



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

**A LEITURA INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA
SOCIOINTERACIONISTA NOS ANOS INICIAIS**

JOÃO PESSOA – PB
2025

JOSÉ CRISTOVÃO MAIA LUCENA MARREIRO

**A LEITURA INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA
SOCIOINTERACIONISTA NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção de Título de Mestre.

Linha de pesquisa: Teorias Linguísticas e Métodos

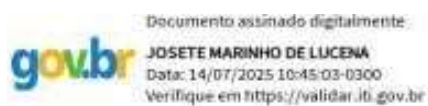
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josete Marinho de Lucena

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

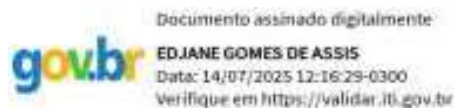
JOSÉ CRISTOVÃO MAIA LUCENA MARREIRO

**A LEITURA INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA
SOCIOINTERACIONISTA NOS ANOS INICIAIS**

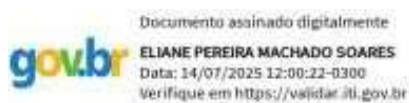
BANCA AVALIADORA



Prof^ª. Dr^ª. Josete Marinho de Lucena
(orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Edjane Gomes de Assis
(Membro interno)



Prof^ª. Dr^ª. Eliane Pereira Machado Soares
(UNIFESPA)

JOÃO PESSOA – PB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M3581 Marreiro, José Cristovão Maia Lucena.

A leitura interdisciplinar: uma perspectiva
sociointeracionista nos anos iniciais / José Cristovão
Maia Lucena Marreiro. - João Pessoa, 2025.
104 f.

Orientação: Josete Marinho de Lucena.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura. 2. Interdisciplinaridade. 3.
Sociointeracionismo. 4. Ensino Fundamental. 5. Escola
pública. I. Lucena, Josete Marinho de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 372.4(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA
JOSÉ CRISTÓVÃO MAIA LUCENA MARREIRO

Aos quatorze dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (14/07/2025), às 09h00, realizou-se o exame de defesa do mestrando JOSÉ CRISTÓVÃO MAIA LUCENA MARREIRO, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado *“A LEITURA INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA NOS ANOS INICIAIS”*. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dr. Josete Marinho de Lucena (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares (UNIFESSPA), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

A banca após aprovado trabalho, solicitou a revisão de pontos estratégicos tais como: o ajuste dos objetivos específicos e do tipo de pesquisa (pesquisa-ação para estudo de caso).

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 14 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSETE MARINHO DE LUCENA
DATA: 14/07/2025 10:45:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES
DATA: 14/07/2025 12:00:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br EDJANE GOMES DE ASSIS
DATA: 14/07/2025 12:16:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Iniciar esse texto de agradecimento é rever um filme que eu protagonizei durante esses dois anos. Dias intensos com desafios, renúncias, angústias, medo, mas também com satisfações, alegria, superações e desejos realizados. E sim, eu viveria tudo novamente. Porém, nada se constrói sozinho. Para que eu chegasse até aqui, escrevendo estas palavras, diversas pessoas são responsáveis de forma direta ou indireta e, curiosamente, às vezes nem sabem. Começo, então, agradecendo as pessoas que de forma direta, contribuíram significativamente para que eu pudesse primeiramente submeter o meu projeto na seleção do mestrado: meu noivo, companheiro, amigo de todos os dias, Leonardo Carvalho de Oliveira. Obrigado por acreditar e segurar a minha mão quando, muitas vezes, eu mesmo soltei. À Juliane Cândido, irmã de alma, a qual me deu sorrisos, conversas e abrigo. A André Souza, que no momento da seleção e até o tempo presente, vibrou comigo a cada etapa vencida. Aos amigos conquistados durante as aulas, Edson, Maricélia, Ingrid, Maura, Geciany, Jaqueline, Ana Maria e Juliana. Em especial agradeço à Poliana Ribeiro, um presente que a vida acadêmica me proporcionou: obrigado por todas as conversas, incentivo e apoio. De forma geral, a todos os colegas de turma do mestrado em Linguística e Ensino 2023.2 – UFPB. À minha família, sobretudo meus pais. Aos meus avós maternos e paternos. A minha orientadora, professora Dr^a Josete Marinho. Eu sempre compartilhei que encontrei uma mãe no mestrado, pois ela apontou, orientou, corrigiu, aconselhou e me deu total suporte para iniciar e finalizar esta pesquisa. Finalmente, agradeço aos meus alunos, as 24 crianças da cidade de Pilõezinhos que me deram a oportunidade de ser/exercer a docência e diariamente me ensinaram o que é ser professor. Por último, mas não menos importante, a Deus. Obrigado pelo discernimento, paciência e sabedoria. Hoje, mais do que nunca, acredito que tudo é no Seu tempo. Chegar até aqui é ter a certeza de que tenho com quem contar, para onde ir e para onde voltar. Ao longo da escrita dessa dissertação, a palavra objetivo aparece mais de 50 vezes. Não à toa, nossos objetivos nos movem, nos fazem levantar cedinho todos os dias e acreditar em um futuro melhor, brilhante e cheio de conquistas. Os objetivos me trouxeram até aqui e continuarão me movendo e impulsionando para frente. Acreditar em si mesmo é acreditar na vida, em você. Eu acreditei.

*“Forever – is composed of Nows.” (Emily
Dickinson)*

RESUMO

Na presente pesquisa, buscamos integrar práticas de leitura de forma interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica do sociointeracionismo discursivo, a fim de envolver o alunado no processo de leitura no ambiente escolar. Dessa forma, este trabalho seguiu uma natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa que nos permitiu alcançar nossos objetivos, considerando, ainda, percursos de um estudo de caso. Assim, o projeto foi desenvolvido entre os meses de setembro e novembro de 2024, com 24 alunos do 4º ano com idade entre 9 a 11 anos, regularmente matriculados na rede pública de ensino, no município de Pilõesinhos – PB. Em busca dos nossos objetivos, utilizamos metodologias que envolveram as disciplinas do currículo escolar, a saber: Língua Portuguesa, Artes Visuais, Geografia e História, considerando gêneros textuais que supram e atendam aos nossos objetivos, com intuito de aproximar todos os discentes dessa prática, sobretudo para aqueles que ainda não possuem a fluência leitora exigida de acordo com a idade e modalidade. A nossa proposta, então, foi produzida por meio de uma sequência de atividades centradas no ato de ler e escrever nos diversos espaços da escola considerando temas relevantes e gêneros textuais diversos, a exemplo da música, biografia e o texto literário, com os quais os participantes estão familiarizados. Ao final, fizemos uma análise para entender se houve desenvolvimento nas práticas leitoras e de letramento dos alunos a partir de suas participações e, ainda assim, como os procedimentos adotados podem contribuir na educação básica. Isso posto, utilizamos como referências principais as teorias de Cosson (2020; 2022; 2023; 2023), Solé (2014), Bajour (2012), Bakhtin (1997), Neves et al (2000), Kleiman (2002), Antunes (2005), Koch e Elias (2006), Fiorin (2024), Leffa (1999), Antunes (2005; 2009; 2009), Lerner (2007), Machado (2005) entre outros, os quais foram fundamentais para o nosso embasamento teórico. A partir dos nossos resultados, pudemos refletir e até redefinir nossas práticas diárias em sala de aula a fim de promover uma educação reflexiva e crítica. Em conclusão, os resultados demonstram progressos no que se refere a competência e formação leitora dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura; Interdisciplinaridade; Sociointeracionismo; Ensino Fundamental; Escola pública.

ABSTRACT

In the present research, we aimed to integrate reading practices in an interdisciplinary manner during the early years of elementary education, from the perspective of discursive socio-interactionism, in order to engage students in the reading process within the school environment. Accordingly, this work followed an applied nature, with a qualitative approach that allowed us to achieve our objectives, also considering the path of a case study. The project was developed between September and November 2024, involving 24 fourth-grade students aged between 9 and 11 years, who were regularly enrolled in the public school system in the municipality of Pilõezinhos – PB. In pursuit of our objectives, we employed methodologies that involved subjects from the school curriculum, namely: Portuguese Language, Visual Arts, Geography, and History, taking into account textual genres that would meet and fulfill our goals, with the intention of bringing all students closer to this practice — especially those who had not yet reached the expected reading fluency for their age and school stage. Our proposal, therefore, was carried out through a sequence of activities focused on the act of reading and writing in various school spaces, considering relevant themes and diverse textual genres, such as songs, biographies, and literary texts, with which the participants were already familiar. At the end, we conducted an analysis to understand whether there was progress in the students' reading and literacy practices based on their participation, and furthermore, how the procedures adopted could contribute to basic education. That being said, we used as main references the theories of Cosson (2020; 2022; 2023; 2023), Solé (2014), Bajour (2012), Bakhtin (1997), Neves et al. (2000), Kleiman (2002), Antunes (2005), Koch and Elias (2006), Fiorin (2024), Leffa (1999), Antunes (2005; 2009; 2009), Lerner (2007), Machado (2005), among others, which were fundamental for our theoretical foundation. Based on our results, we were able to reflect on and even redefine our daily classroom practices in order to promote a more reflective and critical education. In conclusion, the results demonstrate progress regarding the students' reading competence and development.

Keywords: Reading; Interdisciplinarity; Socio-interactionism; Elementary Education; Public School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Auditório	96
Figura 2 – Cartões de função	97
Figura 3 – Telas pintadas pelos alunos	98
Figura 4 – Convite	99
Figura 5 – Perguntas elaboradas pelo professor-mediador	100
Figura 6 – Cartazes referentes ao livro literário	101
Figura 7 – Cartaz músicas	102
Figura 8 – Exposição	103
Figura 9 – Momentos de socialização	104
Figura 10 – Momentos de discussão	105
Figura 11 – Biografias escritas pelos alunos	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa	62
Quadro 2: cronograma de execução do projeto de leitura	64
Quadro 3: funções utilizadas mediante cartões função	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. LEITURA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: BNCC E O SAEB	20
1.1 Pluralidade da leitura para além da decodificação	20
1.2. Letramento literário e formação do leitor	22
2. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DIÁLOGO EM SALA DE AULA: UM OLHAR ATENTO PARA OS ALUNOS	24
2.1 A importância do outro como partícipe do processo de interação/formação	24
2.2 Gêneros textuais como prática cotidiana dos alunos	26
3. A LEITURA ATRAVÉS DO TEMPO – HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIA	29
3.1 Um processo e muitos obstáculos	30
3.2. O chão da escola: um espaço de transformações	38
3.3 Estratégias de leitura na escola: um caminho	39
4. CÍRCULOS DE LEITURA: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA	42
4.1. Ler na escola: de quem é o papel de ensinar leitura?	49
4.2. O poder da escuta: diálogo entre leitores	56
4.3. Projetos de leitura: o acesso às práticas de leitura através da interdisciplinaridade.....	57
5. PERCURSO METODOLÓGICO	60
5.1. Local de aplicação e sujeitos da pesquisa	61
5.2. O processo de coleta e análise dos dados	64
6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	69
6.1 Relato final.....	74
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP	80
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82
APÊNDICE C – PROJETO DIDÁTICO E PLANOS DE AULAS.	86

INTRODUÇÃO

Entre os diversos fatores motivacionais para a realização de uma pesquisa, inicio essa introdução mencionando situações que, enquanto aluno-professor-pesquisador, me deixaram inquieto. Desde o início da minha jornada enquanto estudante de Letras/Inglês e Pedagogia, me vi imerso em temas relacionados à prática da leitura, seja em língua materna ou estrangeira. Enquanto aluno de Letras/Inglês, por exemplo, participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), me fez despertar o carinho pela sala de aula e, sobretudo, por investigações dentro desse campo tão vasto: a leitura.

No curso de Pós-graduação em Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas, pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), na sequência, desenvolvi pesquisas dentro dessa temática, utilizando gêneros textuais multimodais como referência para o desenvolvimento de habilidades leitoras em língua inglesa. Por último, no curso de Pedagogia, na Universidade de Santo Amaro (UNISA), o caminho não poderia ser diferente. Escrevi o Trabalho de Conclusão de Curso mais uma vez com esse olhar atento a recursos que poderiam ser utilizados por professores/as nesse processo.

Estar em sala de aula e conhecer cada aluno de forma singular faz parte da vida profissional do professor/a, seja ele/a de qualquer modalidade/ano do ensino básico. Dessa forma, a partir das percepções diárias, no ano de 2023, perante a dificuldade em realizar a leitura por alunos que, de acordo com os documentos oficiais, a exemplo da BNCC (2018), já deveriam ler com fluência e confiança, não estavam sequer conseguindo formar sílabas complexas, é que nasce a problemática que essa pesquisa e proposta de intervenção investigou.

A turma em questão era formada por 22 alunos, todos com idade entre 8 e 10 anos, matriculados no 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais em uma escola da cidade de Pilõezinhos, no agreste Paraibano. Uma parcela da turma, como mencionado anteriormente, ainda não conseguia decodificar sílabas e frases, e a outra lia com certa fluência, mas sem aprofundamento em quesito de interpretação, o que configura mais uma das inquietações sentidas pelo docente. Ou seja, a leitura, embora de forma fluente, era feita mecanicamente e sem objetivos.

Dito isso, a pesquisa em busca de metodologias alternativas começou a ser feita e, na primeira oportunidade, pude encontrar uma dissertação, especificamente a de Ana Paula Bastos Borges (2015), com título *O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras*, oriunda do ProfLetras – Universidade Federal da Paraíba, campus Mamanguape, que trazia resultados positivos para os estudantes por meio de círculos de leitura no ambiente escolar. Assim, esta pesquisa nasceu

em 2023. No entanto, com o passar dos meses, uma nova turma chegou até mim e para minha surpresa, com mais alunos com dificuldades na leitura. Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida somente dentro do componente curricular Língua Portuguesa, entendendo, como o principal para se desenvolver textos e diversos gêneros textuais que pudessem propiciar momentos de leitura e interação juntamente com os alunos, principalmente pela quantidade de aulas dessa disciplina durante a semana aliado às metodologias propostas pelos círculos de leitura.

Perante as nossas justificativas, as quais norteiam a prática e nos conduzem para solução de determinados problemas encontrados no ambiente escolar, apresentamos, também, as hipóteses elaboradas mediante a necessidade de preparação pelo que estaria por vir. Isto significa que uma preparação prévia para as adversidades ou dificuldades que encontramos é de fato necessária. Sendo assim, nos parágrafos seguintes apresentaremos as hipóteses dessa pesquisa, bem como a continuidade da apresentação inicial.

Dessa forma, levando em consideração a turma atual – agora formada por 24 alunos do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e no mesmo município –, matriculados na mesma unidade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Alves de Azerêdo e, ainda, observando que alguns alunos não leem com fluência, conversei com a minha orientadora. Juntos, chegamos ao consenso de utilizar uma abordagem interdisciplinar que envolvesse as outras disciplinas do currículo escolar, a exemplo de Artes, Geografia, História e, claro, Língua Portuguesa.

Esse procedimento, por sua vez, se dá devido a necessidade de integração das demais disciplinas de forma a propiciar o processo de ensino-aprendizagem e prática da leitura, dando oportunidade para que os discentes se engajem da melhor maneira e possam participar ativamente de todos os momentos que foram oferecidos. É interessante lembrar que quando se trata de leitura, esse dever é somente deixado para o/a professor/a e disciplina de Língua Portuguesa, mas há diversas discussões e pesquisas que tratam desse tema, mostrando de forma prática e concisa que essa tarefa é de todo corpo docente escolar, assim como destacam Neves et al (2000, p. 15) e será trabalhado nas seções a seguir.

Faraco & Tezza (2002, p. 9), dizem que “a língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes, soterrados!) pelas palavras”. Garantir esse sentimento de realização através das palavras e leitura aos nossos estudantes é uma tarefa árdua, porém satisfatória. Esse ato, indissociável ao de escrever, assim como destaca Antunes (2005, p. 36), não nos deixa a sós,

pois “não existe solidão em nenhum dos dois momentos. Na verdade, só aparentemente estamos sós, quando escrevemos ou lemos. Há sempre alguém do outro lado”.

Acreditamos que a leitura tem o poder transformador e pode mudar vidas a partir da sua realização consciente, concreta, crítica e objetiva. Através dela o aluno será capaz de desempenhar o letramento crítico utilizando-se das suas práticas sociais, contextos e concepções de acordo com o que está lendo. Isto posto, como afirmam Silva e Costa (2023), ser um indivíduo crítico através do letramento é não aceitar o mundo da forma como nos é imposto. Dando destaque a tais afirmações, retomamos a pergunta inicial desta pesquisa: qual é o papel da leitura dentro da escola? Assim como questionado por Antunes (2009, p. 206), “seria muito sonhar com uma escola na qual o exercício da leitura fosse o centro da proposta pedagógica, de onde tudo o mais derivaria?”.

Embora seja progressivo o número de pesquisadores que se voltem para essa temática, é também crescente a quantidade de alunos com algum tipo de dificuldade ou lacunas nas habilidades de leitura. Não estamos aqui para apontar metodologias e afirmar que não funcionam, ou dizer que uma é melhor do que a outra, mas sim tentar, por meio de uma pesquisa aplicada, propor abordagens que possam ser consideradas e levadas para as salas de aulas da educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizamos o termo “sala de aula”, por entender que é nesse espaço que o/a professor/a ensina, bem como destacam Neves et al (2000, p. 16-17), que apresentam esse mundo aos futuros leitores/as, mas ao mesmo tempo, estamos considerando os demais espaços da escola, a exemplo da biblioteca, auditório etc.

Para podermos escrever e falar com propriedade sobre esse tema, fizemos uma busca bibliográfica, inicialmente, para entender como poderíamos adaptar a referida metodologia às crianças, no entanto, até o momento, pouco material foi encontrado referindo-se a essa modalidade de ensino. Inclusive, mencionaremos alguns trabalhos ao longo do texto, pesquisas que utilizaram círculos de leitura em ambiente escolar ou não e, como constatado, essa prática é feita majoritariamente nos anos finais do ensino fundamental, em outras palavras, com adolescentes.

Outro ponto importante é que ao utilizar gêneros textuais diversos, propondo uma interdisciplinaridade e relação entre os textos que serão apresentados, queremos constatar o funcionamento dessa metodologia a partir das atividades em sala de aula. Ou seja, por que utilizar apenas um livro de contos, por exemplo, se podemos fazer uso de músicas, gêneros textuais multimodais, explorar gêneros que foquem também na escrita, como a biografia,

pinturas, contação de histórias etc., levando em consideração o contexto do aluno? Essa pluralidade de gêneros textuais e de semioses diversas, se busca principalmente para aproximar e valorizar o ensino interdisciplinar.

Como o nosso público-alvo são crianças entre 9 a 11 anos, a adaptação se faz necessária de diversas formas, em especial na variedade de atividades. Uma variedade que não deixe o aluno cair na monotonia, que não faça com que eles percam o interesse, que fuja das repetições com as quais já estão habituados. O ponto-chave dessa proposta, de fato, é surpreender nossos alunos com as mais variadas formas de aprender, de ler e de se ver como seres leitores junto à sociedade. A cada nova aula, uma surpresa jamais pensada por eles sobre o ato de ler. Todas essas questões nos fazem refletir sobre o agir do professor na sala de aula, isto é, das possibilidades que temos em nossas mãos, ao nosso alcance, de forma palpável e de fácil acesso.

De igual modo, devemos estar preparados para a não aceitação dos estudantes, justamente pela habitual falta de estímulos que há, sem dúvidas, desde o ambiente escolar até suas próprias casas. Ao iniciar a proposta, uma das ferramentas que o círculo de leitura propõe é explicar aos estudantes a dinâmica e como os encontros aconteceriam no decorrer dos dias. Nesses primeiros momentos, alguns alunos se mostraram esquivos, com discursos de que não gostariam de participar, uma vez que a participação foi dada como facultativa. No entanto, em conversa mais aprofundada e ao observar o entusiasmo dos demais estudantes, todos, sem exceção, participaram de forma calorosa. Essa constatação demonstra o poder integrador que essa metodologia carrega, pois captura a atenção dos participantes fazendo com que sintam interesse e vontade de participar.

Estávamos preparados para a hipótese de que alguns alunos não quisessem participar justamente por falta de incentivo ao longo dos anos escolares, mas não somente isso, como também pelo nível de leitura que cada um deles já desempenhava. No entanto, para a nossa surpresa e felicidade, mesmo as crianças com dificuldades na habilidade de leitura fizeram questão de participar de forma satisfatória, contribuindo significativamente com os debates calorosos mediante atenção ao que o colega falava. Isto significa que, independentemente do nível de leitura, as crianças podem participar de igual forma comungando com saberes e experiências que a escola propicia.

Embora todos os alunos tenham participado, inclusive com autorização dos pais, mediante assinatura dos termos de compromisso, fizemos um recorte na análise dos dados por entender e considerar a ausência destes em algumas partes que foram primordiais, sobretudo na leitura do texto literário. Em outros termos, determinados discentes faltaram dias

importantes nas nossas discussões, impedindo que fizéssemos anotações e registros precisos. Por outro lado, enquanto alguns faltavam por motivos justificados, a grande maioria estava atenta aos dias pré-determinados em nosso cronograma. Um dia antes do combinado, por exemplo, alguns estudantes já demonstravam animação com o fato de a dinâmica acontecer no dia seguinte.

A menção ao texto literário é necessária, entre outros aspectos, devido à sua extensão, o que gerou mais entrosamento e dinâmicas diversificadas na sala de aula. Os alunos puderam ler o livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, sendo dois capítulos por semana, respeitando o tempo de cada estudante, mediante sua necessidade. Ao ler os capítulos, os estudantes mais assíduos na participação e presença, demonstraram certo prazer em poder conhecer essa história buscando por mais, pesquisando em casa e pedindo novos capítulos mesmo antes do prazo estipulado, assim como está demonstrado em nossa metodologia.

Outra hipótese que levantamos perante essa pesquisa é que mesmo com a participação enérgica inicial, talvez os estudantes não tivessem interesse em continuar ou ao longo da aplicação se sentissem desestimulados, seja por motivos internos à aplicação ou externos a esta. Porém, aconteceu o contrário: houve um estímulo afetuoso da própria comunidade escolar, incluindo a família que desde o início aceitou de prontidão a proposta, não havendo assim empecilhos no que se refere aos participantes e seus responsáveis.

Todas essas hipóteses nos preparam para o que poderíamos encontrar pelo caminho uma vez que a pesquisa esteja em andamento, sobretudo por se tratar de uma pesquisa feita com pessoas com participação ativa. Assim, ao nos prepararmos, pudemos buscar meios e alternativas que pudessem suprir determinadas necessidades ou intervenção negativa. Esse é mais um ponto que deve ter destaque, pois ao planejar, estamos buscando que tudo ocorra de acordo com o que desejamos.

Assim sendo, metodologicamente, pretendemos elevar a discussão sobre práticas pedagógicas integradoras que possam realmente nos dar um norte de como trabalhar com a leitura na sala de aula, apontando meios reais de aplicação. Utilizamos a palavra “real” por acreditar que não adianta propor práticas que fujam do contexto social da escola e sobretudo dos estudantes. Embora adaptações sejam necessárias para qualquer proposta, a realidade do ambiente escolar precisa ser vista e pensada com zelo, propondo um ensino de qualidade com objetivos que possam realmente ser alcançados.

