

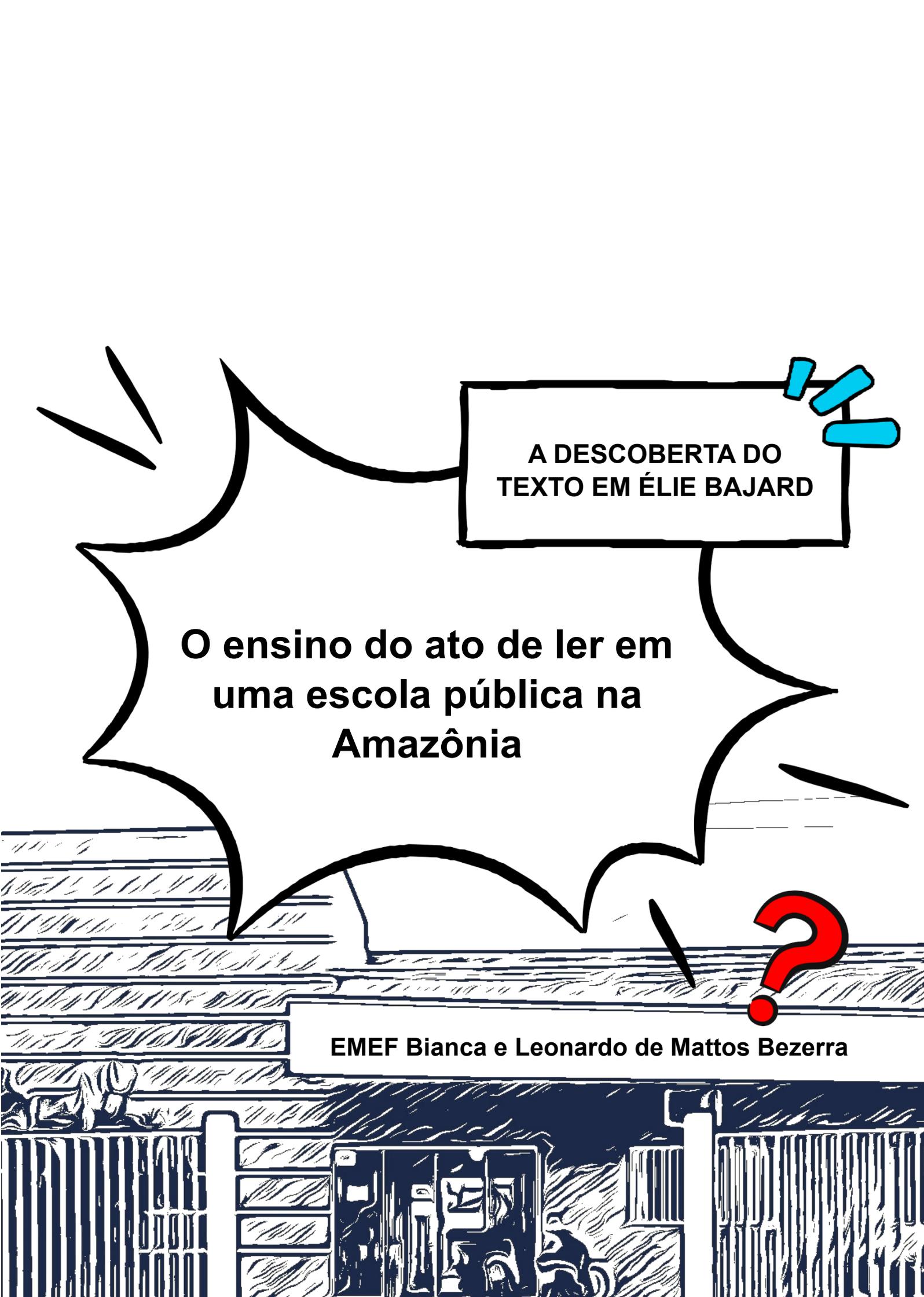
Patrícia Berlim Alves Ferreira
Autora

**A DESCOBERTA DO
TEXTO EM ÉLIE BAJARD**

**O ensino do ato de ler em
uma escola pública na
Amazônia**

EMEF Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra

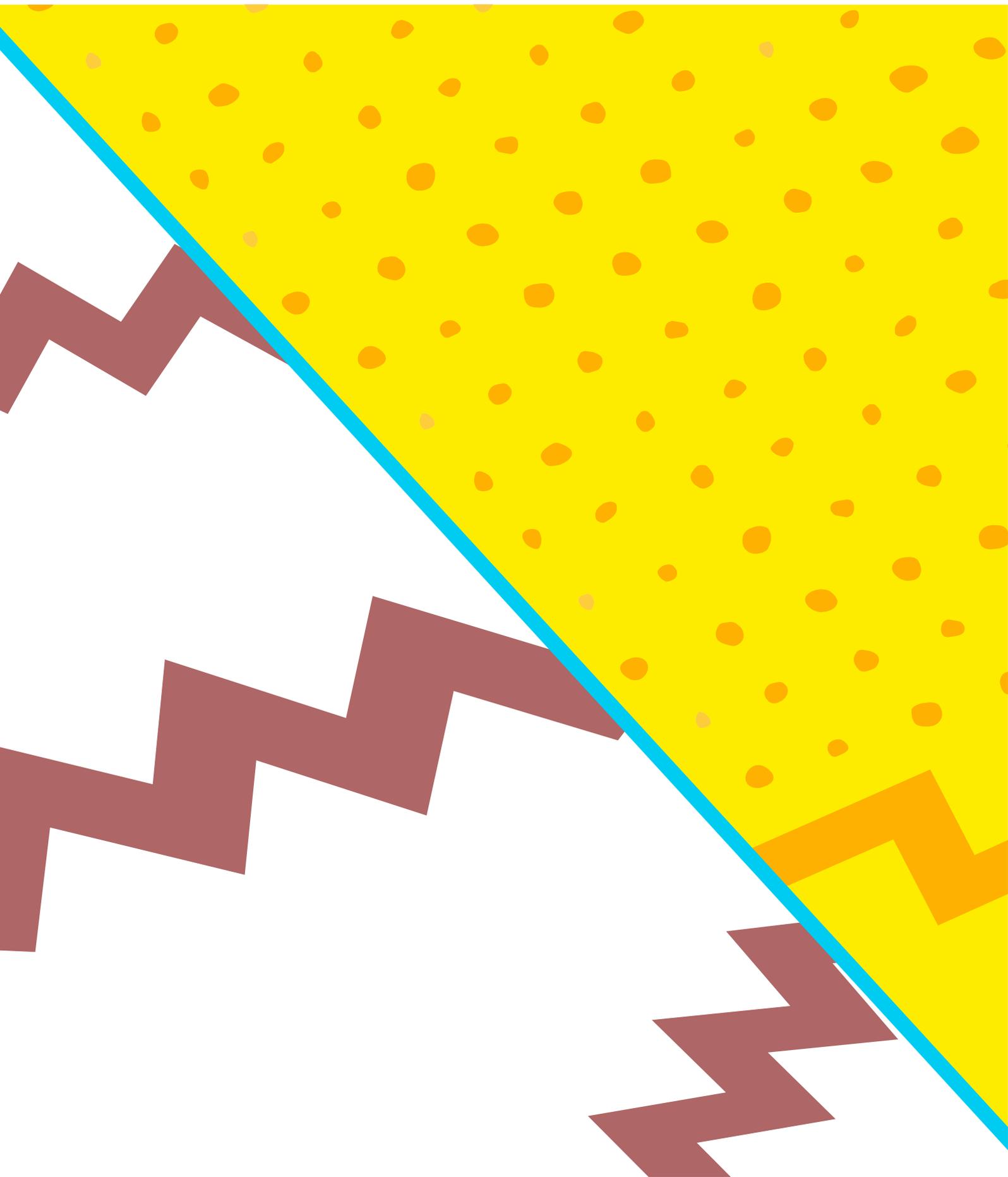




**A DESCOBERTA DO
TEXTO EM ÉLIE BAJARD**

**O ensino do ato de ler em
uma escola pública na
Amazônia**

EMEF Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra



Patrícia Berlini Alves Ferreira

A DESCOBERTA DO TEXTO EM ÉLIE BAJARD

O ensino do ato de ler em uma escola pública
na Amazônia

Copyright © Patrícia Berlim Alves Ferreira

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Patrícia Berlim Alves Ferreira

A descoberta do texto em Élie Bajard: o ensino do ato de ler em uma escola pública na Amazônia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 343p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-1695-9 [Digital]

1. Élie Bajard. 2. Leitura. 3. Escola pública. 4. Amazônia. I. Título.

CDD – 370

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

*Em memória de Orlando Alves Ferreira e Ângela Maria
Berlini Alves Ferreira*

*Dedico este livro aos meus amados pais, Orlando e Ângela,
cuja presença em minha vida foi um farol de amor e
coragem. Vocês foram meus primeiros mestres, ensinando-
me, com o exemplo de suas vidas, o valor do trabalho, da
ética e da busca pelo conhecimento.*

*Embora a saudade seja uma constante, levo comigo a
certeza de que cada conquista minha é também de vocês.
Este livro é um reflexo do legado que deixaram em mim: um
coração cheio de sonhos e uma alma determinada a realizá-
los.*

*Com amor eterno,
Patrícia Berlini Alves Ferreira*

*Ler é compreender, é, portanto,
construir sentido.*

Élie Bajard, 2021



EMEF Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra

Apresentação

Você se lembra de como aprendeu a ler? Talvez tenha sido uma experiência cheia de descobertas, ou, quem sabe, um desafio que só ganhou significado com o tempo. Para muitas crianças da Amazônia, a leitura não é apenas uma habilidade escolar, mas um portal para compreender o mundo ao seu redor – um mundo marcado por culturas, histórias e realidades únicas.

Este livro é fruto de uma grande inquietação: como podemos transformar o ato de ler em uma prática viva, que conecte as crianças à sua realidade e as ajude a construir sentidos próprios? Essa pergunta me acompanhou durante a pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, realizada entre 2020 e 2023. Ali, em uma escola pública de Vilhena, Rondônia, comecei a traçar um caminho que, hoje, compartilho com você.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra, onde desenvolvi essa pesquisa, é um espaço que reflete muitos dos desafios da educação pública brasileira. Com recursos limitados e um contexto socioeconômico desafiador, ela se tornou o palco perfeito para uma investigação que buscou ir além das estatísticas do fracasso escolar. Foi lá, em uma turma de 5º

ano, que trabalhei com crianças cheias de curiosidade e potencial, mas que enfrentavam dificuldades para compreender textos e conectar a leitura às suas vidas.

Para isso, recorreremos ao Protocolo da Descoberta do Texto, uma metodologia desenvolvida por Élie Bajard no contexto do Projeto Arrastão, em São Paulo. Replicá-la ao cenário amazônico foi um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para testar novas abordagens no ensino do ato de ler. Afinal, como desenvolver a prática de leitura de forma crítica e significativa a crianças que precisam enxergar sua própria cultura e vivência nos textos?

Este livro conta essa história em pesquisa. Ele apresenta não só os resultados da investigação, mas também as aprendizagens, os desafios e os caminhos percorridos. Ao longo das páginas, espero que você encontre inspiração, reflexões e, quem sabe, novas ideias para transformar o ensino do ato de ler em sua prática ou estudo. Porque ler não é apenas decifrar palavras – é descobrir mundos.

Introdução 11

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DO ATO DE LER: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA CAPES 15

- O *Protocolo da Descoberta do Texto*, em Élie Bajard 16
- Metodologia de levantamento de dados no periódico CAPES e revisão de literatura 21
- Levantamento de dados no periódico CAPES 29
- O que se tem pesquisado sobre o ato de ler 37
- Um panorama das pesquisas na formação de leitores 57
- Desafios e Perspectivas 61

CAPÍTULO 2 - A PESQUISA-INTERVENÇÃO 65

- A relação da criança com o ato de ler 69
- Conclusão dos resultados iniciais 103
- O fazer do protocolo em *Eu sou macuxi* 106
- Conclusão dos resultados parciais 148

CAPÍTULO 3 - A DESCOBERTA DO TEXTO 151

- Pergunta disparadora 152
- Leitura em silêncio, parte I 169
- Leitura em silêncio, parte II 183
- O (des) conhecimento do texto 211
- Manual em HQ 223
- Últimas conclusões 226

REFERÊNCIAS 231

APÊNDICES 237

ANEXOS 324

SOBRE A AUTORA 354

Introdução

Em março de 2020, com a pandemia da COVID-19, a Organização Mundial da Saúde decretou que as aulas, em geral, fossem suspensas em virtude do vírus SARSCOV2. Dessa forma, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra suspendeu as aulas, visando medidas emergenciais e temporárias na contenção da infecção pelo Coronavírus (COVID-19).

De acordo com o Projeto Pedagógico (2021) da escola, a SEMED – Secretaria Municipal de Educação - de Vilhena orientou as escolas municipais na preparação dos gestores e educadores para o desenvolvimento das aulas não presenciais e na elaboração de um plano de ação e atendimento escolar às crianças, cujo método de trabalho foi a preparação das aulas *online* por meio das ferramentas de comunicação *WhatsApp* e *Google-Classroom*.

Às crianças, de modo geral, que não tiveram acesso a qualquer meio tecnológico para assistir às aulas *online*, foi ofertado material impresso preparado pelo corpo docente. O Projeto Pedagógico (2021) registra que os professores passaram a trabalhar em *Home Office* com disponibilidade em seus horários para atendimentos individuais às crianças.

Já para aquelas crianças que tiveram acesso à tecnologia, as aulas foram ministradas por meio de vídeos,

atividades impressas, áudios e livro didático, sendo solicitado a elas que, com a ajuda da família, fizessem a devolutiva das atividades por meio de fotografias e vídeos que deveriam ser enviados aos professores pelo *WhatsApp*, a fim de registro da presença e participação nas aulas. Cada turma tinha um grupo de *WhatsApp* junto ao seu professor.

As aulas regulares foram ministradas semanal, quinzenal ou mensalmente, conforme o planejamento escolar docente. Desse modo, a família da criança pode se organizar cada qual conforme sua rotina diária. As atividades presenciais retornaram em setembro de 2021, gradativamente. Quando iniciamos a fase de campo dessa pesquisa, em 2022, o uso de máscara e o distanciamento social na sala de aula permanecia obrigatório.

Ao longo de 12 semanas, produzimos 10 oficinas que passaram por um filtro de seleção, em virtude da quantidade de dados coletados. A primeira oficina deu-se para nossa melhor compreensão sobre o contexto da turma de 5º ano B e dedicou-se à produção de pistas iniciais sobre a relação das crianças com o ato de ler. Cada oficina foi desenvolvida em 60 (sessenta) minutos.

Nas oficinas de leitura, foram utilizadas as rodas de conversa para a coleta de dados e durante o processo de transcrição tivemos algumas dificuldades por causa dos

ruídos na sala de aula, pois, em algumas vezes, as crianças cochichavam ou falavam ao mesmo tempo – o que interferiu na clareza das falas, tornando-as indistintas.

As oficinas dedicadas à experimentação pedagógica com o Protocolo de Descoberta do Texto, de Élie Bajard, foram produzidas a partir de nossa releitura desse material, adaptando-o para o seu desenvolvimento em uma turma no contexto local amazônico e, em algumas oficinas, com referências literárias de autoria amazônica. Essas oficinas despertaram em nós o desejo de que a dissertação: *Metodologia ‘Protocolo da Descoberta do Texto’, de Élie Bajard: o ensino do ato de ler em uma escola pública na Amazônia e o Manual em Hq* criados a partir desse trabalho fossem resultado de um diálogo que, como tal, transitasse e levasse contribuições ao debate que se implementa sobre leitura de modo mais abrangente, com pesquisadores de outras regiões.

