma do 8º ano. Durante a aula *online*, a professora realizou a correção da atividade pedindo, primeiramente, que os alunos observassem a frase do personagem. Posteriormente, leu os enunciados A e B da atividade, solicitando que os alunos lessem as respostas para a turma.

Figura 2 – Atividade de leitura: charge

3- Leia a tira:



a) A que se refere o pronome isso?

b) Onde estariam as personagens se o pronome usado fosse aquilo?

O tema abordado na charge possibilita ao leitor fazer uma relação do anfiteatro Coliseu, em Roma, com os estádios de futebol no Brasil. Nessa charge, o autor busca fazer uma crítica aos torcedores brasileiros sobre a depredação dos estádios, ressaltando que a destruição do anfiteatro Coliseu não foi realizada por pessoas, mas pelo tempo de exposição climática, enquanto, no Brasil, a destruição dos estádios de futebol é motivada pelos torcedores. Contudo, para ter essa compreensão o leitor terá de saber de antemão que o lugar exposto na charge é o Coliseu, monumento histórico localizado em Roma, capital italiana.

Nos exercícios colocados após o texto, observamos que o foco principal da atividade consiste em responder a questões sobre nomenclatura gramatical, e não o ensino da leitura. Para Koch e Elias (2006), na atividade de produção de sentidos é importante levar em conta os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais que podem ser construídos cooperativamente. Nesse caso, para entender o texto o aluno tem de ser incentivado a reconhecer a figura do Coliseu e a relacioná-la com estádios. Também a palavra **erosão**, por exemplo, requer do leitor um conhecimento linguístico que se relaciona com os estudos da geografia e pode ser explorado por meio do conhecimento prévio dos alunos.

Outra tirinha que foi trabalhada com o propósito de ensino da leitura foi a do personagem Calvin e Haroldo de Bill Watterson.

Figura 3 – Atividade de ensino da leitura com tirinha

3- Leia a história em quadrinhos abaixo:



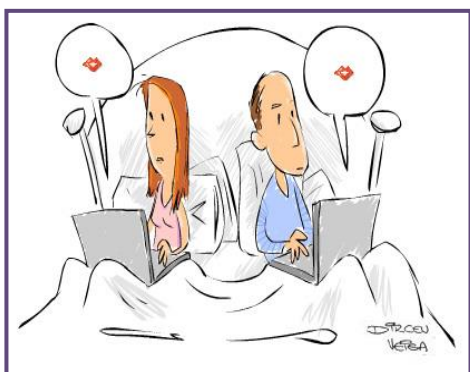
- Retire do primeiro quadrinho uma expressão que indica uma circunstância de tempo.
- Há na tirinha algumas marcas típicas da linguagem informal e oral. Retire, do 1º quadrinho, um exemplo que confirme essa afirmativa.
- O que nos surpreende nessa história?
- Retire da tirinha os pronomes e sua classificação.
- Retire da tirinha os verbos.

Podemos observar, nas atividades colocadas após a tirinha, que apenas uma delas está voltada para a compreensão, a questão C, que indaga ao aluno qual fato causa surpresa no leitor. As demais são voltadas para a identificação de elementos gramaticais, como advérbios, pronomes e verbos. Mesmo a questão voltada para a variação linguística não se concentra em uma análise das condições em que a linguagem oral é usada ou sobre os sentidos produzidos por tais marcas. O que vemos são questões de metalinguagem que repetem um ensino tradicional, que usa o texto como pretexto para outras atividades que não a leitura.

Na atividade de relação intertextual realizada com a turma do nono ano a professora RG propôs ao aluno que analisasse uma charge e uma propaganda para, depois, responder às questões. O tema dos textos aborda a influência da internet na vida das pessoas. Nesse dia, apenas um aluno participou da aula devido a um problema de conexão da internet que os demais tiveram.

Figura 4 – Atividade de relação intertextual

3. Veja a charge abaixo e compare-a ao anúncio à direita:



(Veja, nº 1.702.)

3) Sem sombra de dúvida, a *internet* veio para revolucionar a forma como as pessoas se comunicam e interagem, eliminando distâncias e tornando mais rápida a divulgação de mensagens. Levando-se em conta que as charges são eficientes ferramentas de crítica social, diga o que se deseja criticar.

b) O anúncio pretende divulgar uma *ideia*, *serviço* ou *produto*? Especifique.

Podemos observar que a intenção da atividade é a de levar o aluno a perceber a crítica que o autor da charge pretende nos passar, além de perceber também que tipo de produto a propaganda pretende divulgar a partir do tema *internet*.

A questão “a” da atividade proposta pela professora atende bem ao objetivo de discutir o sentido do texto, uma vez que requer do aluno não só o seu conhecimento de mundo, mas também a compreensão da ideia que o autor pretende nos passar através da imagem. A questão “b” possibilita ao aluno perceber as características do gênero textual propaganda e o que se pretende com o anúncio. No entanto, podemos observar que os dois gêneros textuais são explorados de forma isolada, de modo que o aluno não consegue relacionar os textos. Outro ponto que poderia ser mais bem explorado é a perspectiva do aluno em relação ao tema abordado, já que o trabalho com a leitura requer a produção de sentidos não só do autor, mas também do leitor.

Durante as observações realizadas percebemos que a professora trabalha com diferentes gêneros textuais, com assuntos que envolvem temas diversos, bem como que há trabalho com poemas, notícias, trechos de contos, charges e quadrinhos. Nas atividades propostas para os textos, o que chama a atenção é que essas, em sua maioria, são questões de reconhecimento de nomenclatura gramatical, como no caso do poema “Biografia”, trabalhado com a turma do 7º ano. Todos os exercícios propostos tratam de questões como identificação de modos do verbo

encontrados no poema ou identificação de termos da oração como sujeito composto, objeto direto e outros do gênero. Não houve, nesse caso, nenhuma questão que tratasse da compreensão do texto.

Das atividades observadas, em apenas uma, no caso uma HQ, a maioria das atividades foram voltadas para a compreensão do texto, exigindo do aluno a realização de inferências para entender o que estava implícito na história. Mesmo assim, ao final da atividade, é solicitado que o aluno identifique classe de palavras, trabalhando o que autores como Antunes denominam de ensino voltado para a memorização e o reconhecimento de nomenclatura gramatical.

### **3.2 Durante a roda**

Nesta subseção, descrevo o processo de construção do leitor e a mediação da professora pesquisadora durante as rodas de leitura.

As rodas se iniciaram em março e terminaram em junho de 2021, totalizando 7 rodas de leitura, uma vez por semana, no período da manhã. Cada encontro teve a duração de 50 a 60 minutos. Os textos eram entregues para os alunos pela escola, junto com as atividades dos outros professores, na terça-feira pela manhã, para que os alunos pudessem fazer a leitura antecipadamente. Dentre os 31 alunos do Ensino Fundamental II que foram convidados, 7 concordaram em participar das rodas de leitura.

Na discussão das intervenções, optamos por discutir as rodas respeitando a ordem cronológica em que foram realizadas, sem a divisão por eixos de análises ou categorias. Acreditamos que dessa forma fica mais evidente o percurso de leitura realizado pelos alunos no decorrer das atividades realizadas.

Na primeira roda de leitura foi trabalhado o conto de Tolstói “O salto”, com o objetivo de conhecer o grupo, ensinar aos alunos a dinâmica das rodas de leitura através do processo de modelagem, perceber como os alunos leem e quais as dificuldades apresentadas por eles.

Por conta do tempo, a dividimos em dois momentos. O primeiro momento é dedicado à apresentação do grupo, ao diálogo sobre como funcionam as rodas de leitura e à realização das atividades sem a mediação da pesquisadora. No segundo momento, foi feita a leitura compartilhada, com a transmissão vocal da mediadora e, posteriormente, as marcações, no texto, das palavras que os alunos não compreenderam. Após as marcações dos alunos, fizemos o trabalho de inferência, buscando compreender os significados das palavras destacadas por eles a partir do contexto.

Na primeira etapa da roda de leitura os alunos passaram também por um processo de modelagem, que chamamos aqui de roda de leitura piloto. Segundo Cosson (2019), é importante, quando se trabalha com rodas de leitura na escola com grupos iniciantes, que os estudantes passem por um processo de modelagem, que consiste em explicar aos alunos, de forma simples e clara, o que é uma roda de leitura e o que acontece dentro dela, bem como quais os procedimentos que devem ser tomados em todas as suas fases.

Outro ponto importante destacado por Cosson (2019, p. 170) no processo de modelagem é a organização dos turnos de fala de cada participante e o respeito pela leitura de cada um, estimulando a confiança e a valorização da leitura compartilhada e das experiências pessoais. Vale destacar que a modelagem não aconteceu somente na fase de preparação do aluno para a leitura, mas antes, durante e depois de cada discussão.

Esse momento de interação possibilitou também conhecer a realidade dos participantes e compreender os fenômenos que acontecem no interior do grupo relacionados ao ensino da leitura. Para compreender melhor o contexto dos estudantes, foram realizadas as seguintes perguntas:

- O que vocês costumam ler?
- Vocês já leram algum livro? Quais tipos de texto vocês costumam ler? Fale-me um pouco sobre essa leitura.
- Vocês já participaram de algum projeto de leitura na escola? Como foi essa experiência?
- Vocês gostam de ler? Por quê?

Da primeira roda de leitura participaram sete alunos e a professora G. R., de Língua Portuguesa. Dos alunos participantes, apenas quatro responderam às perguntas: três deles disseram que gostam de ler e que já leram livros fora da escola. Os alunos G. e W. disseram já terem lido um livro, mas não se recordavam do título; a seu turno, a aluna I. S. gosta de ler e tem preferência por livros de fantasia, ação e aventura.

I. S. destacou também que atualmente está lendo Herry Potter e, ao fazer uma análise do livro e do filme, relatou que prefere o livro, por apresentar mais detalhes. O aluno C. I. disse que quase não lê livros literários, mas realiza a leitura na escola por meio de atividades ou em lugares que necessitam da leitura como forma de atender às necessidades cotidianas, como no mercado, na padaria etc. Os demais alunos não se pronunciaram.

**Mediadora:** Eu vou fazer algumas perguntas para vocês. Agora eu quero saber, o que vocês costumam ler? Não só na escola eu falo, no dia a dia de vocês, o que é que vocês gostam de ler?

**C. I.:** Eu geralmente quase não leio. Só quando precisa.

**I. S.:** Eu leio... agora eu estou lendo Harry Potter. Gosto de ler livros de histórias... de fantasia.

**Mediadora:** Que legal, eu não li o livro, eu só assisti ao filme. Me conta mais sobre sua leitura.

**I. S.:** Eu achei que o livro é melhor do que o filme, porque tem mais detalhes. Eu gostei mais do livro.

**Pesquisadora:** Em quais outros momentos vocês se deparam com o texto?

**C. I.:** Ontem eu fui comprar umas coisas pra minha avó no mercado e na padaria, lá tava tudo escrito. Daí tive que ler para a ajudar minha avó com as compras.

**Mediadora:** Alguém mais já leu algum livro literário?

**G.:** Eu já.

**Mediadora:** Qual livro você leu G.?

**G.:** Eu não me lembro, mas era quando eu estava na escola.

**W.:** Eu também, mas não me lembro, mas eu já li na escola também.

**Mediadora:** E na escola vocês já participaram de momentos de leitura de livros literários?

**G. R.:** Os alunos do 8º e 9º anos liam, porque todo final de bimestre eu realizava com eles a leitura e a apresentação do livro literário. No ano passado não teve como por causa da pandemia, mas todos os anos fazemos trabalhos com a literatura na escola. Os alunos escolhiam os livros e no final, apresentavam pra mim.

Podemos observar, nas respostas, que a leitura se presentifica de formas variadas no cotidiano dos alunos atendendo a diferentes necessidades. Notamos, também, que apenas a aluna Y. S. realiza a leitura literária fora do contexto escolar como fonte de prazer e consegue fazer uma relação intertextual do livro com o filme. Segundo Cosson (2019), a leitura do intertexto é um objeto da literatura importante na construção de sentidos do leitor, pois estabelece um diálogo com outros textos e com outros formatos e veículos de leitura nos quais a literatura está difundida, como, nesse caso, a literatura e o filme.

Essa tessitura formada na relação entre textos, mesmo que de gêneros diferentes, possibilita ao leitor em construção ampliar seu repertório de leitura transitando para outros campos da arte além do objeto livro. Para Jacobik (2011, p. 55),

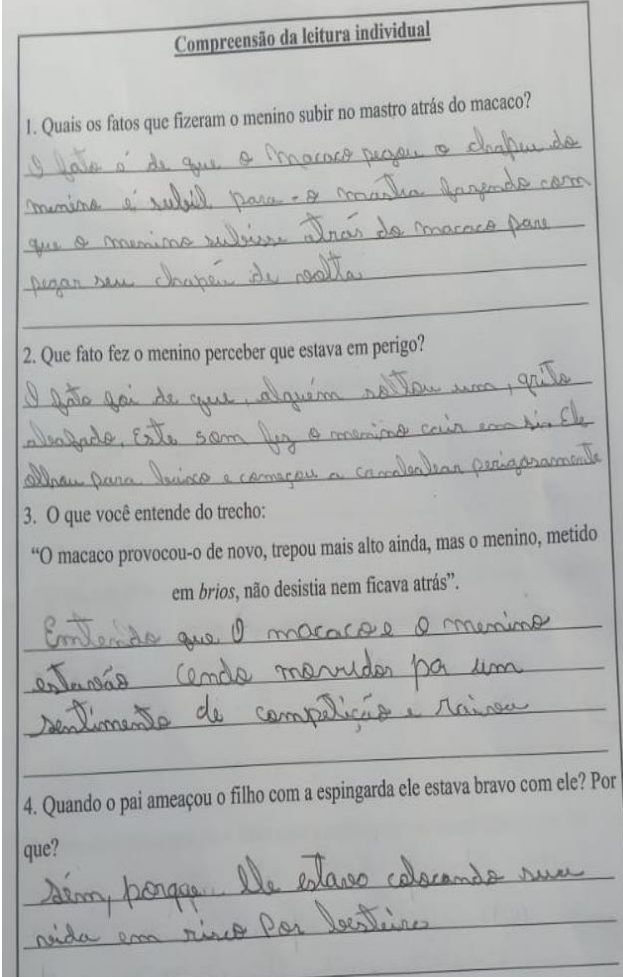
[d]ialogar com o texto, em diferentes níveis e dimensões, refletindo acerca dele e de suas relações com outros textos e com a realidade que está fora da literatura, parece ser a principal característica de um leitor crítico. Um sujeito capaz de olhar para o texto e compreendê-lo como uma das muitas formas de ver o mundo, confrontá-lo e questioná-lo para, depois, assumir uma posição de concordância ou relatividade.

Outro ponto importante nesse diálogo foi a fala do aluno C. I., que percebe a importância da leitura no seu cotidiano para ajudar a avó com as compras. Isso mostra que a leitura, para ele, é utilizada para entender suas necessidades extraescolares como forma de inclusão no mundo a partir do uso social da língua escrita. No que se refere à última questão, apenas a

professora respondeu, dizendo que os alunos liam livros literários ao final de cada bimestre, o que não foi possível durante a pandemia. Desse modo, podemos inferir, do silêncio dos alunos diante de tal pergunta, que as leituras podem não ter sido significativas para eles e terem sido entendidas como mais uma tarefa escolar que eles tiveram de realizar, sem um maior aprofundamento. Para Cosson (2019, p. 70), tal fato é consequência dos modos de ler observados na escola “quando a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação”.

Após as perguntas, os alunos realizaram a leitura do conto de Tolstói “O salto” (Anexo A) de forma individual. Essa atividade teve como finalidade perceber como eles leem, se fazem marcações, se buscam compreender os significados das palavras desconhecidas, entre outros protocolos de leitura. Após a leitura feita por eles, foram convidados a responder às perguntas referentes ao texto sem a mediação da pesquisadora. As questões propostas foram realizadas a fim de perceber o que os alunos compreenderam do texto e as dificuldades apresentadas por eles.

Figura 5 – Atividade de leitura individual realizada pela aluna IS

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p><u>Compreensão da leitura individual</u></p> <p>1. Quais os fatos que fizeram o menino subir no mastro atrás do macaco?<br/> <i>O fato é de que o macaco pegou o chapéu do menino e subiu para o mastro fazendo com que o menino subisse atrás do macaco para pegar seu chapéu de volta.</i></p> <p>2. Que fato fez o menino perceber que estava em perigo?<br/> <i>O fato foi de que alguém soltou um grito abafado. Este som fez o menino cair em si. Ele olhou para baixo e começou a cambalear perigosamente.</i></p> <p>3. O que você entende do trecho:<br/>     “O macaco provocou-o de novo, trepou mais alto ainda, mas o menino, metido em brios, não desistia nem ficava atrás”.<br/> <i>Entendo que o macaco e o menino estavam sendo movidos por um sentimento de competição e raiva.</i></p> <p>4. Quando o pai ameaçou o filho com a espingarda ele estava bravo com ele? Por que?<br/> <i>Sim, porque ele estava colocando sua vida em risco por besteira.</i></p> | <p>Transcrição:</p> <p>1. Quais fatos fizeram o menino subir no mastro atrás do macaco?<br/> <i>O fato é que o macaco pegou o chapéu do menino e subiu para o mastro fazendo com que o menino subisse atrás do macaco para pegar seu chapéu de volta.</i></p> <p>2. Que fato fez o menino perceber que estava em perigo?<br/> <i>O fato foi de que alguém soltou um grito abafado. Este som fez o menino cair em si. Ele olhou para baixo e começou a cambalear perigosamente.</i></p> <p>3. O que você entende do trecho: “O macaco provocou-o de novo, trepou mais alto ainda, mas o menino, metido em brios, não desistia nem ficava atrás.”<br/> <i>Entendo que o macaco e o menino estavam sendo movidos por um sentimento de competição e raiva.</i></p> <p>4. Quando o pai ameaçou o filho com a espingarda ele estava bravo com ele? Por quê?<br/> <i>Sim, porque ele estava colocando sua vida em risco por besteira.</i></p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No segundo momento foi realizada a transmissão vocal do texto pela mediadora. Após a leitura, os alunos realizaram as marcações, no texto, de frases ou palavras que eles consideraram interessantes ou difíceis de entender e, depois, o discutimos coletivamente, relacionando o conhecimento prévio dos alunos e as pistas deixadas pelo autor no texto como forma de compreensão da leitura.