Uma vez apresentada, essa pesquisa visa estimular a formação de leitores a partir dos círculos de leitura de forma significativa no cotidiano dos estudantes, sobretudo nesse caso,

no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, por meio de uma proposta aplicada interdisciplinar, sendo este o nosso objetivo geral, alinhando-se aos nossos objetivos específicos.

Por conseguinte, nossos objetivos específicos compreenderam:

- Gerar conhecimento científico compartilhado para atender as demandas da comunidade escolar;
- Contribuir com o crescimento individual e coletivo dos que deste ambiente fazem parte;
- Observar de que forma a utilização de tais práticas poderão contribuir na construção do aluno enquanto leitor;
- Instigar a leitura no alunado a partir da proposta que será aplicada;
- Desenvolver a competência leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal;
- Refletir acerca dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Os objetivos elencados foram cuidadosamente pensados uma vez que precisamos compreender o que está ao nosso alcance e como podemos atingi-los da melhor maneira possível. Novamente, não adianta propor uma realidade que seja, pelo menos naquele contexto, inalcançável. Embora essa palavra seja forte, precisamos trabalhar com o real. Isto significa, de certo modo, que pensar na realidade do estudante e do professor é pensar em suas dificuldades e no que almejamos para eles.

Nas seções que seguem, fizemos um aprofundamento teórico para que tenhamos subsídios científicos suficientes que nos ofereça propriedade de fala sobre o tema proposto. Desta forma, na primeira seção, chamada de *Leitura sob a ótica dos documentos oficiais: BNCC e o SAEB*, buscamos o que nos dizem os documentos oficiais nacionais sobre a leitura na sala de aula, explorando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como uma breve definição sobre o que é o letramento literário, de acordo com Rildo Cosson (2022).

Na segunda seção, intitulada *Interacionismo sociodiscursivo e diálogo em sala de aula: um olhar atento para os alunos*, abordamos especificamente sobre a proposta interacionista com foco na sala de aula e na leitura, bem como no poder dialógico do ensino. Na terceira seção – *A leitura através do tempo – história, concepções e estratégias* –, abordamos o percurso histórico da leitura a fim de entender como essa habilidade era e é vista até a atualidade, seguido de estratégias de leitura que auxiliam os leitores nessa atividade essencial, especialmente tratando-se do ambiente escolar.

Posteriormente, na quarta seção, chamada de *Ler na escola: de quem é o papel de ensinar leitura?*, oportunizamos a reflexão sobre como as atividades de leitura podem ser exercidas através de todas as disciplinas do currículos escolar – descentralizando o componente curricular de Língua Portuguesa – sobretudo para as quais escolhemos nesta pesquisa. Além disso, o diálogo acerca da execução de projetos de leitura que envolvam os estudantes nesse processo.

Na quinta seção, com título *Círculos de leitura: uma estratégia colaborativa*, tratamos do poder integrador que essa prática possui, assim como explicamos como essa metodologia pode beneficiar estudantes de diversas faixas etárias, considerando as adaptações feitas pelo professor-mediador. Ainda na mesma seção, apresentamos subseções que nos permitem refletir acerca do poder valioso da escuta nas práticas de leitura, da mesma forma em que daremos destaque à interdisciplinaridade e às atribuições dos docentes das escolas quando se trata de ensinar leitura. Mesmo que tenhamos criado um projeto de leitura na escola, optamos por esse título devido a sua integral participação durante a aplicação da proposta, ou seja, em toda a nossa intervenção, os círculos de leitura se fizeram presentes.

Na sexta e sétima seção, sendo estas o *Percurso metodológico* e a *Proposta de intervenção* na sequência, fizemos a apresentação da nossa metodologia, ou seja, o passo a passo da nossa pesquisa, detalhando nosso campo de atuação e os sujeitos participantes, dando destaque também à nossa proposta de intervenção detalhada. Por último, nas *Considerações finais*, concluímos com as respostas para as nossas perguntas iniciais.

1. LEITURA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: BNCC E O SAEB.

Neste capítulo abordamos como a leitura é concebida e apresentada de acordo com os documentos oficiais. Essa abordagem se mostra relevante, uma vez que, no dia a dia da sala de aula ou em qualquer instituição escolar, seja pública ou privada, a BNCC é compreendida como um dos pilares que conduz o trabalho pedagógico. O SAEB, então, é aplicado nas escolas, em diferentes âmbitos do ensino fundamental, por exemplo, para quantificar o aprendizado dos estudantes e também serve como parâmetro em nível nacional. Sendo assim, nas subseções a seguir, trataremos desses temas de forma a aproximar o leitor desta pesquisa.

1.1 Pluralidade da Leitura Para Além da Decodificação.

Para que possamos dar início às nossas discussões sobre leitura, se faz necessário, inicialmente, entendermos o que os documentos oficiais propõem para essa atividade tão requerida e valiosa. Para isso, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, documento que orienta a prática docente no dia a dia, e suas especificações relacionadas a essa habilidade. No eixo 2, destinado a definir o ato da leitura na escola, o sentido de leitura vai além da decifração do código, mas engloba “também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72).

A partir do exposto, compreendemos o quanto essa atividade extrapola a simples leitura do código. A palavra simples é utilizada não para diminuir as atividades de leitura, mas para expressar que ler é muito mais do que oralizar letras, sílabas e palavras.

Ou seja:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 70).

O mesmo documento ressalta a importância da leitura contextualizada, utilizando gêneros que façam parte da esfera social em que os estudantes se inserem e, mais ainda, possibilitar a expansão dos conhecimentos sobre outros tipos de gêneros, ou seja, “gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana” (Brasil, 2018, p. 75). Outro ponto que

merece destaque é a progressão que deve acontecer ao longo da jornada escolar do estudante, isto é, a cada série/ano concluído, outros gêneros e modalidades devem ser apresentadas e trabalhadas na sala de aula, caracterizando o que o documento chama de “demanda cognitiva das atividades de leitura” (Brasil, 2018, p. 75).

O destaque que estamos fazendo em relação a leitura na escola dá-se devido à variedade de gêneros e níveis de complexidade de textos que foram utilizados na execução dessa pesquisa. Ao longo da aplicação, os estudantes foram desafiados por novas possibilidades de leitura e por novos modos de enxergar o texto. A título de exemplo, o que está detalhado de forma aprofundada na metodologia desta pesquisa, além do texto literário, os participantes tiveram acesso a outras representações de linguagem, como o livro imagético e a música. Embora a música esteja presente no cotidiano das pessoas, parar para ler a letra e discuti-la, acarretou impressões e significações antes não imaginadas.

A diversidade de gêneros textuais está presente no texto da BNCC (2018) e é apontado como um aliado no processo de leitura, dando a oportunidade para que os discentes se envolvam cada vez mais com o discurso criando diálogos e pontes de compreensão. Porém, no cotidiano da escola, muitas vezes não é possível seguir todas as orientações que os documentos oficiais nacionais orientam, visto que a complexidade e nível de leitura do alunado, às vezes, não permite que o professor avance como deseja ou como deveria avançar.

Isto posto, buscamos no Sistema de Avaliação da Educação Básica, de agora em diante SAEB, as descrições dos níveis em que os estudantes deveriam estar de acordo com cada série cursada. A título de informação, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o SAEB é aplicado no 2º e 5º ano. Dessa forma, descreveremos aqui os níveis requeridos para o 2º ano, visto que é uma série anterior ao qual essa pesquisa foi aplicada.

O documento postula 8 níveis de desempenho, do 0 ao 8, atribuindo notas a cada um deles, sendo a menor, no nível abaixo de 1, a nota menor que 650 e posteriormente a maior, no nível 8, nota igual ou superior a 850 (Brasil, 2020). No nível 1, por exemplo, espera-se que os estudantes relacionem sons das sílabas consonantais, sílabas iniciais dissílabas, ler palavras dissílabas, fazer leitura de palavras trissílabas com sílabas canônicas etc. No nível 8, o mais alto, os estudantes já devem dominar todas as competências dos níveis anteriores e, ainda, de acordo com o documento, “inferir informações em textos longos e inferir assuntos de textos longos” (Brasil, 2020, p. 7).

Optamos por demonstrar os níveis atribuídos ao 2º ano justamente porque essa pesquisa foi aplicada em uma turma do 4º ano. Em outras palavras, as habilidades que deveriam estar formadas, nem sempre estão. Houve situações, as quais serão descritas posteriormente, onde os

estudantes tiveram certa dificuldade em compreender a informação do texto lido, demonstrando carência nos níveis de leitura que os próprios documentos oficiais pedem. Muitos fatores influenciam para que haja essa ausência de habilidades, são camadas que vão desde a escola até a família, assim como veremos na sequência, especificamente na parte metodológica desta pesquisa.

Portanto, ainda de acordo com o eixo leitura, este é responsável por ampliar o repertório de letramento dos estudantes, considerando o acesso às práticas de leitura, sobretudo do texto literário, aliado a estratégias que são somadas nesse processo, assim, “no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (Brasil, 2018, p. 89).

1.2 Letramento Literário e Formação do Leitor.

A formação do leitor também é tema da BNCC, ou seja, faz parte das práticas de linguagem, presente no objeto de conhecimento. Formar o leitor é, em primeira ordem, dever da escola, pois é nesse ambiente que muitas crianças terão acesso às leituras, desde livros literários ou a outros gêneros textuais. Se tratando da leitura literária, o documento mencionado traz uma seção destinada a ela, descrevendo como:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (Brasil, 2018, p. 132).

Algumas habilidades¹ são destinadas a esse tema, exemplificando a importância de se trabalhar com esse intuito. Embora tenhamos trabalhado com uma diversidade de gêneros textuais, os estudantes foram expostos de forma ampliada ao texto literário, através da leitura do livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, considerando inclusive as orientações da BNCC para essa atividade, isto é, a “formação do leitor literário, leitura multissemiótica, apreciação estética/estilo, textos dramáticos” (Brasil, 2018, p. 132). A exposição ampliada ao livro mencionado se justifica na medida em que, i. nos momentos de sondagem, os estudantes

¹ Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (EF35LP21); Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto (EF35LP22); Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (EF35LP25); Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto (EF35LP26). (Brasil, 2018, p. 133).

relataram que nunca tiveram a oportunidade de ler um livro, ii. devido ao tema proposto, a aceitação foi imediata e iii. os círculos de leitura, embora adequem-se a outros gêneros textuais, são executados majoritariamente com livros literários.

De acordo com Rildo Cosson (2022), ao ler textos literários encontramos não somente nosso próprio senso, mas também da comunidade a qual integramos. Ainda de acordo com o autor, “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2022, p. 17). Estas citações remetem a importância da leitura literária para além da oralidade do texto, mas sim de forma a ampliar as experiências individuais e coletivas da sociedade.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (Cosson, 2022, p. 17).

A forma como os documentos oficiais enxergam e orientam a prática da leitura nos trazem reflexões importantes sobre o dia a dia e a realidade da sala de aula, sobretudo na educação básica. Formar o leitor, como mencionado, é dever da escola e, mesmo com determinadas habilidades ainda em fase de construção, os alunos devem ter acesso ao texto, seja literário ou não, para que possam edificar e consolidar as competências exigidas e necessárias na fase escolar.

2. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DIÁLOGO EM SALA DE AULA: UM OLHAR ATENTO PARA OS ALUNOS.

O diálogo em sala de aula vai muito além do que se pode imaginar. É a partir dele que caminhos podem ser planejados, iniciados, replanejados, trilhados e concluídos. Falar sobre esse exercício nos remete à escuta atenta do que o outro diz, sobretudo, nesse caso, quando se trata de leitura. Nas atividades de leitura compartilhadas é de suma importância estar aberto para o que o outro diz. Dito isto, este capítulo apresenta breves considerações acerca da teoria que nos respalda e alicerça esta pesquisa.

2.1 A Importância do Outro Como Partícipe do Processo de Interação/Formação.

Chegando a esse ponto da pesquisa, faz-se necessário o aprofundamento de determinadas teorias, as quais dialogam diretamente com o nosso escopo teórico. Ao falar de diálogos, tratamos especificamente do dialogismo que se instaura entre os textos apresentados e a realidade dos leitores, participantes desta pesquisa. Ao longo das seções tratamos sobre os diversos gêneros textuais que foram expostos na aplicação da pesquisa, mas devemos, de igual forma, deixar claro que independentemente da quantidade de textos lidos pelos alunos, eles não fizeram isso sozinhos, ou seja, de forma individual.

Em concordância com Bakhtin (1997), todo enunciado é composto por diálogos, transformando esse ato e atribuindo sentido para ele. Em outros termos, o poder da interação proporcionada pelas opiniões e conversas entre os membros participantes desse estudo só têm sentido porque é feito em conjunto e não de forma isolada, no qual um conta com o discurso do outro, assim “isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (Fiorin, 2024, p. 22).

Isso implica dizer que, através do exposto por cada aluno, os diálogos se constroem formando pontes de significados antes talvez não pensados se esta atividade fosse feita de forma solitária. Podemos afirmar essa informação por meio da interação entre os estudantes, onde um se apegava ao que o outro diz e exclama que não havia pensado dessa maneira ou interpretado como o outro interpretou. Daí, podemos encontrar a preciosa prática em conjunto, onde um se constrói mediante contato com o outro.

Pelo exposto, consideramos valiosas as interações propiciadas pelos enunciados, e não apenas as unidades da língua, ou seja, sons, palavras, frases etc., assim, de acordo com Fiorin (2024, p. 26), “as unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções,

juízo de valor, paixões”. Trazendo essa citação para o contexto desta pesquisa, ao atribuir valor ao discurso feito por um colega, os que o ouvem, passam a considerá-lo como autor daquele discurso. É o que acontece quando tomamos para nós as interpretações do outro, assim, concomitante, Cosson (2022) diz que o ato da leitura pode até ser considerado solitário se feito por exemplo de forma silenciosa, mas a interpretação é solidária. Em consonância com essa afirmação, Fiorin assevera que:

Todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes (Fiorin, 2024, p. 27).

É interessante mencionar que mesmo que um enunciado esteja presente no outro, não necessariamente estes precisam concordar com o que está sendo posto. Em outras palavras, os enunciados podem discordar, recusar, criar divergências, atribuindo valor de diversidade entre os discursos. Isto posto, “as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou desavença” (Fiorin, 2024, p. 28).

Deixar isso claro nos retoma ao poder do diálogo, sobretudo em sala de aula. Nossos estudantes precisam estar preparados para aceitar o discurso do outro caso concordem, mas também de recusar o que está sendo dito, em caso de discordância. Assim como para quem ouve, o mesmo serve para quem profere o enunciado. Faz parte dos processos de leitura aceitar ou não a interpretação do outro, ou seja, as verdades podem variar perante o leitor.

A utopia bakhtiniana é que se pode resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual (Fiorin, 2024, p. 32).

Enquanto as vozes se misturam, pontes são criadas gerando ainda mais significados aos enunciados. Por exemplo, enquanto um aluno dita palavras sobre o que interpretou do texto, outro aluno pode pegar estas mesmas palavras e completar com as suas, incorporando enunciados e vozes sociais, assim, como exemplifica Fiorin (2024), sendo este o dialogismo composicional. Estamos tratando dessa temática de forma inicial porque esse ato acontece corriqueiramente com os estudantes. Enquanto um fala, o outro espera para na sequência se aproveitar do enunciado do outro, elaborando assim o seu.

De igual modo, pode acontecer de outras formas, assim como mostrado pelo teórico citado. Quer dizer, o enunciado, este com valor de juízo e sentimentos aparentes, pode ser expressado de algumas maneiras, citando ou não o primeiro enunciador. Dessa forma:

Há duas formas de inserir o discurso do outro no enunciado: a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso do citante, é o que Bakhtin chama de discurso objetivado; b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado. (Fiorin, 2024, p. 37).

Para fazer uso desses recursos, isto é, se apropriar das palavras do outro para construir o seu enunciado de forma clara e objetiva, é preciso que haja conscientização das formas que isso pode ser feito. Com isso, através da leitura, os estudantes são capazes de incorporar novos discursos, construir significações específicas e concisas sobre o texto lido. Na sala de aula, de forma especial, nossos estudantes precisam estar atentos para saber aceitar o enunciado do outro, entendendo que pode se beneficiar de diversas formas com o que o outro diz.

2.2 Gêneros Textuais Como Prática Cotidiana dos Alunos

Ao tratar dessa temática, ampliamos a nossa visão com relação a utilização dos gêneros textuais de formas e estruturas variadas, assim como são vistas as relações humanas, pois, de acordo com Fiorin (2024, p. 68), os enunciados são produzidos por meio da esfera da ação, considerando as especificidades de cada um. Desta forma:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997, p. 279).

Em suma, os gêneros textuais são de extrema importância no dia a dia da sala de aula, pois através deles os estudantes serão capazes de externar enunciados das mais variadas formas, utilizando as características de cada gênero proposto pelo professor-mediador. Além do mais, é, também, uma forma de aproximar o cotidiano do aluno com a sala de aula, uma vez que os alunos têm familiaridade com determinadas estruturas, a exemplo do gênero música que foi manipulado de forma ampla nesta pesquisa.

Partindo do exposto, é fundamental que a habilidade de leitura seja colocada como prioridade na sala de aula, descentralizando assim o ensino de línguas unicamente por meio da gramática haja vista a importância de qualificar nossos estudantes para a compreensão e interpretação efetiva dos enunciados. Segundo Antunes (2009, p. 41), “[...] no que concerne ao estudo de línguas, com raras exceções, temos tido, até o momento, um ensino centrado em

gramática, melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical”. A citação anterior implica no cenário atual da sala de aula, onde muitas vezes a leitura é deixada de lado para que a gramática seja ensinada de forma isolada.

Em contraposição a isso, essa pesquisa está alinhada aos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, corrente oriunda do teórico Vygotsky (2001), bem como disposta nas teorias apresentadas anteriormente, relacionando-se diretamente com o dialogismo de Bakhtin. Nesse sentido, a leitura é efetivada através do encontro de diferentes sujeitos, o que dará origem a novas formas de enunciados.

Entre as variadas concepções relativas à linguagem e à língua, destacamos o interacionismo sociodiscursivo, no qual a leitura se efetiva por meio do encontro de interlocutores que leem, são produtores de textos e que têm consigo bagagem de outras leituras e escritas, compartilhando continuamente ideias, informações, opiniões etc (Gomes, 2022, p. 27).

De acordo com Machado (2005, p. 239) os estudos referentes ao interacionismo sociodiscursivo são classificadas em alguns tipos e, nesse sentido, essa pesquisa insere-se no grupo com “foco na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais”. É com esse propósito que tomamos essa teoria como base, considerando a nossa posição de professor em campo.

Na sala de aula, local considerado privilegiado para tais ações, é onde o professor poderá instruir o aluno para as práticas sociais necessárias para a vida em sociedade, a exemplo da leitura. Isto é, assim como evidencia Vygotsky (1991, p. 58), “o que uma criança consegue fazer com assistência hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã”. Para tanto, ao utilizar os círculos de leitura priorizando a interação entre os sujeitos-participantes, estamos oportunizando a aprendizagem significativa através do diálogo e cooperação, considerando os tipos de discursos perante cada gênero textual apresentado.

Assim, concluiu-se que a interação é a responsável pelo desenvolvimento voluntário na criança e pela produção da fala interior e do pensamento reflexivo. Tais noções, voltadas para a relação entre aprendizado e desenvolvimento, conduzem à compreensão de que, à medida que aprende, a criança ativa processos internos de desenvolvimento, que operam na sua interação com outros indivíduos (Gomes, 2022, p. 38).

Ademais, ainda de acordo com Machado (2005, p. 258), se faz necessário ensinar às crianças e adolescentes em sala de aula o uso real da linguagem por meio do discurso, ou seja, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações da linguagem necessárias para essas ações, operações essa que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem”. Na

seção a seguir, trataremos sobre a história da leitura, assim dizendo, da Antiguidade até os dias atuais, bem como sobre determinadas estratégias de leitura que podem auxiliar os estudantes no processo de compreensão, pois um vez fundamentados a partir das teorias apresentadas, a compreensão de forma vasta sobre o nosso campo de estudos é de suma importância.

3. A LEITURA ATRAVÉS DO TEMPO – HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS.

Não é de hoje que pesquisadores se debruçam sobre o tema da leitura. Ler é uma prática fundamental em diversas esferas da sociedade, da Antiguidade até os dias atuais. Ainda assim, a leitura continuará sendo objeto de pesquisas e debates por longos e longos anos, dada a sua significância e valor social. Dessa forma, este capítulo apresenta um panorama sobre o percurso e como o ato de ler era/é visto na vida cotidiana das pessoas. Além disso, discute estratégias e caminhos que podem ser adotados para um melhor desempenho e entendimento daquilo que se lê.

3.1 Um Processo e Muitos Obstáculos

Ao ter uma conversa breve com professores, cuidadores, gestores ou profissionais da educação de forma geral no ambiente escolar, é unânime o discurso de que a leitura é fundamental na vida dos estudantes, indagando-se que esse processo abre oportunidades à vida cotidiana e eleva o nível do indivíduo em diversas esferas. Atualmente, inclusive, são muitos os projetos e pesquisas que são desenvolvidas dentro desse campo de estudos, justamente pela busca da ampliação e divulgação de práticas leitoras visando o incentivo e a propagação da habilidade de leitura. No entanto, nem sempre foi assim.

De acordo com Abreu (1999), em épocas passadas, a leitura não era vista de forma positiva ou benéfica para quem a praticava. No século XVIII, por exemplo, assim como descreve a autora, os processos de leitura eram considerados perigosos e maléficos à saúde, “pois o esforço continuado de intelecção de um texto prejudicaria os olhos, os nervos e o estômago” (Abreu, 1999, p. 10). Além disso, outras questões eram levadas em consideração, como o fato de as pessoas desejarem realizar aquilo que liam nos livros, sendo esses comportamentos considerados indesejados, impuros, corrompidos.

A religião também gerou grande influência sobre esse tema, sobretudo a Igreja Católica, uma vez que em determinada época, em 1791, no Alvará autorizado por D. Maria I ao Inquisidor Geral, para ser mais exato, assim como explica Abreu (1999, p. 13), o que estava escrito poderia ser visto como ato mais grave do que aquilo que pudesse ser praticado pessoalmente. Questões ligadas às classes sociais também merecem destaque, por acreditarem que quanto mais as pessoas ficassem sem o acesso à leitura, mais poderiam se acostumar de forma paciente a sua realidade. Ou seja, ao homem pobre que não pertencesse a classes altas da sociedade, ler e escrever era perigoso, assim como enfatiza Bernand Mandeville (1723).

A leitura (e o acesso à instrução escolar) faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentassem de idéias que os fizessem desejar alterar seu estado. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores bem como de interdição de leituras (Abreu, 1999, p. 14).

Como podemos observar, a prática de leitura sofreu grandes transformações no decorrer dos anos, principalmente por, em séculos anteriores, ser considerada uma atividade que deveria ser evitada. É notório que quem tinha poder, determinava quem poderia ou não ler. Aliás, ler faz parte de atos políticos para que pessoas pobres tenham acesso à educação e possam criar suas próprias oportunidades, as quais anteriormente foram excluídas. Nesse sentido, concordamos com a autora supracitada quando ela menciona que “a leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.” (Abreu, 1999, p. 15).

Com o passar do tempo, os processos de leitura sofrem algumas mudanças que são conhecidas como Revoluções da Leitura (Chartier, 1999). Nessa primeira fase, ler em voz alta não era mais uma ação indispensável. Lia-se em voz alta por acreditar que o significado seria compreendido de forma mais eficaz. A partir de então, adotou-se a leitura silenciosa e visual.