Tendo em vista o aprendizado das crianças pós-pandemia, e pelo exposto, esta pesquisa trata-se de uma pesquisa-intervenção e, ao longo das seções, pretendemos demonstrar que fora fundamentada na metodologia bajardiana para o ensino do ato de ler. Desse modo, a leitura de Élie Bajard ensejou o estudo dos conceitos de Bakhtin (2016) sobre dialogismo, bem como, criatividade e

imaginação, em Vygotsky (2012), para compreendermos a relação da criança com o ato de ler.

Por fim, discutiremos e avaliaremos, na conclusão deste trabalho, aspectos da contribuição da metodologia bajardiana para o ensino do ato de ler na educação escolar do contexto amazônico, sem nos perder do impacto que a realização desta pesquisa produziu para nossa própria formação. Desejamos a você, boa leitura!

Figura 1 – A escola e as crianças



Fonte: acervo da pesquisadora – 2022.

Capítulo 1

O ENSINO DO ATO DE LER: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA CAPES¹

O ensino do ato de ler desempenha um papel fundamental na formação de leitores autônomos e críticos no contexto escolar. Neste cenário, o reconhecimento da produção acadêmica existente e a avaliação de suas contribuições são essenciais para o avanço do conhecimento na área de Educação. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica abrangente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, focalizando o ensino do ato de ler, com a intenção de inventariar as investigações já desenvolvidas.

A relevância de examinar as pesquisas existentes reside na compreensão das abordagens, métodos e teorias empregados por pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática. Além disso, a análise crítica dessa produção acadêmica pode oferecer *insights* valiosos para aprimorar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do ato de ler.

Uma parte significativa deste levantamento bibliográfico se concentra na contribuição de Élie Bajard,

¹ Após os devidos ajustes, esta seção foi publicada como artigo científico na *Revista Brasileira de Alfabetização (Abalf)*, em 4 de dezembro de 2023, em coautoria com Márcia Machado de Lima.

cujos *Protocolo da Descoberta do Texto* é um dos principais focos de interesse. Investigar como sua abordagem tem sido explorada e implementada em pesquisas anteriores pode oferecer subsídios para aqueles que desejam aprofundar seus estudos nessa área.

No entanto, é importante destacar que, para efetivamente contribuir para o avanço do conhecimento, este capítulo busca ir além de uma simples compilação de estudos. A intenção é articular de maneira sólida as conclusões deste levantamento bibliográfico com o desenvolvimento da temática e, assim, oferecer uma análise crítica e original. Assim sendo, este capítulo, visa contribuir de forma significativa para o diálogo acadêmico sobre o ensino, portanto, do ato de ler.

O Protocolo da Descoberta do Texto, em Élie Bajard

O ato de ler é uma ação voltada para a prática de leitura cuja compreensão se dá quando a criança consegue negociar com as palavras os significados do texto e, assim, construir sentidos que podem contribuir para a formação social do sujeito. É um ato intrassubjetivo e de compreensão.

No livro: *A Descoberta da Língua Escrita* (2012), Élie Bajard, estudioso francês, apresenta a metodologia *Protocolo da Descoberta do Texto* que surgiu como uma

abordagem inovadora e relevante para o ensino do ato de ler. Ela se destaca por sua ênfase na construção ativa do sentido, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva dos textos.

Segundo Bajard (2012), com o uso do texto dentro de um protocolo de ensino, os professores estimulam o leitor para o desenvolvimento da capacidade de uma compreensão autônoma e crítica sobre o texto que lê.

Diante disso, é fundamental ensinar o sujeito leitor a extrair os significados das palavras e a construir sentidos importantes para sua formação social. Dessa forma, o autor propõe um protocolo de trabalho com textos desconhecidos e com a leitura em silêncio que ele considera como leitura em pensamento. Os seis passos apresentados pelo autor exploram a capacidade de compreensão de texto do leitor que se torna possível a partir da ação, do ato de ler, a seguir:

- A. Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos;
- B. Exposição do texto à classe inteira;
- C. Leitura do texto pelos olhos;
- D. Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto;
- E. Síntese pelo mestre das descobertas e do significado do texto;
- F. Transmissão vocal do texto. (Bajard, 2021, p. 43)

Em primeiro lugar, a metodologia de Bajard coloca a escolha do texto desconhecido como ponto de partida (passo A). Isso implica uma abordagem que valoriza a diversidade de materiais de leitura, estimulando os alunos a enfrentarem desafios textuais variados. Essa abordagem desafia a visão tradicional de ensino da leitura, na qual os textos são frequentemente previsíveis e direcionados apenas à prática de habilidades de decodificação.

Já a exposição do texto à classe inteira (passo B) consiste em apresentar o texto desconhecido em um formato ampliado e acessível a todas às crianças, utilizando recursos como: *cartazes, flipcharts ou datashow*. Essa etapa permite que o texto ganhe visibilidade coletiva, promovendo um ambiente de interação e reflexão conjunta. Ao expor o texto de forma visual e compartilhada, cria-se uma oportunidade para que as crianças identifiquem elementos textuais de maneira colaborativa, ampliem o repertório de leitura e desenvolvam habilidades como a análise crítica e a interpretação. Além disso, o diálogo promovido em torno do texto fortalece o sentido de pertencimento ao grupo e incentiva a troca de perspectivas, contribuindo para a construção de leitores autônomos e críticos.

Depois desse primeiro contato visual coletivo, o *Protocolo da Descoberta do Texto* enfatiza a leitura em

silêncio (passo C), permitindo que os leitores mergulhem na experiência da leitura individual sem interferência externa. Essa abordagem promove uma conexão direta entre o leitor e o texto, incentivando a reflexão e a construção de sentidos pessoais. A leitura em silêncio também desenvolve a capacidade de concentração, habilidade essencial para a compreensão profunda da leitura.

Na sequência, o questionamento do professor sobre o sentido do texto (passo D) desempenha um papel fundamental na metodologia de Bajard. Isso cria um espaço de diálogo e reflexão entre o aluno e o professor, permitindo que o leitor compartilhe suas interpretações e dúvidas. Esse processo colaborativo enriquece a compreensão do texto, oferecendo diferentes perspectivas e *insights*.

Por último, a síntese pelo mestre da leitura (passo E) e a transmissão vocal do texto (passo F) também são aspectos cruciais do protocolo. Elas representam a transição entre a compreensão individual e a compreensão compartilhada. A síntese feita pelo professor ajuda a consolidar o entendimento do texto, enquanto a transmissão vocal permite que ele guie às crianças na exploração de sentidos mais profundos.

De acordo com Bajard (2021), se o professor quer estimular um ato de leitura é fundamental que ele saiba adiar

a transmissão vocal do texto, pois “[...] a voz alta revelaria ao ouvinte o sentido do texto que os olhos do leitor(a) deveriam desvelar” (Bajard, 2021, p. 81). Na perspectiva bajardiana, a criança pode não compreender o texto pela leitura em silêncio, mas ouve bem. Dessa forma, os professores ao revelarem o sentido do texto aos ouvidos do leitor, “eles em vez de ajudarem a criança, de fato, suprimem a situação de aprendizagem” (Bajard, 2021, p. 154).

Nesse sentido, a metodologia de Bajard (2021) desafia algumas práticas pedagógicas convencionais, como a transmissão vocal precoce do texto. Essa abordagem, que pode ser vista como um dos maiores pontos de controvérsia, destaca a importância de permitir que os leitores construam seus próprios significados antes de receberem uma interpretação pronta. Isso levanta questões sobre o papel do professor como mediador da leitura e como ele pode encontrar um equilíbrio entre orientar os alunos e dar-lhes espaço para explorar ativamente o texto.

Em suma, a metodologia *Protocolo da Descoberta do Texto* traz uma abordagem enriquecedora e desafiadora para o ensino do ato de ler. Ela coloca o leitor no centro do processo de compreensão, incentivando a autonomia, a reflexão e a construção ativa de sentidos. Ao problematizar essa metodologia, podemos reconhecer seu potencial para

transformarmos a experiência de leitura dos alunos e capacitá-los a se tornarem leitores críticos e independentes.

Metodologia de levantamento de dados no periódico CAPES e revisão de literatura

Com a finalidade de obtermos uma ideia mais precisa acerca das pesquisas sobre o ensino do ato de ler e possíveis articulações produzidas pelos pares desse conceito no contexto escolar brasileiro, foi feito um levantamento de trabalhos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para uma revisão de literatura.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi escolhido como a principal fonte de pesquisa devido à sua relevância para este estudo, pois teses e dissertações representam contribuições acadêmicas substanciais e muitas vezes exploram temas em profundidade. Essas obras são valiosas para nossa análise, uma vez que geralmente contêm revisões abrangentes da literatura, metodologias detalhadas e discussões aprofundadas dos resultados. Desse modo, a escolha dessa fonte ajuda a obter uma compreensão sólida das pesquisas acadêmicas relevantes no campo do ensino do ato de ler.

Inicialmente, será interessante, para demonstrar a preocupação com o rigor de um levantamento desse tipo,

evidenciar a noção de revisão de literatura utilizada e justificar a que finalidade ela serve. De algum modo, essa opção diz um pouco do *para quê?* da revisão de literatura.

As conclusões indicam que a realização da Revisão da Literatura [é] extremamente importante antes de se iniciar uma pesquisa sobre determinada temática, pois poderá auxiliar o pesquisador a ver quais produções foram realizadas pela comunidade científica, quais caminhos foram seguidos pelos pesquisadores e quais vieses não abordados em estudos realizados nos últimos anos (Brizola; Fantin, 2017, p. 23).

Na linha que Brizola e Fantin (2017) apontam, assim como outros/as pesquisadores/pesquisadoras, a exemplo de Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a revisão de literatura produz uma porta de entrada para a pesquisa a ser iniciada. Parece haver consenso entre os autores e as autoras consultadas que a revisão de literatura não se trata de mera formalidade ou burocracia dos trabalhos científicos, mas como uma seleção de informações relevantes na construção do objeto de pesquisa para a temática que se pretende pesquisar.

Ainda, firma-se que um recorte fosse produzido a título de tornar mais coerente o estabelecimento de uma entrada para a pesquisa sobre o ensino do ato de ler na direção das possibilidades de uma investigação que o articule ao

enfrentamento do analfabetismo funcional. O balanço bibliográfico foi o recorte dentro do que poderia ser tratado como revisão bibliográfica.

A pergunta central para o balanço bibliográfico é pelo núcleo, pela palavra-chave – ou a linha a ser usada como um primeiro ponto para tecer o bordado que é a fase da pesquisa bibliográfica. Embora tenha localizado, logo a princípio, o ensino do ato de ler, não se considera adequado apenas explicitar em um trecho dedicado aos *booleanos*, mas compor um quadro crítico do debate interessante para a educação do que se encontra no levantamento da base de dados específicos, mas que sejam relevantes e representativos. Em segundo lugar, o balanço bibliográfico propõe um trecho escrito, indicando a relação interna aos trabalhos localizados.

Assim, a proposição de um balanço bibliográfico no corpus da presente pesquisa atende à finalidade de tratá-la com rigor, evidenciando, a partir do que se escreve, possíveis interlocutores e questões ao ser discutido o material levantado. Nesse registro, os quadros resultantes aparecem como achados da pesquisa de Mestrado em sua fase bibliográfica, justificando o investimento acadêmico em sua produção.

A referência utilizada para a produção do balanço bibliográfico é a obra: *História e Memória da Educação Rural do Século XX* (Chaloba; Celeste Filho; Mesquita, 2020), especialmente a primeira seção que conta com três artigos, intitulados: *Balanço Bibliográfico*.

Nos artigos, é encontrado como as autoras fizeram uso dos procedimentos de levantamento, triangulação. Observa-se o uso não de *booleanos*, mas de indexadores e como as autoras organizaram os quadros e os cenários que os quadros mobilizaram. Atenta-se para o debate que elas fazem e como o balanço bibliográfico criou, da visitação de plataformas específicas às portas de entrada para a pesquisa que produziram.

Dessa forma, na referência de Chaloba, Filho e Mesquita (2020), para o balanço bibliográfico apresentado neste capítulo, o levantamento de dados foi feito no mês de janeiro/2022, a partir de dois descritores: “Élie Bajard” e “Ato de ler”.

A escolha dos descritores como termos de busca foi fundamentada na relevância direta dos tópicos para o foco deste estudo tendo em vista que o termo “ato de ler” representa o conceito central de ensinar a prática de leitura, enquanto “Élie Bajard” é especificamente relevante devido à sua contribuição teórica para o campo dessa pesquisa.

Assim, ao selecionar esses descritores, busca-se garantir que a investigação se concentre em materiais que estão alinhados com o objetivo principal de analisar o ensino do ato de ler, com uma ênfase particular nas contribuições bajardianas.

Élie Bajard é um renomado escritor e linguista francês, cujo trabalho se concentra na metodologia de ensino do ato de ler. Sua abordagem, conhecida como: *Protocolo da Descoberta do Texto* oferece subsídios a formação de um leitor autônomo e crítico. Por isso, a inclusão do nome “Élie Bajard” como descritor se justifica pela sua contribuição significativa para a área de ensino do ato de ler. Assim, ao incluirmos “Élie Bajard” como descritor, busca-se identificar pesquisas e trabalhos acadêmicos que se relacionam diretamente com essa abordagem e suas aplicações no ensino da prática de leitura.

Nessa mesma perspectiva, o “ato de ler” representa o cerne dessa pesquisa que abrange o processo complexo e multifacetado de leitura, incluindo aspectos como compreensão de texto, análise crítica e interpretação. Ao selecionarmos o “ato de ler” como descritor, o objetivo foi identificar pesquisas que se concentram especificamente na prática de ensinar e desenvolver a capacidade do ato de ler,

com ênfase em estratégias pedagógicas e métodos que promovem a leitura eficaz.

Ambos os descritores estão intimamente relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa, que visa investigar o ensino do ato de ler com ênfase na contribuição de Élie Bajard. A escolha desses descritores direciona a pesquisa para materiais que abordam diretamente a teoria e a prática do ensino do ato de leitura, incluindo aquelas que se baseiam nas ideias de Élie Bajard. Além disso, ao combinar esses descritores, obtém-se uma visão holística das pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que exploram essa temática, permitindo uma análise abrangente e uma revisão da literatura significativa.

No levantamento de dados, o recorte temporal compreendeu os anos de 2015 a 2021. Esse período foi escolhido porque abrange os anos mais recentes em que as abordagens pedagógicas e perspectivas teóricas relacionadas ao ensino do ato de ler podem ter evoluído. Isso é relevante para o contexto atual dessa pesquisa, uma vez que permite uma análise das tendências e desenvolvimentos mais contemporâneos na área pesquisada. Sabemos que a educação está em constante evolução, dessa forma, o recorte temporal atualizado nos

ajuda a capturar as pesquisas mais relevantes para o cenário educacional recente.

Ao limitar a pesquisa aos anos de 2015 a 2021, pode-se direcionar a atenção para as questões e desafios contemporâneos relacionados a prática de leitura. Isso é particularmente importante, pois nos permite explorar como as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas podem ter impactado as práticas de ensino do ato de ler nesse período.