Figura 6 – Atividade de compreensão da leitura compartilhada de I. S.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><u>Compreensão da leitura compartilhada</u></p> <p>5. Quais os fatos que fizeram o menino subir no mastro atrás do macaco?</p> <p><i>O macaco pegar o chapéu e fazer gracinha com ele e os marinheiros rirem dele</i></p> <p>6. Que fato fez o menino perceber que estava em perigo?</p> <p><i>Quando o pai gritou e apontou a arma para ele</i></p> <p>7. O que você entende do trecho:</p> <p>“O macaco provocou-o de novo, trepou mais alto ainda, mas o menino, metido em brios, não desistia nem ficava atrás”.</p> <p><i>Que o menino pra não ficar com mais raiva e vergonha foi atrás do macaco para tentar pegar o chapéu</i></p> <p>8. Quando o pai ameaçou o filho com a espingarda ele estava bravo com ele? Por que?</p> <p><i>Sim, porque ele estava com raiva, medo e preocupado que o menino caísse no navio e se machucar muito</i></p> | <p>Transcrição: compreensão da leitura compartilhada.</p> <p>5. Quais os fatos que fizeram o menino subir no mastro atrás do macaco?</p> <p><i>O macaco pegar o chapéu e fazer gracinha com ele e os marinheiros rirem dele.</i></p> <p>6. Que fato fez o menino perceber que estava em perigo?</p> <p><i>Quando o pai gritou e apontou a arma para ele.</i></p> <p>7. O que você entende do trecho: “O macaco provocou-o de novo, trepou mais alto ainda, mas o menino, metido em brios, não desistia nem ficava atrás”.</p> <p><i>Que o menino pra não ficar com mais raiva e vergonha foi atrás do macaco para tentar pegar seu chapéu.</i></p> <p>8. Quando o pai ameaçou o filho com a espingarda ele estava bravo com ele? Por quê?</p> <p><i>Sim. Porque ele estava com raiva, medo e preocupado que o menino caísse no navio e se machucar muito.</i></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Após o trabalho de inferência, discutimos as impressões dos alunos sobre o conto e eles responderam novamente as questões a partir das discussões realizadas coletivamente.

Nessas atividades os estudantes apresentaram dificuldades em fazer inferências, em buscar no texto palavras de difícil compreensão para eles. Isso mostra que esse exercício de compreensão das palavras dentro do contexto da frase não era comumente praticado pela escola. Outra dificuldade observada foi em relação às conexões realizadas por eles durante as discussões sobre o texto. Os estudantes sentiram dificuldades em fazer relações do texto lido com suas experiências e com outros textos.

Mesmo com as dificuldades, o papel da roda e da mediação do professor no processo de compreensão do texto se faz notar nas respostas da aluna I. S. após a leitura individual e as respostas depois da discussão coletiva do texto durante roda de leitura. No que se refere à primeira questão, a aluna destaca apenas o fato de o macaco ter pego o chapéu do menino para ele subir no mastro, já na segunda resposta ele destaca, também, o fato de o macaco ter feito gracinhas e de os marinheiros terem rido dele. Todas as questões respondidas vão mostrar esse efeito da mediação, quando se percebe que as respostas da aluna, após a mediação, estão mais objetivas e nem ficam presas às palavras do texto.

Na roda de leitura 2 foi trabalhado o conto “Ninho de Periquitos”, de Hugo de Carvalho Ramos, atividade também dividida em dois momentos. No primeiro momento, foi feita a antecipação da leitura pelo título do texto, a transmissão vocal do conto pela mediadora e as marcações dos alunos no texto das palavras consideradas de difícil compreensão para eles. Por se tratar de um texto denso, com palavras diferentes, a leitura foi realizada pela mediadora, a fim de que os alunos pudessem perceber a pronúncia de algumas palavras, a entonação e o ritmo de leitura.

No segundo momento foi realizada a atividade de inferência a partir do contexto do texto sugerido pelas autoras Girotto e Souza (2010, p. 79), denominado “Cartaz Âncora ou Folha do Pensar”. Na proposta das autoras, o professor utiliza dois recursos: primeiro, os estudantes respondem a Folha do Pensar, com as palavras a serem inferidas, significado inferido, dicas do texto e a frase no texto onde se encontra a palavra em questão; em seguida, montam coletivamente o cartaz produzido para ser fixado no painel da sala de aula. No caso da presente pesquisa, a atividade sofreu algumas alterações na dinâmica, buscando atender a realidade das aulas *online*. Por isso, optamos por imprimir o painel na folha para cada aluno individualmente, mas de forma a que pudéssemos trabalhá-la coletivamente depois das discussões e das marcações das palavras de difícil compreensão para os alunos.

Figura 7 – Folha do Pensar e/ou Cartaz Âncora

| Palavra         | Significado inferido             | Dicas do texto           | Frase do livro                                                                                                                                 |
|-----------------|----------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assalam alêikan | Oi, tudo bem!                    | Saudação ("arigatô")     | Depois de receber a famosa princesa à qual fez a mesura, dizendo: - assalam aleikan! Cinderela admirou aquele modo oriental de saudação (...). |
| Cômodos         | Não eram bons                    | Não eram nada cômodos    | Mas que esses sapatinhos não eram nada cômodos, faziam calos.                                                                                  |
| Prosa           | Emília é muito tagarela conversa | Prosa que não acaba mais | Narizinho achou que a prosa de Emília estava se prolongando muito.                                                                             |

Fonte: Girotto e Souza (2010, p. 79).

Para isso, iniciamos a roda de leitura com o trabalho de inferência pela antecipação do texto a partir do título, com o objetivo de mostrar aos alunos que podemos prever um texto a partir de informações que estão explícitas nele, como, por exemplo, no título. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 50), antes de iniciar a leitura bons leitores

[g]eralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados com as ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história.

Essa atividade mostrou que os alunos sentem dificuldades em fazer uma pré-leitura a partir de informações que estão explícitas no texto, como, nesse caso, o título. Apenas a aluna N. conseguiu fazer a antecipação da leitura, enquanto os demais alunos não se pronunciaram.

**Mediadora:** Pessoal, antes de iniciarmos a leitura, do que vocês acham que o texto vai falar? Que parte do texto dá para a gente inferir sobre o assunto do texto?

**Alunos:** Ficam em silêncio.

**N.:** Pelo título, professora?

**Mediadora:** Isso... através do título, o que vocês acham que o texto vai nos dizer?

**N.:** Acho que de periquitos, porque o título diz "ninho de periquitos". Acho que vai falar sobre a natureza, sobre filhote de periquitos.

**Mediadora:** O que vocês acham, pessoal, alguém tem outra hipótese? Como podemos saber do que o texto vai tratar antes de iniciar a leitura?

**Alunos:** Ficam em silêncio.

**Mediadora:** Alguém tem outra sugestão? Não...? Muito bem... então vamos começar a leitura.

Podemos notar nessa atividade de antecipação da leitura que a aluna N., do 7º ano, consegue inferir sobre o que o texto vai tratar a partir do seu conhecimento prévio ao relacionar a palavra **ninho** a **filhotes**, levando-a afirmar que o assunto poderia ser sobre filhotes de periquitos ou sobre o habitat desses animais. Essa atividade mostrou que a estudante fez conexões entre as palavras a partir do seu repertório de conhecimentos relacionado à palavra **ninho e filhotes**. Essa estratégia se mostrou importante para a compreensão da aluna na medida em que exigiu dela uma reflexão sobre as palavras para além do que está explícito no título. Segundo Cosson (2009, p. 40), a antecipação

[...] consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferentes ante o texto – não lemos da mesma maneira um poema ou uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como capa, título, o número de páginas, entre outros. A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto.

Após a atividade de antecipação do texto, foi feita a transmissão vocal pela mediadora e as discussões sobre o texto. No diálogo sobre o texto foi perguntado aos alunos o que eles acharam do conto, qual foi a parte mais interessante para eles:

**Mediadora:** E aí, turma, o que acharam desse conto?

**Alunos:** Não se pronunciaram.

**Mediadora:** Vamos lá, pessoal, podem dizer se gostaram, se não gostaram, se acharam difícil, se tem alguma parte que chamou mais a atenção de vocês...

**N.:** Ah, professora! Eu gostei.

**Mediadora:** Que parte do conto te chamou mais a atenção?

**N.:** Não se pronunciou.

**Y. S.:** Professora, o que é urutu?

**Mediadora:** Já, já vamos descobrir... alguém quer comentar sobre o que achou do texto?

**C. I.:** Não, professora, é o que a N disse aí, eu não sei o que é urutu não.

**W.:** Eu também não sei não.

**Mediadora:** Ah! Então vamos destacar as palavras que vocês estão com dúvidas pra gente descobrir o que significa, ok!?

Para explicar o significado da palavra urutu, voltamos ao texto e foi lida a parte em que eram descritas a cobra e a picada ao matuto. Os alunos então inferiram que urutu seria um lagarto. Continuamos chamando a atenção dos alunos para as características do animal: réptil, língua bífida, cabeça disforme e oblonga, olhinhos redondos; foi quando o aluno W. conseguiu inferir que poderia ser uma cobra, quando foi confirmado com os alunos que realmente se tratava de uma cobra. Nesse caso, o papel do professor como mediador ficou salientado à medida em que os alunos foram levados a descobrir o significado da palavra no contexto em

que se inseria, percebendo a necessidade de se atentar para as pistas do texto para chegar ao seu significado.

Podemos destacar, nessa roda de leitura, que os alunos demonstram dificuldades em dialogar sobre o texto, em expor opiniões e descrever as partes que mais lhes chamaram a atenção. Isso mostra que os alunos não costumam fazer esse tipo de discussão após as leituras realizadas pela escola ou, ainda, que sentem dificuldades de se expressar sobre os textos lidos.

Por outro lado, observamos também que os alunos destacaram algumas palavras que não compreenderam, atividade que foi realizada na roda de leitura anterior no trabalho de inferência do conto “O salto”. Isso mostra que a inferência das palavras desconhecidas surtiu efeito positivo.

No segundo momento da roda, foram realizadas as atividades seguindo como referência o cartaz âncora ou a folha do pensar sugeridos por Girotto e Souza (2010, p. 79) para desenvolver nos alunos a habilidade de inferir. Para isso, os alunos destacaram outras palavras desconhecidas por eles. A intenção do quadro de inferência foi mostrar aos estudantes como podemos, a partir do conhecimento prévio e das pistas deixadas pelo autor no texto, encontrar o sentido das palavras.

Para preencher o quadro de inferências os alunos foram orientados a escreverem as palavras consideradas por eles de difícil compreensão no campo **palavras**. Depois, no campo **significado inferido**, eles colocaram suas hipóteses do que seria o significado de cada palavra a partir do seu conhecimento prévio. A partir disso, com a ajuda da mediadora, eles buscaram no texto as pistas deixadas pelo autor nas frases e nos parágrafos, escrevendo outras palavras que justificassem a sua interpretação; depois, escreveram partes do texto em que a palavra inferida estava presente. Dessa forma, os alunos utilizaram repertório de palavras, seu conhecimento e as dicas no texto para confirmar ou refutar suas hipóteses dos significados dessas palavras.

Figura 8 – Atividade de inferência da aluna IS do conto “Ninho de periquitos”

| Atividade de inferência |                                        |                                            |                                                                        |
|-------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| PALAVRA                 | SIGNIFICADO INFERIDO                   | DICAS DO TEXTO                             | FRASES DO TEXTO                                                        |
| Canícula                | calor, aquecer                         | Abrandando a canícula pelo virar da tarde. | Abrandando a canícula pelo virar da tarde.                             |
| piçarra                 | Pedra                                  | Pedra                                      | Onde demorou a afiar numa pedra piçarra o corte da foice.              |
| Coivara                 | Técnica agrícola, adubação, galho seco | picar uns galhos                           | Picar uns galhos de coivara no fundo do plantio para o fogo da cozinha |

Transcrição: atividade de inferência

| PALAVRA  | SIGNIFICADO INFERIDO                  | DICAS DO TEXTO                            | FRASES DO TEXTO                                                        |
|----------|---------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Canícula | Calor, aquecer                        | Abrandando a canícula pelo virar da tarde | Abrandando a canícula pelo virar da tarde                              |
| Piçarra  | Pedra                                 | Pedra                                     | Onde demorou a fiar numa piçarra o corte da foice                      |
| Coivara  | Túnica agrícola, adubação, galho seco | Picar uns galhos                          | Picar uns galhos de coivara no fundo do plantio para o fogo da cozinha |

Observamos, no quadro de inferências, que a aluna I. S. destacou três palavras: canícula, piçarra e coivara. Essa atividade foi realizada de forma coletiva, pois percebemos que os alunos tiveram dificuldades em encontrar as pistas do texto e inferir os significados das palavras a partir do contexto em que viviam. Podemos observar, no diálogo abaixo, que a aluna I. S.

conseguiu inferir que a palavra **canícula** tinha relação com calor a partir da mediação, das discussões e após a releitura do trecho do texto em que a palavra estava inserida.

**Mediadora:** pessoal, a primeira palavra que vocês destacaram foi **canícula**, né? Primeiro, vou ler a frase no texto pra vocês e, depois, me digam o que acha que significa essa palavra.

**C. I.:** Tá bom...

**Mediadora:** “Abrandando a canícula pelo virar da tarde, abandonou a rede de imbirá onde se entretinha arranhando uns respontos na viola...”

**Mediadora:** E aí, pessoal, a partir dessa frase o que vocês acham que pode significar a palavra **canícula**? Podem dizer o que vem na cabeça de vocês...

**C. I.:** Não sei, professora

**C. V.:** Uma rede?

**Mediadora:** O que vocês acham, canícula pode ser uma rede?

**I. S.:** Não, professora, eu acho que tem alguma coisa com a tarde, porque no texto diz “pelo virar da tarde”.

**Mediadora:** Isso mesmo, tem a ver com a tarde. Então... quando diz também a palavra “abrandando a canícula”...

**C. I.:** O que é abrandando?

**Mediadora:** Abrandando quer dizer acalmar, diminuir, ficar mais tranquilo...

**C. I.:** Será que ele tava acalmando um cachorro ou um gato? Sei lá...

**Pesquisadora:** Porque você acha que é um cachorro ou um gato?

**C. I.:** Ah, professora! É porque fala canícula, essa palavra não parece quando fala de cão, canil...

**Mediadora:** É, CI, parece mesmo, lembra muito a palavra canil, mas o texto dá alguma pista de que poderia ser um cão ou um gato?

**C. I.:** Não...

**Mediadora:** O que poderia diminuir durante a tarde? Vamos imaginar uma tarde de verão, um “veranico”, como diz no texto. Como é uma tarde de verão?

**I. S.:** É muito quente, professora... Ah! Então será que pode ser o calor?

**Mediadora:** (risos) Sim, tem a ver com o calor. Isso... canícula é um período do dia que é mais quente. Então, o caipira estava deitado na rede esperando o calor passar para ir no fundo do quintal, buscar uns galhos de coivara para o fogão à lenha.

Notamos também, nesse diálogo, que o aluno C. I. levantou a hipótese de que a palavra **canícula** tinha relação com **canil** ou **cães** pela semelhança das palavras. Nesse caso, C. I. buscou, no seu repertório de linguagem, a palavra já conhecida por ele com a palavra nova. Essa é uma ação importante no trabalho com inferência, pois possibilitou ao aluno ampliar ou refutar sua hipótese a partir da mediação e da interação com os colegas durante a roda de leitura. Isso mostra que, além de ampliar o repertório linguístico, há a compreensão dos textos a partir da inferência para os alunos que demonstram dificuldades de leitura.

[...] não se dá necessariamente durante o ato de ler de criança solitária e silenciosamente, mas durante a realização da própria atividade, ou seja, na interação com o professor e com os demais colegas. O mediador, ao propor essas atividades cria condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo, assim colabora para a apropriação das estratégias de leitura. (GIOTTO; SOUZA, 2010, p. 54).

Nesse caso, as hipóteses levantadas pelos alunos, a mediação da pesquisadora e as discussões com a turma foram ações que contribuíram para a descoberta de novas palavras. Ao tentarem adivinhar os significados das palavras, os alunos colocaram em evidência todo o seu repertório linguístico, analisando-as não só pela semelhança da escrita, mas também pelo significado inferido. Esse exercício mostrou que no trabalho de inferências de adivinhar e buscar semelhança entre as palavras conduz o aluno a uma reflexão mais profunda das palavras, na medida em que possibilita a ativação do conhecimento prévio para refutar ou acrescentar ao seu repertório lexical novos conceitos, que os ajudaram a compreenderem os sentidos das palavras dentro do contexto do conto.

Segundo Kleiman (1998, p. 72-73), as adivinhações, as hipóteses e a vagueza das palavras são comuns e fazem parte do processo de ensino da leitura. Para a autora, o que se deve deixar claro ao ensinar a inferência lexical é, em primeiro lugar, “conscientizar o aluno da necessidade de adivinhações para aprender novo vocabulário, mediante a conceitualização do processo de inferência e, segundo, analisar tipos de pistas lexicais para adivinhação ou inferência, de palavras desconhecidas.” (KLEIMAN, 1998, p. 73).

Esse exercício também se mostrou relevante por promover a participação ativa das crianças nas discussões. Durante as primeiras rodas de leitura, foi percebido que os alunos falavam pouco e demonstravam insegurança ao responderem às perguntas feitas de forma oral pela mediadora. Nessa roda de leitura em específico, podemos perceber que há mais participação das crianças em relação aos encontros anteriores. Diante disso, essa atividade possibilitou não só a ampliação do repertório lexical dos estudantes, mas também a utilização de estratégias para outras leituras, de outros textos, no processo de construção de significados de palavras desconhecidas.

A proposta de intervenção para a terceira e a quarta roda de leitura foi de incentivar e estimular o diálogo sobre textos a partir de perguntas orientadoras, bem como levar os alunos a perceberem as diferenças e semelhanças entre os textos. Dessa forma, na terceira roda trabalhamos com dois textos de gêneros diferentes, o poema “O menino que ganhou um rio”, de Manoel de Barros, e uma anedota de Ricardo Azevedo, “Papagaio congelado”. Na quarta roda, lemos uma lenda do mês de março do livro *Doze lendas brasileiras*, de Clarisse Lispector, intitulado “O pássaro da sorte”.

A capacidade de relacionar e distinguir os textos são pontos importantes para que o leitor em construção possa perceber não só a estrutura, o estilo e os modos de ler, mas também saiba como, quando e onde utilizar certos gêneros de textos no seu dia a dia, seja para usos formais, seja para a apreciação estética.

Nas duas rodas de leitura (3 e 4) utilizamos, como estratégia para a compreensão dos alunos, perguntas orientadoras sobre os textos, assim como sugere Cosson (2019, p. 159) nas rodas de leitura semiestruturadas.

Durante a terceira roda de leitura foi constatado que apenas 3 alunos realizaram a leitura antecipadamente. Assim, antes de iniciarmos as discussões, foram dedicados 10 minutos da roda para a leitura individual e, posteriormente, a coletiva, a fim de que os alunos percebessem a pronúncia das palavras e a entonação durante a leitura dos textos. Nesse momento, os alunos também foram orientados a destacarem, nos textos, as partes que acharam mais interessante ou as palavras desconhecidas por eles para que fossem discutidas com a turma.

A imagem abaixo mostra as marcações de frases e palavras feitas pela aluna I. S.:

Figura 9 – Marcações da aluna IS na atividade de conexões texto/texto

## O menino que ganhou um rio

Manoel de Barros

Minha mãe me deu um rio.

Era dia de meu aniversário e ela não sabia o que me presentear.  
Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido.  
Se o mascate passasse a minha mãe compraria rapadura  
Ou bolachinhas para me dar.