As “revoluções da leitura” são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão. A primeira consiste no longo processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa (Chartier, 1999, p. 23).

Assim como destaca o autor, a leitura silenciosa tem uma grande importância em todos esses processos e transformações. A partir desse ponto, ou seja, a primeira fase da revolução da leitura, pode-se ler mais, pois esse modelo permite uma fluidez maior inclusive quando se trata de rapidez, bem como implica em uma atividade íntima do indivíduo, de forma reservada. Dessa forma, seguindo as palavras do autor, a leitura silenciosa “permitiu uma leitura rápida, especializada, capaz de lidar com as complexas relações estabelecidas na página do manuscrito entre o discurso e suas interpretações, referências, comentários e índices.” (Chartier, 1999, p. 24).

Ainda se tratando da leitura silenciosa, Manguel (1996), por sua vez, detalha a transformação que essa prática acarretou, considerando a proximidade e intimidade entre o leitor e o texto. Além do mais, outros recursos seriam necessários para a leitura eficiente, ou seja, não somente a oralidade, mas também questões visuais, pensamento individual, liberdade para refletir, divagar e fazer conexões sobre o que estava sendo lido e seus próprios pensamentos.

Nas palavras de Agostinho: "Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta". Olhos perscrutando a página, língua quieta: é exatamente assim que eu descreveria um leitor de hoje, sentado com um livro num café em frente à igreja de Santo Ambrósio em Milão, lendo, talvez, as Confissões de santo Agostinho. Tal como Ambrósio, o leitor tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar-comum (Manguel, 1996, p. 23).

É importante explicar que antes disso, a leitura era praticada, de certa forma, em voz alta, a fim de potencializar a circulação de trabalhos ou histórias, uma vez que um público maior teria acesso a essas palavras. Seguindo dois propósitos, assim como menciona Chartier (1999), ler em voz alta objetivava primeiro: provar que a pessoa que estivesse lendo era um bom leitor, capaz de dominar a retórica de forma exemplar e segundo: tratando-se de literatura, ler em voz alta era divulgar e até certo ponto publicar a obra (Chartier, 1999, p. 21-22).

Imprimir textos, peças teatrais etc., foi combatido até certo ponto na Europa moderna. Como as leituras eram feitas em voz alta para gerar uma circulação e uma “publicação”, defendia-se que não seria necessário imprimir, mas o desejo de poucos foi tomado por muitos. É durante essa fase que encontramos a segunda revolução da leitura. Durante esse período, a produção de livros cresceu e isso ganhou proporções em diversos países, como por exemplo, Alemanha, Inglaterra, França e Suíça, especificamente no século XVIII.

A segunda revolução na leitura ocorreu durante a era da impressão, mas antes da industrialização da produção do livro. Tal revolução, ocorrida na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça durante o século XVIII, apoiou-se em diferentes circunstâncias: crescimento na produção de livros, que triplicou ou quadruplicou entre o início do século e os anos 80, a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições [...] que tornaram possível ler livros e periódicos sem ter que comprá-los (Chartier, 1999, p. 24).

Com isso, o número de leitores e a diversidade de gêneros textuais cresceu rapidamente, levando em consideração que as pessoas estavam lendo e relendo cada vez mais. Além do surgimento de novos gêneros textuais, surgem também novas práticas de leitura, sendo assim, “no século XIX, novas categorias de leitores [...] foram apresentados à cultura impressa e, ao mesmo tempo, a industrialização da produção de impressos trouxe novos materiais e modelos para leitura.” (Chartier, 1999, p. 25).

Uma terceira revolução na leitura, refletindo sobre a nossa época, são os textos eletrônicos, hoje digitais. Os textos impressos revelam alguns limites, os quais não são

encontrados em textos eletrônicos, por exemplo. O autor dá exemplos da diferença entre os dois modelos quando diz que:

O objeto impresso impunha sua forma, estrutura e espaços ao leitor. Se, contudo, quisesse inscrever sua presença no objeto, ele só poderia fazê-lo clandestinamente, ocupando com seu manuscrito as margens ou as páginas em branco. Tudo isso muda com o texto eletrônico. Não apenas os leitores podem submeter o texto a uma série de operações [...], mas podem também tornar-se co-autores” (Chartier, 1999, p. 26-27).

É de extrema importância sublinhar tais questões porque atualmente, fazendo uma contextualização, na sala de aula, os nossos estudantes estão imersos em ambientes virtuais, os quais não devem ser deixados fora da escola. Esses devem ser usados, desde que de forma adequada, para a ampliação de processos de leitura e em todo ensino e aprendizagem. A tecnologia veio para ficar e a adaptação é necessária por parte de toda a comunidade.

Não é de hoje que a leitura desempenha papel fundamental na vida cotidiana escolar. É através, e por ela, que as práticas educativas são voltadas. Sendo assim, faz-se interessante mencionar que esta habilidade antes seria desenvolvida somente na disciplina de Língua Portuguesa, e para esse(a) docente ficava toda a responsabilidade de habilitar o(a) estudante para essa prática. Porém, com o passar do tempo, podemos observar que essa é tarefa de todo o corpo docente da escola, e não apenas de um profissional. Daremos ênfase a esse assunto, ou seja, a não fragmentação das disciplinas nas seções a seguir, especificamente no capítulo 4 desta pesquisa.

De acordo com Koch e Elias (2008), levando em consideração a concepção de leitura com foco no autor, ler é captar as ideias que o autor quis transmitir para o leitor, ignorando totalmente as experiências e contextos dos quais os alunos possam fazer parte. Dessa forma, esse processo desconsidera “as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (Koch; Elias, 2008, p. 10).

Ainda de acordo com as autoras, quando a leitura é com foco no texto, o leitor precisa reconhecer as estruturas para que delas possa compreender o que está dito. Assim:

Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (Koch; Elias, 2008, p. 10).

Na sequência, as autoras apresentam uma última concepção de leitura, mas dessa vez com foco na interação autor-texto-leitor (Koch e Elias, 2008). Partindo desse princípio, o sentido do texto deverá ser construído através da interação entre texto-sujeitos, pois, levando em conta essa teoria, “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de

produção de sentidos” (Koch; Elias, 2008, p. 11). Consequentemente, através dessa concepção, espera-se que o leitor possa assumir papel ativo no processo de leitura e tenha a capacidade, ainda, de questionar, argumentar, se opor, expor a sua concordância ou não sobre o que está lendo.

Para Solé (2014), a leitura é um processo interativo, o que significa dizer que além da decodificação do texto em si, outros aspectos precisam ser levados em conta, tais como os objetivos da leitura, conhecimentos prévios, inferências e previsões. Ao se tratar de objetivos, a autora destaca que no processo de leitura deve-se considerar aonde se quer chegar com essa atividade, ou seja, a sua finalidade. Assim, mesmo quando pessoas leem o mesmo texto, podem extrair diferentes percepções da leitura.

Ao considerar a leitura como um ato interativo, Solé (2014) leva em conta aspectos que se relacionam primeiramente com a decodificação do texto, pois “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita” (Solé, 2014, p. 32), para assim trazer as demais características presentes nessa abordagem, sendo elas, como mencionado anteriormente, objetivos, ideias, deduções. É a partir desse processo que o leitor ativo concorda ou não com o que lê, rejeitando ou aceitando as inferências antes revistas.

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 2014, p. 32).

Ainda de acordo com Solé (2014), há outros modelos de compreensão para o processo de leitura. Um deles, denominado de *bottom up* (ascendente), é centrado no texto, e o outro *top down* (descendente), volta o seu interesse no leitor. No primeiro deles, o foco são as habilidades que o leitor tem para decodificar o texto, começando pela letra, palavra, frase e assim em diante. O segundo, por sua vez, faz o contrário. Nesse sentido, o modelo descendente prioriza o leitor e seus conhecimentos prévios, o que poderá inferir do texto e quais previsões e decisões tomará a partir disso.

No modelo interativo o foco não é exclusivamente no texto ou no leitor, mas sim nos processos que estes dois modelos anteriores ressaltam. Ler no modelo interativo, de acordo com Solé (2014), é decodificar os textos e conhecer as suas particularidades, mas também estar apto a utilizar as estratégias corretas relacionadas às habilidades de leitura. Desse modo, é a partir da junção e da participação ativa do leitor que ele chegará a compreensão desejada.

Kleiman (2002) considera o ato de ler como um processo de interação, onde a criança constrói e compreende os significados do que está lendo mediante contato com o professor e demais crianças do grupo ao qual faz parte. É importante deixar claro que a autora destaca que ler não é o equivalente a decodificação de letras e palavras, mas sim resultado do contexto, ou seja, como o processo de interação fará a criança que não compreendeu totalmente o texto passe a compreender.

Não obstante a isso, para que esse processo de interação possa acontecer de forma significativa, os estudantes/leitores precisam estar cientes dos objetivos propostos pelo docente, e não somente, mas das suas intenções e importância desse ato. Retomamos, então, a importância de se estabelecer objetivos de leitura para que essa prática seja guiada em busca de um único propósito: a interpretação efetiva. Além do que já foi dito, Kleiman (2002) considera ainda a leitura como uma prática social, a qual busca e coloca em prática todos os nossos valores essenciais, valores esses que são construídos de acordo com o meio ao qual pertencemos.

Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (Kleiman, 2002, p. 10).

Para Kleiman (2002), há diferenças entre a leitura prazerosa e a leitura que é exigida na escola, dentro da sala de aula, pois embora essa atividade esteja sendo praticada no ambiente escolar, não atinge o objetivo principal. Para que seja considerada uma leitura feita por vontade própria, com prazer, essa dinâmica precisa ser feita a fim de alcançar finalidades, clareza e benefícios para quem lê. De certa forma, estamos tratando aqui da busca do sentido para o ato de ler. Se não faz sentido, não há necessidade.

Nesse momento, então, tratamos de como a leitura é vista e abordada nas escolas até os dias atuais. Muitas atividades de leitura ainda são enraizadas pela procura por respostas, classes gramaticais, informações que possam ajudar o aluno (mesmo sem interpretar) a concluir a sua tarefa. Além disso, ainda são fortes as práticas envolvendo a leitura exaustiva de textos para que no fim, apenas a opinião do professor e/ou do autor do livro permaneça valendo.

O que é descrito anteriormente, ao invés de atrair e formar leitores eficientes, afasta-os e pode gerar “não-leitores”, assim como descreve Kleiman (2002, p. 16). São ações que desmotivam os alunos e tiram totalmente o foco de aspectos que, se feitos de forma efetiva, podem aproximar alunos e pais desse exercício. Faz-se importante apontar que a participação da família é fundamental em todo esse processo, mas da mesma forma, os objetivos e finalidades precisam ser expressas.

Entre as concepções de leitura expostas por Kleiman (2002), podemos citar a atividade como forma única para decodificação. Essa, assim, é desnecessária e nada atrativa para o aluno, dado que dessa forma não é exigido nenhum conhecimento intelectual por parte do leitor, apenas preenchimento de lacunas, seja em forma oral ou escrita, para respostas relacionadas ao texto. Dessa forma, salientamos que “essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que nada modificam a visão de mundo do aluno” (Kleiman, 2002, p. 20).

Outra concepção destacada pela autora é aquela que não considera as intenções do autor e parte de imediato para o que o aluno acha sobre o que acabou de ler. Isto significa que perguntas como: “qual a sua opinião sobre esse assunto” fica no lugar de perguntas que deveriam seguir da seguinte forma: “você concorda ou não com o autor do texto que acabou de ler?”. É interessante destacar que o tema da leitura precisa ser discutido com os alunos para que eles possam formar os seus próprios pontos de vista acerca do tema, e não pular etapas partindo diretamente para a primeira pergunta que foi destacada.

A prática da leitura como forma de avaliação também pode afastar o futuro aluno-leitor dessa atividade, no entanto, é bem comum de ser encontrada nas salas de aulas, justamente porque os professores a usam para medir a capacidade do aluno de ler e é principalmente caracterizada pela leitura em voz alta. Essa tarefa “inibe, ao invés de promover, a formação de leitores” (Kleiman, 2002, p. 21). Pois,

A carga cognitiva, já aumentada pela leitura em voz alta (pelo fato de ter que atender tanto à pronúncia como ao sentido), é agravada quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois nesse caso ele deverá ainda traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito para o seu dialeto. Se ainda a professora exigir que a pronúncia da criança seja também padrão, então essa carga se aproxima dos limites do intolerável do ponto de vista cognitivo (Kleiman, 2002, p. 22).

As consequências para esse tipo de leitura (se as exigências forem as mencionadas anteriormente) podem chegar aos aspectos emocionais, tratando de confiança e afetividade, pois ao solicitar que o discente leia conforme a professora pede, uma série de interrupções pode atrapalhar o processo, inclusive a compreensão. Em voz alta, de forma diferente e assertiva, a leitura pode ser solicitada para “apreciação estética da linguagem”, como bem destaca Kleiman (2002), em busca de evidenciar aspectos relacionados ao texto e ao leitor a partir da sua interpretação.

Em uma concepção autoritária da leitura, os aspectos referentes às experiências prévias dos alunos e suas contribuições são deixadas de lado, entendendo o texto como uma via de mão única, onde há apenas uma interpretação possível. Mas, em contrapartida, ler é exatamente o oposto do que essa concepção determina. Em vista disso, os processos de leitura devem

considerar “os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido” (Kleiman, 2002, p. 23).

Assim como discorre Cosson (2022), o processo de leitura não se dá mediante unicamente decifração das letras e frases em ambientes escolares, expressando as palavras de Alberto Manguel (1996, p. 19), mas também em diversas outras áreas e formas, a exemplo dos músicos que leem partituras para executar a música, astrólogos que são capazes de ler as estrelas e extrair significados, os pais quando leem a expressão dos filhos etc. No entanto, acrescentando ao que já foi demonstrado anteriormente, Leffa (1996) divide a leitura em três grupos distintos.

O primeiro deles diz respeito à centralidade no texto, buscando assimilar sentidos do que está escrito, passando por dois níveis, que são eles: as letras e as palavras, e na sequência, o nível do significado. Esse nível considera as atividades de leitura voltadas para a decodificação e justamente por esse motivo que o foco é exclusivamente no texto. Os problemas de leituras que são oriundos desse nível focalizam na falta da habilidade de decifrar o código.

Assim, “o domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita essa decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto” (Cosson, 2022, p. 39). Em face do exposto, essa pesquisa concorda com Cosson (2022, p. 39) quando o autor enfatiza que “ler é bem mais do que seguir linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto”.

O segundo nível expressado por Leffa (1996) focaliza, dessa vez, no leitor. Sendo assim, significa dizer que o sentido do que se está lendo parte do leitor para o texto, deixando de lado a dependência do que o texto diz, dado que é esse indivíduo que criará as suas hipóteses, bem como todas as estratégias necessárias para a compreensão, aliando ainda com suas experiências prévias e seus objetivos de leitura.

É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas (Cosson, 2022, p. 39).

Ao mesmo tempo em que esse movimento do primeiro nível para o segundo se mostra importante, ele também revela fragilidades, de acordo com estudiosos da área. Para Cosson (2022), se faz necessário chamar a atenção para que o sentido do texto em si não se perca e o leitor acabe lendo o que quer ler. Por isso, “ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social” (Cosson, 2022, p. 39).

As teorias chamadas de conciliatórias determinam que o processo de leitura deve considerar a importância do texto bem como a do leitor, sendo essa atividade um sistema interativo, assim, “trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação [...] o ator de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social” (Cosson, 2022, p. 40).

Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (Cosson, 2022, p. 40).

Para que a leitura seja feita de forma efetiva, há etapas que precisam ser consideradas se objetivamos o sucesso desta atividade. Sendo assim, de acordo com Cosson (2022), não há como ter sucesso na leitura sem cumprir a primeira etapa, denominada por ele de antecipação. É por meio desta que os estudantes consolidam seus objetivos para a leitura, analisam elementos como a capa do livro, título, subtítulo etc., para que assim possa, então, decifrar o texto.

A decifração faz parte de todo o processo, visto que o discente precisa compreender e conhecer o que está lendo através das letras, palavras e frases. Essa atividade difere para os leitores menos habilidosos para os mais habilidosos, assim:

Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despende um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado precisa de uma palavra, pois a recupera no contexto. Aliás, usualmente ele nem percebe a decifração como uma etapa do processo da leitura (Cosson, 2022, p. 40).

Após essas duas primeiras etapas, uma vez ocorrendo da forma que deve ser, chega-se à interpretação. É através dessa, juntamente com as inferências e experiências prévias do leitor, que a compreensão do texto poderá ser efetivada, em razão disso, “por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2022, p. 41). Analisar e dar notoriedade ao contexto é de suma importância no processo de leitura, sobretudo quando buscamos consolidar essa prática na escola.

Concordamos efetivamente com Paiva (2019, p. 19-20) quando ela diz que apenas apontar as fragilidades do ensino público sem trazer contribuições só reforça o que já está frágil, sendo inclusive considerado pela pesquisadora como algo “irresponsável e não solidário” (Paiva, 2019, p. 19-20). Em outras palavras, não é interessante justificar as vulnerabilidades do ensino básico sem propor mudanças que realmente possam transformar este cenário. Dito isto, não propomos apontar falhas ou fazer juízo de valor de nenhuma prática adotada por

profissionais da educação, mas sim exemplificar de forma aplicada como cenas podem ser modificadas.

Dito isto, nas subseções a seguir buscaremos expor estratégias de leitura que possam construir a prática docente na educação básica, bem como conceituar essa ação e explorar o que pode ser feito pelo professor e pela escola enquanto ambiente de aprendizagem.

3.2. O Chão da Escola: Um Espaço de Transformações

Trabalhar com práticas integradoras que possibilitem o pleno acesso do educando ao mundo social através, sobretudo, da leitura, não é fácil. São diversas as situações que criam barreiras na atividade docente. Lerner (2007, p. 18) aponta algumas dessas dificuldades, tais como “os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela; a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino”. Porém, como dito anteriormente, não adianta apenas apontar defeitos sem tentar solucioná-los.

Esta pesquisa de mestrado comunga com Lerner (2007) quando a autora diz que é necessário preservar o sentido social que as práticas de leitura e escrita assumem perante o indivíduo, buscando justamente essa integração da escola com o mundo social com o qual nossos alunos se deparam no dia a dia. Segundo a pesquisadora, é necessário:

Fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2007, p. 18).

Assim sendo, podemos identificar o valor - se ainda não identificado - que estes exercícios têm e, principalmente, o quanto isso deve ser posto em prática na escola. No entanto, como dito anteriormente, realizar determinadas atividades assegurando essa função é um desafio. O que buscamos, necessariamente, são estudantes que possam e saibam escolher textos de diversas esferas comunicativas para auxiliar nos problemas cotidianos, para usar a leitura - e a escrita - de forma consciente, crítica, e não apenas estudantes que apenas sejam capazes de oralizar textos que são escolhidos por terceiros, assim como diz Lerner (2007).

Assim, buscamos:

Formar seres críticos, capazes de ler entrelinhas e assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros (Lerner, 2007, p. 27-28).

Ao passo que esta pesquisa avança, buscamos demonstrar de forma real como essas dificuldades podem ser supridas no ambiente escolar, por meio da utilização de projetos que envolvam nossos alunos em práticas significativas, bem como estratégias de leitura que possam ser utilizadas por estes. Assim como diz Solé (1998, p. 73), o que queremos, e é necessário, são crianças que possam fazer uso das estratégias de leitura para chegar à compreensão do texto de forma integral, e não crianças que conheçam uma diversidade de estratégias, mas não saibam aplicá-las.

Ainda concordando com Lerner (2007), a utilização de projetos para este fim pode possibilitar uma gama de benefícios para os estudantes e leitores. Ou seja, em virtude do exposto, “a organização por projetos [...] favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da turma para uma nova relação entre o tempo e o saber” (Lerner, 2007, p. 22). Isto posto, a seção a seguir trata de algumas estratégias de leitura que podem ser utilizadas na escola para favorecer as práticas que foram descritas anteriormente, bem como exemplificar os seus usos.

3.3 Estratégias de Leitura na Escola: Um Caminho

No que se refere às estratégias, em síntese, cabe, nesse primeiro parágrafo, conceituar essa atividade para que possamos melhor compreendê-la. De início, entendemos como caminhos que podemos percorrer em busca de uma finalidade, para que, nesse meio tempo, se chegue ao lugar desejado. Assim, ao utilizar determinadas estratégias, podemos evitar contratempos, buscar soluções, prever determinadas situações e alcançar o nosso objetivo maior. Vale salientar que, assim como demonstra Solé (2014), estes usos não podem ser vistos como uma receita, mas ao segui-la, as chances de sucesso são altas.

Promover estratégias de leitura é buscar que o nosso aluno seja capaz de aplicar a sua autonomia em seu próprio processo de interpretação, dando a possibilidade de compreender textos de diferentes formas, em plataformas diversas e ainda assim ter êxito na sua formação enquanto leitor. Dessa maneira:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 2014, p. 72).

A capacidade de aprender a partir do que se está lendo vai além do esperado, visto que esse é um dos principais objetivos do processo de leitura. O aluno que está apto a indagar, a

questionar, formular ideias e hipóteses utilizando inferências perante o que lê terá atingido a finalidade de toda essa proposta, “assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (Solé, 2014, p. 98). Considerando o que foi dito, através do uso das estratégias corretas, a criança compreenderá o texto.

Além do que já foi refletido anteriormente, aqui abrimos um pequeno espaço, mas não menos importante, para explorar a exposição de diferentes textos que os leitores menos experientes devem experimentar durante o processo de leitura. Ou seja, os estudantes devem ser apresentados a diversas superestruturas, assim como faz evidência Solé (2014, p. 114), dando-lhes a possibilidade de distinguir o tipo de texto lido bem como suas finalidades. A leitura de um romance é diferente de uma leitura imagética, por exemplo, e todas elas têm seus próprios objetivos e caminhos a serem trilhados. Assim, a partir do tipo de texto lido, os leitores podem utilizar estratégias de leitura em busca da significação ou interpretação.

Em vista disso, até esse momento tratamos especificamente de temas relacionados à aplicação prática dessa pesquisa, uma vez que os alunos serão expostos a diferentes tipos de textos, bem como utilizam tipos diferentes de estratégias para compreensão. Nos parágrafos e tópicos a seguir tentamos sintetizar as estratégias que estiveram presentes nas atividades da escola, além da explicação e justificativa da utilização de cada.

Os momentos prévios da leitura são de suma importância não apenas para os estudantes, mas também para os professores que estão planejando aulas com práticas de leitura. Um dos primeiros pontos a serem destacados por Solé (2014) é a motivação que os docentes devem ter não somente para ler, mas também para ensinar a ler. Aliás, a motivação deve seguir todo o processo de ensino e aprendizagem, pois “é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais” (Solé, 2014, p. 121). A autora destaca, ainda, que a leitura deve ser vista com prazer, pertencente ao mundo que nos traz informação e aprendizados.

Em hipótese alguma, leitura deve ser praticada como uma competição, dentro ou fora da sala de aula. Assim, compartilhamos com Winograd e Smith (1989) entendendo que pode ser muito prejudicial ao se criar um ambiente de competição nas práticas de leitura, gerando problemas e contribuindo com uma futura ou imediata frustração. Em outras palavras, “assim como os bons leitores nos refugiamos na leitura como forma de evasão e encontramos prazer e bem-estar nela, os maus leitores fogem dela e tendem a evitá-la” (Solé, 2014, p. 121).