Esta pesquisa é uma área multidisciplinar que se beneficia da contribuição de diversas disciplinas acadêmicas. Nesse contexto, a construção do *corpus* da investigação foi cuidadosamente delineada, envolvendo as áreas de Educação e Letras. A escolha dessas áreas específicas se justifica pelo seu papel central na investigação das teorias, práticas pedagógicas, análise da linguagem e compreensão textual relacionadas à leitura.

Nesse sentido, compreende-se que, a área de Educação oferece uma base sólida para explorarmos as teorias, práticas pedagógicas e estratégias de ensino relacionadas à leitura. Ela também abrange questões educacionais fundamentais, como o desenvolvimento de habilidades de leitura, a formação de leitores críticos e a promoção da alfabetização. Além disso, a educação engloba

diversas abordagens e metodologias pedagógicas que podem ser aplicadas ao ensino do ato de ler.

Da mesma forma, a inclusão da área de Letras na construção do *corpus* da pesquisa é igualmente essencial, uma vez que se concentra na análise da linguagem, na interpretação textual e na compreensão profunda de textos literários e não literários. Ainda, a área de Letras oferece os aspectos linguísticos da leitura, como a análise de estruturas textuais, o estudo de gêneros literários e as abordagens críticas à literatura. Além disso, os especialistas em Letras frequentemente examinam a relação entre a linguagem e a literatura, o que pode contribuir para nossa compreensão das práticas de ensino do ato de ler.

Sendo assim, tanto a área de Educação quanto a área de Letras, no *corpus* da pesquisa, permite uma abordagem abrangente e multidisciplinar para a investigação do ensino do ato de ler, considerando os aspectos pedagógicos, linguísticos e os literários envolvidos. Isso contribui para uma análise mais rica e contextualizada da pesquisa acadêmica disponível, portanto, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O critério de seleção dos trabalhos acadêmicos com base na leitura do detalhamento (título, resumo e palavras-chave) é uma abordagem comum e justificável ao conduzir

uma revisão de literatura, pois os pesquisadores podem rapidamente determinar se o conteúdo das pesquisas se encaixa no escopo e nos objetivos da revisão de literatura.

Esses elementos iniciais geralmente oferecem uma visão geral das principais contribuições das teses e dissertações. Isso ajuda os pesquisadores a concentrarem seus esforços na leitura das produções científicas que parecem ser mais relevantes para a pesquisa em questão.

Os títulos, resumos e palavras-chave são elementos que resumem o conteúdo contribuindo para garantir que os trabalhos escolhidos estejam diretamente relacionados aos tópicos e questões que os pesquisadores desejam abordar em sua revisão.

No entanto, é importante notar que essa abordagem não substitui a leitura completa das teses e dissertações selecionadas posteriormente. Após a triagem inicial com base no detalhamento, trabalhos acadêmicos selecionados devem ser lidos na íntegra para uma análise mais aprofundada e detalhada de seu conteúdo. Isso garante que apenas os trabalhos relevantes e de qualidade sejam incluídos na revisão de literatura.

Levantamento de dados no periódico CAPES

No levantamento de dados estão a mostra os quantitativos de trabalhos científicos pesquisados no

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES redistribuídos por descritores, regiões e áreas de conhecimento.

Com o descritor “Élie Bajard”, foram encontrados oito resultados em uma solicitação prévia, independente do marco temporal – sendo seis dissertações e duas teses. Com o descritor “ato de ler” encontramos 86 (oitenta e seis) dissertações e 31 (trinta e uma) teses, total de 117 (cento e dezessete) trabalhos, conforme descrição da Tabela 1:

Tabela 1 – Trabalhos científicos encontrados na plataforma CAPES no período de 2015 a 2021

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Élie Bajard	6	2	8
Ato de Ler	86	31	117
TOTAL	92	33	125

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES, 2022.

Do levantamento quantitativo, fizemos a redistribuição dos 125 (cento e vinte e cinco) trabalhos encontrados por regiões, a fim de aprofundarmos a análise, abordando a extensão e a incidência nacional das pesquisas sobre a produção de Élie Bajard e o ensino do ato de ler.

Conforme os dados da Tabela 2, a concentração maior de produções científicas está nas regiões Sul e Sudeste, permanecendo as regiões Centro-Oeste e Norte com o menor número de trabalhos científicos produzidos. A região Nordeste possui 19 (dezenove) produções científicas

correspondentes aos descritores apresentados, como mostrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Trabalhos científicos encontrados na plataforma CAPES redistribuídos por regiões

Regiões	Dissertações	Teses	Total
Norte	8	-	8
Sul	25	11	36
Sudeste	38	16	54
Centro-Oeste	6	2	8
Nordeste	16	3	19
TOTAL	93	32	125

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES, 2022.

Segundo os dados da Tabela 2, em todas as regiões, há trabalhos sobre o ensino do ato de ler, mas o refinamento apresentado na Tabela 3 indica que não foram encontradas pesquisas na região Norte com o descritor “Élie Bajard”, enquanto com o descritor “ato de ler” foram encontradas oito dissertações, sendo duas na área de Letras e duas na área de Educação. Destas, três pesquisas foram realizadas em Rondônia.

Na Tabela 3, o refinamento mostra o quantitativo de trabalhos produzidos na área da Educação, totalizando 29 (vinte e nove) dissertações e seis teses. A maior concentração de produções nessa área está nas regiões Sul e Sudeste. A região Norte possui o menor quantitativo de trabalhos científicos produzidos em Educação.

Tabela 3 – Trabalhos científicos encontrados na plataforma CAPES redistribuídos por regiões e áreas de conhecimento

Regiões	Dissertações	Teses	Total
Norte	<i>Élie Bajard</i> : Educação (0), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	-	8
	<i>Ato de ler</i> : Educação (2), Letras (2), Ensino-Aprendizagem (0), outros (4).		
Sul	<i>Élie Bajard</i> : Educação (0), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	<i>Élie Bajard</i> : Educação (1), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	36
	<i>Ato de ler</i> : Educação (11), Letras (8), Ensino-Aprendizagem (0), outros (6).	<i>Ato de ler</i> : Educação (2), Letras (4), Ensino-Aprendizagem (0), outros (4).	
Sudeste	<i>Élie Bajard</i> : Educação (1), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	<i>Élie Bajard</i> : Educação (0), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	54
	<i>Ato de ler</i> : Educação (8), Letras (1), Ensino-Aprendizagem (3), outros (25).	<i>Ato de ler</i> : Educação (2), Letras (1), Ensino-Aprendizagem (3), outros (10).	
Centro-Oeste	<i>Élie Bajard</i> : Educação (1), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	<i>Élie Bajard</i> : Educação (0), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	8
	<i>Ato de ler</i> : Educação (2), Letras (2), Ensino-Aprendizagem (0), outros (1).	<i>Ato de ler</i> : Educação (1), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (1).	
Nordeste	<i>Élie Bajard</i> : Educação (0), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	<i>Élie Bajard</i> : Educação (0), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (0).	19
	<i>Ato de ler</i> : Educação (4), Letras (4), Ensino-Aprendizagem (0), outros (8).	<i>Ato de ler</i> : Educação (0), Letras (0), Ensino-Aprendizagem (0), outros (3).	
TOTAL	93	32	125

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES, 2022.

Os dados das tabelas 2 e 3 revelam uma concentração significativa de produções científicas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, contrastando com uma presença mais limitada nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Esse desequilíbrio geográfico na produção de conhecimento sobre o ensino do ato de ler levanta questões sobre a

representatividade e a atenção dada às realidades educacionais de diferentes partes do país.

Do quantitativo de produções científicas, 43 (quarenta e três) trabalhos mencionam como assunto ou aporte teórico os descritores apresentados na coleta de dados, como aponta a Tabela 4. Foram encontradas quatro dissertações que mencionam Élie Bajard como aporte teórico; 31 (trinta e uma) dissertações e oito teses que mencionam o ato de ler como assunto.

Tabela 4 – Trabalhos científicos que mencionam os descritores

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Élie Bajard	4	-	4
Ato de ler	31	8	39
TOTAL	35	8	43

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES, 2022.

Notavelmente, o descritor “ato de ler” revela muitos trabalhos associados, denotando um amplo interesse e produção acadêmica sobre o tema. No entanto, o uso quase nulo do descritor “Élie Bajard” sugere uma lacuna significativa na relação entre as pesquisas e a contribuição teórica desse autor específico para o campo de Educação.

Essa discrepância aponta para questões sobre a visibilidade das contribuições teóricas de Élie Bajard no contexto das pesquisas acadêmicas sobre o ensino do ato de ler, destacando a importância de explorar e contextualizar

o uso desses descritores para uma compreensão mais abrangente da área de estudo.

Em resumo, os dados apresentados nos conduzem a refletir sobre questões de equidade regional na produção de conhecimento, a escolha de descritores e a qualidade das pesquisas sobre o ensino do ato de ler. Essas reflexões são fundamentais para orientar futuras investigações e contribuir efetivamente para o desenvolvimento da área de estudo.

Dos trabalhos científicos mostrados na Tabela 4, selecionamos para leitura e revisão de literatura seis dissertações e uma tese que incidem sobre o ensino do ato de ler, a formação do leitor e a mediação da leitura, elementos fundamentais que contribuíram com a nossa compreensão sobre o desenvolvimento da capacidade do ato de ler nas escolas públicas de ensino – o que justifica a escolha das produções científicas, conforme a descrição do Quadro 2.

Quadro 2 – Referente às produções científicas selecionadas para a revisão de literatura

ORDEM	TÍTULO	ANO/TIPO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
01.	O ato de ler no ensino fundamental: da construção de sentidos à constituição do sujeito leitor	2015 Dissertação	Adriana Da Cruz Diniz/ <i>Laureate International Universities</i> (UniRitter/RS) – <i>Campus</i> de Porto Alegre

02.	Outros Diálogos na sala de aula: Leituras e releituras dos indígenas no livro didático	2015 Dissertação	Maurício Ramos Lindemeyer/Universidade da Amazônia (UNAMA) – <i>Campus</i> de Belém
03.	A leitura na graduação em Letras: por uma constante preocupação com a formação de leitores	2016 Dissertação	Sirlaine Galhardo Gomes Costa/Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – <i>Campus</i> de Porto Velho
04.	Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino Fundamental	2016 Dissertação	Adriana Naomi Fukushima da Silva/ Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (UNESP/SP) – <i>Campus</i> de Marília
05.	Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários	2020 Dissertação	Ana Paula Carneiro/Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (UNESP/SP) <i>Campus</i> de Presidente Prudente
06.	Mediação na sala de leitura: O protagonismo dos alunos	2020 Dissertação	Rosane Ribeiro do Nascimento/Universidade Federal de Goiás (UFG/GO) – <i>Campus</i> de Catalão
07.	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano	2021 Tese	Daniele Aparecida Russo/ Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (UNESP/SP) <i>Campus</i> de Marília

	do ensino fundamental		
--	--------------------------	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Cada trabalho escolhido contribui de maneira única para o entendimento do ensino do ato de ler, ampliando a abordagem da pesquisa. Alguns se concentram na formação do leitor desde os estágios iniciais da educação, explorando a construção de significados na leitura. Outros trazem perspectivas interculturais, investigando como diferentes grupos étnicos interagem com a leitura em contextos específicos. Além disso, alguns trabalhos abordam a formação de leitores no nível universitário, destacando a importância da educação superior na promoção da literacia.

Há também aqueles que se concentram nas práticas pedagógicas dos professores no ensino fundamental, especificamente no contexto de programas educacionais. Outros exploram o papel da mediação na formação de leitores literários, enfatizando o aspecto cultural na leitura.

Além disso, a seleção inclui trabalhos que investigam as relações entre professores e alunos no contexto da leitura, com foco no desenvolvimento do leitor em idade escolar. Essa diversidade de abordagens enriquece a revisão de literatura, oferecendo uma visão abrangente e rica do ensino do ato de ler a partir de várias perspectivas e contextos educacionais.

Portanto, a seleção cuidadosa de trabalhos para a revisão de literatura demonstra a relevância de abordarmos não apenas a quantidade, mas também a qualidade das pesquisas sobre o ensino do ato de ler. A escolha de focar em pesquisas que abordam a formação de leitores, a mediação da leitura e a relação entre professores e alunos indica uma preocupação legítima em explorarmos os aspectos mais impactantes desse campo de estudo. No entanto, a predominância de dissertações em relação a teses também levanta questões sobre a profundidade das análises acadêmicas disponíveis.

O que se tem pesquisado sobre o ensino do ato de ler

Na revisão de literatura, são trazidos os elementos empíricos extraídos dos trabalhos pesquisados, a fim de se apresentar o que tem sido investigado sobre o ensino do ato de ler e quais são os resultados consideráveis ao nosso problema de investigação.

Adriana Diniz (2015), na pesquisa: *O ato de ler no Ensino Fundamental: da construção de sentidos à constituição do sujeito leitor*, investigou os aspectos da linguagem que evidenciam a relação dialógica entre o texto e o leitor. Sua pesquisa propôs uma reflexão sobre “[...] os meios capazes de cativar estudantes do ensino fundamental

ao hábito e interesse pela leitura como um aliado do conhecimento” (Diniz, 2015, p. 6).

De caráter qualitativo-interpretativo e fundamentado nos estudos de enunciação de Bakhtin, o *corpus* da pesquisa foi constituído pela análise de três volumes da obra: *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney. Os resultados da pesquisa revelaram que a identificação do leitor com o conteúdo do texto e a forma como são abordadas as temáticas relacionadas ao desenvolvimento moral do pré-adolescente aproximam o sujeito da obra e o constituem em leitor, uma vez que essa aproximação provoca o dialogismo.

O estudo de Diniz (2015) sobre a relação dialógica entre o texto e o leitor, destacando o papel da obra: *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, traz importantes reflexões sobre o incentivo à leitura no ensino fundamental. No entanto, é necessário problematizar a generalização desses resultados, uma vez que se baseiam em uma análise limitada a três volumes de uma única obra literária.

Embora essa abordagem possa ser valiosa para uma compreensão mais profunda de como determinado texto interage com os leitores, é preciso considerar a diversidade de materiais e contextos de leitura presentes nas escolas brasileiras, pois a aplicação desses resultados em um contexto mais amplo requer uma análise cuidadosa das

variáveis envolvidas na promoção do hábito e interesse pela leitura entre os estudantes do ensino fundamental.

A pesquisa de Diniz (2015) se concentra principalmente no desenvolvimento moral do pré-adolescente como um fator que aproxima o leitor da obra e o constitui como leitor. Embora essa perspectiva seja relevante, é importante questionar se outros fatores também desempenham um papel significativo na formação de leitores, como a diversidade de gêneros literários, a representatividade cultural, a mediação pedagógica e as práticas de leitura em sala de aula. A complexidade do processo de leitura e formação de leitores sugere a necessidade de uma abordagem mais abrangente que leve em consideração múltiplos elementos que influenciam o desenvolvimento do *hábito* de leitura nas crianças e jovens brasileiros.

Carneiro (2020), na pesquisa: *Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários*, investigou como acontece o tempo dedicado à leitura literária em uma escola pública de ensino fundamental, anos iniciais, de Presidente Prudente/SP.