Mas como não passara o mascate **minha mãe me deu um rio.**

Era o mesmo rio que passava atrás de casa.

**Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate.**

Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros.

**A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão**

**Ela iria dar uma árvore para ele.**

**Uma que fosse coberta de pássaros.**

Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão

E achei legal.

**Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio**

**E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão.**

Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em setembro.

E o seu rio não dá flores!

Eu respondia que a árvore dele não dava **piraputanga.**

Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros.

Nesse ponto nossa vida era um **afago!**

## Papagaio congelado

Anedota recontada por Ricardo Azevedo

Um dia, um sujeito ganharam de presente um papagaio. O bicho era uma praga. Não demorou muito, logo se espalhou pela casa. Atendia telefone. Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas. Dava palpite nas conversas dos outros. Discutia futebol. Fumava charuto. Pedia café, tomava, cuspiam, arregalava os olhos, esparramava semente de girassol e cocô por todo lado, gargalhava e ainda gritava para o dono da casa: “Ô, seu doutor, vê se não torra faz favor! “Uma noite, a família recebeu uma visita para jantar. O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: “Vai embora, ratazana!”, e começou a falar cada palavrão cabeludo que dava medo. Depois que a visita foi embora, o dono da casa foi até o poleiro. Estava furioso:– Seu mal-educado, sem-vergonha de uma figa! Estou cheio! Agora você vai ver o que é bom pra tosse.

Agarrou o papagaio pelo cangote e atirou dentro da geladeira – Vai passar a noite aí de castigo! Depois, fechou a porta e foi dormir. No dia seguinte, saiu atrasado para o trabalho e esqueceu o coitado preso dentro da geladeira. Só foi lembrar do bicho à noite, quando voltou para casa. Foi correndo abrir a geladeira. O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça. Ficou de joelhos. Botou as duas asas na cabeça. Rezou. Disse pelo amor de Deus. Reconheceu que estava errado. Pediu perdão. Disse que nunca mais ia fazer aquilo. Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita. Jurou que nunca mais ia dizer palavrão nem “vai embora, ratazana”. Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou:– Queria saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez?

**Memórias inventadas para crianças**

Fonte: Dados da pesquisa.

Como notamos, a aluna I. S. destacou, com um marca-texto, frases e palavras que ela considerou relevantes para as discussões em grupo. Destacar partes de frases, palavras e fazer perguntas ao texto é uma ação importante desenvolvida dentro de uma roda de leitura, pois, além de marcar os textos para não se esquecer de pontos relevantes para as discussões, mostra também uma visão pessoal do leitor. Ao mesmo tempo, faz-se um trabalho de sumarização, uma estratégia de leitura importante que ajuda o leitor a definir conceitos e ideias centrais de um texto que auxilia a compreender melhor o texto (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 93).

As palavras destacadas pelos alunos foram mascate, piraputanga e afago. Na mediação das palavras destacadas pelos alunos foi utilizada, como estratégia de compreensão, a inferência, assim como nas rodas anteriores.

No trabalho de inferência, a aluna A. J. contribuiu para a compreensão do grupo ao explicar o significado da palavra mascate para os colegas a partir do seu conhecimento prévio.

**L.:** Professora o que é mascate?

**Mediadora:** Alguém sabe dizer o que é mascate?

**A. J.:** Sim. Eu sei.

**Mediadora:** Ah, então, explica, por favor, AJ.

**A. J.:** 'Mascate' é como aquele povo que passa vendendo coisas na rua.

**Mediadora:** Isso. Muito bem. Aqui nós conhecemos por vendedor ambulante. São pessoas que passam vendendo as coisas. Eles vendem de tudo, vendem até rapadura, como vocês viram aqui no texto.

Nas rodas de leitura é importante levar em conta o conhecimento de mundo dos alunos e suas experiências para a construção do conhecimento coletivo. Ao explicar para os colegas o significado da palavra mascate, A. J. não só expôs o que sabia sobre o assunto, mas também contribuiu ativamente para a compreensão dos colegas.

Outra palavra destacada pelos alunos foi piraputanga

**I. S.:** O que é 'piraputanga'?

**Mediadora:** Ótimo, vamos voltar no texto pra gente ver qual a pista que o autor nos deu sobre essas palavras: '*Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em setembro. E o seu rio não dá flores! Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.*'. O menino diz no texto que em árvore não dá piraputanga, então o que poderia ser uma 'piraputanga'?

**V.:** É um passarinho?

**Mediadora:** Pessoal, no texto se fala de dois presentes, né... a árvore e o rio. O menino que ganhou o rio disse que na árvore do irmão não dava piraputanga, então quer dizer que só no rio dele é que dava piraputanga. O que poderia ser então a piraputanga?

**A. J.:** Um peixe, professora?

**Mediadora:** Isso, A. J., muito bem. Então, se não dava nas árvores e a gente está falando de um rio, a piraputanga é um peixe. Dizem que é um peixe muito bonito, que ele tem uma cor avermelhada.

Para explicar o significado de piraputanga foi lido o trecho do texto para que os alunos pudessem refletir sobre o significado da palavra. A partir do trecho lido, o aluno V. levantou a hipótese de que piraputanga poderia ser um pássaro. Nesse caso, percebemos que a pergunta realizada não ficou clara para os alunos. Dessa forma, foi necessário reelaborar a pergunta, dando pistas aos alunos do que poderia ser a piraputanga. A partir de uma explicação mais clara, a aluna A. J. conseguiu inferir que piraputanga é um peixe.

Nesse caso, a mediação não aconteceu como uma transmissão do conhecimento com uma resposta dada às indagações dos estudantes, mas a partir de perguntas facilitadoras para a construção de hipóteses e conclusões sobre o significado da palavra.

**R.** J. releu o trecho do texto que chamou mais a sua atenção e os alunos perguntaram o que significava a palavra afago. Novamente, retornamos ao texto para buscar pistas deixadas pelo autor:

**A. J.:** ‘Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros. Nesse ponto nossa vida era um afago!’.

**R. B.:** Ah! Eu destaquei a palavra ‘afago’.

**Mediadora:** ‘Afago’. Alguém conhece essa palavra?

**Alunos:** Não.

**Mediadora:** Essa palavra, olha, vamos ler ela aqui no texto, ‘Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros. Nesse ponto nossa vida era um afago!’ Lendo essa frase, o que vocês entendem que seria ‘afago’? Podem dizer o que entenderam nessa parte. Qual o sentimento do garoto em lembrar esse momento? Vai, o que você acha que é ‘afago’? Seria uma coisa boa ou ruim?

**R. B.:** Boa.

**Mediadora:** O que você acha, AJ?

**A. J.:** Que traz sentimento de carinho, amor, união.

**I. S.:** Alegria? Como um afeto?

**Mediadora:** Isso... o afago traz um sentimento tão bom! É como se estivesse [dando] um abraço na alma da gente. Então um afago é aquele sentimento de carinho, de amor, de carinho, de atenção que sentimos quando pensamos em algo ou alguém... Então, quando você se sente afagado, é como se você se sentisse abraçado. Nesse caso, a lembrança que ele tinha dos momentos em família proporcionava nele sentimentos bons.

Após a atividade de inferência, as discussões foram orientadas por algumas perguntas referente às impressões de leitura dos alunos. A primeira questão foi sobre o que os alunos destacaram no texto e o que eles acharam mais interessante.

**Mediadora:** Muito bem, pessoal, o que vocês destacaram no texto?

**A. J.:** Eu destaquei.

**Mediadora:** Pode ler o que você destacou, A. J.?

**A. J.:** Eu destaquei aqui, ‘Mas como não passara o mascate, minha mãe me deu um rio. Era o mesmo rio que passava atrás de casa. Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate. Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros. A mãe prometeu que, no aniversário do meu irmão, ela iria dar uma árvore para ele. Uma que fosse coberta de pássaros.’.

**Mediadora:** Isso, muito bem, A. J.

**A. J.:** Destaquei também, ‘Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros. Nesse ponto nossa vida era um afago!’.

**Mediadora:** Isso. Por que você destacou essa parte? Para você, o que representa essa parte na sua leitura?

**A. J.:** É que eu achei interessante. É que eu venho de uma família humilde, e minha mãe não tem muita condição para me dar as coisas. Eu me lembrei também da minha irmã, quando a gente brincava.

A. J. destacou, no texto, as frases que a fizeram lembrar de sua vida pessoal, da condição humilde da sua família. Ou seja, ela fez a relação do texto com a sua própria história e, ao fazer isso, podemos inferir que a aluna acaba por fazer uma avaliação dos valores postos pela sociedade, como diz Cosson (2019), que valoriza bens materiais, se identificando com o menino do poema, que ganha um rio. Nesse sentido, inferimos também que o texto fez sentido para a aluna na medida em que ela conseguiu fazer uma relação das suas experiências de vida, lugar social e lembranças de suas brincadeiras com a irmã e com o poema. Percebemos que, durante a roda, essa aluna foi quem mais foi tocada pelo poema de Manoel de Barros. Os outros alunos demonstraram mais interesse pelo segundo texto.

Na continuação da atividade, continuamos indagando os alunos sobre os dois textos, suas impressões e destaques. É o que mostramos a seguir:

**Mediadora:** Então, pessoal, o que vocês acharam dos textos?

**A. J.:** Achei interessante.

**Mediadora:** Ó! Vamos fazer o seguinte, vamos fechar os microfones. Quem quiser falar, levanta a mãozinha aqui na tela que eu vou liberando cada um para falar, certo? Porque, senão, todo mundo fala junto e eu não consigo saber quem está falando? Pode falar, I. S.

**I. S.:** O primeiro eu achei bom. O segundo eu achei engraçado.

**Mediadora:** Então, são dois textos, que têm algumas diferenças. Alguém mais quer falar?

**A. J.:** Eu achei os textos interessantes, legais.

**Mediadora:** É! Cada um deles traz para nós um sentimento diferente, não é? K. I. quer falar? Mais alguém, pessoal? V.? Pessoal, parece que travou minha tela aqui, só um minuto... Pronto.

**M. E.:** Eu achei o último bem legal. É.

**V.:** O último é bem (mais) interessante do que o primeiro.

**Mediadora:** Hum?

**V.:** O último texto, o do papagaio, eu achei legal. Ele é mais interessante. O do papagaio [possivelmente: 'é mais interessante']

**L. R.:** O segundo.

**Mediadora:** O segundo. Por que L. R.?

**L. R.:** Porque é mais engraçado.

**I. S.:** Eu gostei dos dois.

Observamos que alguns alunos gostaram mais do segundo texto, por ser engraçado. A resposta dos alunos mostra que eles conseguiram compreender a função do texto ao perceberem que sua finalidade era divertir o leitor. Nesse momento, foi perguntado aos alunos quais os sentimentos proporcionados neles por cada um dos textos.

**Mediadora:** Muito bem, pessoal, então quais sentimentos os textos nos proporcionam? O primeiro texto, qual ou quais sentimentos ele nos faz sentir?

**N. A.:** Amor?

**Mediadora:** Amor, isso... O que mais?

**I. S.:** Carinho e alegria também, porque os meninos ficaram felizes em ganhar aqueles presentes.

**Mediadora:** E o segundo texto, o que vocês sentiram ao ler o segundo texto?

**V.:** Alegria.

**I.S.:** Alegria.

**A.J.:** Achei muito engraçado, o segundo texto.

**I.S.:** Um fala sobre carinho, amor, vida simples e o outro fala de alegria, fez a gente rir.

Os alunos perceberam que cada texto pode proporcionar sentimentos diferentes. Ler e perceber os sentimentos que cada texto proporciona é também uma forma de compreensão na medida em que a leitura é também um diálogo com nossos pensamentos e sentimentos.

Dando continuidade às perguntas, eles foram questionados sobre qual parte no segundo texto provoca risos no leitor e por quê. Nesse momento, leram trechos do texto que acharam mais engraçado, como mostra o diálogo a seguir.

**N. A.:** ‘Uma noite, a família recebeu uma visita para jantar. O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: ‘Vai embora, ratazana!’’.

**Mediadora:** Essa parte aí é muito legal, não é?

**A. J.:** Oi, eu destaquei a parte que: ‘O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça. Ficou de joelhos. Botou as duas asas na cabeça. Rezou. Disse ‘pelo amor de Deus’. Reconheceu que estava errado. Pediu perdão. Disse que nunca mais ia fazer aquilo. Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita. Jurou que nunca mais ia dizer palavrão nem ‘vai embora, ratazana’. Eu achei engraçada essa parte.

**Mediadora:** Muito bom. Pessoal, alguém mais quer destacar alguma parte? A Iasmim tinha levantado a mão. Você quer falar, Iasmim?

**I. S.:** Sim.

**Mediadora:** Pode falar.

**I. S.:** No começo eu coloquei assim: ‘Um dia, um sujeito ganhou de presente um papagaio. O bicho era uma praga. Não demorou muito, logo se espalhou pela casa. Atendia telefone. Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas. Dava palpite nas conversas dos outros’. Eu acho que, no dia que o homem ganhou esse papagaio, a pessoa queria se livrar dele.

**I. S.:** Porque, depois, quando o homem tirou o papagaio da geladeira, ele falou assim: ‘Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou: ‘Quer saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez?’’.

**Mediadora:** Gente, o que o papagaio pensou? Na cabecinha dele, o que passou na cabeça dele quando ele fez essa pergunta para o dono dele?

**I. S.:** Porque, como o dono tinha colocado ele na geladeira, ele queria saber por que o frango também... o que o frango tinha feito para ele estar ali. Se ele só tinha xingado a visita e ficou de castigo na geladeira, o que o frango deveria ter feito? Acho que foi isso...

Nesse trecho do diálogo podemos observar que as alunas I. S. e A. J., além de destacarem a parte que consideraram interessante na anedota, também conseguiram explicar o que tornou o texto engraçado. No caso da aluna I. S., fica evidente que sua compreensão vai além da decodificação das palavras ao levantar hipótese sobre o que o papagaio deve ter

pensado ao se deparar com o frango congelado na geladeira. Nesse caso, a pergunta realizada pela mediadora contribuiu para a reflexão dos fatos implícitos no texto.

Sendo assim, a aluna realizou um trabalho ativo de compreensão, ampliando a sua leitura ao levantar hipóteses sobre o pensamento do papagaio. Segundo Bortoni-Ricardo, Castanheira e Machado (2010, p. 57), o papel do mediador nas atividades de leitura é promover momentos de discussão em que o leitor possa assumir um papel ativo, fornecendo as instruções e as perguntas necessárias para a compreensão dos fatos implícitos nos textos.

Na continuação das discussões, os alunos foram questionados sobre o que acharam de a mãe ter dado um rio de presente para o filho e como o menino descreve a vida dele com a família no poema.

**Mediadora:** No texto, o autor descreve os acontecimentos na vida de uma família. O que vocês acharam de a mãe ter dado um rio para o filho?

**I. S.:** A vida deles era simples. Eu achei muito interessante a mãe dar um rio para o filho. Ela não queria que ele ficasse triste, por não ganhar nada de aniversário, então deu uma coisa mais importante. O que importa é a intenção, e não o presente. Porque ela queria dar um presente para ele. Como o vendedor não passou, ela ficou pensando no que dar pro filho.

**A. J.:** Eu acho que a mãe ter dado um rio para o filho representa o carinho e amor que ela tem por ele.

**Mediadora:** Carinho, amor... É um sentimento, gente, que vai além do material. Ela quis dar para algo mais valioso do que um simples brinquedo talvez. Vocês já receberam um presente diferente ou parecido com esse do poema?

**A. J.:** Carinho.

**M. E.:** Isso representa um sentimento de carinho.

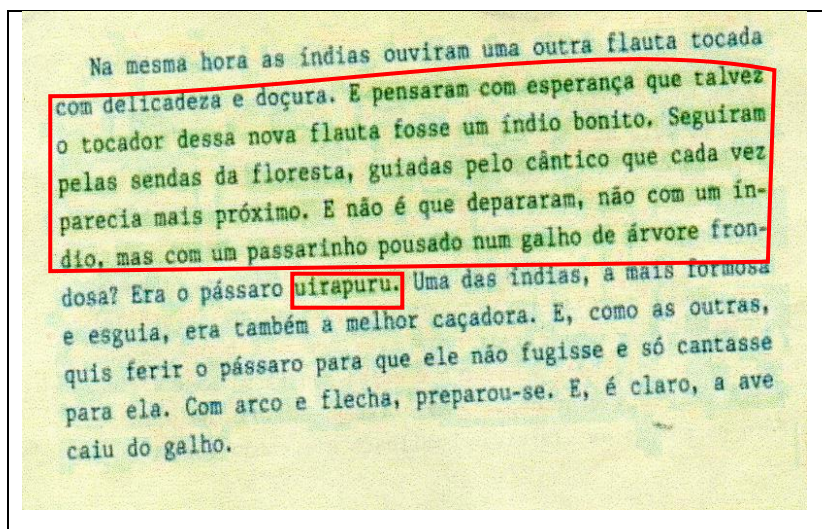
**V.:** O bom de ganhar um rio é que você toma banho todo dia, quando tiver calor.

Nesse diálogo fica evidente que os alunos compreenderam que a família do poema levava uma vida simples e que o sentimento da mãe era de carinho e amor pelos filhos. A aluna I. S. conseguiu expor sua opinião sobre o poema e explicar com suas palavras o porquê de a mãe ter dado um rio para o filho. O aluno V. também expôs seu pensamento, compartilhando com a turma o quão prazeroso seria ganhar um rio de presente. As falas dos alunos mostram que o trabalho de mediação cumpriu com o objetivo de levar os alunos a refletirem, a dialogarem e a exporem opiniões sobre o texto.

Na roda de leitura 4, trabalhamos a lenda “O pássaro da sorte”, de Clarisse Lispector. As discussões nessa roda seguiram a mesma dinâmica da roda anterior: iniciamos com a leitura individual, depois, a leitura coletiva, e, em seguida, os alunos expuseram suas impressões a partir das marcações de frases e palavras realizadas no texto. Ao solicitar que os estudantes lessem a parte que mais chamou a atenção delas no texto, percebemos que alguns estudantes destacaram partes aleatórias, demonstrando dificuldades em justificar a escolha e de relatar,

com suas palavras, o trecho destacado. Apenas a aluna A. J. destacou a parte do texto que chamou mais a sua atenção e, também, a palavra uirapuru. Os demais alunos destacaram as palavras: guapo, plangente e mavioso.

Figura 10 – Marcações da aluna AJ no texto “O pássaro da sorte”



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a mediação dessas palavras foi realizado o trabalho de inferência, buscando compreender as palavras dentro do contexto da história. Os alunos conseguiram inferir que o Uirapuru se tratava de um pássaro, pois encontraram as informações explícitas no texto. Já para a construção do significado das palavras: guapo, plangente e mavioso foi realizada a leitura das frases em que as palavras estavam inseridas. Posteriormente, foi perguntado aos alunos qual era o sentimento descrito pela autora no começo da frase para que se pudesse associar à palavra plangente. Duas alunas, N. A. e A. J., responderam: tristeza. A partir da inferência das alunas, a aluna I. A. respondeu que a palavra plangente poderia estar relacionada com alguma coisa triste.