Em um momento de planejamento, é necessário que o professor pense nas medidas e nos diferentes cenários em que a leitura será exercida na sala de aula, ou seja, de forma oral, silenciosa, de forma individual, coletiva etc. Seja qual for, essa atividade deve demonstrar

significado e objetivos aos alunos a fim de chegar ao que se espera: a compreensão. Por fim, ao escolher o texto para leitura, cabe ao docente analisar a complexidade e prever situações de dificuldade para que este possa auxiliar os estudantes nos momentos mais difíceis.

Os pontos destacados anteriormente demonstram o cuidado nas atividades escolares voltadas à leitura, visto que essa atividade deve ser enxergada como uma das mais importantes do processo de ensino. Solé (2014) refere-se a esses passos como práticas que poderão auxiliar e tornar o ensino significativo.

Diante do exposto, a seção a seguir é dedicada exclusivamente para tratarmos dos círculos de leitura enquanto metodologia a ser explorada na sala de aula e, nesse caso, na escola pública. Veremos, de acordo com teóricos da área, como essa prática pode contribuir nas interações, socializações e habilidades de leitura dos estudantes de forma significativa. Além disso, contamos ainda com subseções que nos farão refletir acerca do poder valioso da escuta presente nos diálogos propostos pela dinâmica e a ação colaborativa entre as disciplinas propondo objetivos comuns, isto é, a leitura eficaz.

4. CÍRCULOS DE LEITURA: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA

No que se refere às estratégias utilizadas para a aplicação dessa pesquisa, um dos pontos fortes e significativos foi a criação de círculos de leitura na sala de aula, os quais são propostos por Cosson (2023). Para essa atividade, o autor destaca as etapas como: modelagem, prática e avaliação. A modelagem é centrada no professor, o qual explica o passo a passo e como a dinâmica dos círculos de leitura funcionam para os alunos. A prática, assim, consiste na leitura prévia dos textos, seja em casa ou em outro lugar, para na sala de aula apenas haver o momento de debate, sem a intervenção direta do professor, porém este profissional é indispensável.

A avaliação, por último, consiste na observação, cabendo ao docente escolher qual a melhor maneira de avaliar os participantes e o seu desenvolvimento. É importante destacar que as etapas podem ser revistas e moldadas conforme a necessidade, ou seja, se o professor sentir que é preciso retomar alguma etapa anterior, poderá fazer sem nenhum prejuízo. Melhor dizendo, “dessa maneira, se é verdade que se começa sempre com a modelagem e se encerra com uma avaliação, isso não significa que modelagem e avaliação não aconteçam durante a prática” (Cosson, 2023, p. 36).

Levar a leitura para a sala de aula através de círculos de leitura mostra eficácia e engajamento por parte dos estudantes, pois ao mesmo tempo em que estávamos elaborando a participação, estávamos também fazendo uso de outras estratégias, a exemplo da antecipação, inferências, buscando trazer para a sala de aula os conhecimentos prévios dos alunos. Estes, por sua vez, criaram familiaridade com a proposta, sobretudo com a utilização dos cartões de funções propostos por Cosson (2023), atribuindo tarefas aos participantes.

Dessa forma:

O círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão. Isso porque o funcionamento de um círculo de leitura demanda um intenso envolvimento do leitor com o texto, o que leva a uma aprendizagem ativa dos mecanismos e convenções da escrita e uma maior consciência de ser leitor (Cosson, 2023, p. 23).

A seguir, apresentamos uma revisão bibliográfica de pesquisadores que utilizaram os círculos de leitura em suas salas de aulas com diferentes objetivos. Os autores que serão destacados a seguir foram escolhidos como base de exemplos devido a utilização dos círculos de leitura e as adaptações que estes fizeram para que essa metodologia fosse aplicada na escola. Ao passo que foram necessárias adaptações conforme o nosso público-alvo, os trabalhos mencionados nos ajudaram a moldar esta prática no ambiente escolar. Todos eles estão

disponíveis via internet, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde ao buscar por palavras-chaves, foram encontrados e lidos cuidadosamente.

Dessa forma, Lima (2016), utilizou estratégia de círculos de leitura na rede pública de ensino, em uma turma do 9º ano, com o objetivo principal de criar o hábito da leitura e incentivar ao mesmo tempo, considerando que as leituras compartilhadas através dessa prática, possam atingir esse objetivo. De natureza aplicada, a pesquisa propôs refletir sobre procedimentos teóricos e como estes seriam aplicados para a resolução de problemas, e ainda, de caráter qualitativo, a fim de entender e interpretar problemas sociais em determinado contexto.

Com intuito de implementar projetos acerca da leitura de acordo com a necessidade do público-alvo, a pesquisadora fez um levantamento como seria possível e se a estrutura da escola iria contribuir com isso, ou seja, se poderiam contar com biblioteca, estrutura adequada do prédio e número de alunos na turma referenciada. Sendo assim, após esse primeiro momento de reconhecimento de campo, seguiu-se o passo a passo proposto por Cosson (2014) para a criação do círculo de leitura. Um questionário foi aplicado inicialmente para entender a que ponto estavam os alunos participantes do projeto. Em um segundo momento, os participantes ficaram a par da dinâmica de como a proposta seria desenvolvida e dos textos que foram escolhidos pela docente, textos literários como contos, crônicas e romances, considerando o interesse dos alunos a partir de cada gênero.

Embora a pesquisadora descreva a biblioteca da escola em questão como um ambiente que não é atrativo de acordo com a sua estrutura, os encontros ocorreram nesta, onde todos se puseram à mesa para leitura individual e coletiva, seguindo critérios antes repassados pela docente. Um dos propósitos do círculo de leitura é que cada aluno tenha uma função, como exemplifica Cosson (2014), e assim foi feito com sorteios para que todos pudessem participar e ter papéis ao passar das semanas. Os momentos seguintes foram compostos por leituras de gêneros textuais diversos e das discussões sobre cada texto lido e analisado pelos alunos sempre com auxílio e presença da professora.

De acordo com a autora, a participação e engajamento dos alunos foi de forma satisfatória e promissora, gerando debates, questionamentos, encenação e troca de experiências. Ao final do projeto, houve a culminância com um café literário, contando com a participação de toda comunidade escolar prestigiando o que os alunos estavam propondo para aquele momento, ou seja, encenação, exposição de vídeos, danças, canções etc. Após o encerramento dos encontros, o segundo e último questionário foi repassado para os participantes a fim de entender o progresso ou não referente a leitura no dia a dia. Os resultados obtidos mostraram

que o número de alunos que agora utilizam a leitura em suas horas vagas dobrou em relação ao início da pesquisa, além da crescente busca pela biblioteca.

Na sequência, destacamos o trabalho feito por Pereira (2018), através do qual criou-se o projeto intitulado *Círculo de leitura e diálogo literário*, incentivando a leitura literária através de textos de autores locais, partindo de 7 momentos distintos. A pesquisadora deixa evidente a preocupação em desenvolver competências acerca da leitura na escola, sendo essa uma necessidade em caráter de urgência (Pereira, 2018, p. 9). Assim como a docente mencionada anteriormente, esta também faz aplicação da pesquisa em uma escola pública e em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Faz-se interessante a menção dada pela pesquisadora em virtude das dificuldades encontradas e que poderiam dificultar o andamento da pesquisa, no entanto, a participação calorosa dos alunos fez com que os bons resultados se sobressaíssem aos problemas encontrados no decorrer da aplicação.

Em uma primeira oportunidade, chamado pela docente de *Módulo I*, foi feita a conscientização sobre a leitura e seu papel transformador no mundo, através da exibição do filme *Escritores da liberdade*, e, de acordo com a pesquisadora, o objetivo para essa etapa foi concretizado. Através do *Módulo II*, foi feito um levantamento do perfil leitor da turma em questão, no qual eles poderiam se descrever e como se viam enquanto leitores, de modo positivo, negativo ou mesmo se tinham o hábito da leitura. No *Módulo III*, os participantes tiveram contato com a apresentação sobre o autor do texto.

Houve uma dificuldade em encontrar o texto físico para todos os alunos, uma vez que a biblioteca não dispunha de material suficiente. A partir de então, os textos foram lidos digitalmente no celular, em PDF e houve, inicialmente, certa resistência por parte dos alunos, mas foi quebrada em seguida, pois poderiam ler em qualquer momento e em qualquer lugar em seus próprios celulares. A colaboração entre os alunos foi primordial nesse momento, visto que nem todos eles possuíam celulares ou outro dispositivo de leitura.

Os *Módulos IV e V*, consequentemente, foram de discussões para fechamento do projeto e busca de resultados. No *IV*, por exemplo, os discentes puderam escrever perguntas sobre curiosidades apresentadas após a leitura dos textos, e tais perguntas foram respondidas no *V* pelo próprio autor do texto lido. Isto, segundo a pesquisadora, foi de grande importância e pôde aproximar ainda mais a proposta de ensino, pois “compreendendo um autor local como um escritor inserido na mesma comunidade dos alunos que permite o estabelecimento de um diálogo mais próximo favorecendo o letramento literário” (Pereira, 2018, p. 62). A partir da última atividade diagnóstica, onde os alunos puderam expressar as suas impressões sobre a

abordagem desenvolvida, estes expuseram satisfação e contentamento de ter participado dos círculos de leitura, destacando assim como o projeto obteve sucesso na prática escolar.

Na oportunidade, destacamos, também, a pesquisa de Otoni (2023), a qual realizou uma atividade de natureza qualitativa-propositiva com foco na criação do clube de leitura literária com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Diferentemente das pesquisas demonstradas anteriormente, a pesquisadora optou por fazer com uma quantidade mínima de alunos, um total de 9, para que o recorte pudesse ser feito, gerando uma “análise de dados minuciosa” (Otoni, 2023, p. 43). Devemos destacar que as atividades foram realizadas dentro da grade curricular, nas aulas de Língua Portuguesa. Embora a quantidade de alunos participantes seja mínima, todos os alunos da sala estavam presentes, mas os dados destes eram descartados.

A proposta de intervenção foi apresentada à direção escolar e aos coordenadores, bem como enviada aos pais e responsáveis para que todos estivessem cientes das atividades que estavam sendo realizadas dentro da escola. Aos pais e responsáveis, nesse caso, foi enviada uma carta de apresentação onde estes concordaram com a participação dos seus filhos mediante assinatura de termo. Alguns eventos externos implicaram na aplicação da metodologia, como por exemplo, a Copa do Mundo e recesso escolar do município em questão, dessa forma “a finalização da pesquisa ocorreu no ano letivo de 2023, isso influenciou em algumas respostas dadas no questionário final” (Otoni, 2023, p. 46).

Cada aluno, no decorrer das atividades, recebeu uma função, assim como proposto por Cosson (2020), que nesse caso foram entrevistador, repórter, detetive, consultor, comentarista, historiador, psicólogo e blogueiro. Houve uma adaptação no sentido do que cada um deveria fazer para gerar mais entrosamento e participação. Na primeira etapa da proposta, a pesquisadora propôs a utilização de *cards* com a temática que seria apresentada no conto. Embora já soubessem o título da obra, ainda não tinham conhecimento do conteúdo, e de acordo com as imagens presentes, cada um dos participantes sugeririam a temática, o que poderia acontecer ou um desfecho final. De acordo com os relatos, essa etapa gerou grande discussão e empolgação, sobretudo por acontecer fora da sala de aula.

Em uma segunda etapa, a autora do primeiro texto lido foi apresentada pela professora aos alunos em forma de introdução, quando cada um teve a oportunidade de manusear o livro físico, com ajuda inclusive do bibliotecário. No terceiro momento, denominado de *explicação*, os participantes puderam conhecer a fundo o que seria de fato o clube de leitura, suas funções e como tudo iria se desenvolver no decorrer das atividades. As 4º e 5ª etapas, na sequência, compõem as partes de leitura e discussão das obras, respectivamente.

As leituras foram feitas em casa, para que, assim como descreve a pesquisadora, os alunos se sentissem à vontade para ler também fora do ambiente escolar, sendo um dos objetivos propostos. “O objetivo era ler o conto “Venha ver o pôr do sol” em um ambiente fora da escola, para que se sentissem à vontade, mergulhassem na leitura e respondessem aos cartões.” (Otoni, 2023, p. 62). Os resultados obtidos foram satisfatórios, uma vez que o projeto semeou bons frutos nos participantes e levantou discussões sobre a leitura em sala de aula.

Em contrapartida, fazemos menção e destaque a tese da pesquisadora Gonçalves (2014). Esta, por sua vez, propôs o desenvolvimento e criação de círculos de leitura literária com jovens participantes de espaços socioeducativos não formais, a exemplo do Centro de Referência e Assistência Social, de bairro presentes na região metropolitana de Salvador. Outra menção importante sobre esse trabalho, é que os textos que foram escolhidos se referem a problemáticas de relevância social, uma vez que muitos dos usuários agora participantes do projeto se viam nesses temas. Dessa forma, “blocos temáticos que emergem durante a leitura dos textos literários, trazendo para o debate discussões e conflitos sobre relações familiares, identidades juvenis, questões de gênero, etnia e sexualidade” (Gonçalves, 2014, p. 71). A autora usa textos contextualizados para aproximar o leitor e buscar ainda mais a participação e permanência no projeto, mas também textos com temas leves, a exemplo de *Branca de Neve*, “a fim de apresentá-lo aos jovens em versão distanciada daquela conhecida por eles [...] intencionamos evidenciar que, ao contrário do que eles afirmam, o conto de fadas não é somente coisa de crianças” (Gonçalves, 2014, p. 72), mas mesmo neste, ainda fazem referência a questões familiares devido à ausência da mãe biológica. A autora denomina as etapas da pesquisa como *momentos*, atribuindo também números, por exemplo, *momento um*, *momento dois* etc. Cada um desses se refere a uma etapa seguida de apresentações dos textos, leitura, atividade prática com os participantes e discussões acerca da obra analisada.

Ao final da pesquisa, a pesquisadora constata que a aplicação do referido projeto foi de grande valia para os participantes, pois foram notadas mudanças enquanto percepções de leitura e literatura, troca de experiências no ambiente, referindo-se inclusive ao contexto em que se encontravam, maior entrosamento perante os participantes e socialização de modo geral. O caráter sensibilizador da leitura, através de propostas que visem aproximar o sujeito, pode proporcionar momentos de conhecimento e transformação, de forma individual e coletiva.

Este levantamento bibliográfico referente às utilizações do círculo de leitura com fins específicos foi importante para demonstrar o quanto o seu uso pode ser diversificado e, de acordo com as características da turma e objetivos dos docentes, essa prática pode ser valiosa e funcional para encorajar e incentivar a leitura. Como visto no texto, todas as atividades foram

desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, porém, no nosso caso, foi o contrário. Utilizamos essa dinâmica com o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, especificamente no 4º ano e, dessa forma, uma série de adaptações foram feitas para que a aplicação fosse feita de forma tranquila e no nível dos estudantes.

Em nosso caso, a estratégia de utilizar o círculo de leitura foi desempenhada não só para o texto literário, mas também para outros gêneros textuais, a exemplo da música e da biografia, pois assim como nas palavras de Cosson (2023, p. 25), “como leitura compartilhada, um círculo de leitura é uma atividade pedagógica privilegiada para incentivar, desenvolver e consolidar diversas práticas de leitura e de socialização”.

De acordo com cada estratégia utilizada pelo professor, deve-se também observar as adaptações necessárias para o público. Isto é, algumas mudanças precisaram ser feitas para que se adequassem às crianças. Em outras palavras, a autonomia docente é fundamental para que este possa exercer o seu papel e levar para a sala de aula aquilo que realmente se encaixa para as suas aulas. De nada adianta buscar metodologias, propostas educativas, se estas não podem ser ajustadas. Essas mudanças foram fundamentais, sobretudo pela interação e presenças de gêneros textuais diversos, como os que já foram mencionados.

Os procedimentos metodológicos, bem como o passo a passo de como essa atividade ocorreu em sala de aula, aliando teoria e prática, serão descritos nas próximas seções, porém, para que haja um entendimento completo da estratégia majoritariamente utilizada, explicaremos brevemente o que é de fato um círculo de leitura. Assim como descreve Cosson (2023, p. 29), “um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática”. Ou seja, a cada texto escolhido previamente pelo professor, sendo essa uma das adaptações, pois, o autor propõe que os textos sejam escolhidos em conjunto com os leitores. No entanto, por se tratar de crianças, o repertório de leitura era escasso. À vista disso, o texto escolhido é distribuído para os integrantes do grupo e, ao longo dos dias, estes devem ler em outro ambiente que não seja a sala de aula para nesse ambiente somente acontecer os encontros.

O intuito não é apenas uma leitura rasa, mas muito além disso. O exemplo da utilização dos cartões de função demonstra isso. Os alunos, além de lerem, ficam encarregados de tarefas perante o texto lido. Por exemplo, há o dicionarista que, em face da leitura, deve separar palavras desconhecidas por ele, procurar o significado e apresentar para a turma. O sintetizador, por sua vez, faz um resumo do livro ou capítulo lido e apresenta para a turma, exercitando assim não somente a habilidade de leitura, mas também a escrita e assim por diante.

De acordo com Cosson (2023), os cartões de função auxiliam na exploração do texto, pois possibilitam orientações referente aos encontros, sobretudo considerando leitores sem experiência. É importante destacar que a utilidade dos cartões é limitada. Em outras palavras, eles não devem ser utilizados durante todo o processo dos encontros, justamente para que os estudantes criem autonomia para pesquisar, buscar resolver conflitos, exercitarem a prática ensinada através do círculo de leitura.

Em outras palavras, assim como postula Cosson (2023):

Tão logo os alunos se habituem à dinâmica do círculo de leitura, esses cartões de função perdem a utilidade e devem ser abandonados em favor da elaboração de questões e de uma discussão mais livre e mais aderente às peculiaridades da obra que é o objeto da leitura (Cosson, 2023, p. 83).

Embora seja mais comum a utilização de narrativas em círculos de leitura, nada impede que outros gêneros textuais sejam utilizados e contem com o auxílio dos círculos de leitura, assim como fizemos. Ao trazer o gênero música e biografia, por exemplo, pode-se adaptar para que este recurso seja utilizável propondo justamente o que Cosson (2023) indica para eles. Aliás, mesmo com as indicações do autor mencionado para criação das funções, o professor tem total liberdade para criar novas funções. Isto significa que novamente entra o recurso da adaptação de acordo com o que a turma ou público pede.

Para finalizar, destacamos que utilizar os cartões de função foi uma grande surpresa devido a aceitabilidade dos estudantes. Esse fato demonstra a sua funcionalidade na prática e comprova o que Cosson (2023) explica, ou seja, que eles servem para auxiliar na leitura compartilhada, deixando de lado o tradicionalismo das atividades escolares e aproximando o aluno-leitor das práticas educativas.

A partir dessa definição mínima, um círculo de leitura pode assumir diversas configurações, considerando os locais, os públicos, os interesses, os textos e outras características de seu funcionamento. Dessa forma, pode ser implementado dentro de fora da escola e envolver desde crianças da educação infantil até adultos de um curso de pós-graduação ou determinado campo profissional (Cosson, 2023, p. 29).

Como dito, embora tenhamos utilizado outros gêneros textuais e não somente textos do gênero literário, o círculo de leitura foi adaptado para todos eles, bem como propõe Cosson (2023, p. 84). Na utilização da música, exemplificando, os alunos receberam a letra da música impressa e também o áudio, de forma digital, para que pudessem ler e ouvir previamente, para que na sala de aula, no momento da discussão, fizessem seus apontamentos. Isso demonstra o quanto a utilização de tal estratégia se mostra diversificada e potente para aplicação, independente do público.

Atribuímos o título de estratégia colaborativa para esta segunda seção porque os alunos puderam expressar as suas interpretações em cooperação, um utilizando a fala de outro para complementar, concordar, discordar, fazer questionamentos e demais participações de forma valiosa, sobretudo por ligarem os textos com suas vidas pessoais, ou até mesmo expressando que, a partir do ponto de vista do colega, foi que enxergou o texto de outra maneira. Assim sendo, “podemos dizer que ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa” (Cosson, 2023, p. 35).

Desse modo, a partir do exposto, fica claro que independente da modalidade escolar em âmbito formal ou não, contar com as estratégias propostas pelos círculos de leitura pode ser um grande aliado nessa missão. Além disso, a ludicidade e diversidade que essa metodologia propõe torna a atividade de leitura atraente, aconchegante e prazerosa, aproximando os nossos alunos ainda mais da escola, bem como das práticas educativas e sociais relacionadas à leitura.

O que nos interessa e chama a atenção, através das práticas mencionadas e, sobretudo o que foi aplicado na nossa escola, são as experiências que os nossos alunos puderam experimentar. Através dela eles puderam experimentar novas possibilidades, adquiriram novos conhecimentos e foram tocados por esse mundo incrível que somente a leitura pode nos oferecer. As experiências, nesse caso, é tudo aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21).

Na subseção a seguir traremos reflexões sobre de quem é o dever de ensinar leitura. Afinal, de quem é essa tarefa? Será que é somente do professor de língua portuguesa? Quais meios os professores de outras disciplinas – se se envolverem nesta tarefa – podem utilizar nessa missão? Estas questões nos inquietam e percorrem os corredores das escolas, uma vez que essa centralização é recorrente e perpassa de um profissional para o outro.

4.1. Ler na Escola: De Quem é o Papel de Ensinar Leitura?

A leitura ocupa uma posição central nas atividades pedagógicas e também nos documentos oficiais que orientam e regem a educação básica. Porém, mesmo com todo esse reconhecimento, ainda há dúvidas sobre de quem é o papel de ensinar a leitura: afinal, este é dever somente do(a) professor(a) de Língua Portuguesa? Partindo dessa questão, este capítulo propõe uma reflexão sobre essa pergunta, analisando diferentes propostas, com base em teóricos da área, para demonstrar que todas as disciplinas do currículo escolar podem e devem desempenhar essa tarefa.

O ato de ler na escola e, principalmente a prática dessa atividade em sala de aula, é geralmente atribuído ao professor de língua portuguesa. No entanto, assim como apresenta Neves et al. (2000), essa é uma tarefa da escola, ou seja, de todo corpo docente. Adaptando essa premissa para a nossa pesquisa, considerando o cenário do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a prática de leitura deve ser ampliada e incentivada para as demais disciplinas, e não somente trabalhada no componente curricular citado. Constantemente, encontramos relatos de professores que atuam nessa fase, a fala de que as demais disciplinas do currículo escolar não são devidamente trabalhadas, ficam apenas nos planos pedagógicos para fins documentais por orientação superior.

O que queremos defender aqui, é que além dessa disciplina, sem tirar o seu mérito, as demais podem auxiliar na captação de leitores eficazes de forma surpreendente. Através dos textos nas aulas de História, Geografia, Artes Visuais, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira etc., é possível inserir a leitura de diversas maneiras, sobretudo considerando o poder interdisciplinar entre as disciplinas com objetivos comuns.

Desta forma:

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensino é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento (Neves et al., 2002, p. 13).

Entrar nessa temática pressupõe que a leitura pode e deve ser exercitada a qualquer momento de qualquer aula, independente do componente curricular trabalhado no dia, sem que seja necessário aguardar as aulas de Língua Portuguesa. É bem verdade que a esta disciplina são concedidas mais horas semanais, havendo maior possibilidade de aproveitamento para tal prática. Contudo, se o estudante não consegue ler bem em uma disciplina, ele provavelmente não conseguirá nas demais e, nesse caso, não estamos falando apenas da decodificação das palavras. Dessa forma, concordamos com a autora citada quando ela expõe, de forma acertada que “em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante” (Neves *et al.* (2000, p. 15).