Com o objetivo de “[...] observar e analisar como as mediações de leitura realizadas por um grupo de professoras alfabetizadoras acontecem em sala de aula” (Carneiro, 2020, p. 13), a pesquisa desse autor tensiona:

“[...] a concepção teórica metodológica de leitura literária que fundamenta a prática de um grupo de professoras (Carneiro, 2020, p. 13), o que consideramos importante para refletirmos sobre a nossa prática docente na mediação da leitura.

Com a hipótese inicial de que o trabalho com a hora da leitura não está centrado, exclusivamente, na seleção das obras pelas professoras, mas muito na mediação, foi feito um estudo de caso com a utilização de entrevistas e questionários semiestruturados como instrumentos que forneceram informações na direção da produção do perfil do mediador de leitura, além de uma reflexão acerca da prática de leitura literária na escola.

Em Smith, Foucambert e Bajard, a conclusão da pesquisa mostra que as práticas e as mediações de leitura realizadas pelas professoras alfabetizadoras, durante a hora da leitura, ajudam parcialmente a formação do leitor, e que “A Hora da Leitura é uma situação de aprendizagem na qual o professor por meio da proferição do texto lido em voz alta aos alunos, propicia o despertar do imaginário” (Carneiro, 2020, p. 13).

Diante disso, Carneiro (2020) enfatiza a importância de se planejar a prática de leitura com objetivos e estratégias bem definidos, tendo a mediação do professor como fundamental para a formação do leitor, uma vez que o

professor pode ensinar mecanismos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e estratégias leitoras das crianças.

Embora seja crucial planejar a prática de leitura com objetivos claros e estratégias bem definidas, é importante observar que a eficácia do ensino do ato de ler não depende apenas do planejamento do professor, mas também de outros fatores, como o engajamento e a motivação dos alunos, suas experiências prévias com a leitura e suas necessidades individuais.

Desse modo, a ideia de que os professores podem ensinar mecanismos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades leitoras pode ser vista como uma visão tradicional do ensino da leitura, centrada na transmissão de conhecimento. Isso posto, não podemos negligenciar as abordagens mais contemporâneas que enfatizam a importância da construção ativa do significado pelo leitor e a promoção de práticas de leitura crítica e reflexiva.

Nascimento (2020), na dissertação: *Mediação na sala de leitura: O protagonismo dos alunos*, apresenta uma pesquisa cuja finalidade se configura na busca de elementos envolvidos na formação de leitores e em como essa formação se efetiva na escola. O objetivo principal foi “[...]”

compreender o processo de mediação realizado pelo profissional que atua na sala de leitura de uma escola da rede municipal de Catalão” (Nascimento, 2020, p. 11). A pesquisa foi fundamentada em Teresa Colomer, Magda Soares, Vygotsky e Élie Bajard.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os registros em diário de campo, as rodas de conversa e as entrevistas semiestruturadas. O trabalho foi desenvolvido com o professor da sala de leitura e com seis estudantes do Ensino Fundamental II.

Na etapa da pesquisa-ação, Nascimento (2020) buscou promover ações que contribuíssem para o processo de mediação da leitura na formação de leitores em uma escola de ensino fundamental.

Durante a pesquisa, foram feitas observações sobre como a leitura era mediada com as crianças, uma entrevista semiestruturada com o professor responsável pela sala de leitura e, posteriormente, foi construída uma ação colaborativa junto ao docente para ser desenvolvida com seis estudantes do 8º ano, a fim de expandir as práticas de mediação na sala de leitura. Foram planejadas ações interventivas que formam alunos como mediadores para colaborar com as sessões de mediação e, assim, envolver a comunidade escolar na formação de leitores.

De acordo com a pesquisadora, a investigação revelou que a sala de leitura é um espaço ativo na escola e dispõe de um professor que atua como mediador, porém, o processo de mediação fica limitado, posto que o docente ocupa outras atribuições a ele designadas no cargo que ocupa.

Com os resultados da pesquisa de Nascimento (2020) percebe-se uma preocupação fundamental no contexto educacional: a sobrecarga de tarefas e responsabilidades que frequentemente recai sobre os professores.

A constatação de que, o professor da sala de leitura também ocupa outras funções, designadas pelo cargo, revela a complexidade das demandas impostas aos educadores. Isso suscita questionamentos sobre a organização do sistema educacional brasileiro e se ele está proporcionando um ambiente propício para a promoção efetiva da leitura. Evidentemente, a sobrecarga de tarefas pode limitar o tempo e os recursos disponíveis para a mediação da leitura, prejudicando a qualidade dessa atividade essencial para o desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, esse cenário também levanta a questão da valorização da leitura como uma prioridade na educação. Quando o professor da sala de leitura é sobrecarregado com múltiplas responsabilidades, isso pode indicar que a

promoção da leitura não está recebendo a devida atenção e importância no currículo escolar. Sabendo que, a leitura desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e na formação crítica dos alunos, sua promoção deveria ser tratada como uma prioridade educacional.

A falta de tempo e recursos adequados para a mediação da leitura pode resultar em um ambiente escolar em que os alunos não têm a oportunidade de explorar plenamente o mundo da leitura, o que pode afetar seu crescimento acadêmico e intelectual.

Na pesquisa: *A leitura na graduação em Letras: por uma constante preocupação com a formação de leitores*, Sirlaine Costa, afirma que a leitura é “[...] uma apropriação, invenção, produção de significados, pois é no processo de construção dos sentidos e interpretação de textos que a leitura permite utilizar a relação dialógica que envolve o dizer do outro” (Costa, 2016, p. 8).

Partindo da teoria de Chartier, Sirlaine Costa (2016) investigou o hábito de leitura dos estudantes do Curso de Letras, da Universidade Federal de Rondônia/UNIR – *campus* de Porto Velho – para refletir sobre o vínculo da utilização da Biblioteca Universitária com a formação do leitor crítico no período acadêmico.

A metodologia dessa investigação constituiu-se de um questionário com 42 (quarenta e duas) perguntas de múltipla escolha aplicado a 77 (setenta e sete) estudantes da Universidade Federal de Rondônia, com o objetivo de “[...] levantar informações sobre o perfil social, interesses profissionais e literários” (Costa, 2016, p. 8) dos estudantes, além das práticas de leitura e do conhecimento deles sobre a função de uma biblioteca universitária.

No levantamento de dados, Costa afirma que, de 43 (quarenta e três) informantes, 26 (vinte e seis) nasceram entre os anos de 1990 e 1996; mais que 50% dos estudantes ingressaram no curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia com idades que variam entre 18 e 26 anos. A maior parte dos ingressantes no curso de Letras é mulher, e a maioria dos informantes reside com os pais e não trabalha. Os que trabalham exercem suas atividades como servidores públicos ou em trabalhos informais. A maior parcela dos ingressantes no curso de Letras estudou em escolas públicas.

Os resultados da pesquisa de Costa (2016) indicaram que os estudantes do curso de Letras, participantes da investigação, já eram leitores quando entraram na graduação, visto que seus pais e/ou responsáveis liam em casa como estímulo para a formação de futuros leitores.

O universo pesquisado indicou informantes pertencentes à classe média baixa que podem estar em condições de leitores, uma vez que tiveram durante sua infância, pais e/ou responsáveis pela sua educação que liam em sua casa, servindo como estímulo e exemplo indireto para se tornarem futuros leitores. Constatamos que em relação à escolaridade dos pais, as mães possuíam ensino médio completo e pais com ensino fundamental incompleto, na pesquisa (Costa, 2016, p. 103).

A constatação de que os informantes pertencem à classe média baixa e tiveram a influência de pais ou responsáveis que liam em casa é significativa, pois nos sugere que o ambiente familiar desempenha um papel relevante no desenvolvimento de práticas de leitura.

Entretanto, nem todas as crianças que têm pais que leem em casa se tornam automaticamente leitores ávidos, e outras variáveis, como o acesso a livros e práticas de leitura na escola, também desempenham um papel crucial podendo influenciar nesses dados.

A discrepância na escolaridade dos pais, tendo as mães concluído o ensino médio e os pais não terem completado o ensino fundamental, suscita as desigualdades educacionais e suas implicações na formação de leitores. Também é importante considerar que a relação entre a escolaridade dos pais e o desenvolvimento da leitura pode variar de acordo com o contexto cultural e socioeconômico,

sendo necessário evitar generalizações simplistas. Assim, a informação destaca a complexidade das influências familiares na formação de leitores e a importância de considerarmos múltiplos fatores na análise desse fenômeno.

Costa (2016) considera que o resultado mais relevante de sua pesquisa foi a influência do professor, como mediador de leitura, na trajetória educacional dos alunos. A mediação do modo como foi feita ao longo da pesquisa favoreceu aos estudantes que fossem estimulados no desenvolvimento da capacidade do ato de ler e aprendessem a usufruir da biblioteca escolar.

Silva (2016), na dissertação: *Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do Ensino Fundamental*, apresenta os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi “[...] analisar os processos de ensino dos atos de leitura por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa Ler e Escrever, implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (Silva, 2016, p. 6).

A investigação buscou compreender as metodologias utilizadas pelos professores para o ensino da leitura; a relação dos sujeitos por meio de suas histórias e experiências tendo a leitura como prática cultural; e, por fim, provocar, entre os professores, uma reflexão sobre as

próprias práticas, uma vez que estão diretamente ligadas à formação do leitor.

De caráter etnográfico, a pesquisa foi realizada com três professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Marília/SP. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas e análise documental.

Com base no dialogismo de Bakhtin, os resultados da pesquisa mostraram que a concepção de leitura, predominantemente utilizada na sala de aula pelas professoras das séries iniciais, configura-se ao ensino do ato de leitura ligado à área fonológica. O material do *Programa Ler e Escrever*, mesmo que defenda o ensino do ato de ler como atribuição de sentidos, “[...] também apresenta propostas que valorizam o valor sonoro das palavras” (Silva, 2016, p. 6) – o que reforça a concepção do ensino do ato de ler considerado pelas professoras.

Os dados mostram que, as concepções de leitura mais utilizadas pelos professores no ensino do ato de ler são as que estão ligadas à área fonológica, concluindo, assim, que “[...] as práticas de ensino, quando envolviam a utilização do *Ler e Escrever*, não seguiam as concepções defendidas nesse material, mas a do professor” (Silva, 2016, p. 6, grifos do autor).

A informação apresentada por Silva (2016) na dissertação aponta para uma discordância entre as concepções de leitura propostas em materiais educacionais, como o *Ler e Escrever*, e as práticas de ensino adotadas pelos professores. Embora haja recursos e diretrizes pedagógicas disponíveis que promovam certas abordagens da leitura, os professores podem, em muitos casos, optar por seguir suas próprias concepções e métodos.

No contexto em que as concepções de leitura estão predominantemente ligadas à área fonológica, os professores podem enfatizar a dimensão da decodificação das palavras e da pronúncia correta em detrimento de abordagens mais amplas da leitura, como a compreensão textual e a interpretação.

Essa divergência entre as concepções preconizadas nos materiais didáticos e as práticas dos professores pode ter implicações na eficácia do ensino do ato de ler, pois as abordagens centradas exclusivamente na fonologia limitam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e análise crítica do texto.

Diante disso, refletimos sobre a importância da formação de professores e do alinhamento entre as concepções pedagógicas recomendadas em materiais educacionais e as práticas reais nas salas de aula. Também

ressaltamos a necessidade de promover uma compreensão mais ampla e holística da leitura, que abranja não apenas aspectos técnicos, como a fonologia, mas também a compreensão, a interpretação e a apreciação da leitura como uma atividade significativa e enriquecedora.

Vale enfatizar que, embora Silva (2016) não tenha colocado o ensino do ato de ler como um indexador de sua pesquisa, identificamos a discussão sobre o ensino dessa prática textualmente no trabalho analisado.

Lindemeyer (2015), em: *Outros Diálogos na sala de aula: Leituras e releituras dos indígenas no livro didático*, fez uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da leitura em uma escola pública de Belém, com os alunos do 9º ano, cujos textos do livro: *Diálogos* são utilizados na contribuição da formação do leitor. Cabe ressaltar que, a escolha do livro didático não é feita pelos professores da escola – o que implica, segundo o pesquisador, no caráter pedagógico dos textos, trazendo, assim, algumas inquietações.

Dessa forma, a questão norteadora da pesquisa foi “[...] como construir um ensino-aprendizagem para formação de leitores críticos, tendo por base os textos que hoje estão na sala de aula da escola pública” (Lindemeyer, 2015, p. 8). Trata-se aqui da formação de leitores mediada pelos textos do livro didático.

Diante de sua problematização, Lindemeyer (2015) afirma que o livro didático movimenta discursos estereotipados contra grupos minoritários, entre eles população indígena.

De acordo com o pesquisador, o livro didático: *Diálogos* direciona o leitor sobre quais textos devem ser lidos, “[...] que atividades sucedem à leitura e quais os sentidos podem ser privilegiados durante essas atividades” (Lindemeyer, 2015, p. 8), por isso seu interesse em fazer uma pesquisa que contribuísse com uma reflexão acerca da formação de leitores frente ao uso dos textos, do livro didático, que hoje estão na sala de aula.

O material de Lindemeyer (2015) aparece no balanço bibliográfico por conta do indexador “ato de ler” referido à obra de Paulo Freire. O autor traz uma reflexão teórica à luz da análise do discurso, de vertente foucaultiana, que possibilita a ele o debate sobre o texto do livro como produção de sentidos e de subjetividades.

Uma referência utilizada pelo pesquisador foi o livro: *A importância do ato de ler*, sob a perspectiva de Paulo Freire, que contribuiu para a definição do ato de ler como:

[...] a ação de produção de sentidos, construídos historicamente, por um sujeito frente a um texto produzido por outro. Em outras palavras: ‘um esforço para ler o texto e o mundo dialeticamente’

(FREIRE, 211, p.48). Ação que faz com que 'miremos' o texto de modo a admirá-lo para 'readmirar' nossa realidade, ou seja, tomamos distância da nossa realidade pelo texto, elemento mediador, a fim de que 'Essa readmiração nos leve à percepção da percepção anterior', com isso, tornamo-nos cada vez mais conscientes da nossa estada no mundo e na nossa capacidade de transformá-lo. Nesse sentido que ler e escrever 'são momentos inseparáveis de um mesmo processo - o da compreensão e o do domínio da língua e linguagem' (Lindemeyer, 2015, p. 34).

Os dados dessa pesquisa foram coletados de uma análise discursiva dos textos do livro didático e do projeto de leitura desenvolvido na escola quando os alunos e o professor-pesquisador produziram, em uma pesquisa-ação, leituras e releituras de textos do livro: *Diálogos*.

Partindo do dialogismo de Bakhtin, o pesquisador fez rodas de conversa e analisou o diálogo dos alunos, com a intenção de tecer uma reflexão sobre as possibilidades da formação do leitor mediada pelos textos didatizados pelo livro.

Segundo Lindemeyer (2015), os resultados da pesquisa indicaram que as leituras iniciais dos alunos sugeriram a participação deles na construção de uma visão estereotipada da população indígena, ao mesmo tempo em que não se davam conta disso, pois os estudantes

Não pareciam perceber a ordem discursiva em que a temática indígena era posta, nem perceber a

posição de leitor administrada pelo livro didático, porque compartilhavam com o livro o discurso estereotipado sob o amparo de formações discursivas que estabilizam o primitivismo e o multiculturalismo, tal como se o leitor fosse aquele que descobre os sentidos do texto (Lindemeyer, 2015, p. 116).