Quanto à palavra mavioso, os alunos não conseguiram realizar a inferência, já que se tratava de uma palavra diferente para eles. Diante do silêncio dos alunos, foi preciso buscarmos algumas palavras para que pudéssemos substituí-las pelas palavras em destaque, de forma que a frase não perdesse o sentido. Nessa atividade, os alunos demonstraram dificuldades, por isso foi necessário explicar-lhes o significado das palavras, substituindo aquelas em destaque por outras que faziam sentido para eles, o que facilitou a compreensão dos alunos.

**Mediadora:** Então pessoal! ‘Plangente’. Vamos reler a frase... ‘a história é um pouco triste, mas o canto dessa ave é tão plangente e mavioso que vale a pena contar’. A palavra ‘plangente’ quer dizer ‘triste’, está (bem)? Ela é triste, melancólica,

lastimosa. Então, o que o texto traz aí pra gente dá a entender que o canto desse pássaro é um canto triste, está (bem)? E ‘mavioso’ quer dizer sensível. (Então,) um canto sensível. Se a gente for substituir aí nessa frase as duas palavrinhas por essas que eu falei, aí ficaria assim: ‘a estória é um pouco triste, mas o canto dessa ave é tão lastimoso e sensível que vale a pena contar’. Então, quando vocês tiverem dúvida sobre alguma palavra, se tiver como vocês fazerem a substituição dela por outra que faça sentido dentro da frase, vocês podem fazer.

A partir da leitura da lenda “O pássaro da sorte”, os alunos também foram lembrados de que o município de Corumbáiba carrega, em sua cultura, a lenda da loba branca Galga, nomeada pelo fundador da cidade. Nesse momento, a aluna N. A. lembrou os colegas sobre a lenda.

**Mediadora:** Por falar em lendas, aqui em nossa cidade também tem uma lenda bem conhecida. Vocês se lembram de qual estou falando?

**N. A.:** Mais ou menos.

**G. R.:** A lenda da loba branca, meninos?

**Mediadora:** Justamente, nós temos aqui, na nossa cidade, uma estória. Qual estória é essa que a G. R. falou?

**N. A.:** Da galga?

**Mediadora:** Isso, da Galga. Qual é a estória dela? Vocês se lembram?

**N. A.:** Ela foi vista por um fazendeiro. Aí, parece que quando ele a viu, depois disso ele teve muita sorte. Aí, ele ganhou dinheiro e construiu uma capela, que é a igreja... fez doações de terra também pra construir a cidade.

Nessa roda da leitura individual e coletiva, as perguntas, as dúvidas e as marcações das palavras desconhecidas foram importantes para a compreensão dos alunos. As ações de mediação levaram os alunos a relacionarem a lenda do pássaro da sorte à história da fundação da cidade, que também envolve uma lenda. As discussões na roda de leitura reforçaram a importância da literatura na construção do conhecimento, uma vez que as lendas também fazem parte da bagagem histórico-cultural de uma sociedade. Além disso, os alunos fizeram a relação texto/contexto, ao lembrar a lenda que faz parte da história da cidade em que moram. Desse modo, construíram também significados sobre o gênero lenda, que está presente em livros didáticos e outros suportes de textos presentes no cotidiano dos alunos.

Na roda de leitura 5, trabalhamos o conto “Uma ideia toda azul”, de Marina Colasanti. A intervenção foi realizada com o objetivo de levar os alunos a perceberem quais sentimentos o texto provocou nos alunos ao lerem o conto. Dos sete alunos que participaram da roda, cinco realizaram individualmente a atividade e a devolveram à escola antes de ser realizada a mediação; apenas dois alunos realizaram a atividade após a mediação. Dessa forma, podemos perceber os efeitos das discussões sobre o texto ao comparar a atividade da aluna I. S., que realizou a atividade sem a mediação, e da aluna A. J., que realizou a atividade após a mediação.

Figura 11 – Atividade de registro da aluna IS do conto “Uma ideia toda azul”

| ATIVIDADE DE REGISTRO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Transcrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. O que você sentiu ao ler o livro?</p> <p><i>Eu fiquei um pouco confusa em algumas partes. Exemplo, “Com a ideia escondida debaixo do manto, o rei voltou para o castelo.”</i></p>                                                                                                                                                                                                                  | <p>1. O que você sentiu ao ler o livro?</p> <p><i>Eu fiquei um pouco confusa em algumas partes. Exemplo, “Com a ideia escondida debaixo do manto, o rei voltou para o castelo.”</i></p>                                                                                                                                                                                                         |
| <p>2. Que partes te fazem sentir dessa maneira?</p> <p><i>“Um dia um rei teve uma ideia. Era a primeira da vida toda e, tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com alegria, linda ideia dele toda azul.”</i></p> | <p>2. Que partes te fizeram sentir assim?</p> <p><i>Um dia o rei teve uma ideia. Era a primeira da vida toda e, tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com alegria, linda ideia dele toda azul.</i></p> |

Fonte: Dados da pesquisa.

I. S. descreveu, na atividade, que se sentiu confusa e não conseguiu compreender algumas partes do texto, talvez porque o conto trabalhe com o imaginário, mas, ao mesmo tempo, trata de problemas da vida real, fazendo com que o leitor dê forma, cheiros, sabores, cores ao que muitas vezes não é palpável, como, por exemplo, a ideia. Durante a mediação, foram realizadas algumas perguntas sobre o conto e foi percebido que alguns alunos tiveram dificuldades em usar a imaginação.

O trabalho de imaginar e de fantasiar é uma ação importante ao se trabalhar com a leitura, pois requer do leitor mais do que a compreensão do texto, ela requer uma “atividade criadora” inerente do homem, como ressalta Vygotsky (2009, p. 20).

Segundo Arena (2010, p. 30), do ponto de vista de Vygotsky, “a imaginação transcende a própria criação literária porque promove o próprio desenvolvimento da cultura humana em todas as áreas”. Dessa forma, a atividade criativa do homem se dá a partir da ruptura do que já está construído e isso não acontece do nada. Para que o aluno consiga desenvolver sua imaginação, sua atividade criadora, é importante que ele utilize as suas experiências e o conhecimento cultural para que possa ter a base necessária para a imaginação. A apropriação da cultura, por sua vez, é mediada pela relação com os mais experientes. Nesse caso, podemos observar os efeitos da mediação se compararmos as respostas das duas alunas.

No registro escrito da aluna A. J. após a mediação, podemos observar que ela conseguiu atender à proposta da atividade, que era a de expor quais sentimentos o texto provocou.

Figura 12 –Atividade de registro da aluna A. J. do conto “Uma ideia toda azul”

| ATIVIDADE DE REGISTRO                                                                                                                                            | Transcrição                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. O que você sentiu ao ler o livro?</p> <p><i>Senti que quando temos uma ideia devemos fazê-la e não guardá-la.</i></p>                                      | <p>1. O que você sentiu ao ler o livro?</p> <p><i>Senti que quando temos uma ideia devemos fazê-la e não guardá-la.</i></p> <p>2. Que partes te fazem sentir dessa maneira?</p> <p><i>A parte que mostra “ depois de muito tempo guardada, o rei não sabia mais o que fazer com a ideia”.</i></p> |
| <p>2. Que partes te faz sentir dessa maneira?</p> <p><i>A parte que mostra depois de muito tempo guardada, o rei não sabia mais o que fazer com a ideia.</i></p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Fonte: Dados da pesquisa.

O papel do mediador nas rodas de leitura, além de animar o debate em torno do texto, é também problematizar, questionar, apontar caminhos, levar os leitores a refletirem sobre as complexidades presentes no texto. Dessa forma, a partir do processo de andaimagem o professor não é o centro da roda, mas aquele que estimula o diálogo na construção do conhecimento, transformando o leitor passivo em leitor ativo.

No trabalho de compreensão do conto, foram feitas, como estratégia, perguntas que orientaram o debate. Tais questões tiveram como base as alternativas de registro propostas por Cosson (2019, p. 144), que enfocam estratégias de compreensão da leitura que consideram as conexões pessoais, identificação de elementos importantes, a expressão de sentimentos sobre a história e sumarização da elaboração do texto. No caso dessa intervenção, utilizamos perguntas para ativar os sentimentos dos alunos sobre o conto.

Para que os alunos pudessem pensar além do sentido literal do texto, foram realizadas as seguintes perguntas:

**Mediadora:** Muitas vezes um texto literário fala de uma coisa para nos fazer pensar para além daquilo que está escrito. Por exemplo, no texto do Uirapuru, o que estudamos na roda passada, as índias se decepcionam quando descobriram que a música tão bonita que elas ouviam vinha de um índio feio. O que isso nos faz pensar?

**I. S.:** Me fez pensar que não devemos importar como as pessoas são por fora, mas o que está por dentro.

**Mediadora:** E neste texto? O que ele nos leva a pensar para além do que está escrito? O que seria uma ideia toda azul?

**I. S.:** Eu não sei não.

**Mediadora:** Será que seria uma ideia boa ou ruim?

**V.:** Deve ser boa, né, se não o rei não iria guardar tão bem.

**Mediadora:** E por que será que a ideia dele era toda azul?

**A. J.:** Porque ele achava a cor bonita, ele gostava de azul.

**Mediadora:** Do que vocês se lembram quando pensam na cor azul?

**V.:** Do mar.

**I. S.:** Borboletas azuis.

**A. J.:** Do céu.

**K. I.:** Araras.

**Mediadora:** Muito bem! Pessoal, nesse trecho do texto “O tempo correu seus anos. Ideias o rei não teve mais, nem sentiu falta, tão ocupado estava em governar”, e esse trecho do texto, o que significa para vocês para além do que está escrito?

**I. S.:** O rei passou tanto tempo trabalhando que até esqueceu que podia ter novas ideias.

**A. J.:** As pessoas, quando elas estão muito ocupadas, não costumam pensar naquilo que gostariam de fazer

**Mediadora:** O que vocês acham de o rei ter guardado a ideia só pra ele?

**I. S.:** Acho que ele ficou com medo de alguém roubar e dizer que a ideia era dela, e não do rei.

**Mediadora:** Pessoal, e nessa parte aqui, ó: “Mas o rei não era mais o rei daquele dia. Entre ele e a ideia estava todo o tempo passado lá fora, o tempo todo parado na sala do sono.” Esse trecho, o que ele nos faz pensar?

**A. J.:** Que o rei deixou passar muito tempo, e como ficou mais velho não conseguia mais realizar sua ideia.

Na discussão do texto podemos perceber que os alunos mostram dificuldades em entender o processo de personificação que o conto faz da expressão “ideia azul”. Como diz Maldaner (2012, p. 74), “Marina Colasanti tece a narrativa como se a ideia tivesse vida própria para brincar com o rei, que interage com ela como duas crianças se divertindo, pelos jardins e gramados em volta do castelo.” É o que se percebe no quadro na resposta da aluna I. S., dada

antes da mediação, quando diz que sentiu estranhamento com o fato de o rei ter guardado a ideia embaixo do manto.

Transparece também, nas primeiras respostas dos alunos durante a discussão do texto, que não conseguem externar o que o texto os levou a pensar. Entretanto, notamos, no decorrer da discussão, que, a partir do exemplo dado com a leitura anterior, os alunos vão conseguindo construir significados para o texto que exigem a compreensão do que não está dito, mas sim apenas sugerido, necessitando de inferências e ativação do conhecimento prévio.

Essa compreensão é observada na resposta da aluna A. J.: “o rei deixou passar muito tempo, e como ficou mais velho não conseguia mais realizar sua ideia.” (Diário de Campo, 10/06/21). Nesse aspecto, o papel da mediação e do diálogo sobre o texto foi essencial para que os alunos fizessem as operações necessárias para compreender o texto para além do seu sentido literal. Nesse sentido, para Fernandes (2015, p. 21),

[q]uando levamos um texto para o exercício de leitura e interpretação em âmbito pedagógico, a concepção do dialogismo permeia toda a relação de ensino-aprendizagem. A compreensão dialógica permite que o aluno discuta os dizeres do texto e perceba as relações socio-históricas, depreenda as intertextualidades, verifique a mobilidade dos valores e observe os processos de constituição do texto. Essa interação de um sujeito com o outro, seja na oralidade, seja na escrita, leva o leitor a perceber-se como um ser dialógico que produz e respostas e dizeres que o instigam.

Na roda de leitura 6, trabalhamos com o conto “O Rouxinol e a Rosa”, de Oscar Wilde. Nessa roda, o objetivo foi levar os alunos a realizarem conexões pessoais, identificar elementos importantes e a expressarem sentimentos sobre o conto. Dos sete alunos participantes, apenas dois realizaram a leitura antecipada. Sendo assim, a roda foi iniciada com a transmissão vocal realizada pela mediadora.

Assim como nas outras rodas, os alunos fizeram as marcações no texto antes, durante e após a leitura de palavras e frases para discussão em grupo. Isso mostra que essa estratégia foi compreendida pelos estudantes como uma ferramenta importante de compreensão do texto, como mostra o diálogo abaixo.

**Mediadora:** Pessoal, então, vocês destacaram alguma palavra durante a leitura?  
**I. S.:** Sim.  
**K. R.:** Eu destaquei umas três.  
**Mediadora:** Pode falar, então, K. R.  
**K. R.:** Eu destaquei ‘filosofia’.  
**Mediadora:** ‘Filosofia’.  
**K. R.:** ‘Rouxinol’. Deixe-me achar a outra aqui, ‘carvalho’, só.  
**Mediadora:** Está (bem), então, ‘filosofia’, ‘rouxinol’ e ‘carvalho’? Pessoal...  
**K. R.:** ‘Esmagou’.  
**Mediadora:** Qual é?

**K. R.:** Ah, ‘esmagou’.

**Mediadora:** Ah, ‘esmagou’. Esmagou é você destruir, apertando alguma coisa até destruir.

**K.R.:** ‘Ingrata’.

**Mediadora:** ‘Ingrata’? Alguém mais destacou alguma coisa? Nós vamos fazer uma discussão dessas palavras primeiro para depois a gente prosseguir com o sentido do texto.

**I.S.:** ‘Os cortesões’.

**I.S.:** ‘Os cortesãos’.

**K. R.:** ‘Metafísica’.

**I. S.:** ‘Gorjeio’.

**N. N.:** [ininteligível], professora?

**I. S.:** ‘Alameda’, ‘Alameda’.

**N. N.:** ‘Metafísica’.

**I. S.:** ‘Débil’.

Foi percebido, nessa atividade, que os alunos destacaram palavras cujos significados estavam explícitos e outras não. As alunas I. S. e M. E. conseguiram descobrir o que seria um rouxinol ao buscarem no texto as pistas deixadas pelo autor, como podemos observar no diálogo a seguir:

**Mediadora:** Pessoal, alguém mais quer destacar? Não? Então, vamos lá, o K. R. destacou algumas palavras aqui. A primeira palavra que vamos discutir é ‘rouxinol’, porque ela já vem logo no título. Pelas informações que o autor deixou aqui no texto, o que vocês imaginam que seria um ‘rouxinol’?

**I. S.:** Um passarinho?

**Mediadora:** Por que seria um passarinho?

**I. S.:** Porque no texto fala: ‘e invade um coração de um passarinho; subitamente, abriu as asas pardas e voou; ao centro do relvado, erguia-se uma roseira. Ele a viu. voou para ela e posou num galho.’

**Mediadora:** Isso. Muito bem. Tem outras partes no texto também que ele nos deixa pistas aí, de se é um passarinho ou não. Tem uma parte aqui que ele fala que ele voa. O jardim, que ele levanta voo, e passa a sua sombra por cima do jardim. Então, ele quis descrever esse momento. Tem mais alguma outra frase aqui no texto que faz a gente inferir que seria um pássaro, esse ‘rouxinol’?

**M. E.:** Sim. Quando ele faz ninhos no carvalho.

Assim como a palavra rouxinol, outras palavras foram discutidas a partir do que estava explícito no texto, como: carvalho, esmagou, cortesãos, alameda e débil, inferidas a partir do contexto em que estavam inseridas.

No trabalho de compreensão dos textos as informações que estão explícitas são também importantes para um entendimento global. Ao se apropriar do que está evidente no texto, o leitor tem condições de captar as informações de forma mais ampla, para, depois, ir se aprofundando na leitura à medida em que as complexidades, as dúvidas e os questionamentos vão aparecendo. Dessa forma, é a partir do que está explícito no texto e do nosso conhecimento prévio que começamos a atribuir sentido ao que lemos, conseguimos saber qual é o assunto

principal, quem são os personagens, o lugar em que se passa a história, qual é o gênero textual, entre outras informações necessárias para a imersão na leitura.

Nesse caso, a mediação realizada através das perguntas serviu como andaimes que motivaram as alunas a buscarem, no texto, informações importantes para confirmar a hipótese da aluna I. S. sobre o que seria um rouxinol, personagem principal no conto.

Segundo Fernandes (2015, p. 23), “quando o mediador, com um conhecimento um pouco maior, fornece andaimes, ele cria um apoio para a aquisição de novas ideias. Consideramos que a aprendizagem por meio da mediação pedagógica torna-se bem fundamentada quando se processa por meio de andaimes”.

Para compreender as palavras filosofia e metafísica, partimos primeiramente do conhecimento prévio dos alunos e, depois, buscamos, no Dicionário *online* de Português, o significado das palavras devido à sua complexidade.

**Mediadora:** Aqui também, o K. R. destacou a palavra ‘filosofia’. Alguém sabe o que pode ser essa ‘filosofia’? Não precisa saber profundamente, mas o que o texto nos diz que pode ser essa ‘filosofia’? Alguém sabe dizer? Já ouviram essa palavra antes?

**L.:** Eu acho que é ‘pessoas que falam coisas bonitas’. Não sei, mais ou menos, é isso eu acho.

**I. S:** É. Pessoas que falam contos.

**Mediadora:** Que mais, pessoal?

**A. J.:** Amor pela sabedoria?

**I. S:** História das coisas?

**Mediadora:** Pessoal, no texto tem algumas frases que fala sobre a filosofia e que pode nos dar uma ideia do seja, como esse trecho, “Já li tudo quanto os sábios escreveram. A filosofia não tem segredos para mim e, contudo, a falta de uma rosa vermelha é a desgraça da minha vida”. No dicionário a palavra filosofia significa: “Razão da existência humana; conjunto das reflexões particulares que buscam entender a realidade, a partir da razão.” A filosofia é uma ciência que estuda a vida, o sentido da vida. Então, tudo isso que vocês falaram tem a ver, sim, com filosofia. A filosofia questiona algumas coisas sobre a nossa vida, por exemplo, ‘por que estamos aqui?’, ‘porque existimos?’, ‘porque o céu é azul?’. São perguntas que fazem a gente refletir sobre a nossa vida, sobre a natureza, sobre a História, sobre o que acontece entre as pessoas e com as pessoas, está (bem)? Então, ela questiona a existência de todas as coisas. O que você tinha falado, A. J., sobre a filosofia mesmo? Que estuda a vida, não é, que você disse? ‘A. J.’