A nossa proposta de aplicação esteve concentrada a partir do que foi dito anteriormente. Na ocasião, utilizamos as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes Visuais para implementar um projeto interdisciplinar que envolvesse a leitura de diversas formas, contando com diversos gêneros textuais e suportes diferentes, pois, parafraseando Neves et al.

(2000, p. 15), ler é uma atividade que compete a todos os professores e, nesse caso, a todas as disciplinas.

Cada disciplina sugere moldes e gêneros diferentes para que possam ser trabalhados com traços satisfatórios. Assim, por exemplo, em Artes Visuais, Kehrwald (2000) estimula a leitura de imagens como forma de construção de sentidos a partir do que se vê. Dessa maneira, a partir do que foi dito, “a educação do olhar é fundamental, porque o olhar seleciona, associa, organiza, analisa, constrói, desconstrói e saboreia as imagens tanto as da arte quanto as do cotidiano” (Kehrwald, 2000, p. 23).

Dessa forma, o que estamos pretendendo é uma educação estética, isto é, ensinar a ver, uma vez que o conhecimento da arte não se dá de forma espontânea e sim mediada, e, no caso em pauta, esta mediação se dá pela ação do professor e pelas interações que ocorrem na sala de aula e fora dela (Kehrwald, 2000, p. 23).

Neste sentido, Santaella (2012) nos alerta que ler não pode mais ser considerado o ato de decodificar apenas palavras, ou seja, “a primeira armadilha que devemos evitar é aquela de se considerar que o ato de ler se restringe a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto” (Santaella, 2012, p. 8). Assim, é preciso que o conceito de leitura seja expandido para as diversas possibilidades que essa prática pode nos dar. Essa afirmação se torna necessária para que docentes enxerguem essa atividade com toda a sua diversidade, deixando um pouco de lado o tradicionalismo dos livros sem ilustrações/desenhos. No nosso caso em específico, foi utilizado um livro apenas com imagens para que os alunos lessem e expusessem suas opiniões sobre ele, o qual será detalhado nos procedimentos metodológicos.

Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes do semáforo, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos (Santaella, 2012, p. 9).

Essa ênfase se faz necessária para que inclusive nossos estudantes tenham a percepção de que ler vai além do código escrito, bem como para que possam exercitar o letramento visual, assim como destaca Santaella (2012). Em outras palavras, podemos utilizar as imagens para criar novas imagens, traduzir em palavras, em versos, incentivar a criatividade, praticar inferências, criar hipóteses e formular ideias.

Da mesma maneira, nas aulas de Geografia, a leitura pode ser explorada de forma singular. Assim como nas Artes Visuais, diferentes suportes e gêneros textuais entram em cena

para auxiliar o docente nessa missão. Kaercher (2000) utiliza de letras de músicas para exercitar e exemplificar a prática da leitura em sala de aula. Eventualmente, ao escolher as letras das canções para a aula de Geografia, deve-se considerar temas relevantes que possam gerar diálogos entre o professor/mediador e os alunos/leitores.

Esses momentos de diálogos devem ser vistos como produtivos, que possibilitem perguntas efetivas, pondo o senso crítico dos discentes em jogo, e não perguntas básicas com respostas de “sim” ou “não”. Aliás, o diálogo é defendido também por Freire (1992) em *Pedagogia da esperança*. Desta forma, “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (Freire, 1992, p. 118).

A música escolhida para aplicação dessa proposta de intervenção trazia consigo temas sociais relevantes que fizeram com que os estudantes expusessem seus pensamentos, opiniões, concordância ou não sobre o que estavam ouvindo/lendo, e para isso não é preciso deixar de lado os conteúdos curriculares, mas sim adaptá-los ao que se deseja, especialmente quando se trata da leitura.

Se conseguirmos construir com os alunos (e não apenas mostrar, falar, “catequizar”), a ideia que o espaço não é “só” sinônimo de física (= espaço sideral), de matemática (a sala mede 4x por 8x), mas sim sinônimo de território, espaço geográfico, local onde ele vive, anda, enxerga, toca, estaremos trazendo a geografia para o mundo dele, tirando-a dos livros didáticos e do quadro-verde, dois entes tão distantes (efetivamente falando) (Kaercher, 2000, p. 77).

Para concluir, o autor ainda faz menção sobre o que é estar, de fato, alfabetizado em Geografia, atribuindo essa habilidade a capacidade de ler o mundo ao seu redor e conseguir encontrar-se, mas também posicionar-se criticamente a partir do que é posto. Consequentemente, “estar alfabetizado em geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos” (Kaercher, 2000, p. 81).

Em aulas de História, Seffner (2000, p. 111) apresenta dicas de gêneros textuais que podem ser trabalhados na sala de aula, como por exemplo, “cartas, bulas, decretos, diários de viagens, escrituras, certidões, notícias de jornais e revistas, legislação variada, fichas de identificação pessoal, documentos pessoais etc.”. É comum que os estudantes tenham acesso somente ao livro de história como fonte histórica para esse tipo de leitura, o que reforça ainda mais essa necessidade, isto significa que quanto maior a exposição a gêneros textuais e leituras diversas, melhor será a apropriação dos alunos.

Não é surpresa, assim como reforçado nos parágrafos anteriores sobre as demais disciplinas, que para cada procedimento adotado, medidas específicas precisam ser revistas pelo professor/mediador da leitura. Logo, “o professor deve evitar a leitura dogmática dos textos clássicos, que muitas vezes é feita de tal forma em sala de aula que só cabe ao aluno concordar com o autor, aceitando aquela visão histórica” (Seffner, 2000, p. 111). No nosso caso em específico, optamos escolher trabalhar com biografias, entendendo que além da leitura, a escrita pode ser trabalhada nesse gênero textual, pois ao propormos essa elaboração por parte dos alunos, a qual será detalhada nos procedimentos metodológicos, oferecemos a oportunidade para que eles se insiram no espaço no qual vivem, bem como exponham traços e memórias familiares.

Escrever um texto histórico é então esclarecer os pressupostos de que parto. Em outras palavras, que visão do mundo eu “passo” na minha escrita. Ler um texto histórico é discutir suas raízes, seu local de enunciação, seu projeto [...] Nesse sentido, a escolha das fontes de pesquisa histórica é importante, pois revela os “lugares da memória” (Seffner, 2000, p. 109).

É importante reconhecer o lugar dos textos de cunho histórico e de que forma eles podem contribuir em atividades de leitura e escrita na escola. Isto posto, a partir deste trabalho, entendemos que “fazer do aluno um agente histórico é ensiná-lo a reconhecer diferentes projetos sociais embutidos nas diferentes falas sociais, e ajudá-lo a construir sua trajetória a partir destes referenciais”, assim como discorre Seffner (2000, p. 117).

Não à toa, a partir de agora daremos mais destaque para a disciplina de Língua Portuguesa englobando também a Literatura. É nesse componente curricular que mais se desdobram os debates sobre como propor, incentivar e ensinar a leitura na escola, debates que ocorrem dentro e fora dos ambientes formais de educação. Se for perguntado a pessoas alheias, por exemplo: “em qual disciplina deve-se aprender a ler?” Provavelmente a resposta será uma só: Língua Portuguesa. Verdade seja dita, essa resposta não seria apenas de pessoas alheias à educação, mas também é pronunciada por licenciados de diversas áreas, assim como já mencionamos anteriormente.

Nesse sentido, como nossa pesquisa é centrada no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, buscamos mostrar o que a BNCC (2018) dispõe sobre essa modalidade, com foco nos objetivos propostos sobretudo para a leitura. No eixo descrito como leitura e escuta, as práticas de letramento devem ser desenvolvidas com foco nas estratégias de leitura, dando visibilidade aos níveis de complexidade de forma progressiva (Brasil, 2018, p. 89). Em consonância com o referido documento, bem como com os objetivos propostos por ele, buscamos alinhar as práticas aplicadas na escola com o que já foi descrito nos parágrafos anteriores, como por

exemplo, as estratégias em leituras compartilhadas e autônomas, reconstrução das condições de produção e recepção de textos, leitura de imagens em narrativas visuais, formação do leitor literário e, ainda, no eixo oralidade com contação de histórias, escuta atenta, características de conversação espontânea, relato oral, registros formais e informais etc., (Brasil, 2018, p. 94-96).

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Dessa forma, na referida disciplina, utilizamos uma obra literária específica para buscar os objetivos propostos inicialmente, utilizando, ainda, a dinâmica do círculo de leitura como metodologia majoritária. Através do exposto, os participantes tiveram a oportunidade de exercitar o senso crítico, levantar teorias, assim como trazer o que estavam lendo para a vida pessoal de cada um, de acordo com as orientações do professor/mediador. É com esse intuito que buscamos ampliar o repertório de leituras dos nossos alunos, ou seja, instigando, indagando, mas da mesma forma atribuindo valor às leituras, para que eles mesmos pudessem chegar às respostas. Em outras palavras, assim como diz Guedes e Souza (2000, p. 142), “ler para chegar a uma resposta que já está pronta é contrário de ler; é o contrário de produzir sentidos”.

Atribuir sentidos na leitura, então, é envolver-se com as práticas de linguagens de forma ampla, trazendo a sua vida pessoal para as palavras dispostas no livro, caderno ou em telas, especialmente considerando o contexto atual da sociedade. Logo, “ler é produzir sentidos; ensinar a ler é contextualizar o texto: o leitor atribui ao texto que tem diante de si o sentido que lhe é acessível” (Guedes e Souza, 2000, p. 135).

Portanto:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018, p. 68).

Ao usarmos o termo “ensinar a ler”, não estamos tratando do código escrito, mas sim da produção de sentidos prevista pela própria BNCC (2018) em seu texto. Assim sendo, é dar meios para que os alunos/leitores tenham acesso ao texto e compreendam conforme sua interpretação e orientações do professor/mediador, sendo este um “direito de cidadania do aluno” (Guedes e Souza, 2000, p. 135).

Quando falamos de ler e compreender, estamos falando de conhecer. O melhor autor é aquele que faz o seu público avançar na medida em que propõe novas leituras da realidade. O melhor mediador - professor - é aquele que, gostando da leitura, sabe explorar um texto propondo atividades de promoção da leitura através de estratégias que atendam aos interesses dos jovens (Marchi, 2000, p. 162).

Essa contextualização sobre as disciplinas se faz necessária devido à nossa área de atuação, mas não somente. É importante que professore/a(s) de todos os componentes curriculares, independente da modalidade, tenham ciência e acesso a estes conhecimentos para que possam utilizar metodologias que acrescentem de forma significativa na formação integral dos estudantes da educação básica, essencialmente na escola pública.

4.2. O Poder da Escuta: Diálogo Entre Leitores.

Ao utilizar os círculos de leitura como metodologia predominante em nossa pesquisa, estamos também dando a possibilidade do ato de ouvir o outro e a si mesmo, consolidando essa prática como forte aliada no processo de letramento literário. Assim, parafraseando Bajour (2012), voltar ao texto lido através do diálogo, da conversa, remete a algo ainda não visto. Ou seja, ao pararmos para falar do que foi lido, podemos criar novas possibilidades de interpretação, sobretudo por, além de nossos comentários pessoais, dar ouvidos também às ponderações dos demais participantes da dinâmica.

Dessa forma:

Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam (Bajour, 2012, p. 23).

A citação anterior reforça o poder da escuta e da participação conjunta em atividades como esta que está sendo detalhada, principalmente se considerarmos que ao participar dos círculos de leitura, os estudantes além de falar, vão ouvir e, ao realizarem esse ato, poderão prestar atenção no que o outro diz. As chances de interação e de interpretação aumentam significativamente, criando olhares não mais solitários.

Para além do que já foi dito, o ouvir nesses processos ganham novos formatos e práticas, como por exemplo, em aceitar o que o outro diz. É preciso estar aberto ao novo, dando brecha para outros pensamentos. Em outras palavras, Bajour (2012, p. 24) nos diz que é preciso “disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo”. Sobretudo para crianças, o ouvir

com atenção e cuidado deve ser ensinado desde cedo, para que possam aprender a lidar com opiniões que divergem do que elas acreditam ou daquilo que lhes foi ensinado como verdade absoluta.

Ao contrário do que se possa imaginar, dar vez para que todos possam expor suas opiniões não significa ouvir de forma desordenada e sem direcionamentos, para que haja tumulto de conversas, interpretações. Não é, de forma alguma, ficar na espreita aguardando que um concorde com o outro, mas sim aprender a ouvir mesmo que a palavra pronunciada gere desconforto sobre o assunto discutido, mesmo que não se concorde plenamente ou considere que a visão do outro está equivocada. Respeitar o que o outro compreendeu é democrático.

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela (Bajour, 2012, p. 25).

Ao passo que as atividades do círculo de leitura caminhavam na sala de aula, era nítida a construção conjunta das interpretações perante o que os alunos estavam lendo. Enquanto uns demonstravam mais desenvoltura ao exibir seus posicionamentos e perguntas sobre os textos, outros pegavam o gancho para elaborar e concluir também as suas conclusões. Ainda de acordo com Bajour (2012), “a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual”, e esta pesquisa concorda com a autora, pois isso foi percebido nos momentos de diálogo em sala de aula.

Não menos importante, o ouvir do professor e mediador também é peça fundamental para que o processo de leitura - literária - ocorra como planejado. Esse ouvir, assim como destaca Bajour (2012, p. 27), começa na seleção dos textos que serão levados para sala de aula. Assim, “aí se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar”. Ao fazer menção a essa citação, destacamos que é a partir dos textos escolhidos pelo professor e nesse caso também mediador, que os leitores poderão adentrar nesse mundo cheio de aventuras, gostos, desgostos, satisfação e indignação etc.

Desta forma, a escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros (Bajour, 2012, p. 27). A escolha é fundamental para que haja engajamento com os participantes. Já foi dito aqui que, ao escolhermos os materiais para aplicação, uma adaptação foi feita perante a turma supracitada. No entanto, o cuidado e zelo foram mantidos para que ao ler, os participantes pudessem se colocar naquele mesmo lugar que é apresentado no texto, imaginar desfechos, criar situações, soluções e, ainda, serem desafiados pela literatura.

4.3. Projetos de Leitura: O Acesso às Práticas de Leitura Através da Interdisciplinaridade.

Assim como já foi discutido nas seções anteriores, amparado pelas palavras de Lerner (2007), o trabalho com projetos de leitura auxilia de forma efetiva na promoção da leitura e escrita na escola, pois com a devida orientação e mediação, os participantes se sentem motivados e engajados no que é proposto pelo professor. Ao tratar sobre a execução de projetos, a autora nos diz que “essa modalidade organizativa, além de favorecer a autonomia dos alunos, que podem tomar iniciativas porque sabem para onde marcha o trabalho, se contrapõe ao parcelamento do tempo e do saber” (Lerner, 2007, p. 23).

De forma interdisciplinar, o trabalho com projetos proporciona a inserção dos componentes curriculares a fim de atingir objetivos comuns, assim como está sendo descrito ao longo deste trabalho. Em nosso caso, utilizar tais metodologias nos deu a chance, inclusive, de quebrar tabus sobre o discurso de que somente se lê na disciplina de Língua Portuguesa. Uma vez sob orientação para leitura e do conhecimento dos alunos sobre a disciplina trabalhada em cada parte do projeto, olhares de estranhamento percorriam a sala de aula, mas ao longo do processo, a aproximação e aceitação, principalmente, foi calorosa. Neste aspecto, Lerner (2007) afirma que:

Realmente, ao orientar suas ações para uma finalidade compartilhada, os alunos se comprometem na elaboração de um produto - uma fita, uma carta ao leitor, etc. - que seja satisfatório e convincente ao destinatário e para eles mesmos. Consequentemente, estão dispostos a revisar suas produções para melhorá-las e fazer delas um meio eficaz para cumprir com os objetivos propostos. É assim que o compromisso que assumem torna possível que progridam na aquisição das estratégias necessárias para revisar e aperfeiçoar seus próprios trabalhos (Lerner, 2007, p. 22).

No que se refere a interdisciplinaridade, Kleiman e Moraes (1999), nos dizem que este trabalho, o da leitura, especificamente, deve ser feito de forma coletiva. Isso significa, assim como as autoras postulam, que todo professor deve assumir esse compromisso para com a sociedade, independentemente da sua área de atuação. No caso dos professores polivalentes, ou seja, pedagogos(as) que assumem turmas ministrando todas as disciplinas durante o ano letivo, o posicionamento deve ser o mesmo. É imprescindível que haja um trabalho conjunto, se não entre professores, mas entre as disciplinas para a formação comum dos estudantes.

A leitura, de acordo com as autoras mencionadas no parágrafo anterior, é algo complexo que perpassa por todos os profissionais e, ainda, pela sociedade. Então, o trabalho feito de forma coletiva visa proporcionar melhores condições de aperfeiçoamento para essa prática tão requerida e, de fato, importante. Assim sendo, “o ensino e prática de leitura, atividade

constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades, e que todo professor é, em última instância, professor de leitura” (Kleiman e Moraes, 1999, p. 23).

Considerando o exposto, a nossa proposta de intervenção procura justamente esse elo entre as disciplinas, buscando explorar os conhecimentos prévios dos alunos mediante a apresentação dos textos diversos, deixando claro que a vida real e suas opiniões importam. A partir disso, conseguimos aproximar nossos estudantes para que os objetivos sejam alcançados sem dificuldades e, ainda assim, se houver, procurar solucionar de forma conjunta.

A instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar de conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais. Tal instrução responde melhor à curiosidade e perguntas das crianças e adolescentes sobre a vida real e resulta numa aprendizagem produtiva e atitudes positivas em relação à escola e aos professores (Kleiman e Moraes, 1999, p. 27).

Ao focar em mais disciplinas para desenvolver práticas de leitura, os alunos têm a chance de utilizar outros conhecimentos para solucionar conflitos ou criar hipóteses sobre o que estão lendo. Faz-se importante, também, o merecido destaque à interação que os estudantes poderão desenvolver em projetos interdisciplinares, encorajando a diversidade de pensamentos e culturas entre eles, deixando de lado a fragmentação de saberes.

Ao pensarmos interdisciplinarmente, olhamos o problema em suas relações quase infinitas com o contexto. O projeto colaborativo interdisciplinar pode vir a ser uma solução para enfrentar os problemas com que professores e alunos devem conviver diariamente na escola, muitos dos quais advêm da fragmentação e alienação dos saberes escolares (Kleiman; Moraes, 1999, p. 188).

Retomando a nossa intervenção na escola, a partir do que foi apresentado, finalizamos essa subseção acreditando no poder integrador da interdisciplinaridade como forma positiva para a promoção da leitura na educação básica. Em outras palavras, ao utilizar os círculos de leitura com esse enfoque - os quais serão detalhados posteriormente -, os resultados obtidos foram satisfatórios perante a nossa expectativa.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), ainda assim, é necessário que a característica disciplinar da escola seja respeitada, levando em consideração os conteúdos que devem ser repassados para os alunos. A palavra-chave, nesse caso, é equilíbrio e assim o fizemos. Equilibrar a prática educativa reforça o zelo e cuidado com os nossos estudantes, permitindo ao aluno acesso a todos os conhecimentos a que ele tem direito.

A seção a seguir conta com o percurso metodológico deste estudo, explorando os dados que foram coletados de acordo com o nosso tipo de pesquisa, bem como a proposta de

intervenção detalhada, contando ainda com a caracterização da instituição escolar, os sujeitos da pesquisa, o processo de coleta de dados e, por fim, a análise dos dados coletados.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa é classificada primeiramente como aplicada, uma vez que para obter determinados dados e resultados, esta precisará ser desenvolvida diretamente com os sujeitos envolvidos, isto é, os estudantes da referida escola, pois esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35). Uma vez que estamos trabalhando com um público específico, nossos interesses refletem nas lacunas que nos propomos a suprir, propondo um estudo de caso.

Ademais, com objetivos exploratórios, descritivos e explicativos, esse estudo pretende criar familiaridade com o que está sendo posto em prática a fim de criar hipóteses sobre o nosso problema. Em seguida, descrever as informações obtidas a partir do contexto ao qual estamos fazendo parte. Por fim, ainda de acordo com os nossos objetivos, esse estudo visa explicar o porquê de determinados fatos estarem acontecendo relacionando-se com os resultados que obteremos no decorrer da aplicação da atividade.

Não somente, partindo para os nossos procedimentos, antes de tudo, a nossa pesquisa é de caráter bibliográfica, assim de acordo com Fonseca (2002, p. 32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Quanto à abordagem, definimos a nossa pesquisa como qualitativa por buscarmos entender a razão de determinados acontecimentos a partir do contexto atual, para assim intervir da melhor maneira. Temos a intenção, também, de entender a adesão dos nossos participantes ao que está sendo posto em prática, se todos participaram efetivamente das atividades, se nos dias programados para desenvolvimento da metodologia a frequência era maior ou menor etc.

Uma vez submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, com parecer nº 6.930.742, seguindo, ainda, as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, regidas pela Resolução (CNS 196/96), esta pesquisa foi aprovada. Para dar seguimento, os pais e responsáveis legais dos participantes foram informados previamente das etapas as quais os estudantes seriam expostos e, assim, tiveram conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, o TCLE, não se negando a assinar de prontidão.

5.1. Local de Aplicação e Sujeitos da Pesquisa

Situada na cidade de Pilõezinhos, no brejo paraibano, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Alves de Azerêdo conta com turmas da educação infantil ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no bairro Mandaú. A escola conta com funcionamento nos turnos manhã e tarde, disponibilizando pátio para recreação, auditório, refeitório, sala AEE, banheiros com acessibilidade, oito salas de aulas amplas etc.

Os ambientes externos à sala de aula foram de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois os encontros e momentos de discussão poderiam variar de acordo com a dinâmica. Isto é, às vezes ficávamos na sala de aula, outras vezes no pátio, sobretudo no auditório (ver figura 1 em anexo) pela sua extensão, considerando a melhor adaptação referente a proposta apresentada para aquele dia.

O diálogo com a equipe escolar foi fundamental para o bom andamento do estudo, pois inicialmente precisamos entrar em contato com o gestor escolar, para expor nossos objetivos, assim como com a equipe da Secretaria de Educação. Estes, por sua vez, se mostraram disponíveis e dispostos a colaborar com o que fosse necessário. Entendendo a importância da pesquisa e do projeto em si para os estudantes, não houve nenhuma interferência externa e a pesquisa seguiu o cronograma proposto pelo docente responsável.

Faz-se necessário mencionar que o professor-mediador, responsável pela turma e por esta pesquisa, é funcionário substituto do município citado, em outras palavras, não é membro efetivo e permanente do quadro de professores. No entanto, obtivemos as mesmas possibilidades e recursos necessários para o bom funcionamento deste estudo dada a sua relevância e contribuição para a sociedade local. Esta informação é válida para demonstrar que independente da posição do docente, é possível propor mudanças nos ambientes aos quais fazemos parte, desde que tenhamos objetivos e propostas pedagógicas que visem contribuir com a educação básica.

Os participantes desta pesquisa são alunos matriculados no ensino público básico regular da referida cidade, composto por 24 alunos do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais. A turma em questão apresentava, de início, dificuldades em relação à interpretação de texto por mais curtos que fossem ou, ainda, obstáculos em decodificar palavras. Como mencionado nas hipóteses, na introdução deste estudo, a participação na pesquisa era de caráter opcional, muito embora todos fossem participar de forma indireta das atividades, uma vez que estavam sendo desenvolvidas na sala de aula e dentro da carga horária semanal. Sendo assim, alguns alunos inicialmente se mostraram esquivos a participar.