Isso é preocupante, pois evidencia como os discursos presentes nos livros didáticos podem influenciar a percepção e a formação de concepções preconceituosas por parte dos estudantes.

O fato de os estudantes não perceberem a ordem discursiva da temática indígena e a posição de leitor que lhes é atribuída pelo livro didático é um indicativo de que a mediação e a reflexão crítica sobre o conteúdo não estão ocorrendo de maneira eficaz. Isso nos faz pensar sobre a qualidade das práticas pedagógicas e da formação dos professores, bem como tem sido a adequação dos materiais didáticos utilizados.

Outro fator importante é a presença de discursos estereotipados sob o pretexto do multiculturalismo, pois sugere que a abordagem da diversidade cultural pode ser superficial e não promover uma compreensão genuína e respeitosa das diferentes culturas. Por tudo isso, é importante repensarmos nossas práticas de ensino e a promoção de uma educação que realmente contribua para o

combate aos estereótipos e para o desenvolvimento de uma visão crítica e inclusiva da sociedade.

Importante dizer que o *Projeto de Leitura* foi desenvolvido com os estudantes do 9º ano da Escola Estadual Santo Afonso, de Belém/PA. A sequência de aulas de leitura foi dividida em dois módulos, sendo o primeiro um momento de reflexão coletiva entre alunos e professor-pesquisador sobre o ato de ler. No primeiro módulo foi solicitado aos estudantes que desenhasssem “[...] o percurso que fazem de suas casas até a escola e desenhasssem a própria escola, a fim de gerar um debate sobre os saberes implicados nessa experiência” (Lindemeyer, 2015, p. 14).

Os resultados do projeto de leitura indicaram a importância do diálogo sobre a temática abordada no texto após a leitura. No diálogo entre os alunos e o professor-pesquisador, materializaram-se importantes deslocamentos na reflexão sobre a população indígena por parte dos estudantes como uma sociedade em que a produção de saberes deve ser reconhecida e aprendida, não como um “bom selvagem”, via a formação discursiva do romantismo, mas como parte da história e da cultura do homem.

Das discussões no decorrer da pesquisa-ação, os estudantes passaram a demonstrar posições reflexivas,

oportunizando, na sala de aula, novas formas de cidadania e de pensar sobre a temática indígena.

Por fim, a pesquisa intitulada: *Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do Ensino Fundamental*, desenvolvida por Daniele Russo (2021), teve por objetivo “[...] compreender e evidenciar como se dão as relações alteritárias formadoras do pequeno leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Russo, 2021, p. 8).

Ao fazermos essa leitura, compreendemos que relações alteritárias são qualidades de uma pessoa que se coloca no lugar do outro. O *eu* existe a partir da existência do outro, das relações que estabelecem entre si. Não encontramos uma definição precisa para relações alteritárias no texto de Russo. Contudo, essa é nossa compreensão ao transitarmos entre as análises de dados da pesquisa.

Pautada em Volóchinov, Smith, Foucambert, Bajard e Arena, a pesquisa de Russo (2021) concluiu que, por meio das análises dos enunciados presentes nas relações entre os professores, as crianças e as vivências leitoras, a professora da oficina de estratégias de leitura “[...] desenvolveu ações importantes para a formação leitora dos alunos, mas demonstrou preocupação excessiva em

didatizar o passo a passo da oficina, desviando o foco do ensino do ato de ler para o fim nas próprias estratégias” (Russo, 2021, p. 8).

As relações alteritárias que constituem o leitor em formação mostraram-se frágeis por priorizarem a organização do trabalho pedagógico com a língua e dissociá-la, portanto, das relações humanas.

Embora a professora da oficina de estratégias de leitura tenha desenvolvido ações significativas para promover a formação leitora dos alunos, há uma preocupação excessiva em didatizar o processo, concentrando-se demais nas estratégias em si. Esse direcionamento pode desviar o foco do verdadeiro ato de ler, que vai além da aplicação mecânica de estratégias. O ato de ler envolve a compreensão, a interpretação e a relação do leitor com o texto, elementos que podem ser negligenciados quando se prioriza demasiadamente a técnica.

A observação de que as relações alteritárias, ou seja, as interações entre professores e crianças, mostraram-se frágeis devido à ênfase na organização pedagógica da língua. Isso evidencia um desafio na abordagem pedagógica, pois o ensino do ato de ler não deve ser dissociado das relações humanas, da construção de significados compartilhados e do estímulo à reflexão crítica.

A didatização excessiva, de qual falamos anteriormente, pode resultar em uma abordagem mecanicista de leitura, que não leva em consideração a dimensão sociocultural e interpessoal desse processo. Há uma necessidade de equilibrarmos o ensino de estratégias para o desenvolvimento da capacidade do ato de ler a partir de uma abordagem que valorize a experiência leitora como um ato significativo e, portanto, socialmente contextualizado.

Um panorama das pesquisas na formação de leitores

Entre todas as produções científicas revisadas, percebemos a predominância do ensino do ato de ler, da formação do leitor e da mediação da leitura – aspectos fundamentais para compreendermos a contribuição do ensino do ato de ler na formação de leitores autônomos e críticos.

As técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas foram a observação e a entrevista semiestruturada, embora também apareçam como instrumentos de coleta de dados o registro em diário de campo, a roda de conversa e a análise documental. As investigações foram realizadas em escolas públicas e, na maior parte, com professores das séries iniciais, cujos

alfabetizadores utilizam da prática de leitura para contribuir na formação do leitor.

Em geral, os pesquisadores destacaram que é fundamental a preparação do professor, como mediador da leitura, a fim de que o sujeito estabeleça uma relação dialógica com o texto, ainda que na preparação da mediação de leitura os objetivos e as estratégias sejam bem definidos, e a prática de leitura planejada – o que é importante para a aprendizagem do leitor em formação, pois o ato de ler deve ser ensinado com ênfase na atribuição de sentidos e não na área fonológica, na medida em que a proferição implica na compreensão de texto.

Das pesquisas selecionadas para a revisão de literatura, são recorrentes em Carneiro (2020) e Nascimento (2020) a importância dada à transmissão vocal para a sessão de mediação proposta por Bajard (2012), o que é sustentado pelo autor, tendo em vista que a sessão de mediação é realizada com as crianças que ainda não são alfabetizadas, utilizando-se, dessa forma, a voz do mediador para compreensão do texto.

Contudo, ao estudarmos Bajard (2012), percebemos que a transmissão vocal não deve ser o centro da sessão de mediação, mas sim uma introdução às atividades que virão, posteriormente, para aproximar a criança do sentido do

texto, revelado pela voz do mediador. Trata-se aqui da sessão de mediação desenvolvida no *Projeto Arrastão* durante as pesquisas de Bajard.

Quando se fala sobre leitura e compreensão de texto, as investigações de Russo (2021) e Silva (2016) são muito pertinentes ao nosso objeto de pesquisa, a fim de compreendermos a contribuição do *Protocolo da Descoberta do Texto* para o ensino do ato de ler, pois ambas as pesquisadoras ressaltam que não é pela transmissão vocal que a criança desenvolverá os mecanismos necessários para a compreensão textual, mas pela leitura em silêncio - afirmação recorrente em Bajard (2021).

Cabe ressaltar a relevância da pesquisa de Lindemeyer (2015) e suas contribuições com a educação no contexto escolar amazônico, tendo em vista a importância de sua problematização ao falar sobre a construção do ensino e da aprendizagem para a formação de leitores críticos, caso os textos do livro didático possuam estereótipos que menosprezem a população indígena como temática de discussão. De acordo com suas reflexões, se não houver preparo e planejamento do professor na utilização de textos do livro didático para a formação do leitor, o estudante pode também formar pensamentos estereotipados sobre a

população indígena ou qualquer outro tema abordado no texto.

A pesquisa de Lindemeyer (2015) é fundamental para pensarmos o ensino do ato de ler no contexto escolar amazônico, sendo necessário que, antes da escolha do livro didático ou de qualquer outro material de leitura, os textos sejam analisados com o propósito de desconstruirmos visões estereotipadas frequentemente presentes em livros didáticos ou em outros materiais, promovendo uma compreensão mais autêntica e respeitosa da história e da cultura da região Norte.

As pesquisas de Carneiro (2020), Nascimento (2020), Russo (2021) e Silva (2016), apesar de não demonstrarem nada diferente daquilo que Bajard propõe, enriquecem o debate ao trazerem conhecimentos relevantes sobre a sessão de mediação idealizada pelo autor. Essas pesquisas aprofundam a reflexão crítica sobre a importância do ato de ler na formação de leitores, com especial atenção ao ensino de crianças não alfabetizadas.

Não obstante, entre as pesquisas revisadas, o estudo de Lindemeyer (2015) destaca-se ao debater o texto como produção de sentidos na ruptura de estereótipos contra grupos minoritários, cuja reflexão nos faz pensar sobre estereótipos daqueles que estão à margem da exclusão e da

desigualdade social. Essa abordagem nos convida a considerar como a escolha e a mediação de textos na sala de aula podem não apenas ampliar o repertório cultural dos alunos, mas também promover uma educação mais inclusiva e crítica, capaz de questionar e desconstruir preconceitos que reforçam estruturas opressoras.

De volta a indicação da Tabela 2, de 125 (cento e vinte e cinco) trabalhos acadêmicos, oito dissertações correspondem a pesquisas desenvolvidas na região Norte, sendo as outras distribuídas nas demais regiões. De modo geral, nenhuma das pesquisas desenvolvidas na região Norte e demais regiões movimentam o ensino do ato de leitura pelo modo de ler, como apresenta Bajard.

Evidentemente, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que problematizem o uso de metodologias inovadoras na formação do leitor e no desenvolvimento da capacidade de compreensão de texto, tendo como objeto de estudo o ensino do ato de ler, a fim de contribuir com a produção de conhecimento em educação escolar. Já na preparação do professor como mediador, é importante questionar se as abordagens e estratégias propostas estão suficientemente alinhadas com os objetivos de formar leitores autônomos e críticos.

Em geral, do ponto de vista quantitativo, a ausência de trabalhos relacionados a Élie Bajard sugere a necessidade de diversificação nas abordagens de estudo e a importância de investigarmos novas perspectivas sobre o ensino do ato de ler. Isso levanta a questão de como a pesquisa acadêmica pode ser mais inclusiva e representativa das diferentes vozes e contextos regionais, garantindo uma educação em leitura eficaz para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica. Portanto, é fundamental que pesquisas futuras considerem essas complexidades para contribuir efetivamente com a produção de conhecimento em educação escolar.

Desafios e Perspectivas

Neste capítulo, examinamos uma série de pesquisas relacionadas à formação de leitores, destacando a predominância do ensino do ato de ler, a formação do leitor e a mediação da leitura como aspectos fundamentais para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. No entanto, ao analisar a relação desses aspectos com a metodologia proposta por Élie Bajard (2012), o *Protocolo da Descoberta do Texto*, algumas questões importantes emergem.

Primeiramente, observamos que as técnicas de coleta de dados mais comuns nas pesquisas revisadas incluem a

observação e a entrevista semiestruturada, sugerindo um foco na compreensão das práticas de ensino e mediação da leitura. Embora essas técnicas sejam valiosas para capturar a realidade do contexto escolar, é fundamental questionar se estão alinhadas com a abordagem mais específica de Bajard (2012), que enfatiza a leitura em silêncio como um passo crucial na formação do leitor.

Bajard (2012) argumenta que a transmissão vocal do texto não deve ser o centro da sessão de mediação da leitura. Em vez disso, ele destaca a importância da leitura em silêncio como o meio pelo qual as crianças desenvolvem os mecanismos necessários para a compreensão do texto. Isso levanta a questão de até que ponto as práticas de ensino de leitura analisadas nas pesquisas revisadas estão alinhadas com essa abordagem, ou se elas ainda se concentram predominantemente na transmissão vocal.

Além disso, a escolha inadequada de materiais de leitura pode perpetuar estereótipos e preconceitos, influenciando a percepção dos alunos sobre grupos minoritários. No entanto, ao relacionar essa preocupação com o *Protocolo da Descoberta do Texto*, trazemos para a reflexão como a seleção de textos pode ser incorporada a metodologia de ensino do ato de ler. Partindo dessa preocupação, Bajard (2012) sugere a escolha de textos

desconhecidos para ampliar o repertório de leitura do sujeito leitor a partir da diversidade textual.

Em resumo, embora as pesquisas revisadas forneçam subsídios sobre o ensino do ato de ler e a formação de leitores, é importante problematizar até que ponto essas práticas refletem a abordagem de Bajard. O *Protocolo da Descoberta do Texto* enfatiza a leitura em silêncio, a escolha cuidadosa de materiais de leitura e a mediação do leitor, desafiando práticas convencionais.

Portanto, futuras pesquisas podem se concentrar em avaliar como as escolas e os professores podem adotar efetivamente essa metodologia ou a criação de novas metodologias, promovendo uma educação em leitura mais inclusiva e representativa, independentemente da localização geográfica.

Essa reflexão crítica sobre a relação entre as práticas de ensino do ato de ler, a revisão de literatura e a metodologia de Bajard (2012) pode abrir novos caminhos para uma compreensão mais profunda de como formar leitores autônomos, críticos, em diversos contextos educacionais.

Capítulo 2

A PESQUISA-INTERVENÇÃO

Esse aluno não sabe ler – ideia que parece comum a alguns professores, mais especificamente aos professores do ensino fundamental. Não é porque eles não saibam ler. A criança pode não ter se apropriado dos instrumentos que alguns leitores têm para compreender o mundo, que incluem e extrapolam a escrita.

Muitas vezes, queremos que as crianças compreendam o mundo ao nosso modo leitor, mas elas leem o mundo do modo delas². Como bem apontou Paulo Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2022, p. 19), então, se na perspectiva freiriana, a criança lê o mundo, então, *a priori*, ela tem saberes que foram produzidos pelos seus encontros sociais e culturais, nas interações com o mundo.

Para Bakhtin,

[...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode

² Não faz parte do escopo desta pesquisa o debate que faz a sociologia da infância que aborda os grupos sociais infantis quando se detalham as maneiras pelas quais a cultura infantil se manifesta, mas do ponto de vista deste estudo, cabe ressaltar que, de fato, a abordagem social das trocas simbólicas é pertinente.

assumir uma posição responsiva (Bakhtin, 2016, p. 29).

No diálogo, ao escutar a palavra do outro, o ouvinte inicia um processo de reflexão que naturalmente desperta uma resposta, levando-o a assumir a posição de falante dentro da dinâmica discursiva. No entanto, no contexto do processo de alfabetização, observa-se que muitos professores ainda priorizam o ensino da decodificação de letras e sílabas, limitando-se à oralização, sem estimular as crianças a produzirem ou construírem sentidos a partir do que leem. Nessa perspectiva, o "bom leitor" é erroneamente identificado como aquele que apenas decodifica e oraliza o texto com fluência, sem necessariamente engajar-se na interpretação crítica ou na formação social promovida pela leitura.

Ao evocar a afirmação de Bajard (2002, p. 81): "Ler é compreender, é, portanto, construir sentido", somos levados a refletir sobre o processo de construção de sentido que a criança realiza com o texto, mesmo antes de estar alfabetizada.