**A. J.:** Eu falei que é amor pela sabedoria.

Após a realização das inferências das palavras e a discussão sobre o texto, os alunos continuaram o trabalho de compreensão respondendo às questões por escrito. As perguntas tiveram como intenção levar os alunos a realizarem conexões pessoais, a localizarem no texto elementos centrais e expressarem sentimentos e pontos de vista.

Figura 13 – Atividade “O rouxinol e a rosa”, da aluna I. S.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Após a leitura compartilhada, responda:</p> <p>a) Qual é a ideia mais importante do texto?</p> <p><u>O amor.</u></p> <p>b) Qual é a parte que achou mais interessante? Descreva com suas palavras.</p> <p><u>Na parte que o rouxinol conta que mesmo sem conhecer o estudante, falou dele noite após noite do estudante para as estrelas.</u></p> <p>c) O que o texto lhe trouxe sobre a vida?</p> <p><u>Que devemos dar valor as coisas simples feitas com amor, carinho e que não se pode comprar com dinheiro.</u></p> <p>d) O que você sentiu ao ler o conto?</p> <p><u>Eu percebi o quão ingrato o ser humano pode ser.</u></p> <p>e) Que partes o fizeram sentir dessa maneira?</p> <p><u>Na parte que o menino fala: “E, a final de contas, quem és? Um simples estudante... não acredito que Tenhas fivelas de pratas, no sapatos, como os tem o sobrinho do camareiro.”</u></p> | <p>Transcrição</p> <p>Após a leitura compartilhada responda:</p> <p>a) Qual é a ideia mais importante do texto?</p> <p>O amor.</p> <p>b) Qual é a parte que achou mais interessante? Descreva com suas palavras.</p> <p>Na parte que o rouxinol conta que mesmo sem conhecer o estudante, falou dele noite após noite do estudante para as estrelas.</p> <p>c) O que o texto lhe trouxe sobre a vida?</p> <p>Que devemos dar valor as coisas simples, feito com amor, carinho e que não se pode comprar com dinheiro.</p> <p>d) O que você sentiu ao ler o conto?</p> <p>Eu percebi o quão ingrato o ser humano pode ser.</p> <p>e) Que partes o fizeram sentir dessa forma?</p> <p>Na parte que o menino fala “E, a final de contas, quem és? Um simples estudante... não acredito que Tenhas fivelas de pratas, no sapatos, com as tem o sobrinho do camareiro.”</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 14 – Atividade “O rouxinol e a rosa”, do aluno R. B.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Após a leitura compartilhada, responda:</p> <p>a) Qual é a ideia mais importante do texto?</p> <p><u>que uma rosa não vale a vida de um ser</u></p> <p>b) Qual é a parte que achou mais interessante? Descreva com suas palavras.</p> <p><u>quando a roseira pede um sacrifício pela rosa e uma rosa e um pedaço dela</u></p> <p>c) O que o texto lhe trouxe sobre a vida?</p> <p><u>que tudo tem seu preço</u></p> <p>d) O que você sentiu ao ler o conto?</p> <p><u>admiração</u></p> <p>e) Que partes o fizeram sentir dessa maneira?</p> <p><u>Toda vez que querem algo tem a necessidade de uma troca</u></p> | <p>Transcrição</p> <p>Após a leitura compartilhada responda:</p> <p>a) Qual é a ideia mais importante do texto?<br/><i>Que uma rosa não vale a vida de um ser.</i></p> <p>b) Qual é a parte que achou mais interessante? Descreva com suas palavras.<br/><i>Quando a roseira pede um sacrifício pela rosa e um pedaço dela.</i></p> <p>c) O que o texto lhe trouxe sobre a vida?<br/><i>Que tudo tem seu preço.</i></p> <p>d) O que você sentiu ao ler o conto?<br/><i>Admiração.</i></p> <p>e) Que partes o fizeram sentir dessa forma?<br/><i>Toda vez que querem algo tem a necessidade de uma troca.</i></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar nas atividades de registro de I. S. e R. B., os alunos conseguiram atender aos objetivos da atividade, expressando suas opiniões, sentimentos e identificando a ideia central do texto. Percebemos, em suas respostas, que suas ideias e impressões sobre o texto foram diferentes, todavia, compreendemos que cada leitor constrói o seu sentido de acordo com suas experiências, visão de mundo e cultura. Enquanto a aluna I. S. evidenciou o amor como ponto central do texto, o aluno R. B. entendeu que o rouxinol não deveria ter se sacrificado para dar a rosa ao jovem. Nesse caso, R. B. demonstrou sua opinião ao expor que “uma rosa não vale a vida de um ser”, no caso, a do rouxinol.

As perspectivas dos alunos são diferentes, mas não fogem à ideia central do texto, pois o autor permite que leitor construa uma pluralidade de sentidos. De acordo com Koch e Elias

(2006, p. 21), “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto”.

Nesse caso, podemos considerar que as ações de mediação realizadas nessa roda, desde o trabalho com a inferência até o registro escrito, possibilitaram que os alunos fizessem uma relação autor/texto/leitor ao levá-los a perceberem as ideias do autor no texto e a colocarem em evidência suas opiniões e sentimentos sobre o que leram. Desse modo, concordamos com Fernandes (2015, p. 24) ao dizer que

[...] o papel do professor não é de transmissor do conhecimento, mas o facilitador da aprendizagem. Vemos que as atividades de leitura mediada são produtivas para o aluno com pouca experiência de leitura interpretativa, assim como para o mediador que vai desenvolver uma perspectiva acerca das dúvidas e dificuldades do aluno. Cada um traz seu próprio conhecimento e experiência para a atividade desenvolvida e apropria-se de saberes sobre o texto de forma criativa. Com isso ocorre um processamento dialógico de trocas e apoios com base no conhecimento anterior, ambos aprendem uns com os outros.

Foi nesse sentido que as rodas de leitura foram construídas, avaliando não só o desenvolvimento e a construção da leitura dos alunos antes, durante e depois das rodas, mas também as ações de mediação que ocorreram durante todo o processo. A dialogicidade e o conhecimento de mundo dos alunos foram evidenciados a cada roda de leitura. Dessa forma, não seria possível concluir este trabalho sem antes ouvir o que os alunos e a professora colaboradora da pesquisa tinham a dizer sobre as rodas de leitura.

### **3.3 Depois da roda**

No último encontro com a turma e a professora foi realizada uma roda de conversa com os alunos, a fim de perceber quais foram suas impressões sobre o trabalho. Essa conversa com eles também foi um momento em que puderam avaliar os avanços e as dificuldades durante as rodas de leitura.

Além da conversa com os alunos, a professora G. R. também foi entrevistada para que pudéssemos perceber quais foram os efeitos da mediação no aprendizado dos alunos em sala de aula.

Na conversa com os alunos, a pergunta foi sobre como eles avaliam o trabalho com rodas de leitura e quais dos textos trabalhados eles mais gostaram:

**K. R.:** Professora, eu gostei mais daquela estória do macaco. Aquele do navio, o que o pai apontou a espingarda pra ele.

**Mediadora:** Ahh! O salto, né?

**K. R.:** É!

**I. S.:** Eu também gostei desse.

**N. N.:** Eu gostei de todos, porque cada um foi diferente um do outro.

Os alunos demonstraram gostar das estórias lidas nas rodas de leitura. K. R., ao relatar sobre a estória que mais gostou, também conseguiu lembrar de alguns fatos do conto. Isso mostra que a leitura realizada na primeira roda foi importante e fez sentido para o aluno.

Outro ponto importante nesse diálogo foi a resposta da aluna N. N., que relatou ter gostado do texto “O salto”, mas também dos outros textos, principalmente porque foram trabalhadas estórias diferentes e, na escola, os textos costumam ser bem parecidos. A resposta dela nos leva a refletir sobre os gêneros textuais trabalhados na escola, que evidenciam, principalmente, as tirinhas e os textos com temas transversais, o que dificulta o trabalho com a intertextualidade no ensino das conexões. Esse dado fica claro nesta pesquisa, na análise das atividades de LP realizadas na escola, em que as atividades mais trabalhadas com os alunos são as tirinhas.

Outra pergunta realizada foi com relação ao fato daquilo que os alunos não gostaram nas rodas de leitura. N. N. destacou que as rodas de leitura seriam melhores se fossem realizadas presencialmente e que sentiu falta de ver os colegas. A aluna destacou ainda que, “se a roda de leitura fosse presencial, seria melhor porque poderia ver a expressão de cada um. E também nesse celular pequeno aqui, fica difícil de acompanhar os textos.”

A fala de N. N. mostra que ela sente falta da escola e da interação com os colegas. Além disso, as aulas, realizadas pelo celular, dificultaram a sua participação. Com isso, ela denota a percepção dos alunos do ensino remoto e as dificuldades de acompanhamento das aulas.

Os alunos também foram questionados se perceberam algumas diferenças entre o trabalho feito com a leitura na escola e o que fizemos na roda. I. S. relatou que pensava na roda de leitura como uma forma de avaliação da fruição da leitura e na realização de atividades de interpretação de texto. Isso porque é comum, na escola, a avaliação da leitura a partir da decodificação, e não do sentido do texto produzido pelo aluno. Ou seja, é atribuído um valor à oralização do texto, como se apenas essa atividade revelasse a capacidade leitora do aluno: “Eu achei que a roda de leitura seria bem chata e que também era pra ver se a gente estava lendo bem. Pensei também que você ia passar um monte de exercício sobre o texto.”

Apesar de, nas rodas de leitura, os alunos terem realizados atividades de registro, I. S. demonstrou sentir diferença nos exercícios nelas realizados e nas atividades feitas na escola ao

relatar que imaginava que elas seriam somente realização de exercícios. A aluna I. S. relatou, ainda, que em duas rodas de leitura eles não realizaram atividade escrita, nos fazendo pensar que a avaliação da leitura na escola se pauta apenas na atividade de registro, deixando de lado a dialogicidade como ferramenta de compreensão dos textos, e que a avaliação da atividade de leitura se dá apenas pela escrita e pela capacidade de oralização dos textos. Sobre essa questão da avaliação, Cosson (2019, p. 173) nos lembra que nos círculos de leitura a avaliação pode acontecer de várias formas, desde que sejam sistematizadas, através dos diários de leitura e registros feitos ao final da leitura, avaliação e autoavaliação dos processos de aprendizagem, de questões relativas ao fortalecimento de habilidades cognitivas construídas ao longo do processo de construção do leitor, que inclui também a dialogicidade.

Os alunos demonstraram gostar das rodas de leitura principalmente porque os textos foram trabalhados de forma coletiva, evidenciando a dialogicidade e o conhecimento prévio. Outro ponto destacado por eles foi sobre a leitura realizada pela mediadora. A aluna I. S. relatou ter gostado de ouvir as histórias a partir da leitura realizada por outra pessoa, porque facilitou a compreensão. Isso mostra que ler para os alunos é uma ação importante para estimular o gosto pela leitura. Ouvir e contar histórias nada tem a ver com a incapacidade de leitura do outro, mas com o prazer proporcionado ao se ler/ouvir histórias.

Na entrevista com G.R., a professora foi questionada sobre os efeitos que a mediação nas rodas de leitura causaram nas práticas de leitura dos alunos nas aulas de LP, tendo ela relatado que, antes das rodas, os alunos sentiam dificuldade de refletir sobre a leitura e de compreender informações explícitas no texto. Após as rodas de leitura, G.R. percebeu um interesse maior pela leitura e, também, que os alunos faziam mais perguntas, principalmente das palavras desconhecidas por eles. Outro ponto positivo destacado por ela foi com relação ao desenvolvimento da oralidade, já que muitas vezes os alunos não gostavam de dialogar sobre os textos.

G. R. relatou também que, devido à pandemia, o trabalho com a leitura desenvolvida por ela ficou prejudicado, já que o tempo das aulas e as atividades tiveram de ser reduzidos. Além disso, boa parte dos alunos tinham contato com os livros literários apenas na escola, o que prejudicou ainda mais o desenvolvimento dos estudantes no que se refere à aprendizagem da leitura.

De modo geral, podemos perceber que os efeitos da mediação nas rodas de leitura foram positivos na medida em que os resultados desse trabalho foram notados não só no decorrer das rodas de leitura, mas também durante as aulas de LP ministradas pela professora colaboradora. Nesse caso, as rodas de leitura promoveram momentos de interação e discussão sobre os textos

em que os alunos puderam expor pensamentos, reflexões e opiniões sobre a leitura de forma dialógica. A partir dos resultados da mediação, pudemos tecer algumas considerações importantes referentes à metodologia de ensino: rodas de leitura e os efeitos da mediação dentro desse acontecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”*

Paulo Freire

É tomando para mim as palavras de Paulo Freire que decidi concluir esta dissertação, pois essa frase nunca fez tão sentido quanto agora, após concluir este trabalho. Ao utilizar as rodas de leitura como metodologia de ensino, percebi que a leitura no contexto escolar não pode ser construída sem a valorização dos saberes dos educandos. A leitura ensinada sem a mediação, a dialogicidade, a experiência de leitura e de vida, sem a influência do contexto em que vivemos na construção do leitor, fica esvaziada de sentido. Sob essa óptica, a leitura literária é formativa não porque está presente na escola, mas porque, a partir da mediação realizada por um leitor experiente, nos forma para a vida e nos fornece os subsídios necessários para a compreensão da sociedade e de nós mesmos.

Nesta pesquisa, partimos do objeto compreender a mediação na construção de alunos leitores e, para analisar os efeitos da mediação da leitura, adotamos com metodologia de ensino as rodas de leitura. Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral analisar como as rodas de leitura, com a ajuda do professor mediador, contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano que ainda demonstram dificuldade de leitura.

Como objetivos específicos, buscamos descrever e analisar como acontece o ensino de leitura na escola; analisar como acontece a interação, discussão, compreensão e reflexão dos alunos durante as rodas de leitura; perceber as dificuldades que eles demonstram durante as práticas de leitura realizadas pela escola; planejar ações que possibilitassem a ampliação das competências leitoras dos alunos a partir das dificuldades apresentadas. Para atender a esses objetivos, nos ancoramos na pesquisa qualitativa delineada pela intervenção.

No início da pesquisa, tínhamos a intenção de realizar as rodas de leitura na escola em contato direto com os alunos, buscando preencher os espaços da escola com as rodas de leitura. Entretanto, passamos por um período de pandemia mundial, no qual houve a necessidade de distanciamento social. Dessa forma, a pesquisa, que seria desenvolvida de forma presencial, teve de ser readequada à nova realidade. Por isso, optamos por realizar as rodas de leitura de forma remota e síncrona, pelo aplicativo *Google Meet*, pois os alunos e professores já estavam familiarizados com esse aplicativo em virtude de as aulas *online* serem realizadas nele.

Apesar de encontrarmos um meio para a realização da pesquisa, nos deparamos com alguns desafios: como organizar rodas de leitura *online*, de forma que o conhecimento fosse

construído de forma efetiva? Como seria a discussão, a participação e a interação dos alunos na roda de leitura? Agora, ao terminar a pesquisa, percebi que as rodas de leitura realizadas remotamente podem oferecer contribuições significativas no ensino da leitura, desde que se tenham objetivos claros e um bom planejamento. Dessa forma, antes de iniciarmos as rodas de leitura, foi realizada uma entrevista com a professora colaboradora, a fim de perceber como acontecia a participação e a interação dos alunos durante as aulas de LP. Notamos que, apesar da entrevista com a professora ter apontado um trabalho diferente com a leitura na escola, talvez devido à pandemia, o que se observou tanto nas atividades quanto nas observações das aulas dessa disciplina foi um ensino voltado para o uso do texto como pretexto para a realização de exercícios que, em sua maioria, trabalham a nomenclatura gramatical, e não a produção de sentidos, como sugerem os autores Cosson (2019) e Koch e Elias (2006).

Além disso, durante a observação participante nas aulas de LP no trabalho com a leitura, foi percebido pouco espaço para a discussão sobre os textos, que levassem os alunos a uma compreensão mais profunda deles. Além disso, as perguntas, que deveriam ser de interpretação, utilizavam os textos para a retirada de palavras visando a ortografia e a gramática. Os textos, nessas atividades, assumiram um caráter propedêutico, e não de um exercício de ensino da leitura. Segundo Cosson (2019, p. 34), a leitura é um diálogo estabelecido entre o leitor e o texto. Bakhtin (2009) também salienta que os enunciados produzidos na interação verbal e escrita são o elo que conecta as pessoas num movimento de interação social. Nesse caso, a leitura pode ser entendida como um diálogo com o texto, que possibilita ao leitor um encontro entre o passado e o presente a partir dos enunciados já ditos. Na escola, as crianças precisam dialogar com o texto para que possam produzir sentidos e também para se apropriarem dos conhecimentos deixados por nossos antepassados através da cultura.

A entrevista com a professora colaboradora apontou também algumas dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura, como desinteresse pela leitura e dificuldades de compreensão dos textos. G. R. ressaltou ainda que um dos motivos do desinteresse dos estudantes pela leitura estava no fato de os pais participarem pouco da vida escolar dos filhos, deixando a desejar o trabalho colaborativo da escola com a família. Entretanto, percebemos, no decorrer das rodas de leitura, que os alunos iam demonstrando mais interesse na medida em que as discussões levaram em consideração as opiniões, o conhecimento de mundo e as reflexões construídas coletivamente durante os momentos de discussão, considerando não só o sentido do autor no texto, mas também os sentidos produzidos por eles.

Dentre as dificuldades apresentadas durante as rodas de leitura podemos considerar que a capacidade em dialogar sobre os textos foi o grande desafio. Ao realizar perguntas sobre a

opinião em relação aos textos, os alunos demonstraram insegurança e vergonha em exporem seus pensamentos e sentimentos. Na medida em que as rodas de leitura foram acontecendo e foram abertos espaços para que eles pudessem colocar em evidência os seus conhecimentos de mundo, seus pensamentos, sentimentos e questionamentos o diálogo foi acontecendo de forma gradativa, com uma participação maior dos alunos a cada roda de leitura.

Os alunos também demonstraram dificuldades em realizar conexões autor/texto/leitor/mundo, que foram percebidas durante a observação participante e também nas rodas de leitura. Foi constatado que, inicialmente, os alunos entendiam a leitura somente como ato de decodificar os textos, como evidenciado na fala da aluna I. S., quando imaginou que as rodas de leitura tinham como finalidade a avaliação da fluência de leitura. No entanto, as ações de mediação contribuíram para o desenvolvimento da leitura na medida em que os alunos conseguiram fazer conexões dos textos com suas vidas, como no caso de A. J., que, no ato de ler o poema “O menino que ganhou um rio”, relembrou de suas brincadeiras com a irmã. Girotto e Souza (2010, p. 66-67) nos lembram de que as crianças fazem conexões o tempo todo e que, ao acionar o conhecimento prévio nas atividades de leitura, elas conseguem articular melhor suas experiências e ideias aos novos conhecimentos adquiridos na leitura. Segundo as autoras, sem esse artifício dificilmente a criança conseguirá construir significados para a leitura.