Porém, ao conhecer mais a fundo a proposta e enxergar o entusiasmo dos demais estudantes, todos, sem exceção, demonstraram interesse e participação calorosa nas atividades

que foram desenvolvidas. Essa afirmação se confirma, inclusive, mediante discurso dos próprios estudantes ao pedirem que no ano seguinte o mesmo projeto fosse desenvolvido pelo novo/a professor/a. Essa é, portanto, mais uma constatação do sucesso que obtivemos ao aplicar e levar essa proposta para o ambiente escolar.

Quantitativamente, medimos a frequência e permanência dos estudantes no projeto, visto que, por vezes, fatores externos implicaram na desistência ou ausência dos membros no estudo em questão. Levando isso em conta, no quadro a seguir estão elencados os participantes da pesquisa, em ordem alfabética conforme sistema escolar, porém respeitando o nome dos envolvidos, bem como a sua assiduidade referente à frequência nos dias de aplicação do projeto.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	FREQUÊNCIA	DESISTÊNCIA
Estudante 1	10	100 %	Não
Estudante 2	9	100%	Não
Estudante 3	10	100%	Não
Estudante 4	10	100%	Não
Estudante 5	9	100%	Não
Estudante 6	11	30%	Sim (Mediante conflitos familiares, deixou de frequentar as aulas)
Estudante 7	9	100%	Não
Estudante 8	10	80%	Não
Estudante 9	10	80%	Não
Estudante 10	10	100%	Não
Estudante 11	10	100%	Não
Estudante 12	10	100%	Não
Estudante 13	10	100%	Não

Estudante 14	10	100%	Não
Estudante 15	9	100%	Não
Estudante 16	10	100%	Não
Estudante 17	9	100%	Não
Estudante 18	9	100%	Não
Estudante 19	10	100%	Não
Estudante 20	10	100%	Não
Estudante 21	10	60%	Não
Estudante 22	9	100%	Não
Estudante 23	10	70%	Não
Estudante 24	10	70%	Sim (Transferido para outra escola durante a execução da proposta)

Fonte: o autor (2025)

A caracterização apresentada no quadro nos ajuda a refletir sobre a frequência assídua dos estudantes, especificamente nos dias apresentados no cronograma que será detalhado posteriormente. Isso implica na aceitação, participação efetiva e afetiva perante o projeto. A motivação é peça-chave para o bom desempenho dos estudantes, pois ao participar em conjunto, um consegue motivar o outro atraindo ainda mais a atenção para as atividades apresentadas.

Os estudantes 11 e 24, respectivamente, por intermédio de fatores externos, precisaram sair do projeto mediante necessidades relacionadas à família. Os demais estudantes, ou seja, os 22 descritos na tabela, conseguiram participar efetivamente dos momentos de diálogo e interação, contemplando fatores e suprimindo lacunas antes expostas pela falta de estímulo, incentivo e motivação. Sendo assim, apresentaremos como ocorreu o processo de coleta de dados na próxima subseção.

5.2. O Processo de Coleta e Análise dos Dados

A coleta e análise de dados foi realizada através das observações mediante participação e interação dos estudantes durante os dias de aplicação do projeto. Em outros termos, conforme nosso cronograma seguia, anotações referentes aos diálogos, as dúvidas, aos questionamentos, hipóteses e conclusões que os alunos chegavam por conta própria eram levados em consideração para podermos medir qualitativamente o andamento da pesquisa. Além disso, registros fotográficos e vídeos foram feitos com a permissão dos responsáveis, pois precisávamos registrar as produções dos discentes de forma a ter material que pudesse ser exposto posteriormente.

No quadro a seguir detalharemos o cronograma que foi elaborado juntamente com os estudantes e compartilhado com toda comunidade escolar, isto é, a gestão, demais professores, pais, responsáveis etc., prezando pela transparência e clareza no que estava sendo aplicado em sala de aula. O quadro descreve as disciplinas utilizadas, os livros e/ou gêneros textuais e, ainda, as datas de execução, considerando o início e fim da aplicação.

Quadro 2: cronograma de execução do projeto de leitura

Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina
Língua Portuguesa - Livro: <i>A bolsa amarela</i> , de Lygia Bojunga.	Artes Visuais - Livro: <i>Piscina</i> , de JiHyeon Lee.	Geografia - Música: <i>Sementes</i> , de Emicida e Drik Barbosa.	História - Gênero textual: Biografia.
Quantidade de aulas	Quantidade de aulas	Quantidade de aulas	Quantidade de aulas
11 aulas	3 aulas	2 aulas	3 aulas
Datas	Datas	Datas	Datas
Apresentação do projeto: 12/09/2024	1º encontro com leitura e produção: 31/10/2024	1º encontro com leitura: 11/11/2024	1º encontro para apresentação: 18/11/2024
1º encontro de discussão: 16/09/2024	2º encontro com produção: 04/11/2024	2º encontro para discussão e produção: 14/11/2024	2º encontro para leitura e discussão: 21/11/2024

2º encontro de discussão: 19/09/2024	3º encontro apresentação da produção: 07/11/2024		3º encontro para apresentação das produções: 25/11/2024
3º encontro de discussão: 23/09/2024			Culminância do projeto - 28/11/2024
4º encontro de discussão: 26/09/2024			
5º encontro de discussão: 30/09/2024			
6º encontro de discussão: 08/10/2024			
7º encontro de discussão: 10/10/2024			
8º encontro de discussão: 16/10/2024			
9º encontro de discussão: 21/10/2024			
10º encontro de discussão: 24/10/2024			
11º encontro de discussão: 29/10/2024			

Fonte: o autor (2025)

Embora tenhamos utilizado 4 disciplinas na execução dessa proposta, não foi necessário a participação de docentes de outras disciplinas/turmas, uma vez que o professor responsável

pela pesquisa atua como professor polivalente nessa escola, sendo este o papel dos pedagogos, e ministra todas as disciplinas do curricular escolar indicados para essa modalidade.

Conforme observado no quadro 2, a cada novo encontro, novas anotações e observações em forma de avaliação eram feitas, justamente para que tivéssemos material para expor no detalhamento dos dados. Não obstante a isso, outros momentos durante o horário das aulas eram levados em conta, ou seja, a atenção ao que os estudantes estavam conversando sobre o projeto, bem como sobre o que a própria comunidade escolar relatava mediante o que estava sendo exibido.

Assim, as informações foram coletadas por meio das observações e relatos dos que deste projeto fizeram parte, levando em conta além dos participantes descritos, todo corpo docente da escola, equipe de gestão e coordenação, etc. Cabe informar que, além das informações repassadas pela observação, os alunos demonstraram o contentamento em participar do projeto de diversas formas, atribuindo ainda mais valor à nossa prática didática.

No entanto, embora a maioria dos estudantes tenham participado com frequência acima de 80%, daremos destaque a apenas uma parcela, fazendo um recorte para que possamos melhor descrever os dados dessa pesquisa. Como exposto, alguns alunos, sobretudo os que tinham mais dificuldades na leitura, principalmente os que ainda estavam desenvolvendo habilidades de fluência, por exemplo, fizeram questão de participar ativamente do projeto, a exemplo do estudante 3, que mediante participação, conseguiu inclusive melhorar habilidades de socialização com o professor e sobretudo com a turma.

O aluno em questão, que no momento estava em processo de investigação para diagnóstico de TDAH e autismo, se sobressaiu em dinâmicas de conversação em relação a alunos mais participativos, principalmente referindo-se especificamente às atividades na disciplina de artes visuais. Além disso, o aluno apresentava dificuldades na leitura, mas isso não o impediu de participar dos momentos de diálogo, especialmente quando queria expor a sua opinião.

Em um dos encontros, um momento específico nos chamou atenção. Este aluno, mesmo com sua timidez aparente, pediu para falar a sua opinião sobre o capítulo que tinham lido em casa com a família e, mais do que isso, fez relação com outra história que já tinha visto anteriormente, ativando inferências e intertextualidade entre os textos/histórias. Além disso, esse discurso aconteceu na frente de toda turma, de pé, em frente à lousa, em alto e bom som. Esse ato demonstra o desenvolvimento que o projeto alcançou até mesmo nos alunos mais retraídos e tímidos.

O estudante 1, a título de exemplo, também em investigação para TDAH, demonstrou progresso até mesmo nas habilidades de leitura. Este, por sua vez, no início das atividades, demonstrava algumas pausas e certa resistência para ler. No entanto, ao longo dos dias, a resistência caiu e as habilidades se mostraram com mais fluência e clareza em relação ao início. Esses relatos são importantes porque nos fazem refletir nas análises dos dados, uma vez que para constatar essas afirmações, a avaliação formativa do professor-mediador é essencial nesse processo. A respeito disso, a descrição feita pelos pais dos participantes também reforça a importância e o desenvolvimento que o projeto proporcionou aos estudantes de uma forma geral, relacionando práticas educativas para além da escola. Como a dinâmica prezava pela leitura em casa, principalmente tratando-se do texto literário, os pais e responsáveis puderam notar o interesse a respeito do projeto em questão.

Dando continuidade, os estudantes 2, 4, 7, 11, 15 e 18 se destacaram por sua capacidade de interpretação, dinamismo e leitura crítica perante os textos, sobretudo pelas tarefas que lhes eram atribuídas na dinâmica do círculo de leitura. Os cartões de função (ver figura 2), nesse momento do projeto, eram disputados e todos estes mencionados queriam levar para casa, para além de ler o capítulo da semana, estar encarregado de alguma atividade extra era motivo de felicidade. Nos momentos de discussão, as anotações dos próprios alunos, oriundos dos cartões de função, enriqueciam ainda mais a proposta.

Além das análises vindas através da observação pelo que os alunos realizavam de forma oral, houve também o momento de contemplar as produções que estes realizavam perante as orientações do professor. Para cada texto, ou seja, o livro literário, a música, as biografias e o livro de imagens, algumas atividades foram solicitadas. Essas produções representam o zelo, atenção e comprometimento que os estudantes tinham com o projeto de leitura, pois ao solicitar, o empenho para que tudo saísse impecável era notável em seus olhares. Um bom exemplo dessas produções são as telas que os alunos pintaram após leitura do livro *Piscina* (ver figuras 3 em anexo).

A dinâmica consistia em não apenas pintar, mas contar uma história através das imagens, simulando o livro lido anteriormente. Cada um dos 24 estudantes pôde criar o seu próprio texto em forma de imagem e, além disso, representar em palavras o que aquelas imagens significavam. Foi um momento de extrema alegria para todos, visto que eles estavam ansiosos não apenas para ver o quadro pintado pelo colega, mas também o que eles iriam contar. Para exercitar ainda mais, lançamos o questionamento a seguir: “Se você fosse descrever o quadro, qual história contaria sobre ele?”. As mais diversas narrações afloraram pela sala de aula.

Todos os pontos elencados nos parágrafos anteriores nos fazem refletir sobre a autenticidade que esse projeto proporcionou na vida dos estudantes, sobretudo por lhes possibilitar novas experiências dentro do ambiente escolar. A nitidez com que se empenharam nas atividades de leitura e atividades práticas nos fazem concluir que essa metodologia é exitosa e gerou bons frutos na educação básica, desde aqueles alunos mais tímidos aos que tiveram maior desenvoltura na participação.

Na seção a seguir faremos o detalhamento específico de cada atividade proposta pelo projeto de leitura, considerando a proposta de intervenção e os relatos finais deste trabalho.

6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Assim como mencionado, a proposta de intervenção dessa pesquisa consiste em práticas de leitura voltadas para a realização de círculos de leitura na sala de aula da educação básica, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, utilizamos uma proposta didática, assim como propõe Zabala (1998, p. 53), sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

De forma interdisciplinar, utilizamos as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes Visuais, Geografia e História para compor a nossa prática em sala de aula, assim como demonstrado no quadro 2, na seção anterior. Para cada disciplina, foi escolhido uma obra ou gênero textual específico que correspondesse aos nossos objetivos, bem como aos objetivos da disciplina em si. Em outras palavras, a seleção cuidadosa dos materiais foi essencial para que esta pesquisa tivéssemos o resultado obtido.

A princípio, os estudantes receberam convites juntamente com o cronograma (ver figura 4 em anexo) para que estivessem preparados para o início do projeto de leitura, os quais foram enviados também para os pais e expostos para a equipe de gestão, deixando claro para toda comunidade escolar que a partir de determinada data, aquela turma contaria com uma experiência única e enriquecedora na vida estudantil deles. Ao receber o convite, a euforia para iniciar o projeto tomou conta de todos os estudantes e, diga-se de passagem, também do professor-mediador da proposta.

Em Língua Portuguesa, primeiramente, lemos em conjunto, de acordo com a proposta de círculos de leitura de Cosson (2023), o livro *A bolsa amarela*, da escritora Lygia Bojunga, considerando 11 aulas com duração mínima de 1h30 para cada encontro. A obra foi escolhida, em primeira ordem, pela adequação à faixa etária dos estudantes e, em segunda, devido ao tema abordado, isto é, desejos, sentimentos e conflitos familiares. Os dias para execução e horários foram previamente pensados juntamente com a equipe escolar para que tudo ocorresse dentro do programado, sem termos prejuízos em nenhuma esfera.

Para cada encontro, um ou dois capítulos eram discutidos com as leituras feitas previamente em casa, assim como orientado pelo professor-mediador, respeitando o tempo de leitura de cada um dos participantes. Considerando a quantidade numerosa de estudantes, não foi possível distribuir exemplares do livro de forma física. Por essa razão, os capítulos eram entregues de forma impressa ou digitalmente, se assim fosse solicitado. Para cada capítulo, alguns estudantes eram designados mediante sorteio para levar os cartões de função para casa. Sendo assim, além de ler, os alunos poderiam exercitar habilidades como a escrita, a própria

leitura, realizar pesquisas em dicionários ou outros materiais, tudo de acordo com o que é proposto para essa dinâmica.

A respeito dos cartões de função, embora Cosson (2023) indique certa quantidade de funções, para essa pesquisa, especificamente, foram feitas adaptações e utilizados um número reduzido de funções, as quais estão expressas no quadro 3. Escolhemos essas funções por acreditar que haveria aceitação e facilitação perante o nosso público, as crianças. Funções como conector e pesquisador (Cosson, 2023, p. 90-97) foram retiradas considerando o nosso público-alvo. Assim, as funções utilizadas foram as seguintes:

Quadro 3: funções utilizadas mediante cartões função

Questionador	Iluminador de passagem	Dicionarista	Sintetizador	Analista de personagem	Registrador
--------------	------------------------	--------------	--------------	------------------------	-------------

Fonte: o autor (2025)

Além disso, para auxiliar nas discussões, perguntas eram elaboradas (ver figura 5 em anexo) pelo professor e levadas para a sala de aula, sempre considerando o contexto atual do estudante, bem como prezando pela ludicidade no ensino. Dessa forma, os encontros foram conduzidos de forma leve e prazerosa, levando em consideração todo o percurso traçado pelos estudantes até aquele momento.

É bem verdade que escolher o livro literário supracitado foi uma das peças-chave para iniciar o círculo de leitura. As crianças, assim como a protagonista da história, se veem rodeadas de conflitos e muitas vezes se colocam no lugar dos personagens, a fim de solucionar problemas e dar direcionamentos que elas próprias poderiam tomar. Foi com essa intenção que levamos essa leitura para a sala de aula, objetivando a aproximação com o mundo ao qual os estudantes fazem parte.

A grande maioria dos alunos, assim como foi constatado, nunca havia lido um livro sequer e, ao começar por esse título, se sentiram instigados a dar sequência e adentrar no mundo da leitura. Essa constatação se dá devido aos relatos dos próprios estudantes, os quais expressaram o contentamento diversas vezes, em várias situações. Foi curioso notar a vontade pela continuação do projeto, uma vez que falas como: “próximo ano teremos esse projeto de novo?”.

Assim como foi dito, essa obra, especificamente, trata dos desejos de uma criança, que busca o tempo todo entender-se e ser entendida pelos adultos, mediante suas vontades. Considerando esse contexto, cada um dos participantes, ao ler o último capítulo, pôde expressar mediante escrita e desenho, quais eram suas vontades, seus desejos etc., o que ficou exposto para a comunidade escolar em forma de cartazes (ver figura 6 em anexo). O material concreto

elaborado pelos alunos foi de grande valia, uma vez que um pôde ver e entender os desejos do outro.

Ao final da leitura e das produções para a disciplina de língua portuguesa, entramos no componente curricular Artes Visuais. Para essa, foi utilizado o livro *Piscina*, da ilustradora sul-coreana JiHyeon Lee em três aulas. O livro ilustrado traz a história em imagens de duas crianças, que ao se verem no meio a diversas pessoas em um clube aquático, entrelaçam suas imaginações e criam o seu próprio mundo dentro da água. Utilizar esse livro nos trouxe importantes constatações, assim como foi exposto no caso do estudante 3. Cada um dos participantes pôde, após leitura das imagens, expressar não apenas suas opiniões em palavras, mas em desenhos. Os quadros pintados pelos alunos (ver figura 3 em anexo) gerou grande entusiasmo em todos que estavam presentes, inclusive nos membros da comunidade escolar.

Individualmente, cada um pôde pintar conforme a história que pretendesse contar. Isto significa que a imaginação tomou conta e o resultado foi incrível, gerando comoção e aplausos a cada exposição. Para além das pinturas, uma vez que os quadros estivessem prontos, era hora de narrar aquelas imagens. Além do estudante 3, outros merecem destaque nessa atividade, a exemplo dos estudantes 1, 12, 13, e 16, pois as pinturas e narrativas exploradas foram feitas com excelência e muito cuidado, trazendo ainda mais beleza para as paredes da sala de aula. Ao final, uma exposição foi montada, juntamente com os cartazes elaborados na disciplina de língua portuguesa, para que toda escola e visitantes tivessem acesso aos quadros produzidos naquele ambiente.

Uma vez finalizadas as atividades nessa disciplina, partimos para a próxima, a Geografia, com total de duas aulas. Nesse componente curricular, escolhemos a música *Sementes*, interpretada por Emicida e Drik Barbosa (ver figura 7 em anexo), a qual traz referências a problemas sociais como o trabalho infantil e ao preconceito. Utilizar esse gênero textual, considerando o gênero *rap*, foi uma tarefa agradável e cheia de melodia. Os alunos tiveram acesso a letra da música de forma prévia, assim como ao clipe, o qual foi enviado pelo professor mediador para o grupo dos pais. A tecnologia se fez presente durante toda a execução do projeto, uma vez que avisos, cronogramas e até mesmo materiais eram enviados aos alunos através desse recurso, facilitando a comunicação e contextualizando o mundo dos estudantes com as práticas que foram executadas.

No momento das discussões, os temas presentes na música saltaram de forma espontânea, por intermédio das perguntas elaboradas pelo professor, mas também pelos próprios alunos. Na música, há momentos de reflexão sobre a realidade infantil de crianças da periferia, assim como exposto no trecho a seguir:

Com 8 ela limpa casa de família, em troca de comida
Mas só queria brincar de adoleta
Sua vontade, esconde-esconde
Já que a sociedade pega-pega sua liberdade
E transforma em tristeza
Repetiu na escola por falta, ele quer ir mas não pode
Desigualdade é presente e tira seus direitos
Sem escolha: Trabalha ou rouba pra viver
Sistema algoz, que o arrancou da escola
E colocou pra vender bala nos faróis
Em maioria, jovens pretos de periferia
Que tem direito à vida plena
Mas só conhece o que vivencia
Insegurança, violência e medo
Trabalho infantil é um crime e tem cor e endereço
Prioridade nossa é assegurar que cresçam e floresçam
Alimentar a potência delas
A liberdade delas não tem preço
Merecem o mundo como um jardim e não como uma cela
(Emicida e Drik Barbosa, 2020)¹

Como é possível identificar na letra da canção, diversos temas relevantes são encontrados nas estrofes cantadas pelos intérpretes. Os estudantes, nesse sentido, identificaram todos eles, incluindo o trecho “*trabalho infantil é um crime e tem cor e endereço*”, expressando o pensamento crítico perante temas sociais. Ao levar e escolher essa temática para a sala de aula, prezamos pela consciência crítica social que deve ser desenvolvida na escola, pois é nesse ambiente que os alunos têm a oportunidade de expressar e trabalhar determinadas questões relevantes.

Como parte final da dinâmica para essa disciplina, propomos que fossem feitos desenhos e frases representando a música, mas também como a personagem era vista por eles e como eles gostariam que fosse em outro cenário (ver figura 7 em anexo). Os desenhos finais representaram uma diversidade de imagens atendendo as expectativas dos estudantes perante a realidade social imaginada. Muitos, por exemplo, expressaram nos desenhos a forma como

¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/sementes-part-drik-barbosa/>

enxergam na música. Outros, então, expressaram como gostariam que a garota fosse, ou seja, que pudesse ir para a escola, pudesse brincar e ter uma vida como qualquer criança merece ter, sem precisar trabalhar.

Na disciplina de História, por último, com um total de 3 aulas, utilizamos o gênero textual biografia, entendendo o seu valor não somente para a leitura, mas também para escrita. Como já havíamos trabalhado o livro literário, optamos por abordar, inicialmente para introduzir o tema, a biografia de Lygia Bojunga levando em consideração os aspectos estruturais do gênero textual e sua função social. Na oportunidade, os estudantes puderam se aprofundar mais sobre a autora e os livros que ela escreveu, bem como tirar dúvidas surgidas no momento da leitura do livro supracitado. Entre as dúvidas que foram surgindo, as mais frequentes eram relacionadas aos outros títulos publicados pela autora. Melhor dizendo, os alunos tiveram a curiosidade de perguntar quais outras histórias ela escreveu, títulos, temáticas etc.

Sendo assim, a escolha de abordar a vida e obra da autora em sala de aula contribuiu de forma significativa na formação dos alunos. Uma vez lido e discutido, propusemos que os alunos escrevessem biografias de membros da sua própria família ou comunidade, aproximando o gênero textual e sua função do contexto real deles. Assim, as escolhas para a escrita variaram entre os pais, avós, tios, vizinhos etc., o que demonstrou busca ativa por conhecer a história da família ou dos amigos, bem com a escuta atenta a histórias antes desconhecidas. Entre os estudantes participantes, apenas os que desistiram não concluíram essa atividade, pois a ausência impediu que participassem de forma integral.

Após a escrita, em outro momento da aula, a apresentação foi parte crucial para finalizar essa última e importante etapa. Dar oportunidade para que os alunos se expressem em público, mesmo que a apresentação tenha sido feita para a sala de aula, é fundamental para que estes desenvolvam o protagonismo, habilidades orais e de socialização. Aqui cabe informar que, antes dessa apresentação, o professor-mediador pôde ler e corrigir partes que fossem necessárias, sobretudo em se tratando da ortografia dos alunos, para que assim pudessem ler e explicar utilizando o vocabulário adequado para aquele momento.

O nosso cronograma contempla a culminância como parte final da proposta e assim foi realizado. No último dia, assim como mostrado no quadro 1, todos os trabalhos e produções foram expostos (ver figura 8 em anexo) no auditório da escola, contando com a presença de toda comunidade escolar, representada pela equipe de gestão, coordenação pedagógica da Secretaria de Educação, estudantes de outras séries, equipe multidisciplinar da unidade escolar etc. O momento foi de contemplação e admiração pelo desenvolvimento nítido dos estudantes, bem como a observação a alegria em participar do referido projeto.