Um exemplo ilustrativo é o de uma criança que interage com um videogame em uma língua estrangeira (árabe, francês ou alemão). Embora a mãe possa se preocupar com o fato de a criança, aos cinco anos, ainda não estar alfabetizada, observa-se que, durante o jogo, a criança é

capaz de alcançar os objetivos propostos, mesmo sem conhecer o idioma. Essa habilidade leva a mãe a questionar como a criança consegue compreender a sequência de ações no jogo, apesar de o idioma utilizado ser desconhecido para ela. Tal cenário evidencia que a compreensão e a construção de sentido vão além da simples decodificação da linguagem escrita, envolvendo processos cognitivos e interpretativos que transcendem a alfabetização formal.

E quem disse que a criança precisa falar alemão para ler o sentido no videogame? No processo de desenvolvimento do ato de leitura, a criança, ao ler o texto, começa a formar imagens mentais sobre suas descobertas que vão ao encontro do que ela já viu, ouviu e experimentou. Assim, quando questionada pelo professor com perguntas sobre a compreensão daquilo que leu, a criança retoma as imagens mentais formadas durante a leitura e, por meio da linguagem, reproduz, na fala ou na escrita, sua imaginação. Dessa forma, baseada no que leu, a criança imaginou e materializou, negociou sentidos com o texto e se apropriou dos sentidos para a vida.

A leitura do mundo da criança começa na sua relação com a família, com o desenho que assiste, com a história que escuta. No ato de ler, a leitura da criança inicia-se

quando se iniciam suas percepções de mundo. Isso porque, a imaginação, como base da criação de tudo o que é novo, manifesta-se em “[...] todos os momentos da vida cultural” (Vygotsky, 2012, p. 22) do ser humano. A imaginação é uma atividade importante para a mente humana, pois é necessária para novas descobertas, aprendizagens e desenvolvimento da sociedade. A imaginação amplia a identificação de ideias e os pensamentos que a criança faz daquilo que ela constrói mentalmente ao ler os textos.

Partindo do conceito de dialogismo em Bakhtin (2016) e do conceito de imaginação e criação em Vygotsky (2012), no contexto da pesquisa-intervenção, fizemos uma experimentação pedagógica com o uso do *Protocolo da Descoberta do Texto*, intentando contribuir com o ensino do ato de ler para a criança em uma relação dialógica, cujo diálogo entre leitor, texto e autor acontece por meio da mediação de leitura feita pelo professor pesquisador.

A partir de uma experimentação pedagógica realizada por nós, cuja descrição será abordada no próximo subcapítulo, reafirmamos que “a pesquisa em sala de aula favorece a construção do conhecimento profissional do futuro professor” (Galiuzzi; Gonçalves, 2004, p. 326). Esse processo evidencia que a prática investigativa no contexto escolar não apenas promove uma aprendizagem

significativa, mas também potencializa a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas. Contudo, percebemos que a formação de alguns professores ainda se apoia na reprodução de ações e conhecimentos de seus próprios educadores, marcados por uma prática tradicional e fragmentada, resistente a transformações.

Essa perpetuação de métodos convencionais pode influenciar negativamente a formação dos futuros profissionais da educação, particularmente no que diz respeito ao ensino do ato de ler. Tal cenário reforça a necessidade de repensar os currículos formativos, inserindo propostas que dialoguem com as demandas contemporâneas da educação e que rompam com a visão reducionista da leitura como mera decodificação. Promover mudanças efetivas exige, portanto, a articulação entre teoria e prática, além de um compromisso ético com a formação de professores capazes de atuar como mediadores críticos na construção do conhecimento.

A relação da criança com o ato de ler: contexto inicial

Antes da experimentação pedagógica, desenvolvemos uma atividade com o objetivo de analisar a relação entre a criança e o ato de ler, utilizando dois itens do *Protocolo da*

Descoberta do Texto: a leitura em silêncio e a pergunta inicial. Essa experiência foi conduzida com os alunos do 5º ano B da EMEF Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra. Partindo do diagnóstico inicial sobre o contexto e as necessidades da turma, planejamos e implementamos 10 oficinas de leitura, realizadas semanalmente.

O foco principal foi investigar as contribuições das práticas pedagógicas fundamentadas no *Protocolo da Descoberta do Texto* para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão das crianças, explorando seu potencial na formação de leitores críticos e autônomos.

Dessa forma, as cenas citadas a seguir fazem parte, primeiro, da verificação de aprendizagem e, segundo, das oficinas de leitura com a experimentação do *Protocolo da Descoberta do Texto*, de Élie Bajard.

Durante a verificação de aprendizagem, a análise de dados foi pautada nos seguintes itens:

- a) Comportamento leitor: As crianças estão interessadas ou distraídas, focadas ou demonstram dúvida diante da atividade? Os rostos expressam prazer, trabalho, dúvida? Os leitores rápidos ficam impacientes? A criança usa o dedo no texto para ler?
- b) A criança busca e relaciona índices no/do texto para construir sentidos? A criança sabe solicitar a participação dos demais leitores para

compreender o texto? A criança dialoga com outras crianças para compreender o texto?

c) Quais sentidos a criança materializa na roda de conversa? A criança faz relações entre o que o texto diz e as pistas/trechos que ele fornece para a construção de sentidos?

O rol de perguntas acima foi inspirado naquele proposto por Bajard (2021) em *Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?*, que trata sobre os modos de observação do professor na leitura em silêncio:

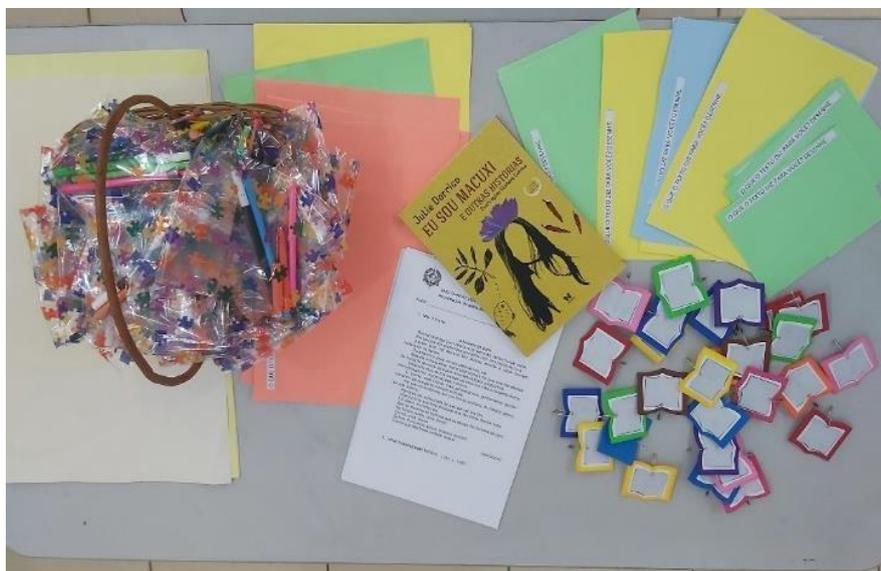
Estão interessados ou distraídos? Estão em atividade de leitura? Deixam seus lábios em repouso ou pronunciam em voz baixa? Abandonam a leitura antes do fim? Leem de maneira exclusivamente linear? Deixam se bloquear pela primeira dificuldade? Leem várias vezes? Os rostos expressam o prazer, o trabalho, a dúvida [...] (Bajard, 2021, p. 144).

Essa inspiração em Bajard (2021) nos ajudou no levantamento de questões profundas sobre a observação do comportamento leitor e a complexidade envolvida no ato de ler. Cada pergunta reflete nuances importantes que vão além da decodificação mecânica, permitindo ao educador perceber elementos subjetivos e objetivos no processo de leitura. A atenção aos detalhes como a postura corporal, a vocalização, o prazer revelado pelas expressões faciais ou a dúvida, evidencia a centralidade do leitor como sujeito ativo na construção de sentido.

Essas reflexões nos convidam a pensar a leitura não como um ato linear e homogêneo, mas como uma experiência multifacetada e singular para cada sujeito. Além disso, a preocupação com bloqueios e dificuldades destaca a necessidade de práticas pedagógicas que acolham e incentivem o enfrentamento desses desafios, valorizando o ritmo e o percurso de cada leitor. Assim, o olhar atento ao que Bajard (2021) descreveu contribui para uma abordagem mais sensível e dialógica na formação de leitores.

Com o rol de perguntas previamente planejado, realizamos o primeiro encontro com a turma do 5º ano B. Nesse dia, levamos bottons, materiais de pintura e papéis em variados tamanhos e cores, que foram cuidadosamente dispostos sobre a mesa do professor. Essa organização visou despertar a curiosidade das crianças antes do início das atividades, como pode ser observado na figura 2.

Figura 2 – Material disponibilizado na mesa do professor



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Começamos explicando às crianças que realizaríamos uma atividade envolvendo leitura e desenho. Em seguida, dialogamos sobre a importância da participação de cada uma nas atividades e expressamos nossa gratidão por contribuírem com a pesquisa.

Em virtude da pandemia, início do ano letivo de 2022, fizemos um momento de reflexão com as crianças sobre o uso adequado das máscaras e dissemos a elas que se mantivessem distantes umas das outras. Feito isso, pedimos a elas que viessem até a mesa do professor, uma de cada vez, e escolhessem um botton para darmos sequência à atividade, como apresentado no diálogo, a seguir:³

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 1. Texto em anexo A⁴.

[...] Pesquisadora⁵: Então, tah! E agora, o que a gente vai fazer? Primeiro lugar, isso aí é um botton. O que é um botton? [eu mesma pergunto, eu mesma respondo] É tipo um crachá, um broche, uma coisa assim, que a gente coloca para ter uma identificação. Então, a primeira coisa que eu quero que vocês façam é: Vocês vão escrever o nome de vocês. Assim fica mais fácil de a professora memorizar [digo isso enquanto escrevo a questão

³ Primando por manter o anonimato das crianças, utilizamos nomes fictícios para identificá-las.

⁴ Os textos utilizados nas oficinas de leitura foram organizados em anexo, no final do livro, para consulta do leitor.

⁵ As transcrições do campo de pesquisa foram organizadas na íntegra, nos apêndices do livro, para que o leitor tenha acesso ao diálogo completo.

na lousa: Leitura lembra o quê?] A segunda coisa é o seguinte: Leitura lembra o quê? Uma palavra, pensa... vocês vão colocar uma palavra no botton. Então, leitura lembra o quê?

Criança: *De caneta ou de lápis?*

Pesquisadora: *Do que você quiser. Eu acho que caneta fica mais visível neh, assim, se não quiser escrever de caneta também não tem problema.*

Criança: *Eu não tenho caneta.*

Pesquisadora: *Não tem problema, escreva de lápis.*

Criança: *Nome completo?*

Pesquisadora: *Só o seu primeiro nome.*

Silêncio

Roberto: *Inteligência.*

Maria: *Inteligência.*

Pesquisadora: *Leitura lembra inteligência. Pode anotar aí. Olha, como é seu nome mesmo?*

Maria: *Maria.*

Pesquisadora: *Maria já achou a palavra dela. Pensa aí na sua palavra... Aí, eu vou querer ouvir vocês, tá bom?*

Cochichos e conversas indistintas sobre a escolha da palavra.

Antônio: *[A criança diz de si para si] Pra mim leitura lembra história. [Agora dirigindo-se para a pesquisadora] Professora, precisa escrever a pergunta?*

Pesquisadora: *Não precisa, só a palavra [...].*

Fizemos a seguinte pergunta às crianças: *Leitura lembra o quê?* Houve um período de silêncio. Roberto, Maria e Antônio manifestaram-se com as palavras “inteligência” e “história”, antes mesmo deles escreverem as palavras no botton. Essa manifestação inicial abriu o caminho para que as demais crianças compreendessem o sentido da atividade

e prosseguissem na sequência com uma coletividade de palavras.

A figura 3 é um registro do botton utilizado para a atividade com as crianças.

Figura 3 – Palavra no botton



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Na cena 1, consideramos que as crianças, talvez, nunca tivessem visto um botton, mas, de sua relação com o objeto, elas poderiam ter formado uma imagem mental e conceituado a palavra, partindo da criação de um significado ou, ao menos, aproximando-se do significado da palavra.

Ao significar a palavra botton, partindo da interação entre a criança e o objeto, vamos ao encontro de Vygotsky (2012, p. 14) quando diz que “[...] a primeira forma de ligação entre a imaginação e a realidade faz-se a partir das primeiras experiências do sujeito com o outro”. Dessa maneira, quando colocamos a criança para manusear o objeto, essa

experiência faz com que ela chegue a um significado, mesmo que nem sempre seja o esperado pelo adulto ou pela pesquisadora.

Das palavras escritas no botton, percebemos a importância da questão: *Leitura lembra o quê?* para colocar o pensar da criança em movimento. O botton foi a ferramenta que contribuiu para a materialização de imagens mentais na cabeça da criança. Foi preciso estabelecer uma relação entre a palavra e uma lembrança que, posteriormente, se materializou na escrita.

Parece que a nossa pergunta contribuiu para disparar esse processo de produção, tendo em vista que a cena 2 mostra uma sequência de palavras proferidas pelas crianças, em sua maior parte de substantivos abstratos: amor, alegria, paz e carinho...

Entendemos que a expressão de palavras que traduzem sensações revela uma dimensão de afetividade, ternura e amorosidade. Essa percepção tornou-se ainda mais evidente durante o diálogo com as crianças, ao compartilharem seus sentimentos relacionados à leitura. Vejamos:

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 2. Texto em anexo A.

[...] Pesquisadora: E aí deixa eu ver quem terminou... pensou, pensou, pensou...

Sandro: Legal.

Pesquisadora: Legal... leitura lembra uma coisa legal...

Nita: Amor [a criança me responde levantando o botton].

Pesquisadora: Lembra amor. O que mais?

***Vozes indistintas**⁶:*

Amor/inteligência/alegria/amor/amor/leitura.

André: História – finaliza.

Pesquisadora: Olha, eu vi que saíram palavras como: amor, inteligência, alegria, história, leitura... o que mais? Tem diferente?

***Vozes indistintas:** Paz/carinho/amor/livro.*

André: História.

Pesquisadora: Olha, eu vi que saíram palavras como: amor, inteligência, alegria, história, legal, leitura... o que mais? Tem diferente?

***Vozes indistintas:** Paz/carinho/amor/livro [...].*

Desde o primeiro momento da roda de conversa, percebe-se que as crianças do 5º ano B associam a "leitura" não apenas a sentimentos, mas também ao que pode ser aprendido. Esse vínculo entre emoção e conhecimento reforça a ideia de que a leitura, além de ser um meio de aprendizado, é também uma experiência significativa que conecta o estudante ao mundo e ao outro, contribuindo para o desenvolvimento integral dentro do ambiente escolar.

⁶ As expressões "vozes indistintas" nas transcrições dos dados referem-se a falas que não puderam ser identificadas com precisão durante a análise dos áudios, devido a ruídos, cochichos e conversas paralelas entre as crianças no momento da gravação.

Nas vozes de Roberto, Maria e Antônio, a palavra inteligência propõe-nos uma relação da leitura com conhecimento, compreensão e aprendizagem. André, quando articula *leitura* com a palavra *história*, faz-nos pensar em uma relação entre o passado e o presente, a evolução de um povo, de uma época, de um espaço e de um tempo. Ou ele talvez tenha articulado história a ler histórias ficcionais. Olhar nessa direção conduz-nos a pensar que a literatura atualiza a relação do leitor com o mundo a partir daquilo que provoca no leitor.

Uma pergunta da pesquisadora fez as crianças e a ela própria pensar...