Outra dificuldade apresentada pelos alunos foi a realização de inferências, por isso, essa estratégia foi realizada em todas as rodas de leitura. Essa ação, nesta pesquisa, parte do pressuposto de que podemos entender melhor o texto buscando as pistas implícitas e explícitas deixadas pelo autor para a compreensão das palavras desconhecidas. Nesse caso, o trabalho com a inferência mostrou-se uma estratégia importante para a ampliação das competências de leitura dos alunos na medida em que desenvolveu não só o repertório lexical, mas também os ajudou na compreensão das entrelinhas do texto.

Nas rodas de leitura as ações de mediação tiveram seu papel central, pois foi necessário levar os alunos a compreenderem os sentidos do texto e a produzirem os seus próprios sentidos sem que o conhecimento fosse transferido, mas construído dialogicamente. Assim como ressalta Freire (2016, p. 24), buscamos criar condições para que os estudantes pudessem construir seu próprio conhecimento. Nesse caso, os momentos dedicados à leitura e as perguntas orientadoras realizadas para a condução das rodas se mostraram ferramentas de mediação importantes. Pudemos observar os efeitos dessas ações no desenvolvimento dos alunos, principalmente na roda de leitura 6, em que os alunos R. B. e I. S responderam às questões do conto *O rouxinol e a rosa* construindo seu próprio sentido para o texto. Diferentemente do que se vê na escola, as respostas dos alunos foram diferentes, cada um destacou e argumentou sobre

as partes do texto que mais lhes chamaram a atenção. Nesse caso, podemos perceber que essa atividade possibilitou não um saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes.

Por fim, a partir do que foi explicitado nos resultados desta pesquisa, apesar das dificuldades encontradas devido à pandemia, a metodologia das rodas de leitura *online* pode ser considerada potencializadora do processo de ensino da leitura, pois possibilitou a realização de estratégias importantes para o desenvolvimento do leitor em construção. Além disso, trouxe experiências enriquecedoras não só para os alunos, mas também para mim, que assumi o papel de professora/mediadora, papel este que não deveria ser desvinculado do ensino da leitura, já que o professor é, antes de tudo, um mediador facilitador e motivador da leitura.

Por outro lado, concordo com a aluna N. N. ao destacar que as rodas de leitura poderiam ter sido mais bem desenvolvidas se tivessem sido realizadas de forma presencial, com a participação de todos os alunos e observando de perto as expressões, as interações e a leitura dos alunos. Essa percepção da importância do ensino presencial evidencia que o trabalho remoto pode ser uma ferramenta importante na escola, mas não o substitui. A interação em sala de aula entre todos, professores e alunos, continua sendo a melhor forma de potencializar as atividades de ensino/aprendizagem.

Desse modo, a mediação nas rodas de leitura tem uma relevância no âmbito educacional e social significativa, uma vez que contribui para uma formação do leitor ativo, reflexivo, colaborador e construtor do seu próprio conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M.; MOREIRA, Sebastiana A. Educação do campo e movimentos sociais: concepções, princípio, história. *In*: FALEIRO, Wender; ALVES, Maria Zenaide (org.). **Terrafor: formação de professores e partilha de saberes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* **Ler e compreender estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Questões da nossa época).

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Mikhail Backhtin (V. N. Volochínov); tradução de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cru. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. *In*: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: editora WWF Martins Fontes, 2009.

BOGGINO, Norberto. **Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias**. Rosário: Homo Sapiens, 2013.

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera. **Rodas de leituras na Escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CASTANHEIRA, Salete Flôres; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMARGO, Ebe Maria de Lima Siqueira. **Literatura sem fronteira: por uma educação literária**. 2013. 321 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2013.

CORRÊA, Hercules Tolêdo. **Termos de Educação Leitura e Escrita**. Glossário Ceale/Centro de Alfabetização leitura e Escrita, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>. Acesso em: 28 abr. 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisa do tipo intervenção. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – Endipe, XVI., 2012, Campinas. Anais [...]*. Campinas, FE/Unicamp, 23 a 26 de julho de 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 54-67, maio/agosto 2013.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. A mediação pedagógica e a formação de professores. *In: FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. Leitura: ações de e mediação pedagógica*. Campinas -SP: Pontes Editores, 2015.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Leitura: ações de e mediação pedagógica**. Campinas -SP: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Victor Barros Leal de Carvalho. Justiça e cidadania. **J e C na Rede**, 29 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.editorajc.com.br/mediacao-de-conflitos/>. Acesso em: 9 jan. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**. O minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 03. São Paulo, set/dez., 2005, p. 483-502.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002). Acesso em: 12 jan. 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: [e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026](http://e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026). Acesso em: 9 out. 2021.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stela Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola 2012

GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIUSTA, Ângela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003). Acesso em: 13 jan. 2020.

INTERVENÇÃO. In: **Dicionário Moderno da Língua Portuguesa**. [S.l.]: Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acessado em: 13 jan. 2020.

JACOBICK, Fabiana Andréa Dias. **Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. de João Wanderley Geraldi. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Argumentação nas rodas de história**: reflexões sobre a mediação docente na Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Keila Rebeka Simões de. **Compreensão de textos literário na educação infantil**: rodas de leitura e mediação docente. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

OLIVEIRA, Thaís de. **Letramento literário**: a mediação de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em Formação).

QEDU. **Resultado**: Ideb 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/109-goias/ideb>. Acesso em: 19 maio 2019.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas. **Presença Pedagógica**, v. 15, n. 87, mai./jun. 2009.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas do ensino de leitura**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/jul\\_2009/aprendizagem\\_desenvolvimnto\\_sforni.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolvimnto_sforni.pdf). Acesso em: 14 de nov. 2020.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. São Paulo: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Jane Rafaela. **A mediação docente nas rodas de história**: um olhar sobre o projeto trilhas para a educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SIQUEIRA, Ebe Maria. **Letramento sem fronteira**: por uma educação literária. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Raquel Pereira. **31 Saltos**: a produção e a criação de contos n sala de aula. 2019. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2525>.

STRIQUER, Marlúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, v. 19, n. 1, p. 142-156, jul. 2017.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem. In: PLETSCHE, Márcia Denise (org.) *et al.* **Cultura e formação**: contribuições para a prática docente. 1. ed. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010. p. 59-66.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: editora WWF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich, **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de Maria Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
REGIONAL CATALÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### “RODAS DE LEITURA: RESSIGNIFICAÇÃO DOS MOMENTOS DE LEITURA EM UMA ESCOLA NO CAMPO”

Responsável pela pesquisa: Evelyn Ferreira de Andrade.  
Universidade Federal de Goiás - UFG

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE DESTINADO AOS PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS DOS JOVENS MENORES DE 18 ANOS DE IDADE

Prezados pais/mães/responsáveis

Este documento que você está lendo é chamado de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TALE). Ele contém explicações sobre o estudo que seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar. Antes de decidir se autoriza a participação (de livre e espontânea vontade) de seu (sua) filho (a), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, o que significa que ele(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (64) 99200-3036 (WhatsApp) ou pelo e-mail [evelynfa@outlook.com](mailto:evelynfa@outlook.com). Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos de seu filho(a)** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, no telefone: (64)3441-7609.

Meu nome é Evelyn Ferreira de Andrade, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **“RODAS DE LEITURA: RESSIGNIFICAÇÃO DOS MOMENTOS DE LEITURA EM UMA ESCOLA NO CAMPO”**, e minha área de atuação é Educação. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as rodas de leitura, a partir da mediação de um professor, contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano que apresentam dificuldades de leitura. Tal proposta de estudo, se justifica por acreditarmos na importância da leitura no contexto social, histórico, científico e cultural e principalmente na formação e transformação humana. A leitura nos permite realizar funções e ações das mais simples às mais complexas como ler um bom livro, dialogar com outras pessoas sobre assuntos diversos, nos situar num determinado lugar, a ler uma receita de bolo ou uma bula de remédio. Além de ações cotidianas, nos permite também interagir com o mundo, conhecer outras culturas e suas histórias, nos posicionarmos diante das adversidades sociais além de promover a reflexão e o diálogo.

A pesquisa será dividida em três etapas. Na primeira, serão realizadas observações por um período de uma semana, no segundo momento será realizada uma entrevista com a professora de Língua Portuguesa e no terceiro momento serão realizadas as rodas de leitura que consistirá na leitura e discussão dos textos. Durante as rodas de leitura as técnicas de coleta de dados utilizadas serão: observação, gravação de áudio, vídeo que serão autorizados mediante sua assinatura/rubrica nos boxes ao final deste documento.

Se optar por autorizar a participação do seu (sua) filho (a) na pesquisa ele participará das rodas de leitura, das discussões em grupos comunicativos a serem realizadas no período a ser definido com a gestora da escola sem que o aluno seja prejudicado ou privado de participar das aulas previstas na grade escolar. As rodas de leitura acontecerão duas vezes por semana com o horário definido em comum acordo com a professora e diretora da escola e demandarão o tempo previsto de 1:00 h, utilizando como ferramenta de comunicação o Skype, aplicativo que permite a comunicação entre os participantes da pesquisa de forma remota, obedecendo as medidas de isolamento social da OMS (Organização Mundial de Saúde) devido a pandemia da COVID-19.

O aluno será acompanhado a todo momento pela pesquisadora durante as rodas de leitura e nas discussões que serão realizadas após a leitura de forma remota. Quaisquer dúvidas que surgirem antes, durante ou após as rodas de leitura poderão ser esclarecidas por esta pesquisadora pelo WhatsApp ou número de telefone que consta no início deste documento.

Todas as informações que seu filho/filha fornecer serão mantidas em sigilo durante todo o processo da pesquisa e serão utilizadas somente as informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho. O material com as informações (vídeo e áudio) serão transcritos e não haverá uso de voz de seu (sua) filho (a) na pesquisa. O presente TCLE e os dados obtidos na pesquisa serão guardados na Universidade Federal de Catalão sob a responsabilidade das pesquisadoras por 05 anos (até 2025) e será destruído após esse período. Caso concorde, havendo a necessidade, relevância e oportunidade o material coletado poderá ser utilizados para pesquisas futuras, o que contribuiria ainda mais com as pesquisas no campo da educação.

A participação de seu filho(a) na pesquisa poderá causar riscos mínimos, como constrangimento nas abordagens e mesmo com a garantia de riscos mínimos, se esse(s) vir(em) a acontecer garantimos o direito de pleitear indenização pelos danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso necessário, seu filho(a) será encaminhado para a rede de Atenção à saúde local, por meio de agendamento a ser realizado pela responsável da pesquisa mediante esclarecimento e autorização e será ressarcido quaisquer despesas de transporte e alimentação que forem necessários

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, sejam eles favoráveis ou não. Após o término da pesquisa a mesma será divulgada e apresentada à comunidade escolar na reunião de pais e mestres. Será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato do/a participante/s.

**Em nenhum momento seu filho ou sua filha será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.**

Seu (sua) filho (a) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Seu (sua) filho (a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE ficará com o senhor (a).

Garantiremos um local adequado e sigilo para a realização da pesquisa, minimizando assim possíveis desconfortos que possam aparecer durante a realização da pesquisa.

#### **Box para o consentimento de gravação de áudio nos resultados publicados da pesquisa**

O pai/mãe ou responsável deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

(    ) Permito a gravação de áudio do(a) meu/minha filho(a) para uso na pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

(    ) Não permito a gravação de áudio do(a) meu/minha filho(a) para uso na pesquisa.

Assinatura/ rubrica \_\_\_\_\_

**Box para consentimento de transcrição de voz nos resultados publicados da pesquisa**

O pai/mãe ou responsável deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a transcrição de voz do meu/minha filho(a) nos resultados publicados da pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a transcrição de voz do meu/minha filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

Qualquer dúvida a respeito dos direitos dos seu filho(a) como participante da pesquisa você poderá entrar em contato com a Universidade Federal de Catalão no endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário - CEP 75704-020. **Comitê de Ética em Pesquisa/CEP:** 75704-020.- Bloco Didático 1, segundo piso. E-mail: secretaria.cep.ufcat@gmail.com, telefone: 64 34417609.

Corumbáiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

**Box de autorização de utilização do material coletado em pesquisas futuras**

O pai/mãe ou responsável deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a utilização do material coletado em pesquisas futuras;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a utilização do material coletado em pesquisas futuras;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

**Box para o consentimento de realização gravação de vídeo nos resultados publicados da pesquisa**

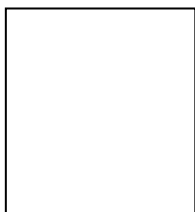
O pai/mãe ou responsável deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a realização de gravação de vídeo do(a) meu/minha filho(a) para uso na pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a gravação de vídeo do(a) meu/minha filho(a) para uso na pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_ ( ) pai ou mãe ( )  
**responsável legal** pela criança,  
 \_\_\_\_\_ o (a) autorizo a participar da  
 pesquisa.



Local reservado para  
Assinatura datiloscópica do Pai,  
mãe ou responsável (caso seja  
necessário)

---

Testemunha 1

---

Testemunha 2

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

#### **“RODAS DE LEITURA: RESSIGNIFICAÇÃO DOS MOMENTOS DE LEITURA EM UMA ESCOLA NO CAMPO”**

Responsável pela pesquisa: Evelyn Ferreira de Andrade.  
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*. Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (64) 99200-3036 (WhatsApp) ou pelo e-mail [evelynfa@outlook.com](mailto:evelynfa@outlook.com). Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, no telefone: (64)3441-7609.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora. Você terá o direito de não responder as questões que por ventura lhe cause algum constrangimento.

Meu nome é Evelyn Ferreira de Andrade, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **“RODAS DE LEITURA: RESSIGNIFICAÇÃO DOS MOMENTOS DE LEITURA EM UMA ESCOLA NO CAMPO”**, e minha área de atuação é Educação. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as rodas de leitura, a partir da mediação de um professor, contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano que apresentam dificuldades de leitura. Tal proposta de estudo, se justifica por acreditarmos na importância da leitura no contexto social, histórico, científico e cultural e principalmente na formação e transformação humana. A leitura nos permite realizar funções e ações das mais simples às mais complexas como ler um bom livro, dialogar com outras pessoas sobre assuntos diversos, nos situar num determinado lugar, a ler uma receita de bolo ou uma bula de remédio. Além de ações cotidianas, nos permite também interagir com o mundo, conhecer outras culturas

e suas histórias, a nos posicionarmos diante das adversidades sociais e promove a reflexão e o diálogo.

A pesquisa será dividida em três etapas. Na primeira, serão realizadas observações por um período de uma semana. Na segunda etapa será realizada uma entrevista com a professora de Língua Portuguesa e no terceiro momento serão realizadas as rodas de leitura que consistirá na leitura e discussão dos textos. Durante as rodas de leitura as técnicas de coleta de dados utilizadas serão: observação, gravação de áudio, vídeo.

Para compreender melhor o contexto das atividades em sala de aula, é importante que você participe das entrevistas que serão realizadas pela professora/pesquisadora responsável. Para atender aos objetivos da pesquisa serão realizadas duas entrevistas, uma antes de iniciar as rodas de leitura e outra após a última roda de leitura. As entrevistas terão duração de 00:20 a 00:30 min.

Para coleta de dados na entrevista a pesquisadora utilizará: gravação de áudio. Para isso, você poderá consentir através de assinatura, a autorização de gravação e transcrição de voz na pesquisa.

As entrevistas acontecerão via WhatsApp obedecendo às medidas de isolamento social da OMS (Organização Mundial de Saúde) devido à pandemia da COVID-19 no horário que achar pertinente sem que haja prejuízo na carga horária de trabalho.

O conteúdo das entrevistas será mantido em sigilo durante todo o processo de investigação e serão utilizados somente as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. O material com as informações (áudios) será transcrito e não haverá uso de voz ou vídeo na pesquisa. O presente TCLE e os dados obtidos na pesquisa serão guardados na Universidade Federal de Catalão sob a responsabilidade das pesquisadoras por 05 anos (até 2025) e será destruído após esse período.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, sejam eles favoráveis ou não. No caso de concordância de transcrição da sua voz nos resultados publicados da pesquisa você deverá consentir, através da assinatura/rubrica, sua autorização nos boxes ao final deste documento. Caso concorde, havendo a necessidade, relevância e oportunidade o material coletado poderá ser utilizados para pesquisas futuras. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada e ampliar os estudos na área da educação.

A sua participação na pesquisa poderá causar riscos mínimos, como constrangimento nas abordagens e mesmo com a garantia de riscos remotos, se esse(s) vir(em) a acontecer garantimos o direito de pleitear indenização pelos danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso necessário, você será encaminhado para a rede de Atenção à saúde local, por meio de agendamento a ser realizado pela responsável da pesquisa mediante esclarecimento e autorização e será ressarcido quaisquer despesas de transporte e alimentação que forem necessários

Será garantida sua privacidade e anonimato, mas caso seja de seu interesse a divulgação de seu nome na pesquisa poderá, através da sua assinatura/rubrica, permitir a divulgação do seu nome na pesquisa.

Após o término da pesquisa a mesma será divulgada e apresentada à comunidade escolar na reunião de pais e mestres com data a ser definida pelo(a) diretor(a) da Unidade Escolar campo da pesquisa.

**Box para consentimento de gravação de minha voz nos resultados publicados da pesquisa**

O participante deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a gravação de minha voz para uso na pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a gravação de minha voz para uso na pesquisa.

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

**Box para consentimento de transcrição de minha voz nos resultados publicados da pesquisa**

O participante deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a transcrição de minha voz nos resultados publicados da pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a transcrição de minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

**Box de autorização para utilização do material coletado em pesquisas futuras**

O participante deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a utilização do material coletado para uso em pesquisas futuras;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a utilização do material coletado em pesquisas futuras.

Assinatura \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ rubrica

**Box para consentimento de divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa**

O participante deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

Qualquer dúvida a respeito dos seus direitos como participante da pesquisa você poderá entrar em contato com a Universidade Federal de Catalão no endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário - CEP 75704-020. **Comitê de Ética em Pesquisa/CEP:** 75704-020.- Bloco Didático 1, segundo piso. E-mail: secretaria.cep.ufcat@gmail.com, telefone: 64 34417609.

Corumbáiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_\_\_.

---

Assinatura participante

---

Assinatura pesquisador

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
REGIONAL CATALÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### “RODAS DE LEITURA: RESSIGNIFICAÇÃO DOS MOMENTOS DE LEITURA EM UMA ESCOLA NO CAMPO”

Responsável pela pesquisa: Evelyn Ferreira de Andrade.  
Universidade Federal de Goiás - UFG

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE DESTINADO ÀS CRIANÇAS E JOVENS MENORES DE 18 ANOS DE IDADE

Prezados Alunos

Este documento que você está lendo é chamado de *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)*. Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se irá participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler ou pedir que alguém leia todo o conteúdo. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (64) 99200-3036 (WhatsApp) ou pelo e-mail [evelynfa@outlook.com](mailto:evelynfa@outlook.com). Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, no telefone: (64)3441-7609.