6.1 Relato Final

Este relatório final compreende as análises conclusivas desta pesquisa, principalmente por considerar todo o percurso percorrido até aqui. As atividades e propostas pedagógicas que foram postas em prática demonstraram de forma objetiva e sucinta como os nossos objetivos foram supridos e concluídos de forma a elevar as discussões sobre atividades interdisciplinares no âmbito da escola pública. Para além disso, atribuímos valor, também, aos círculos de leitura como forma de ampliação e acesso às palavras, ao diálogo, a participação ativa e ao compromisso com a sociedade, uma vez que esta metodologia carrega consigo todo este poder integrador.

Assim sendo, a presente pesquisa investigou, através da utilização de círculos de leitura, a integração de práticas leitoras por meio da interdisciplinaridade no ensino fundamental nos anos iniciais. Para tanto, foram utilizadas atividades no interior das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Geografia e História a fim de contemplar os nossos objetivos garantindo uma educação de qualidade com foco no desenvolvimento integral do aluno, prezando ainda pela sociabilidade e a promoção do acesso à leitura.

Como projeto, foi desenvolvido em 19 aulas distribuídas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Geografia e História, cada etapa da pesquisa e da proposta de intervenção foi pensada cuidadosamente priorizando as necessidades de cada estudante, bem como o contexto local da unidade escolar, aliando o real ao necessário e ao possível, assim como disserta Lerner (2007). Inicialmente, ao analisar a habilidade de leitura e interpretação de parcela dos estudantes, notou-se a dificuldade perante os textos apresentados pelo professor-mediador e, também, em decorrência das séries passadas.

Como exibido no quadro 2, a sequência de atividades distribuídas nos dias escolhidos em conjunto proporcionou a integração das disciplinas sem dificuldades relacionadas a nenhuma esfera, pois ao buscar fortalecer a habilidade de leitura e práticas integradoras de ensino, possibilitamos o acesso à educação e práticas sociais valiosas e duradouras através da leitura.

Foi possível verificar, ainda, que utilizar os círculos de leitura com crianças trouxe familiaridade com o mundo das palavras, sobretudo relacionando-se com o letramento literário e, mais que isso, experiências vivenciadas por meio da leitura. Assim como diz Cosson (2022), a experiência literária nos permite conhecer a vida mediante experiências dos outros, através de processos de caráter formativos, levando em conta o que o outro diz e o porquê desse discurso. É se conhecer, conhecer a nossa comunidade, o que somos e o que desejamos ser.

Embora tenhamos utilizado não somente o texto literário, mas sim outras formas de representação da linguagem através dos gêneros textuais, ao longo das 11 aulas de língua portuguesa, pudemos notar um maior entrosamento referente ao livro lido. Essa constatação reforça as palavras de Cosson (2022, p. 17), quando ele diz que “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”.

De maneira nenhuma estamos deixando de lado a contribuição exitosa que os demais gêneros textuais utilizados trouxeram para a nossa sala de aula, nem tirando o mérito deles. O que queremos nesse momento é dar notoriedade ao texto literário, o qual colaborou de forma expressiva e significativa em todos os momentos, de forma ampla atribuindo ainda mais sentidos aos momentos de leitura. Assim como escreve Cosson (2020, p. 27), “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Quer dizer, ao usar o texto literário como primeiro recurso, o entrosamento e engajamento dos estudantes perante os demais textos apresentados se tornou familiar, trazendo colaboração e visões diferenciadas.

Considerando o exposto, a atividade envolvendo círculos de leitura na educação básica, mediante utilização da leitura literária e gêneros textuais diversos demonstrou de forma prática e eficaz como podemos dar ênfase à leitura na sala de aula, principalmente se tratando de crianças. O trabalho com esse público precisa considerar as especificidades de cada um, bem como as dificuldades, diferenças, crenças, ritmo de leitura etc.

Ampliar o leque de possibilidades e de práticas pedagógicas a fim de uma educação de qualidade é dever de todo professor, pois antes de tudo, este agente social é um pesquisador e com tal qualificação, deve propor melhorias através de estudos e pesquisas visando o bem comum do seu público-alvo. Essa pesquisa, portanto, considerada como exitosa, supre a necessidade de diversos indivíduos que estão presentes na sociedade, podendo participar de forma ativa e crítica, relacionando-se ao contexto de cada um.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do que foi exposto nas seções anteriores, acreditamos na relevância dessa pesquisa, bem como na contribuição expressiva que ela trouxe sobretudo para os estudantes que puderam participar dela, dado que proporcionar práticas pedagógicas de caráter formativo relacionando-se à leitura é de suma importância para a formação de modo geral de nossos alunos. Desenvolver ações que visem contribuir com o crescimento pessoal e social das crianças é dever de todo professor, seja ele de qualquer componente curricular. Em outras palavras, fortalecer e aproximar o ensino é uma tarefa essencial à docência.

Ao abordar sobre esse assunto, vê-se a necessidade de práticas que sejam executadas nas escolas de educação básica, sobretudo quando se trata da escola pública. Além do mais, elevar as discussões em âmbito acadêmico e gerar novos conhecimentos contribui de forma relevante para que projetos como este sejam desenvolvidos cada vez mais. No que tange à metodologia, esta deve ser executada de forma lúdica, considerando principalmente o contexto do estudante para que esse sinta vontade de permanecer e, além de tudo, enxergue os objetivos propostos pelo professor mediador.

Além de fortalecer vínculos, fortalece também a própria educação, a modalidade de ensino supracitada e a formação do estudante. Isto é, utilizar práticas de leitura de forma reflexiva e crítica reúne um conjunto de benefícios para com um todo, promovendo acesso a permanência às práticas educativas. Ainda assim, é preciso salientar, como dito anteriormente, que cada criança tem o seu próprio ritmo de leitura e este deve ser respeitado, para que o ato da leitura não seja lembrado como algo mecânico e sem sentido.

Dito isto, expressamos as nossas satisfações perante os resultados colhidos. No início desta pesquisa, a pergunta norteadora agora é respondida. Ou seja, o papel da leitura na escola é e sempre foi de destaque. Embora muitas práticas desconsiderem a sua preciosidade, nós, enquanto professores e pesquisadores, temos o dever de trazer cada vez mais e lembrar toda uma sociedade sobre essa ação tão rica e poderosa.

Ademais, Antunes (2009) questiona se é possível sonhar com práticas pedagógicas voltadas para a leitura como centro da atividade escolar e sim, é possível. É possível e real desde que tenhamos plena convicção dos nossos objetivos, das nossas propostas e do caminho que pretendemos trilhar. Esse caminho jamais será solitário e inexpressivo, mas sim acompanhado por diversas pessoas e diversos saberes, contribuindo de formas inimagináveis com a nossa docência e vida pessoal.

Portanto, nosso objetivo geral foi atingido, uma vez que ao aplicar essa pesquisa, expressamos a contribuição do círculo de leitura na sala de aula da educação básica, principalmente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Fica evidente que, ao proporcionar atividades contextualizadas e objetivas, essa metodologia é eficaz não somente em séries com alunos maiores, mas também com crianças de idades distintas.

Ao gerar conhecimento científico compartilhado, sendo este um dos nossos objetivos específicos, atendemos demandas e alcançamos outros profissionais e estudantes que visam se beneficiar com tais práticas, contribuindo assim com o crescimento de forma integral destes, sobretudo tratando-se dos estudantes. Essa constatação é afirmada mediante procura de outros docentes, isto é, professores de outras instituições demonstraram interesse no passo a passo desse projeto, assim como alunos de outras séries/escolas.

Ainda de acordo com o círculo de leitura, este contribui significativamente com a formação dos leitores, instigando e dando autonomia para que estes possam ler além das palavras, desenvolvendo competências e habilidades preciosas em nossos estudantes. Ao alcançar esses objetivos através dessa pesquisa, comprovamos que projetos de leitura como este são executáveis e devem ser propostos em escolas públicas.

Um dos nossos objetivos específicos trataram da aceitação dos estudantes perante essa pesquisa e, assim como certificado por meio das atividades descritas, a aceitação foi satisfatória de diversas formas, incluindo não somente os participantes, mas também os espectadores da comunidade escolar. Assim, os resultados apresentados demonstram a eficácia dessa pesquisa, deixando claro que, dessa forma, todos os nossos objetivos (geral e específicos) foram alcançados de forma plena e concreta. Ou seja, avaliamos a nossa prática de forma positiva, observando o funcionamento e aplicabilidade real no ambiente escolar.

Posteriormente, para além da dissertação, este trabalho poderá se transformar em um outro produto, a exemplo de um caderno pedagógico, caso tenhamos apoio, para que essas práticas possam ser compartilhadas e cheguem a demais profissionais da educação, bem como para que outros estudantes tenham a oportunidade de participar de projetos como este. Consideramos o compartilhamento importante uma vez que práticas exitosas devem ser expandidas e aproveitadas, visando o bem comum, nesse caso, o aprimoramento do exercício da docência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. – (Coleção História da Leitura).
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. A leitura: de olho nas suas funções. In: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 185-206.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNAND, M. Essay on charity and charity school, 1723. In: **The fable of the bees**. Oxford: Kaye Ed., 1924.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação: n° 19, 2002, p. 20-28.
- BORGES, A. P. B. **O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras**. Universidade Federal da Paraíba – PROFLETRAS. Mamanguape – PB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escala de proficiência do Saeb**. Inep/MEC. Brasília-DF, 2020.
- CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. – (Coleção História da Leitura).
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2022.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FARACO, C. A. TEZZA, Cristovão. **Prática de textos para alunos universitários**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Editora
- GOMES, Iranilde do Rosário. **Leitura sob a perspectiva sociointeracionista**. um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís - MA. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.
- GONÇALVES, L. S. M. **Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens: Doutorado Interinstitucional. Porto Alegre, 2014.
- GUEDES, P. C. SOUZA, J. M. de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- KAERCHER, N. A. **Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço**. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- KEHRWALD, I. P. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

KLEIMAN, A. MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9º edição. Campinas – SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2008.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, A E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, A. G. da S. **Uma proposta de círculo de leitura no ensino fundamental**. Universidade Federal da Paraíba – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Mamanguape, 2016.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. [org]. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

MARCHI, D. M. A literatura e o leitor. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

OTONI, M. G. G. **Formação de círculos de leitura e clube de leitura para o letramento literário na escola**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras – Mestrado Profissional em Letras, - PROFLETRAS: Belo Horizonte, 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, L. P. **Círculo de leitura e diálogo literário**: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária. Universidade Federal do Pampa. Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Bagé, 2018.

SANTAELLILA, L. **Leitura de imagens**. 1 ed. Editora Melhoramentos, 2012.

SEFNNER, F. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA, E de A. COSTA, E. de M. Estudos discursivos críticos em atividade de leitura: as dimensões sociais e ideológicas. In: IFA. Sérgio. FLÁVIA. Colen Meniconi. NASCIMENTO. Ana Karina de Oliveira. (org). **Linguística aplicada na contemporaneidade**: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. Campinas – SP. Pontes Editores. 1 ed. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

UFRGS: Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINOGRAD, P. N.; SMITH, L. A. **Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura**. Comunicación, Lenguaje y Educación, 2, p.13-21. 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA NA ESCOLA: ABORDAGEM APLICADA E INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL 4 ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DISCURSIVA

Pesquisador: JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81374424.6.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.027.711

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO (MPLE), do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno JOSÉ CRISTOVÃO MAIA LUCENA MARREIRO, sob orientação da Profª. Dra. Josete Marinho de Lucena.

Na presente pesquisa, busca-se integrar práticas de leitura de forma interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica do sociointeracionismo discursivo a fim de envolver o alunado de forma plena no processo de leitura no ambiente escolar.

Dessa forma, este trabalho seguirá uma natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa e quantitativa para termos meios de análises dos resultados obtidos posteriormente. Assim, será desenvolvido com 24 alunos do 4º ano, com idade entre 9 e 10 anos, regularmente matriculados na rede pública de ensino, no município de Pilõeszinhos - PB. Em busca dos nossos objetivos, utilizaremos metodologias que envolvam as disciplinas do currículo escolar com intuito de aproximar todos os discentes dessa prática, sobretudo para aqueles que ainda não possuem a fluência exigida de acordo com a idade e modalidade. A nossa proposta, então, será produzida por meio de uma sequência de atividades centradas no ato de ler nos diversos espaços da escola considerando temas relevantes e gêneros textuais com os quais os participantes estão familiarizados. Ao final, faremos uma análise para entender se houve

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.027.711

Riscos:

Essa pesquisa não apresenta riscos relacionados a integridade física ou psicológica dos participantes, uma vez que está voltada a ser desenvolvida dentro do ambiente escolar e sob a supervisão de educadores e demais profissionais da educação.

Benefícios:

Ao final desse estudo será disponibilizado para toda comunidade acadêmica e escolar metodologias e propostas que visam contribuir com a qualidade do ensino e prática da leitura no ambiente escolar, capaz de identificar erros e acertos a fim de uma educação voltada para a inserção nas práticas sociais e, possibilitando ainda, o letramento crítico dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, desenvolver a prática leitora dos alunos da referida modalidade a partir de uma proposta interdisciplinar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.027.711

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2346838.pdf	27/07/2024 12:18:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	27/07/2024 12:16:55	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	27/07/2024 12:14:18	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	27/07/2024 12:13:07	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/07/2024 12:12:27	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoJoseCristovao.pdf	10/06/2024 20:00:08	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Outros	008_TERMO_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR_29assinado.pdf	10/06/2024 14:19:39	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Outros	007_MODELO_DE_TERMO_COMPROMISSO_FINANCEIRO_PESQUISADORassinado.pdf	10/06/2024 14:18:40	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_FINANCEIRO_PESQUISADOR.pdf	07/06/2024 18:17:25	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.027.711

Outros	TERMO_COMPROMISSO_FINANCEIRO_PESQUISADOR.pdf	07/06/2024 18:17:25	MARREIRO	Aceito
Outros	Certidaoaprovacao.pdf	07/06/2024 18:16:54	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUNENCIA.pdf	07/06/2024 18:16:25	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoJoseCristovao.pdf	07/06/2024 18:11:40	JOSE CRISTOVAO MAIA LUCENA MARREIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de Agosto de 2024

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E
ENSINO – MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E
ENSINO (MPLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

Os pesquisadores José Cristovão Maia Lucena Marreiro e Josete Marinho de Lucena convidam você a participar da pesquisa intitulada **“LEITURA NA ESCOLA: ABORDAGEM APLICADA E INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DISCURSIVA”**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

O objetivo geral de nosso estudo é desenvolver a prática leitora dos alunos da referida modalidade a partir de uma proposta interdisciplinar. Além disso, observar de que forma a utilização de tais práticas poderão contribuir na construção do aluno enquanto leitor; instigar a leitura no alunado a partir da proposta que será aplicada; compreender de que forma podemos contribuir melhor para a formação do aluno no ambiente escolar; refletir acerca dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

A primeira fase dessa pesquisa conta com uma sondagem para podermos entender melhor a que ponto estamos, quais serão as nossas abordagens, textos escolhidos para cada disciplina etc. Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, utilizaremos círculos de leitura para explorar as diversas possibilidades que estes apresentam, bem como capacidade de integração e socialização perante a leitura. Em Artes, a leitura de imagens fará parte das nossas análises, assim como reprodução, releitura e interpretação delas. Na disciplina de História, então, entraremos com a parte de contação de histórias e fatos históricos da cidade natal dos estudantes e uma forma geral. Em Geografia, por sua vez, utilizaremos textos que prezem por localização espacial para que haja uma interpretação por parte dos alunos. Para isso é preciso que aconteça essa primeira fase da pesquisa, uma vez que além de entender o ponto inicial, os alunos darão suas opiniões sobre textos que gostariam de ler. Em seguida, nas próximas fases da pesquisa, as abordagens descritas serão implementadas a fim de propiciarmos momentos de interação e partilha de leituras.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

Levando-se em conta que se trata de uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. No entanto, essa pesquisa não apresenta riscos relacionados a integridade física ou psicológica dos participantes, uma vez que está voltada a ser desenvolvida dentro do ambiente escolar e sob a supervisão de educadores e demais profissionais da educação.

Benefícios ao(a) Participante da Pesquisa

Ao final desse estudo será disponibilizado para toda comunidade acadêmica e escolar metodologias e propostas que visam contribuir com a qualidade do ensino e prática da leitura no ambiente escolar, capaz de identificar erros e acertos a fim de uma educação voltada para a inserção nas práticas sociais e, possibilitando ainda, o letramento crítico dos participantes.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

José Cristovão Maia Lucena Marreiro
Universidade Federal da Paraíba
Contatos:

Endereço e Informações de Contato da(o) Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Alves de Azerêdo.

Rua Antônio Alves Barbosa, sn. – ao lado do CRAS. Contato: (83) 99171-9745. Atendimento das 7h:00 às 17h:00.

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa – PB, 03, de Junho de 2024.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa
Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "mínus público", que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

Projeto - Plano Didático

LEITURA NA ESCOLA: ABORDAGEM APLICADA E INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DISCURSIVA

PARTICIPANTES

- Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

RESPONSÁVEL

- José Cristovão Maia Lucena Marreiro

EXECUÇÃO

Início: 12/09/2024

Término: 28/11/2025

JUSTIFICATIVA

Esse procedimento, por sua vez, se dá devido a necessidade de integração das disciplinas, especificamente tratando-se dos componentes curriculares de língua portuguesa, artes, geografia e história, de forma a propiciar o processo de ensino-aprendizagem e prática da leitura, em uma turma do ensino fundamental - anos iniciais. Assim sendo, dando oportunidade para que os discentes se engajem da melhor maneira e possam participar ativamente de todos os momentos que serão oferecidos através das atividades formadoras a partir do exercício da leitura.

OBJETIVO GERAL

Demonstrar como os círculos de leitura podem contribuir de forma significativa na prática leitora dos estudantes, sobretudo nesse caso, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, por meio de uma proposta aplicada interdisciplinar.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Gerar conhecimento científico compartilhado para atender as demandas da comunidade escolar;
- Contribuir com o crescimento individual e coletivo dos que deste ambiente fazem parte;
- Observar de que forma a utilização de tais práticas poderão contribuir na construção do aluno enquanto leitor;
- Instigar a leitura no alunado a partir da proposta que será aplicada;
- Desenvolver a competência leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal;
- Entender como será a aceitação das crianças perante o que está sendo proposto;
- Refletir acerca dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

MATERIAIS UTILIZADOS

1. Folhas de papel ofício A4 para impressão do livro e dos materiais (aproximadamente mil e quinhentas folhas;
2. 24 telas para pinturas 30x30;
3. 24 caixinhas de tinta gache;
4. 24 pincéis;
5. Caixa de som;
6. 24 pastas para papel ofício A4;
7. Papel adesivo;
8. 2 pacotes de papel fotográfico;
9. Fita dupla face;
10. 3 pacotes de papel 60g.;
11. 2 tubos de cola branca;
12. 1 tubo de cola isopor.

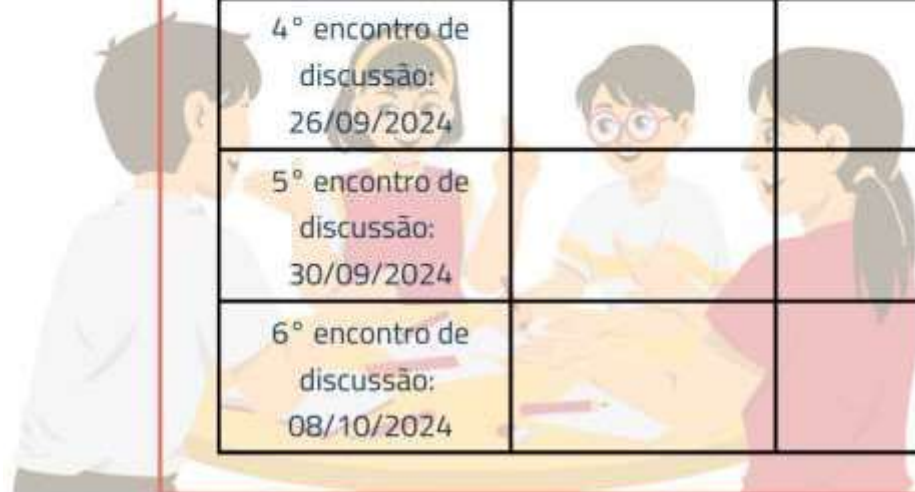
AVALIAÇÃO

- A avaliação se dá por meio da observação, processo formativo e pela participação ativa dos estudantes envolvidos no projeto de leitura. Não houve nenhum tipo de avaliação somativa, classificatória ou para obtenção de notas, mas sim relacionando-se com a formação e contribuição para o letramento dos estudantes, sobretudo o literário.



CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina
Língua Portuguesa - Livro: A bolsa amarela, de Lygia Bojunga.	Artes Visuais - Livro: Piscina, de JiHyeon Lee.	Geografia - Música: Semestres, de Emerica e Drik Barbosa.	História - Gênero textual: Biografia.
Quantidade de aulas	Quantidade de aulas	Quantidade de aulas	Quantidade de aulas
11 aulas	3 aulas	2 aulas	3 aulas
Datas	Datas	Datas	Datas
Apresentação do projeto: 12/09/2024	1º encontro com leitura e produção: 31/10/2024	1º encontro com leitura: 11/11/2024	1º encontro para apresentação: 18/11/2024
1º encontro de discussão: 16/09/2024	2º encontro com produção: 04/11/2024	2º encontro para discussão e produção: 14/11/2024	2º encontro para leitura e discussão: 21/11/2024
2º encontro de discussão: 19/09/2024	3º encontro apresentação da produção: 07/11/2024		3º encontro para apresentação das produções: 25/11/2024
3º encontro de discussão: 23/09/2024			Culminância do projeto - 28/11/2025
4º encontro de discussão: 26/09/2024			
5º encontro de discussão: 30/09/2024			
6º encontro de discussão: 08/10/2024			



CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

7º encontro de discussão: 10/10/2024			
8º encontro de discussão: 16/10/2024			
9º encontro de discussão: 21/10/2024			
10º encontro de discussão: 24/10/2024			
11º encontro de discussão: 29/10/2024			

Fonte: o autor (2025)



REFERÊNCIAS

- BOJUNGA, Lygia. A bolsa amarela. Casa Lygia Bojunga. ed. 35, 2013.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, Rildo. Como criar círculos de leitura na escola. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2022.
- EMICIDA; BARBOSA, Drik. Sementes. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/sementes-part-drik-barbosa/>
- LEE, Jihyeon. Piscina. Companhia da Letrinhas. ed. 1, 2023.
- KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 9º edição. Campinas – SP: Pontes, 2002.
- LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.



Plano de aula

Série/ano: 4º ano

Data: 12/09/2024 ao dia
29/10/2024

Duração: 11 aulas

Turma: única

Turno: Tarde

Unidade temática da aula: Língua Portuguesa - Desvendando a Narrativa e as Emoções em "A Bolsa Amarela".

Objetivos: Explorar os elementos narrativos do livro "A Bolsa Amarela" de Lygia Bojunga; Analisar as emoções e os sentimentos da personagem principal e relacioná-los com experiências dos alunos; Desenvolver a capacidade de interpretação e inferência textual; Promover a produção de textos escritos criativos a partir da obra; Estimular o debate e a argumentação sobre temas relevantes presentes no livro.

Habilidades da BNCC: (EF04LP02), (EF04LP19), (EF04LP20), (EF04LP22), (EF04LP23), (EF04LP24).