Os textos, sendo eles de literatura indígena, de horror, ou quaisquer outros gêneros, provocam sensações diferentes nas crianças e em todos os leitores de tal forma que pode interferir no tipo de relação da criança com o ato de ler. Ao refletirmos sobre as palavras proferidas pelas crianças e que expressam sentimentos, ponderamos sobre as possíveis relações da criança com esse ato tendo em vista que tais relações podem mudar conforme muda o texto que ela lê.

Ler não é um movimento de mão única.

A questão: *Leitura lembra o quê?* foi relevante para os dados coletados nessa verificação. Ao permitir as

articulações entre uma coisa e outra, as crianças posicionaram-se sobre a palavra leitura. Elas poderiam ter manifestado posições desabonadoras – leitura “é chata”, “não gosto”, “é difícil” - contudo, elas não a desmereceram.

Continuamos o diálogo com uma provocação inicial bem básica, atentos para fomentar a roda de conversa com as crianças, a fim de compreendermos as palavras ou passagens do texto *O homem de ouro*, de Julie Dorrico⁷ (2019), que seria entregue logo a seguir.

Perguntamos às crianças: *O que é felicidade para você?* As respostas foram tão diversas quanto emocionantes, refletindo suas vivências e percepções únicas. Alguns mencionaram momentos que nos parecem situações simples⁸, como fazer aniversário ou estudar, enquanto outros falaram de amor, estar vivo ou realizar desejo. Essas respostas nos convidaram a olhar o mundo por meio de seus olhos, lembrando-nos da beleza que reside nas pequenas coisas da vida. A seguir, será apresentado um trecho do diálogo que expõe a resposta das crianças.

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 3. Texto em anexo A.

⁷ Autora contemporânea de literatura indígena, rondoniense.

⁸ Isso não significa que seja algo simples para a criança, pois a forma como o adulto enxerga o mundo difere significativamente da perspectiva infantil.

[...] Pesquisadora: Pronto? Agora, vamos para a segunda parte. Agora, nós vamos fazer assim... a professora Patrícia vai entregar um texto pra vocês [pausa para chamada de atenção]. Olha só, guarda caderno, guarda livro, guarda estojo, guarda a boquinha também [risos das crianças] e prestem atenção aqui na professora. A gente não terminou a atividade ainda.

Elloara: Tem muita coisa pra fazer neh, prof...

Pesquisadora: Tem... tem muita coisa. Presta atenção. Eu tenho aqui um texto. O nome desse texto é “O homem de ouro” e quem escreveu foi Julie Dorrico. Antes da leitura, de a gente ler o texto, eu quero que vocês falem o seguinte – um de cada vez a professora quer ouvir, tah – o que é felicidade para você? [escrevo a frase na lousa].
Caalmaa, pensaaa na resposta primeiro.

Roberto: Já sei!

Ruídos e chiados indistintos na gravação.

Pesquisadora: Calma, calma, calma. Pensa aí a professora vai dar a palavra. **Tempo**

Pesquisadora: Vamos lá? O que é felicidade para você? [pergunto ao mesmo tempo em que escrevo a questão no quadro].

Roberto: Um aniversário.

Pesquisadora: Aniversário é felicidade para Roberto. Quem mais? **Lara:** Felicidade é quando eu me sinto bem.

Lucas: Felicidade é quando eu “tesse” uma televisão nova. **Carlito:** Felicidade pra mim é estudar.

Antônio: Felicidade pra mim é não ficar sozinho.

Sandro: Felicidade é quando a gente ganha alguma coisa e a gente vive por muitos anos.

João: Não fazer nada.

Pesquisadora: Não fazer nada?

João: Sim, (risos).

Clara: Ajudar os outros.

Bárbara: Amor.

Nita: Fazer algo feliz pelos outros.

Henrique: Eu quero falar.

Pesquisadora: Fala.

Henrique: Amor.

Roberto: *Felicidade é que eu estou vivo [...].*

Somado às várias relações que a criança possa ter com a leitura, ao responderem à pergunta: *O que é felicidade para você?*, alguns conceitos se apresentaram na materialização das palavras proferidas pelos alunos. As definições de felicidade contribuíram para refletirmos sobre as possíveis relações da criança com a leitura que possam surgir mais adiante.

Quando Lucas e Sandro mencionam que sua felicidade está associada a ter uma televisão nova ou a ganhar algo, percebemos que suas respostas podem refletir uma construção baseada na ideia do "ter" presente em suas vivências individuais ou coletivas. Essa percepção sugere que a sensação de felicidade, para eles, está vinculada à experiência de adquirir ou receber algo desejado.

Em uma sociedade capitalista, em que o "ter" frequentemente se sobrepõe ao "ser", as falas de Lucas e Sandro revelam uma leitura significativa do mundo ao atribuírem à palavra "felicidade" um sentido ligado à posse material. Essa interpretação nos remete a um dos conceitos ampliados de leitura: ela não se limita à decodificação de palavras escritas, mas inclui a capacidade de interpretar o contexto sociocultural em que vivemos.

As respostas das crianças tornam-se elementos valiosos para a análise, especialmente em uma coleta de dados, pois refletem como suas experiências e vivências influenciam a compreensão de conceitos abstratos como a felicidade. Esse diálogo conecta-se diretamente ao texto *O Homem de Ouro*, de Julie Dorrico, que aborda a busca pela felicidade por meio da riqueza material e expõe suas consequências negativas. A associação entre a leitura do mundo e a narrativa de Dorrico evidencia como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para problematizar valores predominantes e promover reflexões críticas sobre o que realmente constitui a felicidade em diferentes contextos sociais.

A pergunta para iniciar a conversa, tal qual *O que é felicidade para você?* passou a ser gradualmente chamada nesta pesquisa de pergunta disparadora, pois serviu para iniciar a reflexão e produzir os primeiros lampejos na construção dos sentidos pelas crianças na diferenciação entre o “ter” e o “ser”. Com a pergunta disparadora, elas tiveram seu processo de reflexão estimulado por causa das duas questões que fizemos anterior a leitura em silêncio.

Essa abordagem inicial, fundamentada em perguntas disparadoras, mostrou-se essencial para fomentar o pensamento crítico e abrir caminhos para uma leitura mais

profunda e contextualizada do texto literário. Ao questionar as crianças sobre o conceito de felicidade e introduzir a reflexão sobre a relação entre "ter" e "ser", criamos um espaço para que elas conectassem suas vivências ao enredo de *O Homem de Ouro* – antes mesmo delas adentrarem no texto.

Esse processo dialoga com a ideia de Bakhtin (2016, p. 24), segundo a qual “[...] toda compreensão [é] [...] preche de resposta”. Assim, as perguntas não apenas iniciam a reflexão, mas também alimentam o desenvolvimento da compreensão, uma vez que a criança, como falante ativa, pensa, responde, escuta e reflete sobre as respostas recebidas. Esse ciclo dialógico gera novas dúvidas e impulsiona a criança a formular suas próprias perguntas, tornando-se protagonista na construção de sentidos e na interação crítica com os textos e os valores sociais neles abordados.

Para explorar a relação dialógica proposta por Bakhtin (2016), entregamos às crianças o texto: *O Homem de Ouro* e solicitamos que realizassem uma leitura em silêncio, em consonância com os princípios sugeridos pelo *Protocolo da Descoberta do Texto*. Essa abordagem buscou criar um espaço de interação íntima e reflexiva entre o leitor e o texto, promovendo um primeiro contato no qual cada criança

pudesse construir, de forma autônoma, os sentidos iniciais da narrativa antes de engajar-se em um diálogo coletivo. A figura 4 é o texto como foi entregue a elas.

A leitura em silêncio, proposta por Bajard (2012), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo ao leitor mergulhar profundamente no texto e estabelecer uma conexão íntima com os sentidos que nele estão contidos. Esse momento de introspecção favorece a concentração, a interpretação crítica e a reflexão pessoal, uma vez que o leitor não apenas decodifica palavras, mas também constrói sentidos de maneira autônoma e coletiva. Além disso, a leitura em silêncio pode ser uma experiência transformadora, pois oferece espaço para que o sujeito dialogue consigo mesmo, articulando suas vivências, emoções e conhecimentos prévios com as ideias apresentadas no texto.

A seguir, apresentamos um trecho do diálogo referente à orientação passada por nós para condução da leitura em silêncio.

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrigo. – cena 4. Texto em anexo A.

[...] Pesquisadora: Eu vou entregar o texto para vocês e a primeira coisa que vocês têm que fazer é colocar o seu nome.

Criança: De caneta ou de lápis?

Pesquisadora: Tanto faz, você que escolhe.

Ruídos e chiados indistintos na gravação.

Pesquisadora: Para quem eu já for entregando já vai ficando em silêncio, se concentrando, para a leitura silenciosa.

Pesquisadora: Quem terminar a leitura, pra professora saber que terminou, vira a folha para baixo, que daí eu já sei e fica quietinho até o colega terminar.

Criança: Professora, é para responder isso aqui, olha (referente a pergunta sobre o texto desconhecido)

Pesquisadora: Ainda não. Pode deixar que eu vou falar. Todos em silêncio [falo sussurrando] xiiiiii, podem começar. **Pausa para leitura em silêncio [...]**

Figura 4 – *Fac símile* Texto: O homem de ouro



EMEF BIANCA E LEONARDO DE MATTOS BEZERRA
PROFESSORA: PATRÍCIA BERLINI – TURMA 5º ANO B



NOME: _____ DATA: ____/____/2022

1. LEIA O TEXTO:

o homem do ouro

Quando a draga quen aportava no barracão, íamos buscar papai.
Ele sempre nos encontrava sorridente com uma pepita de ouro.

Aquele ouro me deixava feliz porque mamãe e papai sorriam mostrando os dentes.

Durante nove anos, eu tive afeto de meu pai.

Mas ele enlouqueceu, como todo homem do ouro que não escapa da maldição de matar os outros envenenados aos pouquinhos.

Enquanto meu pai ficava cada vez mais rico mais o rio-gente morria, bem devagarinho, sufocado pelo mercúrio.

E quanto mais morria, mais gentes-árvore, gentes-peixe, gentes-barranco, gentes-gente morriam com ele.

Até que um dia foi meu pai que morreu primeiro, de tristeza; depois, da vida mesmo.

Agora eu sei: a felicidade de meu pai não era boa.

Hoje eu sinto que toda felicidade que não é boa, depois mata.

Foi assim, com meu pai.

São as mesmas as histórias que eu escuto dos homens de ouro:

Se tomam outros, ocós, pouco.

Outros, ocós, pouco.

Outros, muito ocós, pouco, e depois morrem.

Queria que não fosse verdade, mas é.

Julie Dorrico

2. VOCÊ CONHECE ESSE TEXTO? () SIM () NÃO

Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Durante a leitura do texto, as crianças pareceram interessadas no que estavam lendo. A leitura foi feita em silêncio, conforme estabelece um dos critérios do protocolo de Bajard (2012). Os leitores que terminaram primeiro a leitura do texto, se demonstraram impacientes e passaram a chamar a atenção de outras crianças para conversarem entre si. Foi preciso chamá-los a atenção para se colocarem em colaboração com os colegas e pedir que contribuíssem com o silêncio até que as outras crianças terminassem a leitura.

Este foi um de nossos momentos interpeladores.

Diante de conversas paralelas entre os leitores mais rápidos, entendemos como é importante que o professor insira uma atividade extra e intuitiva como: uma pintura, um caça-palavras, um texto de adivinhação ou outras propostas que o professor julgue apropriadas e que não exijam a instrução em voz alta do professor para que se garanta tempo para todos terminarem a leitura. Observamos que as crianças que levaram mais tempo para concluir a leitura do texto foram aquelas que utilizaram o dedo como guia durante o processo de leitura. Essas observações foram importantes para compreendermos como a criança se posiciona diante da leitura em silêncio.

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 5. Texto em anexo A.

[...] Pesquisadora: Agora, vou fazer uma perguntinha, presta atenção, não é pra me dizer, guarda no pensamento. O que o texto diz para você? [escrevo a questão na lousa]. Ou, o que eu posso aprender com o texto para a minha vida? O que o texto quis me ensinar?

Pensa, pensa e guarda na cabeça.

Enquanto as crianças pensavam, fui conferir a organização do material de pintura. Chiados e ruídos indistintos

Pesquisadora: Aí, eu tenho aqui papéis de cores diferentes e tamanhos, olha... [mostro os papéis às crianças pelos tamanhos e cores]. O que a gente vai fazer... tenho aqui também um brindezinho. Sei que vocês têm o material de pintura de vocês, vocês podem usar o de vocês se quiserem, mas eu tenho aqui um brindezinho pra dar pra vocês para gente desenvolver a atividade de hoje [mostro os pacotinhos de material de pintura]. Pode usar o de vocês ou esse aqui.

O que eu vou fazer... vou chamar vocês para escolherem os papeis e pegarem o material de pintura... só que agora, eu vou começar pelas fileiras do meio até se encontrarem no canto. Eu vou chamando um por um e você pode pegar o material de pintura e escolher o papel pelo tamanho e cor que quiser. É pra fazer um desenho... não vai esquecer a ideia que a professora pediu, hein [...].

Em papéis de tamanhos e cores diferentes, impulsionadas pela questão: *O que o texto diz para você?*⁹,

⁹ Questão retirada da pergunta dupla proposta por Bajard (2012) no Protocolo da Descoberta do Texto. Antes de iniciarmos a pesquisa com o protocolo, fizemos uma atividade de verificação sobre relação da criança com a leitura e intencionamos o uso de recortes do protocolo como: a leitura em silêncio e a

com o material de pintura, as crianças ilustraram situações recorrentes no texto que lhes chamaram a atenção.

Ao pedirmos que desenhassem o que o texto lhes transmitia para a vida e marcassem no próprio texto o trecho ou a palavra que as inspirou nas ilustrações, estimulamos um processo criativo e imaginativo que as envolveu de forma expressiva na compreensão da narrativa.

A atividade não só permitiu que as crianças expressassem suas percepções pessoais, mas também as estimulou a identificar e destacar os trechos ou palavras que mais as impactaram. Esse exercício foi fundamental para promover uma leitura mais ativa e subjetiva, em que o texto se tornou um ponto de partida para conexões com a vida delas.

A importância dessa atividade reside em seu potencial de fortalecer a compreensão do texto, ao mesmo tempo em que valoriza a expressão individual e a capacidade de refletir sobre o sentido das palavras, criando uma ponte entre a leitura e as experiências de vida das crianças.

Assim se procedeu:

pergunta inicial: O que o texto diz? Para estimular a reflexão autônoma e o envolvimento profundo com o conteúdo. Essas estratégias foram pensadas a fim de que as crianças pudessem estabelecer uma conexão pessoal com o texto, desenvolvendo uma compreensão inicial que serviria de base para o diálogo subsequente. A intenção era, assim, criar um ambiente propício à construção de sentidos e à participação ativa das crianças no processo de compreensão.

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 6. Texto em anexo A.

[...] Pesquisadora: Gente, presta atenção... 3, 2, 1... xiiii presta atenção. O material de pintura é de vocês, mas o desenho, no final da aula, eu vou recolher. Eu tinha pedido pra vocês pensarem no que o texto disse pra vocês, o que o texto diz para sua vida, o que você pode aprender com o texto. O que que a gente vai fazer? Tá escrito aí.

Voz indistinta: Desenhar.

Pesquisadora: Perfeito. Pode explorar todo o espaço do papel.

Vamos lá... desenhe. 20 minutos está bom?