Meu nome é Evelyn Ferreira de Andrade, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **“RODAS DE LEITURA: resignificação dos momentos de leitura em uma escola no campo”**, e minha área de atuação é Educação. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as rodas de leitura, a partir da mediação de um professor, contribuem para a ampliação das competências leitoras de alunos de 6º a 9º ano que apresentam dificuldades de leitura. Tal proposta de estudo, se justifica por acreditarmos na importância da leitura no contexto social, histórico, científico e cultural e principalmente na formação e transformação humana. A leitura nos permite realizar funções e ações das mais simples às mais complexas como ler um bom livro, dialogar com outras pessoas sobre assuntos diversos, nos situar num determinado lugar, a ler uma receita de bolo ou uma bula de remédio. Além de ações cotidianas, nos permite também interagir com o mundo, conhecer outras culturas e suas histórias, a nos posicionarmos diante das adversidades sociais, promove a reflexão e o diálogo.

A pesquisa será dividida em três etapas. Na primeira, serão realizadas observações por um período de uma semana, no segundo momento será realizada uma entrevista com a professora de Língua Portuguesa e no terceiro momento serão realizadas as rodas de leitura que consistirá na leitura e discussão dos textos. Durante as rodas de leitura as técnicas de coleta de dados utilizadas serão: observação, gravação de áudio, vídeo.

Se optar por participar desta pesquisa sua colaboração consistirá em participar das rodas de leitura, das discussões em grupos comunicativos a serem realizadas em período a ser combinado, sem que seja prejudicado ou privado de participar das aulas previstas na grade escolar. As rodas de leitura acontecerão duas vezes e demandarão o tempo previsto de 1:00 h, utilizando como ferramenta de comunicação o Skype, obedecendo as medidas de isolamento social da OMS (Organização Mundial de Saúde) devido a pandemia da COVID-19. No total, serão realizadas 10 rodas de leitura que serão gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas.

Todas as informações que você der serão mantidas em sigilo durante todo o processo da pesquisa e serão utilizadas somente as informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho. O material com as informações (vídeo e áudio) serão transcritos e não haverá uso de sua voz e imagem na pesquisa. O presente TALE e os dados obtidos na pesquisa serão guardados na Universidade Federal de Catalão sob a responsabilidade das pesquisadoras por 05 anos (até 2025) e será destruído após a pesquisa.

Você será acompanhado a todo momento pela pesquisadora durante as rodas de leitura e nas discussões que serão realizadas após a leitura de forma remota. Quaisquer dúvidas que surgirem após as rodas de leitura poderão ser esclarecidas por esta pesquisadora pelo WhatsApp, número que consta no início deste documento.

Caso concorde, havendo a necessidade, relevância e oportunidade o material coletado poderá ser utilizados para pesquisas futuras, o que contribuiria ainda mais com as pesquisas no campo da educação.

A sua participação na pesquisa poderá causar riscos mínimos, como constrangimento nas abordagens e mesmo com a garantia de riscos remotos, se esse(s) vir(em) a acontecer garantimos o direito de pleitear indenização pelos danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso necessário, você será encaminhado para a rede de Atenção à saúde local, por meio de agendamento a ser realizado pela responsável da pesquisa mediante esclarecimento e autorização do responsável e será ressarcido quaisquer despesas de transporte e alimentação que forem necessários.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, sejam eles favoráveis ou não. Após o término da pesquisa a mesma será divulgada e apresentada à comunidade escolar na reunião de pais e mestres. Será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato do/a participante/s.

**Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.**

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE ficará com você.

Garantiremos um local adequado e sigilo para a realização da pesquisa, minimizando assim os possíveis desconfortos que possam aparecer durante a realização da pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito dos seus direitos como participante da pesquisa você poderá entrar em contato com a Universidade Federal de Catalão no endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120,

**Box para consentimento de gravação de sua voz na pesquisa**

Você deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a gravação de minha voz para uso na pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a gravação de minha voz para uso na pesquisa.

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

**Box para consentimento de transcrição de sua voz na pesquisa**

Você deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a transcrição de minha voz para uso na pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a transcrição de minha voz para uso na pesquisa.

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

**Box para autorização de gravação de vídeo na pesquisa**

Você deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a gravação de vídeo na pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a gravação de vídeo na pesquisa

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

**Box para autorização de gravação de vídeo na pesquisa**

Você deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a gravação de vídeo na pesquisa;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a gravação de vídeo na pesquisa

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

**Box para autorização de utilização do material coletado em pesquisas futuras**

Você deve marcar dentro do parêntese e assinar ou rubricar na linha correspondente:

( ) Permito a utilização do material coletado para uso em pesquisas futuras;

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a utilização do material coletado em pesquisas futuras.

Assinatura/rubrica \_\_\_\_\_

Setor Universitário - CEP 75704-020. **Comitê de Ética em Pesquisa/CEP:** 75704-020.- Bloco Didático 1, segundo piso. E-mail: secretaria.cep.ufcat@gmail.com, telefone: 64 34417609.

Corumbáiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome /assinatura participante

\_\_\_\_\_  
Nome/assinatura pesquisador

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A  
PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Qual sua Formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você trabalha como professora? Fale um pouco do seu trabalho, da sua rotina como professora de LP.
3. Quais são as dificuldades encontradas em sua prática pedagógica no ensino de leitura?
4. Como são realizadas as atividades de Língua Portuguesa? Conte um pouco da sua rotina em sala de aula. Como era as aulas presenciais e como está sendo ensinar Português de forma remota?
5. Quais fontes de pesquisa você utiliza para elaborar seu planejamento no ensino de LP e leitura? A escola tem um planejamento anual ou algum projeto voltado para o ensino da leitura?
6. Como é realizada a atividade de leitura em sala de aula? Como é a participação dos alunos nas atividades que envolvem a leitura?
7. Quais materiais a escola disponibiliza para o trabalho com a leitura?
8. A escola possui livros literários? Os alunos têm acesso a estes livros?
9. Você já realizou algum trabalho nesta escola com livros literários ou outros materiais impressos? Me fale um pouco sobre esse trabalho.
10. Você já participou ou já trabalhou com rodas de leitura ou com outros projetos com o ensino da leitura? Como foi desenvolvida? O que você achou dessa metodologia? Como foi a participação dos alunos e da escola nessa atividade?
11. Os alunos demonstram dificuldades durante a leitura? Quais?
12. Como você percebe essas dificuldades? São através de avaliações, atividades em sala ou diálogo com os alunos?
13. Quando você percebe que o aluno está com dificuldades na leitura quais são os procedimentos adotados?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE**

1. Você percebeu mudanças no aprendizado dos alunos após a realização das rodas leitura? As atividades realizadas durante a roda refletiram, de alguma forma, na sala de aula?
2. Você percebeu mudanças na motivação dos alunos para realizarem leituras?
3. Como é a participação deles durante as aulas? Eles utilizam alguma estratégia de leitura para compreenderem melhor os textos, como por exemplo, fizeram perguntas sobre os significados das palavras que não conheciam, atribuíram sentido ao que foi lido, relacionando com o contexto de vida deles, levantaram hipóteses, se posicionaram diante os textos expressando sentimentos, opiniões, entre outras reações?
4. O que você destacaria sobre esse trabalho realizado com os alunos?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS (7ª RODA DE  
LEITURA)**

1. Como vocês avaliam o trabalho que fizemos com rodas de leitura?
2. As atividades ajudaram vocês de alguma forma a melhorar a leitura?
3. O que mais gostaram nos nossos encontros? Deem exemplos.
4. O que vocês não gostaram? Deem exemplos.
5. Vocês perceberam algumas diferenças entre o trabalho que é feito com a leitura na escola e o que fizemos na roda? Deem exemplos.
6. Tem alguma coisa que vocês mudariam nas rodas de leitura?

**ANEXO A – TEXTO DA 1ª RODA DE LEITURA****O Salto**

(Tolstói)

O navio fez um cruzeiro em volta do mundo e agora voltava para casa. O tempo estava calmo e toda a gente subira ao convés. No meio do povo, pulava um grande macaco, que divertia a todos. O macaco fazia caretas, saltando e imitando as pessoas, e via-se que ele sabia que as estava divertindo, e por isso se esmerava ainda mais. Súbito, ele pulou para um menino de doze anos, filho do capitão do navio, arrancou-lhe o chapéu da cabeça, colocou-o na sua própria e fugiu, subindo rapidamente por um mastro. Todos riram, mas o menino ficou sem chapéu e não achou graça na brincadeira.

O macaco sentou-se na primeira verga do mastro, tirou o chapéu e pôs-se a rasgá-lo com as mãos e os dentes. Era como se estivesse provocando o menino, apontava-o e fazia caretas. O menino ameaçou-o com a mão, gritou com ele, mas o macaco só rasgava o chapéu com mais vontade. Os marinheiros riram mais alto, e o menino corou, arrancou o casaco e precipitou para o mastro, no encaixe do bicho. Num instante, subiu pelo cordame até a primeira verga; mas o macaco, mais rápido e ágil, no mesmo momento em que o menino ia pegar o chapéu, fugiu e subiu mais ainda.

-- Você não vai me escapar! – Gritou o menino. E pôs-se a subir mais, atrás do bicho.

O macaco provocou-o de novo, trepou mais alto ainda, mas o menino, metido em brios, não desistia nem ficava atrás. Assim, o macaco e o menino subiram até o cume do mastro. Bem lá em cima, o macaco esticou-se de corpo inteiro e, agarrando-se com a pata traseira à corda, pendurou o chapéu na ponta da última verga, e subiu até a ponta do mastro, de onde fazia caretas e visagens, mostrava os dentes e se divertia. Do mastro até a ponta da verga onde o chapéu estava dependurado eram quase dois metros, de modo que, para alcançá-lo, era preciso soltar das mãos a corda e o mastro.

Mas o menino estava muito provocado. Ele soltou o mastro e pisou na verga.

No convés, todos olhavam e riam das proezas do macaco e do filho do capitão, mas quando viram que o menino soltou a corda e pôs os pés na verga, equilibrando-se com os braços abertos, todos ficaram paralisados de medo. Um só passo em falso e o menino despencaria da verga e se esborracharia contra o assoalho do convés. E mesmo se ele não titubeasse e chegasse até a ponta da verga, apanhando o chapéu, seria muito difícil para ele virar-se e voltar até o mastro.

Todos olhavam, mudos de pavor, esperando o que viria.

De repente, no meio do povo, alguém soltou um, grito abafado. Este som fez o menino cair em si. Ele olhou para baixo e começou a cambalear perigosamente sobre a verga horizontal.

Nesse momento, o capitão, pai do menino, emergiu do camarote, com sua espingarda de caçar gaivotas nas mãos. Ele viu o filho no alto do mastro e, no mesmo instante, apontou a arma para o menino, com um brado que era uma ordem feroz:

-- Na água! Pule já na água, ou eu atiro! Um... Dois...

E assim que o pai gritou três, o menino jogou-se para baixo, de ponta-cabeça, no mar.

Como uma bala de canhão, o corpo do menino bateu na água, afundando, e as ondas mal tiveram tempo de cobri-lo quando vinte robustos marinheiros já saltavam do navio para o mar. Uns quarenta segundos depois – que pareceram a todos muito longos – o corpo do menino emergiu. Eles o agarraram e o içaram para o convés. Mais alguns minutos, e o menino começou a regurgitar água pela boca e pelo nariz, e voltou a respirar.

Quando o capitão viu isto deixou escapar um grito rouco, como se o estivessem sufocando, e correu para seu camarote, para que ninguém visse que ele chorava.

**ANEXO B – TEXTO DA 2ª RODA DE LEITURA****NINHO DE PERIQUITOS****Hugo de Carvalho Ramos**

Abrandando a canícula pelo virar da tarde, abandonou a rede de imbirá onde se entretinha arranhando uns respontos na viola, após farta cuia de jacuba de farinha de milho e rapadura que bebera em silêncio, às largas colheradas, e saiu ao terreiro, onde demorou a afiar numa pedra piçarra o corte da foice.

Era pelo domingo, vésperas quase da colheita. O milharal estendia-se além, na baixada das velhas terras devolutas, amarelecido já pela quebra, que realizara dias antes, e o veranico, que andava duro na quinzena. Enquanto amolava o ferro, no propósito de ir picar uns galhos de coivara no fundo do plantio para o fogo da cozinha, o Janjão rondava em torno, rebolando na terra, olho aguçado para o trabalho paterno.

— Não se esquece, o papá, dos filhotes de periquito que ficavam lá no fundo do grotão, entre as macegas espinhosas de "malícia", num cupim velho do pé de maria-preta. Não esquecesse...

O roceiro andou lá pelos fundos da roça, a colher uns pepinos temporões, foi ao paiol de palha de arroz mais uma vez avaliando com a vista se possuía capacidade precisa para a rica colheita do ano; e, tendo ajuntado os gravetos e uns cernes de coivara, amarrava o feixe e ia já a recolher caminho de casa, quando se lembrou do pedido do pequeno.

— Ora, deixassem lá em paz os passarinhos. Mas naquele dia assentava o Janjão a sua primeira dezena tristonha de anos e, pois, não valia por tão pouco amuá-lo.

O caipira pousou a braçada de lenha, encostando-a à cerca do roçado; passou a perna por cima e, pulando do outro lado, as alpercatas de couro cru a pisar forte o espinharal ressequido que estralejava, entranhou-se pelo grotão - nesses dias sem pinga d'água - galgou a barroca fronteira e endireitou rumo da maria-preta, que abria ao mormaço crepuscular da tarde a galharada esguia, toda tostada, desde a época de queima, pelas lufadas de fogo que subiam da malhada. Ali mesmo, na bifurcação do tronco, assentada sobre a forquilha da árvore, à altura do peito, escancarava a boca negra para o nascente a casa abandonada dos cupins, onde um casal de periquitos fizera ninho essa estação.

O lavrador alçou com cautela a destra calosa, rebuscando lá por dentro os dois borrachos. Mas tirou-a num repente, surpicadela incisiva, dolorosa, rasgara-lhe por dois pontos, vivamente, a palma da mão.

E enquanto olhava admirado, uma cabeça disforme, oblonga, encimada à testa duma cruz, aparecia à aberta do cupinzeiro, fitando-o persistente, com seus olhinhos redondos, onde uma chispa má luzia malignamente...

O matuto sentiu uma frialdade mortuária percorrendo-o ao longo da espinha... Era uma urutu, a terrível urutu do sertão, para a qual nem a mezinha doméstica, nem a dos campos, possuíam salvação...

— Perdido... completamente perdido... O réptil, mostrando a língua bífida, chispando as pupilas em cólera, a fitá-lo ameaçador, preparava-se para novo ataque ao importuno que viera arrancá-lo da sesta. O caboclo, voltando a si do estupor, num gesto instintivo, sacou da bainha o largo "jacaré" inseparável e amputou-lhe a cabeça dum golpe certo.

Então, sem vacilar, num movimento inda mais brusco, apoiando a mão molesta à casca carunchosa da árvore, decepou-a noutro golpe, cerce quase à juntura do pulso.

E enrolando o punho preendido. É que um mutilado na camisola de algodão, que foi rasgando entre os dentes, saiu do cerrado, calcando duro, sobranceiro e altivo, rumo de casa, como um deus selvagem e triunfante apontando a mata companheira, mas assassina, mas perfidamente traiçoeira...

## ANEXO C – TEXTOS DA 3ª RODA DE LEITURA

### O menino que ganhou um rio

Manoel de Barros

Minha mãe me deu um rio.  
 Era dia de meu aniversário e ela não sabia o que me presentear.  
 Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido.  
 Se o mascate passasse a minha mãe compraria rapadura  
 Ou bolachinhas para me dar.  
 Mas como não passara o mascate, minha mãe me deu um rio.  
 Era o mesmo rio que passava atrás de casa.  
 Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate.  
 Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros.  
 A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão  
 Ela iria dar uma árvore para ele.  
 Uma que fosse coberta de pássaros.  
 Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão  
 E achei legal.  
 Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio  
 E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão.  
 Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em setembro.  
 E o seu rio não dá flores!  
 Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.  
 Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros.  
 Nesse ponto nossa vida era um afago!

### Papagaio congelado

Aneota recontada por Ricardo Azevedo

Um dia, um sujeito ganharam de presente um papagaio. O bicho era uma praga. Não demorou muito, logo se espalhou pela casa. Atendia telefone. Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas. Dava palpite nas conversas dos outros. Discutia futebol. Fumava charuto. Pedia café, tomava, cuspia, arregalava os olhos, esparramava semente de girassol e cocô por todo lado, gargalhava e ainda gritava para o dono da casa: “Ô, seu doutor, vê se não torra faz favor! “Uma noite, a família recebeu uma visita para jantar. O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: “Vai embora, ratazana!”, e começou a falar cada palavrão cabeludo que dava medo. Depois que a visita foi embora, o dono da casa foi até o poleiro. Estava furioso:– Seu mal-educado, sem-vergonha de uma figa! Estou cheio! Agora você vai ver o que é bom pra tosse.

Agarrou o papagaio pelo cangote e atirou dentro da geladeira:– Vai passar a noite aí de castigo! Depois, fechou a porta e foi dormir. No dia seguinte, saiu atrasado para o trabalho e

esqueceu o coitado preso dentro da geladeira. Só foi lembrar do bicho à noite, quando voltou para casa. Foi correndo abrir a geladeira. O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça. Ficou de joelhos. Botou as duas asas na cabeça. Rezou. Disse pelo amor de Deus. Reconheceu que estava errado. Pediu perdão. Disse que nunca mais ia fazer aquilo. Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita. Jurou que nunca mais ia dizer palavrão nem “vai embora, ratazana”. Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou:— Queria saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez?

**Memórias inventadas para crianças**

## ANEXO D – TEXTO DA 4ª RODA DE LEITURA



MARÇO  
o pássaro  
da sorte

**T**rata-se do uirapuru, pássaro encantado da sorte e que tem como moradia as ricas florestas da Amazônia.

A história é um pouco triste. Mas o canto dessa ave é tão plangente e mavioso que vale a pena contar.

Começa com um índio tocando flauta na selva. E as índias jovens ouviam-no. Daí para procurar ver quem era o guapo índio que a tocava – foi um só passo. O segundo passo foi encontrar o músico e cair para trás com uma bruta decepção. Elas, tolinhas, achavam que coisa bonita só pode vir de gente bonita. E caprichosas, malcriadas, empurraram o índio feio para fora da clareira. Humilhado ele então fugiu.