Objeto de conhecimento: Leitura e compreensão de narrativas literárias; Elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço, narrador); Inferência e interpretação textual; Produção de textos narrativos ficcionais; Produção de textos opinativos; Estratégias de leitura; Oralidade: argumentação e debate.

Avaliação: Participação nas discussões e debates em sala de aula; Qualidade das produções textuais escritas (narrativas e opinativas); Capacidade de interpretar e inferir informações do texto; Apresentação oral das produções; Envolvimento e colaboração nas atividades em grupo.

Atividade para casa: -----

Observações: Adaptar a linguagem e as atividades ao nível de compreensão dos alunos do 4º ano; Utilizar recursos visuais (ilustrações, vídeos, etc.) para enriquecer as aulas; Incentivar a leitura expressiva e a dramatização de trechos do livro; Promover a conexão entre a obra literária e o cotidiano dos alunos; Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e oferecer atividades de apoio para os alunos que necessitarem.

Professor responsável: _____

Isa Cristiane Maia Luena Mourão

Plano de aula

Série/ano: 4º ano

Data: 31/10/2024 ao dia
07/11/2024

Duração: 03 aulas

Turma: única

Turno: Tarde

Unidade temática da aula: Artes Visuais - Mergulhando nas Imagens e Narrativas Visuais de "Piscina".

Objetivos: Explorar a narrativa visual do livro "Piscina" de JiHyeon Lee; Analisar os elementos da linguagem visual (cor, forma, linha, espaço) presentes nas ilustrações; Desenvolver a capacidade de observação e interpretação de imagens; Estimular a criação artística a partir das inspirações do livro; Promover a reflexão sobre a relação entre texto e imagem na narrativa.

Habilidades da BNCC: (EF04AR01), (EF04AR02), (EF04AR06).

Objeto de conhecimento: Leitura e interpretação de imagens; Elementos da linguagem visual (cor, forma, linha, espaço, textura); Narrativa visual; Processos de criação em artes visuais; Relação entre texto e imagem.

Avaliação: Participação nas discussões, análises das imagens; Criatividade das produções artísticas; Capacidade de expressar ideias e sentimentos através da arte; Observação do desenvolvimento das habilidades de percepção visual; Envolvimento e colaboração nas atividades.

Atividade para casa: -----

Observações: Utilizar diferentes materiais e técnicas artísticas nas atividades práticas; Incentivar a experimentação e a livre expressão dos alunos; Promover a apreciação e o respeito pelas produções dos colegas; Conectar as atividades de artes visuais com outras áreas do conhecimento.

Professor responsável: _____

José Cristiano Nova Lusena Moura

Plano de aula

Série/ano: 4º ano

Data: 11/11/2024 ao dia
14/11/2024

Duração: 02 aulas

Turma: única

Turno: Tarde

Unidade temática da aula: Geografia - “Sementes” de Emicida e Drik Barbosa: Mapeando Lugares e Identidades.

Objetivos: Analisar a música “Sementes” de Emicida e Drik Barbosa sob a perspectiva geográfica; Identificar e localizar os lugares mencionados na música; Refletir sobre a relação entre música, identidade e território; Compreender como a música pode representar e construir o espaço geográfico; Promover o respeito à diversidade cultural e geográfica.

Habilidades da BNCC: (EF04GE01), (EF04GE03), (EF04GE05), (EF04GE05).

Objeto de conhecimento: Representação do espaço geográfico (mapas, linguagem cartográfica); Paisagem (elementos naturais e antrópicos); Território, lugar e identidade; Música como forma de expressão cultural e geográfica; Recursos naturais e sua utilização.

Avaliação: Participação nas discussões e análises da música; Capacidade de identificar e localizar os lugares mencionados; Compreensão da relação entre música, identidade e território; Elaboração de trabalhos que representem o espaço geográfico abordado na música (mapas, desenhos).

Atividade para casa: -----

Observações: Utilizar recursos audiovisuais (vídeo da música, mapas, imagens) para enriquecer as aulas; Promover a pesquisa sobre os lugares e temas abordados na música; Incentivar a expressão criativa dos alunos através da música e de outras linguagens artísticas; Conectar os conteúdos de geografia com outras áreas de conhecimento, como história e artes.

Professor responsável: _____

José Cristóvão Nova Lusena Mourão

Plano de aula

Série/ano: 4º ano

Data: 18/11/2024 ao dia
25/11/2024

Duração: 03 aulas

Turma: única

Turno: Tarde

Unidade temática da aula: História - Conhecendo Vidas, Construindo Histórias: O Gênero Biografia.

Objetivos: Compreender as características do gênero textual biografia; Analisar biografias de diferentes personalidades; Identificar os fatos relevantes da vida de uma pessoa; Desenvolver a capacidade de pesquisa e organização de informações; Produzir biografias escritas.

Habilidades da BNCC: (EF04HI01), (EF04HI04), (EF04HI06).

Objeto de conhecimento: Gênero textual biografia: características e estrutura; Tempo e espaço na biografia; Fontes históricas: documentos, relatos, etc; Pesquisa e organização de informações; Produção de texto biográfico.

Avaliação: Participação nas discussões e análises de biografias; Qualidade da pesquisa e organização das informações; Produção de biografias escritas claras e organizadas; Apresentação oral das biografias; Envolvimento e colaboração nas atividades em grupo.

Atividade para casa: -----

Observações: Apresentar biografias de personalidades diversas (artistas, cientistas, líderes, etc.); Utilizar recursos audiovisuais (fotos, vídeos, etc.) para ilustrar as biografias; Incentivar a pesquisa em diferentes fontes (livros, internet, entrevistas); Promover a reflexão sobre a importância das biografias para a compreensão da história.

Professor responsável: _____

João Cristóvão Nova Lucena Mourão

Plano de aula

Série/ano: 4º ano

Data: 28/11/2024

Duração: 03 aulas

Turma: única

Turno: Tarde

Unidade temática da aula: Apresentação e socialização dos trabalhos desenvolvidos no projeto interdisciplinar.

Objetivos: Apresentar e compartilhar os trabalhos realizados em cada disciplina; Demonstrar o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades ao longo do projeto; Integrar os conhecimentos das diferentes áreas do saber; Valorizar a produção individual e coletiva dos alunos; Desenvolver a oralidade, a expressão artística e a capacidade de síntese; Promover a interação e o respeito entre os alunos.

Habilidades da BNCC: (EF04LP11), (EF04LP25), (EF04AR02), (EF04AR04), (EF04GE01), (EF04GE03), (EF04HI04), (EF04HI06).

Objeto de conhecimento: Apresentação oral: planejamento, produção e estratégias; Resumo e síntese de informações; Processos de criação em artes visuais; Linguagens artísticas (desenho, pintura, modelagem, etc.); Música como forma de expressão cultural e geográfica; Gênero textual biografia; Tempo e espaço na biografia; Fontes históricas.

Avaliação: Qualidade das apresentações orais; Domínio do conteúdo e capacidade de síntese; Criatividade e originalidade dos trabalhos; Envolvimento e participação nas atividades; Respeito e colaboração com os colegas; Capacidade de apreciar e valorizar as produções dos outros.

Atividade para casa: -----

Observações: É fundamental que os alunos sejam os protagonistas da culminância, com o professor atuando como mediador; Incentivar a participação de outros membros da comunidade escolar; Registrar a culminância por meio de fotos e vídeos para documentação e divulgação; Promover um ambiente acolhedor e de respeito mútuo durante as apresentações.

Professor responsável: _____


José Cristiano Maia Lucena Mourão

Figura 1 – Auditório



Figura 2 – Cartões função

Questionador




Sua função é fazer perguntas sobre o texto para seus colegas. Você precisa de um mínimo de cinco questões e elas devem ser capazes de iniciar e manter a discussão. Por isso, não faça perguntas cuja resposta seja **SIM** ou **NÃO**. Por meio das questões, você deve fazer com que todos os membros participem. Não se incomode de saber alguma pergunta, pois o que importa é que os membros discutam o texto. Mesmo que você tenha uma resposta, deixe o colega falar primeiro. As respostas para as suas perguntas podem ser surpreendentes. E não esqueça de que as perguntas são sobre o texto que já foi lido por todos.

Escreva agora as suas perguntas:

Adaptado de: Wiliu Cavaco (2012)

Iluminador de Passagem




Identifique uma ou duas passagens que você acha interessante por alguma razão. Por exemplo, ter sido bem escrita, ser importante para a história, precisar de uma explicação para ser entendida, ser emocionante, engraçada ou alguma outra coisa que só quem lê com atenção essa passagem consegue perceber. No momento da discussão, leia a passagem em voz alta. Depois, diga por que a escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam sobre isso.

Escreva aqui as passagens:

Adaptado de: Wiliu Cavaco (2012)

Dicionarista




Há no texto palavras que são pouco usadas ou mesmo desconhecidas e cujo sentido depende do que se está lendo. Selecione duas ou três palavras que tenham essas características, procure seu significado no dicionário e faça uma relação com o sentido com que foi empregada no texto, explicando a passagem de um sentido para o outro. No momento da discussão do grupo, apresente as palavras a seus colegas lendo o trecho onde elas aparecem e pela que digam qual o sentido delas. Ouça as definições de todos os colegas e depois apresente a sua para discussão. Atenção! Se a palavra não for realmente difícil, não haverá discussão e seu trabalho será perdido.

Escreva aqui as frases com as palavras e suas definições:

Adaptado de: Wiliu Cavaco (2012)

Sintetizador



Para começar a discussão, é preciso que se tenha uma visão comum do texto, que todos estejam mais ou menos de acordo sobre o que o texto diz. Para chegar nesse acordo, escreva um pequeno texto de umas cinco frases, sintetizando o texto (ou a parte do texto) que você leu. Não precisa entrar em detalhes. Fique apenas com os acontecimentos mais marcantes. Sua síntese (resumo) deve ter o começo, meio e fim da história. No momento da discussão, leia para os colegas o seu síntese (resumo) e pergunte se alguém gostaria de complementar algo que você esqueceu ou excluiu alguma coisa que você colocou a mais.

Escreva aqui a sua síntese (resumo):

Adaptado de: Wiliu Cavaco (2012)

Figura 3 – Telas pintadas pelos alunos

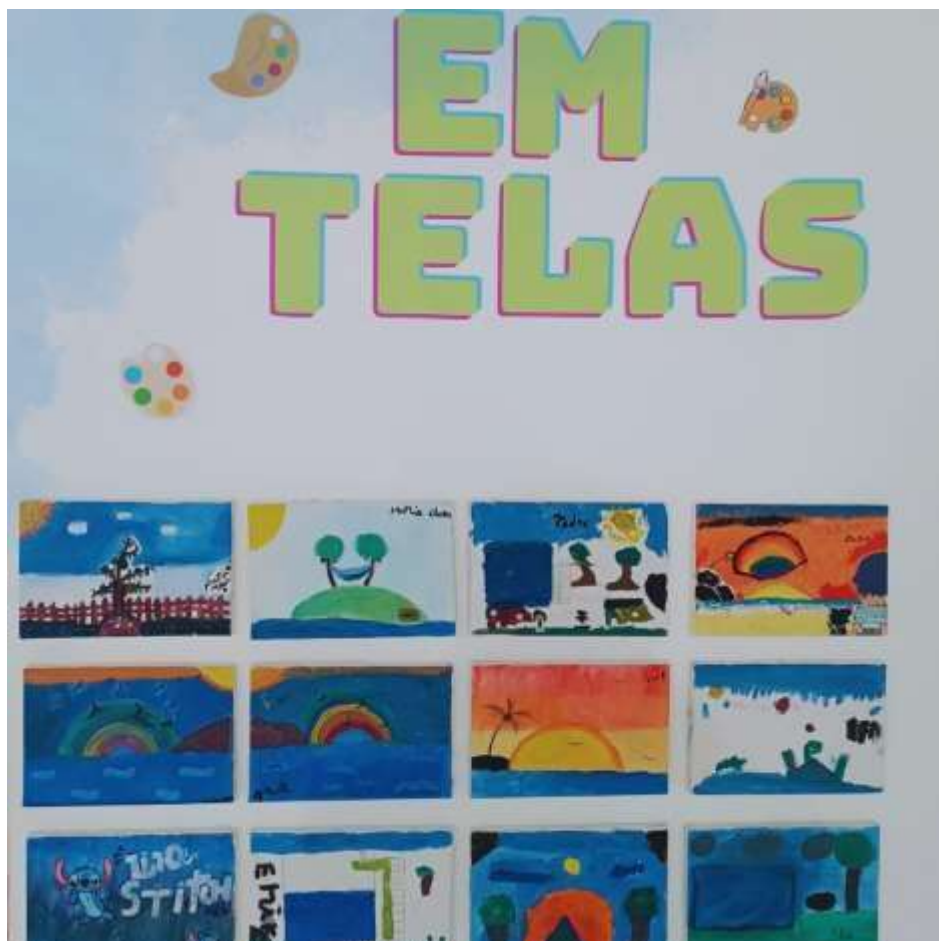
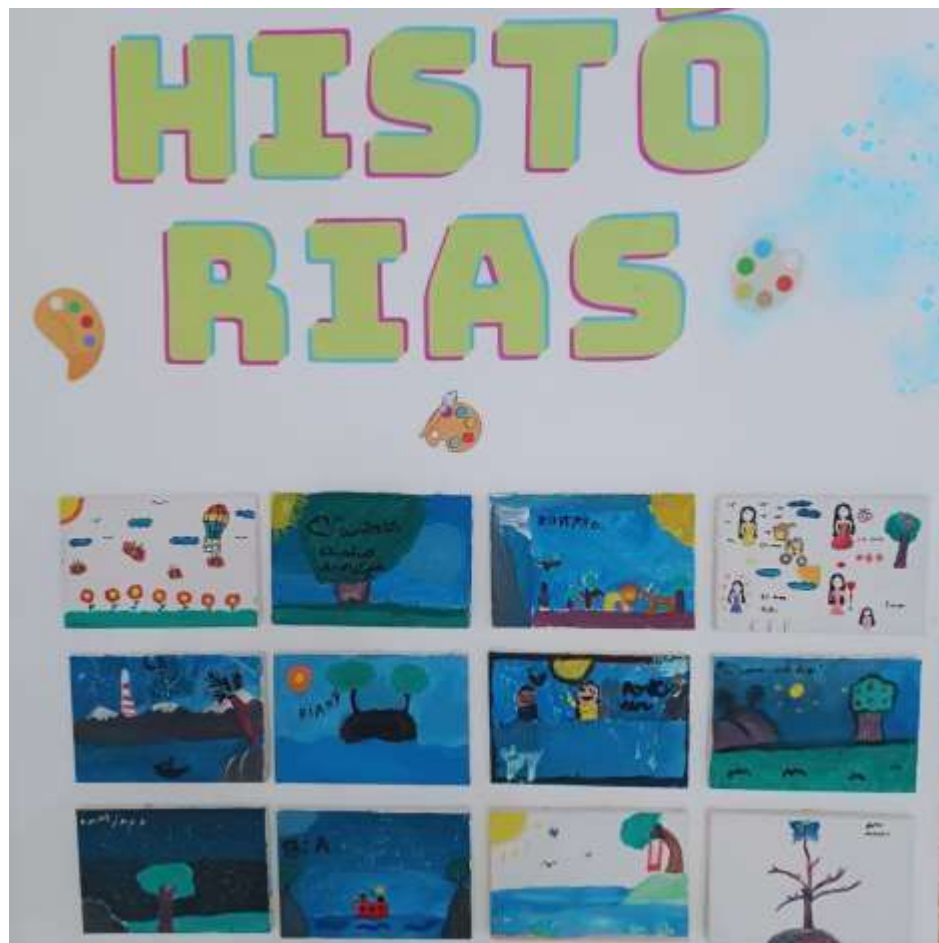


Figura 4 – Convite



Figura 5 – Perguntas elaboradas pelo professor-mediador



Figura 6 – Cartazes referentes ao livro literário

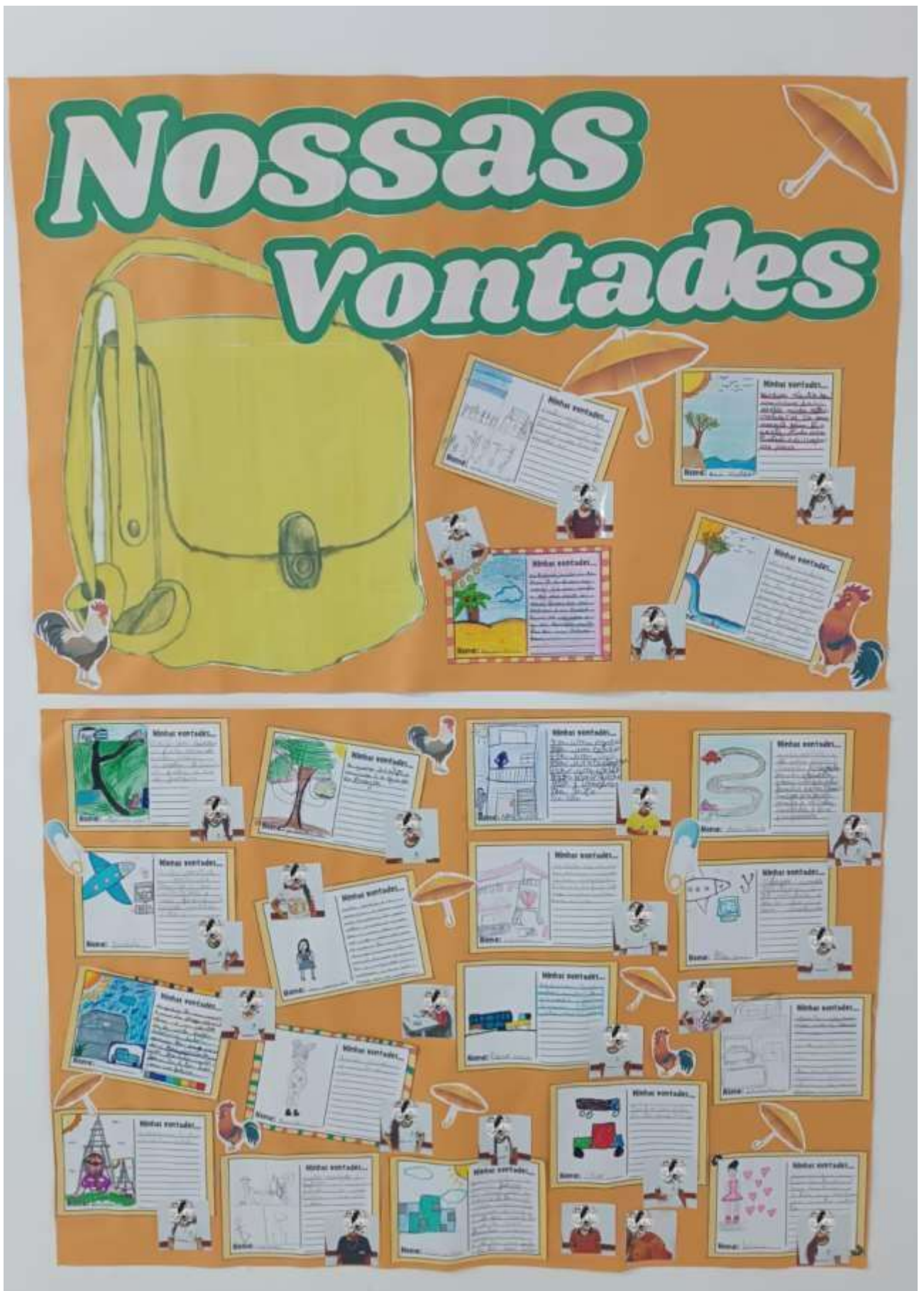


Figura 7 – Cartaz música



Figura 8 – Exposição

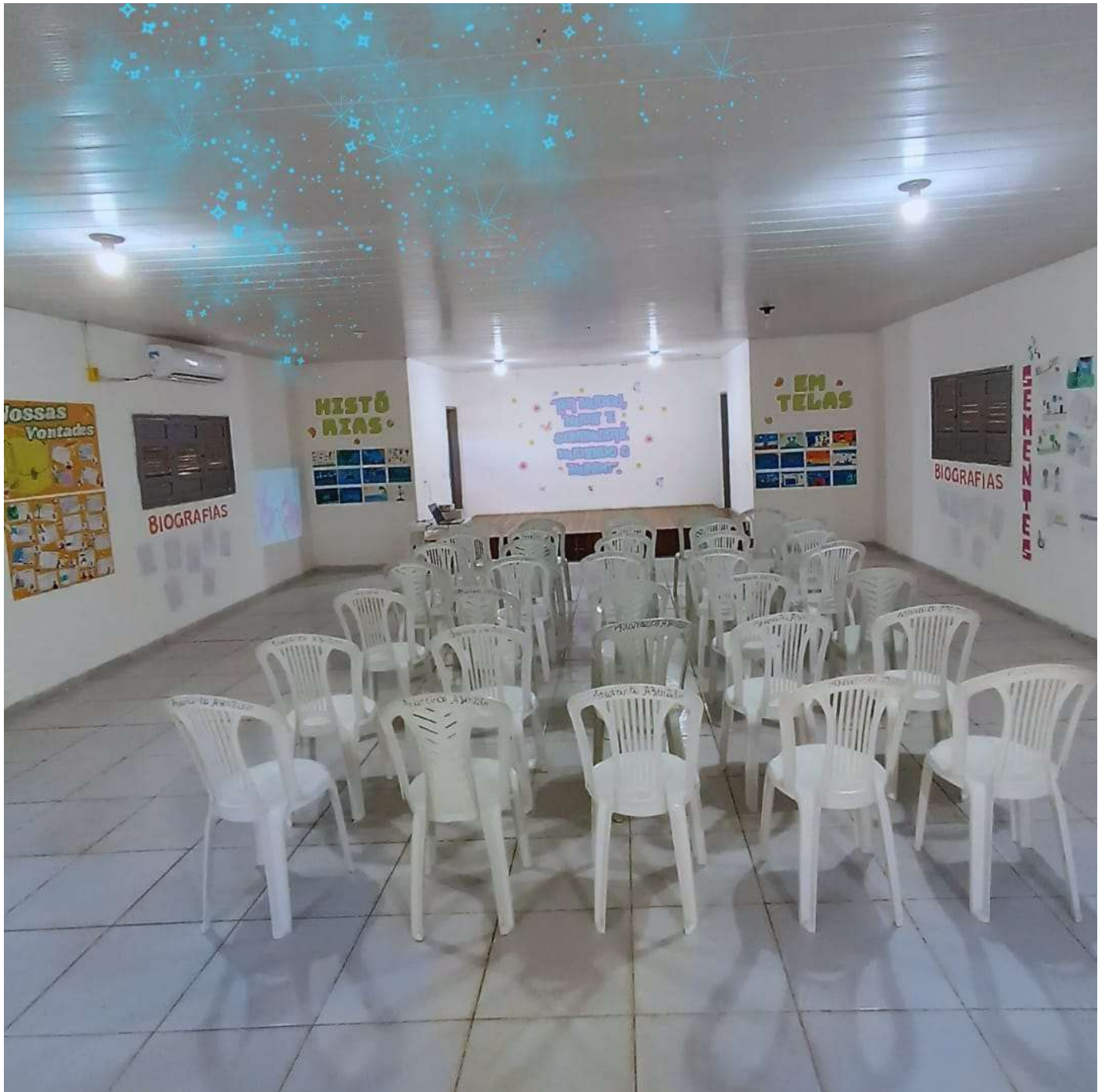


Figura 9 – Momentos de socialização



Figura 10 – Momentos de discussão



Figura 11 – Biografias escritas pelos alunos