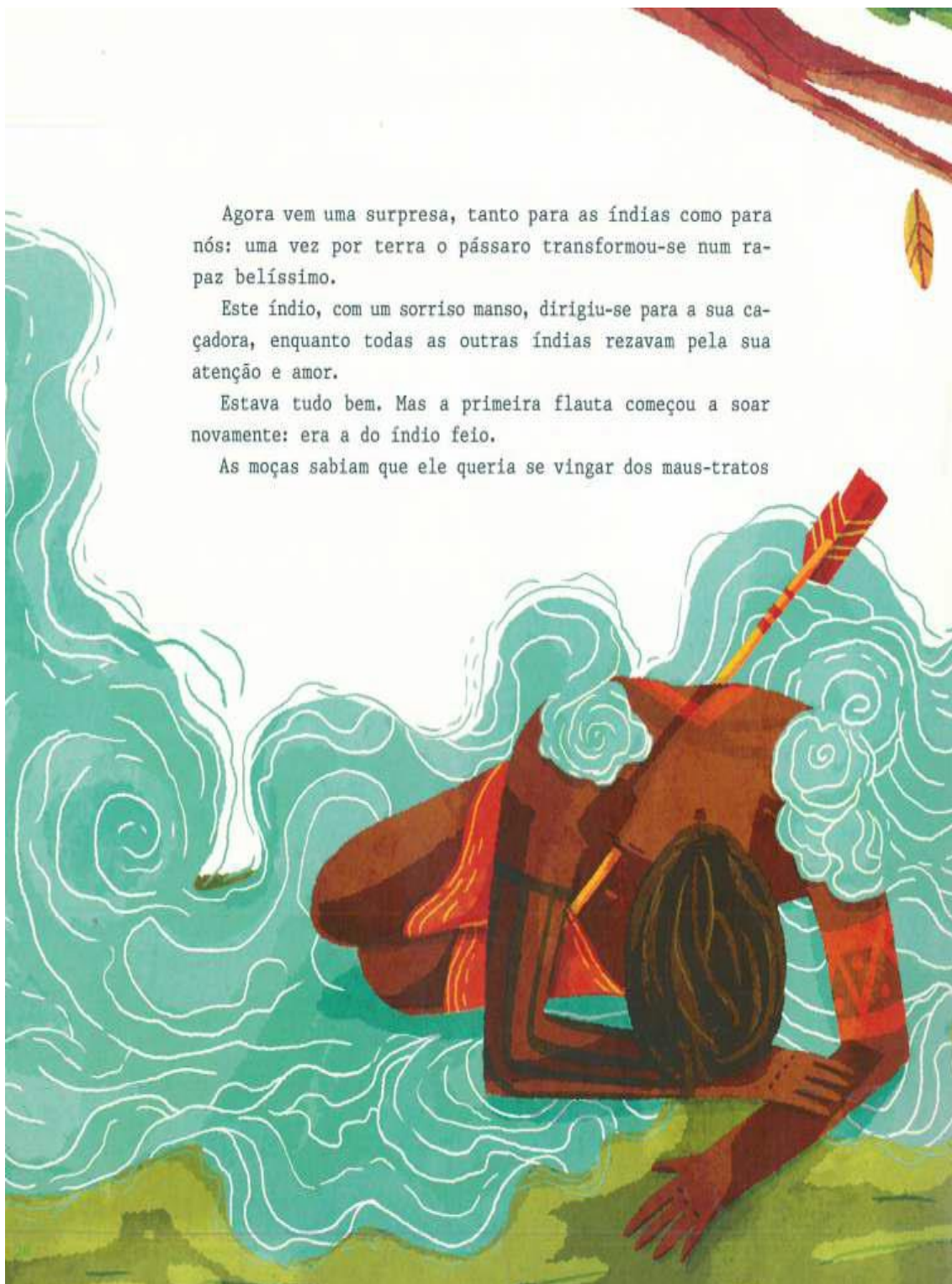
Na mesma hora as índias ouviram uma outra flauta tocada com delicadeza e doçura. E pensaram com esperança que talvez o tocador dessa nova flauta fosse um índio bonito. Seguiram pelas sendas da floresta, guiadas pelo cântico que cada vez parecia mais próximo. E não é que depararam, não com um índio, mas com um passarinho pousado num galho de árvore frondosa? Era o pássaro uirapuru. Uma das índias, a mais formosa e esguia, era também a melhor caçadora. E, como as outras, quis ferir o pássaro para que ele não fugisse e só cantasse para ela. Com arco e flecha, preparou-se. E, é claro, a ave caiu do galho.

Agora vem uma surpresa, tanto para as índias como para nós: uma vez por terra o pássaro transformou-se num rapaz belíssimo.

Este índio, com um sorriso manso, dirigiu-se para a sua caçadora, enquanto todas as outras índias rezavam pela sua atenção e amor.

Estava tudo bem. Mas a primeira flauta começou a soar novamente: era a do índio feio.

As moças sabiam que ele queria se vingar dos maus-tratos



e procuraram rodear o índio bonito para escondê-lo. Mas o índio feio mandou rápido sua flecha, em direção do peito varonil do rival, só para assustá-lo. E não é que aconteceu um encantamento milagroso? Aconteceu, sim: o rapaz bonito se transformou num pássaro invisível, mas presente pelo seu canto. E as índias passaram, mesmo sem ver, a ouvir o trinado feliz.

Como é que se espalhou que o uirapuru dá sorte? Ah, isso não sei, mas que dá, dá!



**ANEXO E – TEXTO DA 5ª RODA DE LEITURA****Uma ideia toda azul**

Marina Colasanti

Um dia o rei teve uma ideia. Era a primeira da vida toda e, tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com alegria, linda ideia dele toda azul.

Brincaram até o rei adormecer encostado numa árvore.

Foi acordar tateando a coroa e procurando a ideia, para perceber o perigo. Sozinha no seu sono, solta e tão bonita, a ideia poderia ter chamado a atenção de alguém. Bastaria esse alguém pegá-la e levá-la. É tão fácil roubar uma ideia! Ninguém jamais saberia que já tinha dono?

Com a ideia escondida debaixo do manto, o rei voltou para o castelo. Esperou a noite. Quando todos os olhos se fecharam, ele saiu dos seus aposentos, atravessou salões, desceu escadas, subiu degraus, até chegar ao corredor das salas do tempo. Portas fechadas e o silêncio. Que sala escolher?

Diante de cada porta o rei parava, pensava e seguia adiante. Até chegar à sala do sono. Abriu. Na sala acolchoada, os pés do rei afundavam até o tornozelo, o olhar se embaraçava em gases, cortinas e véus pendurados como teias. Sala de quase escuro, sempre igual. O rei deitou a ideia adormecida na cama de marfim, baixou o cortinado, saiu e trancou a porta.

A chave prendeu no pescoço em grossa corrente. E nunca mais mexeu nela.

O tempo correu seus anos. Ideias o rei não teve mais, nem sentiu falta, tão ocupado estava em governar. Envelhecia sem perceber, diante dos educados espelhos reais que mentiam a verdade. Apenas sentia-se mais triste e mais só, sem que nunca mais tivesse tido vontade de brincar nos jardins.

Só os ministros viam a velhice do rei. Quando a cabeça ficou toda branca, disseram-lhe que já podia descansar, e o libertaram do manto.

Posta a coroa sobre a almofada, o rei logo levou a mão à corrente.

Ninguém mais se ocupa de mim – dizia, atravessando salões, descendo escadas a caminho da sala do tempo. Ninguém mais me olha – dizia. Agora, posso buscar minha linda ideia e guardá-la só para mim.

Abriu a porta, levantou o cortinado.

Na cama de marfim, a ideia dormia azul como naquele dia.

Como naquele dia, jovem, tão jovem, uma ideia menina. E linda. Mas o rei não era mais o rei daquele dia. Entre ele e a ideia estava todo o tempo passado lá fora, o tempo todo parado na sala do sono. Seus olhos não viam na ideia a mesma graça. Brincar não queria, nem rir. Que fazer com ela? Nunca mais saberiam estar juntos como naquele dia.

Sentado na beira da cama o rei chorou suas duas últimas lágrimas, as que tinha guardado para a maior tristeza.

Depois, baixou o cortinado e, deixando a ideia adormecida, fechou para sempre a porta.

**ANEXO F – TEXTO DA 6ª RODA DE LEITURA****O Rouxinol e a Rosa**

Oscar Wilde

— Ela disse que dançaria comigo se eu lhe levasse rosas vermelhas – exclamou o Estudante – mas não vejo nenhuma rosa vermelha no jardim. Por entre as folhas, do seu ninho, no carvalho, o Rouxinol o ouviu e, vendo-o ficou admirado...

— Não há nenhuma rosa vermelha no jardim! – repetiu o Estudante, com os lindos olhos cheios de lágrimas. — Ah! Como depende a felicidade de pequeninas coisas! Já li tudo quanto os sábios escreveram. A filosofia não tem segredos para mim e, contudo, a falta de uma rosa vermelha é a desgraça da minha vida.

E eis, afinal, um verdadeiro apaixonado! – disse o Rouxinol. Gorjeei-o noite após noite, sem conhecê-lo, no entanto, noite após noite falei dele às estrelas, e agora o vejo... O cabelo é negro como a flor do jacinto e os lábios vermelhos como a rosa que deseja, mas o amor pôs-lhe na face a palidez do marfim e o sofrimento marcou-lhe a fronte.

— Amanhã à noite o Príncipe dá um baile, murmurou o Estudante, e a minha amada se encontrará entre os convidados. Se levar uma rosa vermelha, dançará comigo até a madrugada. Se levar-lhe uma rosa vermelha, hei de tê-la nos braços, sentir-lhe a cabeça no meu ombro e a sua mão presa a minha. Não há rosa vermelha em meu jardim... e ficarei só; ela apenas passará por mim... Passará por mim... e meu coração se despedaçará.

— Eis, na verdade, um apaixonado... — pensou o Rouxinol. — Do que eu canto, ele sofre. Aflige-o o que me alegra. Grande maravilha, na verdade, o Amar! Mais precioso que esmeraldas e mais caro que opalas finas. Pérolas e granada não podem comprá-lo, nem se oferece nos mercados. Mercadores não o vendem, nem o conferem em balanças a peso de ouro.

— Os músicos da galeria — prosseguiu o Estudante — tocarão nos seus instrumentos de corda e, ao som de harpas e violinos, minha amada dançará. Dançará tão leve, tão ágil, que seus pés mal tocarão o assoalho e os cortesãos, com suas roupas de cores vivas, reunir-se-ão em torno dela. Mas comigo não bailará, porque não tenho uma rosa vermelha para dar-lhe... — e atirando-se à relva, ocultou nas mãos o rosto e chorou.

— Por que está chorando? — perguntou um pequeno lagarto ao passar por ele, correndo, de rabinho levantado.

— É mesmo! Por que será? — Indagou uma borboleta que perseguia um raio de sol.

— Por quê? — sussurrou uma linda margarida à sua vizinha.

— Chora por causa de uma rosa vermelha, — informou o Rouxinol.

— Por causa de uma rosa vermelha? — exclamaram — Que coisa ridícula! E o lagarto, que era um tanto irônico, riu à vontade.

Mas o Rouxinol compreendeu a angústia do Estudante e, silencioso, no carvalho, pôs-se a meditar sobre o mistério do Amor. Subitamente, abriu as asas pardas e voou. Cortou, como uma sombra, a alameda, e como uma sombra, atravessou o jardim. Ao centro do relvado, erguia-se uma roseira. Ele a viu. Voou para ela e posou num galho.

— Dá-me uma rosa vermelha — pediu — e eu cantarei para ti a minha mais bela canção!

— Minhas rosas são brancas; tão brancas quanto a espuma do mar, mais brancas que a neve das montanhas. Procura minha irmã, a que enlaça o velho relógio-de-sol. Talvez te ceda o que desejas. Então o Rouxinol voou para a roseira, que enlaçava o velho relógio-de-sol.

— Dá-me uma rosa vermelha — pediu — e eu te cantarei minha canção mais linda. A roseira sacudiu-se levemente.

— Minhas rosas são amarelas como a cabeleira dourada das sereias que repousam em tronos de âmbar, e mais amarelas que o trigo que cobre os campos antes da chegada de quem o vai ceifar. Procura a minha irmã, a que vive sob a janela do Estudante. Talvez te possa ajudar. O Rouxinol então, dirigiu o voo para a roseira que crescia sob a janela do Estudante.

— Dá-me uma rosa vermelha — pediu — e eu te cantarei minha canção mais linda. A roseira sacudiu-se levemente.

— Minhas rosas são vermelhas, tão vermelhas quanto os pés das pombas, mais vermelhas que os grandes leques de coral que oscilam nos abismos profundos do oceano. Contudo, o inverno regelou-me até as veias, a geada queimou-me os botões e a tempestade quebrou-me os galhos. Não darei rosas este ano.

— Eu só quero uma rosa vermelha, repetiu o Rouxinol, — uma só rosa vermelha.

Não haverá meio de obtê-la?

— Há, respondeu a Roseira, mas é meio tão terrível que não ousou revelar-te.

— Dize. Não tenho medo.

— Se queres uma rosa vermelha, explicou a roseira, hás de fazê-la de música, ao luar, tingi-la com o sangue de teu coração. Tens de cantar para mim com o peito junto a um espinho. Cantarás toda a noite para mim e o espinho deve ferir teu coração e teu sangue de vida deve infiltrar-se em minhas veias e tornar-se meu.

— A morte é um preço exagerado para uma rosa vermelha — exclamou o Rouxinol — e a Vida é preciosa... É tão bom voar, através da mata verde e contemplar o sol em seu esplendor dourado e a lua em seu carro de pérola...O aroma do espinheiro é suave, e suaves são as

campânulas ocultas no vale, e as urzes tremulantes na colina. Mas o Amor é melhor que a Vida. E que vale o coração de um pássaro comparado ao coração de um homem? Abriu as asas pardas para o voo e ergueu-se no ar. Passou pelo jardim como uma sombra e, como uma sombra, atravessou a alameda. O Estudante estava deitado na relva, no mesmo ponto em que o deixara, com os lindos olhos inundados de lágrimas.

— Rejubila-te — gritou-lhe o Rouxinol — Rejubila-te; terás a tua rosa vermelha.

Vou fazê-la de música, ao luar. O sangue de meu coração a tingirá. Em consequência só te peço que sejas sempre verdadeiro amante, porque o Amor é mais sábio do que a Filosofia, embora sábia, mais poderoso que o poder, embora poderosa. Tens as asas da cor da chama e da cor da chama tem o corpo. Há doçura de mel em teus braços e seu hálito lembra o incenso. O Estudante ergueu a cabeça e escutou. Nada pode entender, porém, do que dizia o Rouxinol, pois sabia apenas o que está escrito nos livros. Mas o Carvalho entendeu e ficou melancólico, porque amava muito o pássaro que construía ninho em seus ramos.

— Canta-me um derradeiro canto — segredou-lhe — sentir-me-ei tão só depois da tua partida. Então o Rouxinol cantou para o Carvalho, e sua voz fazia lembrar a água a borbulhar de uma jarra de prata. Quando o canto finalizou, o Estudante levantou-se, tirando do bolso um caderninho de notas e um lápis.

— Tem classe, não se pode negar — disse consigo — atravessando a alameda. Mas terá sentimento? Não creio. É igual a maioria dos artistas. Só estilo, sinceridade nenhuma. Incapaz de sacrificar-se por outrem. Só pensa e cantar e bem sabemos quanto a Arte é egoísta. No entanto, é forçoso confessar, possui maravilhosas notas na voz. Que pena não terem significação alguma, nem realizarem nada realmente bom! Foi para o quarto, deitou-se e, pensando na amada, adormeceu.

Quando a lua refulgia no céu, o Rouxinol voou para a Roseira e apoiou o peito contra o espinho. Cantou a noite inteira e o espinho mais e mais enterrou-se-lhe no peito, e o sangue de sua vida lentamente se escoou... Primeiro descreveu o nascimento do amor no coração de um menino e uma menina; e, no mais alto galho da Roseira, uma flor desabrochou, extraordinária, pétala por pétala, acompanhando um canto e outro canto. Era pálida, a princípio, qual a névoa que esconde o rio, pálida qual os pés da manhã e as asas da alvorada. Como sombra de rosa num espelho de prata, como sombra de rosa em água de lagoa era a rosa que apareceu no mais alto galho da Roseira.

Mas a Roseira pediu ao Rouxinol que se unisse mais ao espinho. — Mais ainda, Rouxinol, — exigiu a Roseira, — senão o dia raia antes que eu acabe a rosa. O Rouxinol então apertou ainda mais o espinho junto ao peito, e cada vez mais profundo lhe saía o canto porque

ele cantava o nascer da paixão na alma do homem e da mulher. E tênue nuance rosa nacarou as pétalas, igual ao rubor que invade a face do noivo quando beija a noiva nos lábios. Mas o espinho não lhe alcançava ainda o coração e o coração da flor continuava branco.

— Mais ainda, Rouxinol, — clamou a Roseira. E o Rouxinol, desesperado, calcou-se mais forte no espinho, e o espinho lhe feriu o coração, e uma punhalada de dor o traspassou.

Amarga, amarga lhe foi a angústia e cada vez mais fremente foi o canto, porque ele cantava o amor que a morte aperfeiçoa, o amor que não morre nem no túmulo. E a rosa maravilhosa tornou-se purpurina como a rosa do céu oriental. Suas pétalas ficaram rubras e, vermelho como um rubi, seu coração.

Mas a voz do Rouxinol se foi enfraquecendo, as pequeninas asas começaram a estremecer e uma névoa cobriu-lhe o olhar, o canto tornou-se débil e ele sentiu qualquer coisa lhe apertar a garganta. Então, arrancou do peito o derradeiro grito musical.

Ouviu-o a lua branca, esqueceu-se da Aurora e permaneceu no céu. A rosa vermelha o ouviu, e trêmula de emoção, abriu-se à aragem fria da manhã. Transportou-o o Eco, à sua caverna purpurina, nos montes, despertando os pastores de seus sonhos. E ele levou-os através dos caniços dos rios e eles transmitiram sua mensagem ao mar.

— Olha! Olha! Exclamou a Roseira. — A rosa está pronta, agora.

Ao meio-dia o Estudante abriu a janela e olhou.

— Que sorte! — disse — Uma rosa vermelha! Nunca vi rosa igual em toda a minha vida. É tão linda que tem certamente um nome complicado em latim. E curvou-se para colhê-la.

Depois, pondo o chapéu, correu à casa do professor.

— Disseste que dançarias comigo se eu te trouxesse uma rosa vermelha, — lembrou-se o Estudante. — Aqui tens a rosa mais vermelha de todo o mundo. Hás de usá-la, hoje à noite, sobre ao coração, e quando dançarmos juntos ela te dirá quanto te amo. Mas a moça franziu a testa.

— Talvez não combine bem com o meu vestido, disse. Ademais, o sobrinho do Camareiro mandou-me joias verdadeiras, e joias, todos sabem, custam muito mais do que flores...

— És muito ingrata! — exclamou o Estudante, zangado. E atirou a rosa a sarjeta, onde a roda de um carro a esmagou.

— Sou ingrata? E o senhor não passa de um grosseirão. E, afinal de contas, quem és? Um simples estudante... não acredito que tenhas fivelas de prata, nos sapatos, como as tem o sobrinho do camareiro... — e a moça levantou-se e entrou em casa.

— Que coisa imbecil, o Amor! — Resmungou o estudante, afastando-se. — Nem vale a utilidade da Lógica, porque não prova nada, está sempre prometendo o que não cumpre e fazendo acreditar em mentiras. Nada tem de prático e como neste século o que vale é a prática, volto à Filosofia e vou estudar metafísica. Retornou ao quarto, tirou da estante um livro empoeirado e pôs-se a ler...