Vozes indistintas: Nãooooo... outras: tahhhhh.

Voz indistinta: 50 minutos daahh.

Pesquisadora: Ok, então, vamos começar.

Pausa para o desenvolvimento da atividade.

Voz indistinta: Professora, tenho que escrever?

Voz indistinta: Professora, é pra desenhar o texto todo?

Voz indistinta: Tem que colocar nome?

Pesquisadora: O que é pra fazer no papel?

Vozes indistintas: Desenhar...

Pesquisadora: Vocês podem escolher uma parte do texto para desenhar. É para colocar nome na atividade sim.

Ruídos, chiados.

Voz indistinta: Professora, eu posso escrever a parte que eu quero desenhar no papel?

Pesquisadora: Pode sim.

Pausa para o desenvolvimento do desenho [...].

Quando as crianças terminaram o desenho, abrimos uma roda de conversa para ouvirmos delas informações sobre as ilustrações.

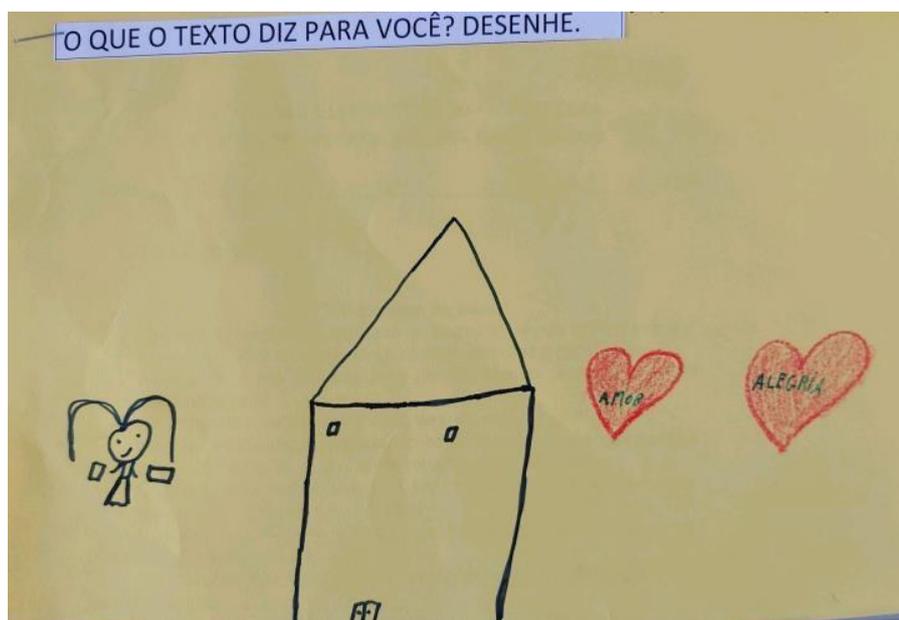
Em destaque, ao pensarmos sobre a representação simbólica e as definições sobre a palavra felicidade,

utilizamos o desenho como ferramenta nessa atividade para que as crianças materializassem no papel as imagens mentais construídas durante a leitura em silêncio.

O resultado nos fez perceber que as crianças chegaram à compreensão do texto, porém há nuances, pois, algumas crianças desenharam elementos novos, diferentes dos elementos descritos no texto.

As figuras 5, 6 e 7 mostram o que dissemos:

Figura 5. Desenho 1 – Heloisa



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

No desenho de Heloisa é possível observar a ilustração de um barracão, de uma criança e de dois corações (figura 5). Embora o texto não mencione explicitamente a palavra "coração", nem os termos "amor" ou "alegria", esses

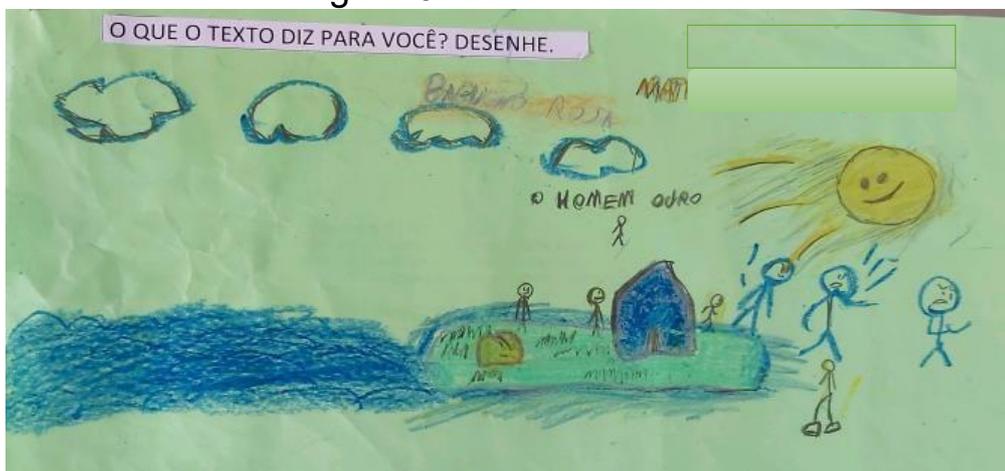
elementos aparecem de maneira implícita, refletindo nuances emocionais presentes na narrativa.

Ao considerar o texto de Julie Dorrico, que aborda as consequências da busca pela felicidade por meio da aquisição de bens materiais, podemos compreender o sentido atribuído pela criança à leitura em silêncio. A fala de Heloisa, ao comentar sobre seu desenho, esclarece a interpretação: "Que dinheiro não é amor, amor é minha felicidade".

Esse comentário revela como ela conectou os elementos do texto com sua própria visão sobre a felicidade, distanciando-a da busca material e aproximando-a de valores emocionais e afetivos.

Na compreensão de Bruno, existe uma hierarquia de poder entre a burguesia e o proletariado por meio do distanciamento que a criança coloca entre o homem de ouro (parte superior) e os outros homens (parte inferior). Observe:

Figura 6. Desenho – Bruno



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

A figura 6 é outro exemplo em que o rio serve como cenário para o barracão de ouro. Embora a palavra "garimpo" não seja mencionada no texto, a criança ilustrou trabalhadores ao redor do barracão. Quando questionada sobre o desenho, o aluno respondeu:

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 8. Texto em anexo A.

Pesquisadora: O que você desenhou aqui?

Bruno: Os homens que trabalham no ouro

Pesquisadora: Por que você os desenhou com os olhos e a boca desse jeito?

Bruno: Eles estão bravos.

Pesquisadora: Bravos, por quê?

Bruno: Eles estão brigando, porque o ouro matou o homem de ouro

Na figura 6, observamos os detalhes expressivos no rosto dos trabalhadores representados no desenho, cujas características faciais transmitem uma forte sensação de insatisfação e tensão.

Nesse contexto de leitura e compreensão, Bruno explica que os trabalhadores estão "bravos" e "brigando", pois o ouro causou a morte de um dos personagens da narrativa. Essa fala revela uma compreensão crítica da história, na qual a busca pela riqueza material ou hierarquia e poder resulta em consequências negativas, como a morte do protagonista.

A reflexão de Bruno sobre a relação entre o ouro e a morte do personagem demonstra que, mesmo sem a menção explícita da briga no texto, ele soube interpretar as implicações emocionais e morais da narrativa. Sua visão reflete uma leitura do texto que vai além da superfície, captando as consequências destrutivas da busca desenfreada pela felicidade por meio do acúmulo material, um tema central da obra de Julie Dorrico.

O desenho de Roberto apresenta uma compreensão diferente da história retratada no texto: *O Homem de Ouro* (figura 7). Ao mostrar um homem solitário na parte superior da imagem, sem a presença de um barracão, de outras pessoas ou até mesmo de ouro, Roberto destaca o isolamento e a solidão do personagem, em vez de enfatizar a busca material pela riqueza.

Esse contraste pode indicar que, para a criança, a verdadeira "riqueza" não está no acúmulo de bens materiais, mas sim na jornada ou no caminho a ser percorrido. A ausência de elementos como o barracão e o ouro pode refletir uma leitura mais focada nas consequências emocionais e existenciais da busca por felicidade, como a solidão e o afastamento das coisas que realmente importam, em vez da obsessão pelo materialismo.

A representação de Roberto, assim, sugere uma reflexão crítica sobre os valores da história e sobre o que constitui, de fato, a felicidade.

Figura 7. Desenho 3 – Roberto



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Ao analisarmos o desenho de Roberto e sua fala durante a roda de conversa, é possível perceber que a criança construiu uma interpretação própria do texto, destacando a ideia de que, sendo o personagem um "homem de ouro", ele já possuía tudo o que precisava, pois era rico. A criança não completou sua conclusão de forma explícita, mas, a partir da discussão na roda de conversa, é possível inferir que sua interpretação reflete a ideia de que não é necessário muito dinheiro para ser feliz.

Essa leitura sugere uma reflexão sobre os valores e a relação com o materialismo, e como a felicidade pode ser encontrada em algo além da posse de bens materiais. O

desenho e a fala de Roberto, portanto, mostram uma visão crítica sobre a busca pela riqueza e destacam a importância de outros aspectos da vida, como a simplicidade e o conteúdo emocional.

Após a realização dos desenhos, solicitamos que as crianças retornassem ao texto e destacassem a parte que os havia inspirado na criação de suas ilustrações. Assim como exposto no recorte da orientação a seguir:

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 7. Texto em anexo A.

[...] Pesquisadora: Vamos lá, presta atenção! Você fez um desenho de uma coisa que o texto te ensinou, talvez de uma parte como a colega falou, talvez do texto todo que te ensinou alguma coisa, tah... aí o que que eu quero que vocês façam agora... no texto, marque, pode ser grifando, pode ser circulando, pintando... marque a palavra ou a parte ou a frase que fez você pensar nesse desenho. Pode marcar.

Pausa para as crianças marcarem as passagens do texto. Pesquisadora: *Agora, quero que vocês falem sobre o desenho. O que o texto te ensinou? O que você aprendeu do texto?*

Sandro: *Eu aprendi que o ouro, ele mata as pessoas. Ele não faz a pessoa viver, ele mata as pessoas.* **André:** *Dinheiro mata ueh, a mesma coisa.*

Natali: *O texto me ensinou sobre o homem que era feito de ouro e sobre uma pepita, não sei o que é isso.*

Pesquisadora: *É uma pedrinha de ouro.*

João: *Que não pode ser rico.*

João: *Éééé o meu texto parece não estar feliz, porque ele tem ouro, ele mata as pessoas.*

Renato: *Que o ouro mata as pessoas.*

Pesquisadora: *Será que não pode ser rico?*

João: *Pode [a criança repensa], mas quando a pessoa é rico, não pode morrer por isso.*

Pesquisadora: *O que você aprendeu com o texto? [pergunto a Antônio].*

Antônio: *Quanto mais riqueza não importa, o que importa é o gesto da pessoa [a criança fala mostrando o desenho].*

Heloisa: *Que dinheiro não é amor, amor é minha felicidade.*

Lara: *Que o dinheiro não traz felicidade, mas muda as pessoas.*

Elloara: *Felicidade é a família.*

Roberto: *O homem de ouro ele já era rico, então, ele não precisava mais de ouro [a criança afirma].*

Pesquisadora: *[me viro para Roberto] E o que você aprendeu com isso?*

Roberto: *Aprendi que a gente não precisa de muito dinheiro [...].*

Ao compreender que a felicidade está além da riqueza material, a maior parte das crianças relacionou suas ilustrações com o que extraíram do texto. Da relação dialógica entre leitor e texto, observamos até aqui que a experiência das crianças com o ato de ler foi materializada em desenhos.

É importante ressaltar que, para aprofundarmos a compreensão sobre a representação simbólica de algumas crianças, especialmente nos desenhos das figuras 5, 6 e 7, foi necessário retornar ao campo de pesquisa e pedir que

elas explicassem determinados elementos presentes nas ilustrações.

Convocamos as crianças para um espaço reservado no pátio da escola e, de forma individual, questionamos sobre os aspectos que chamaram nossa atenção nos desenhos. Nosso objetivo era entender melhor a interpretação que cada criança fez do texto.

Esse processo é exemplificado no desenho 8, que é acompanhado do trecho da conversa com João.

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. – cena 9. Texto em anexo A.

Pesquisadora: Explique o desenho.

João: Aqui é o pai [aponta a figura da esquerda] e a mãe [aponta a figura da direita] e love na blusa.

Pesquisadora: Por que você escreveu love na blusa?

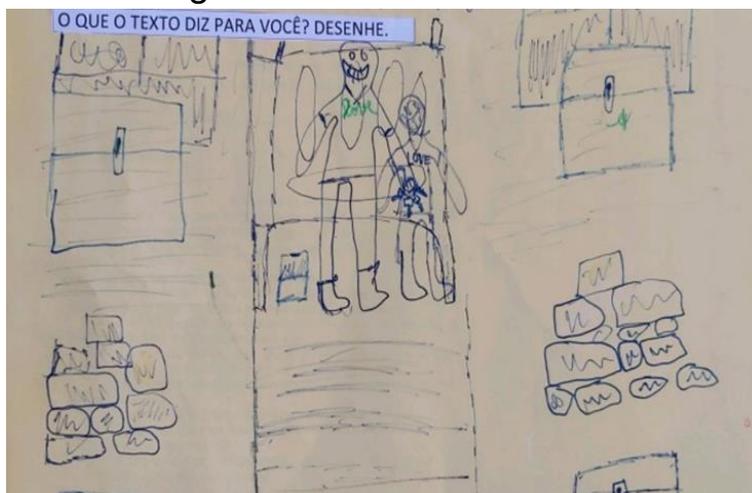
João: Porque eles amam o ouro.

Pesquisadora: O que tem na mão do homem?

João: É a chave que abre o baú de ouro.

Trecho destacado no texto: Aquele ouro me deixava feliz porque mamãe e papai sorriram mostrando os dentes.

Figura 8. Desenho 4 - João



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

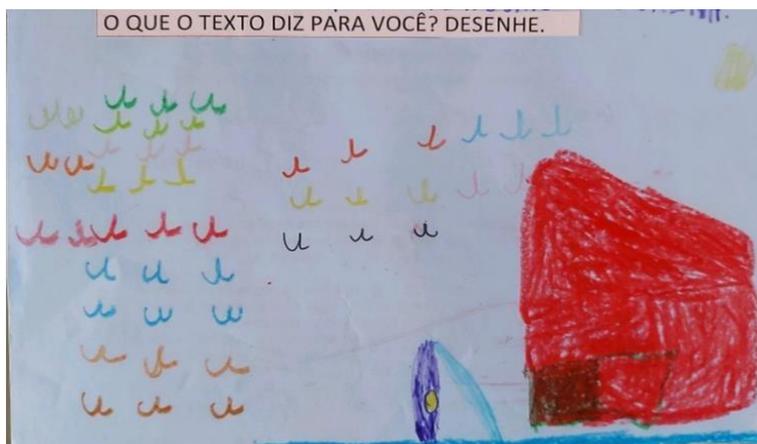
Ao analisarmos a relação entre a fala, o desenho e o trecho destacado por João, percebemos uma representação do que poderia significar felicidade, construída a partir da interação dialógica entre o leitor e o texto. A partir dessa conexão, a criança atribuiu sentidos próprios e coletivos às palavras "felicidade" e "ouro". João compreendeu dialogicamente que, embora o sujeito possa ser rico, ele não deve ser consumido na busca pela riqueza¹⁰.

O trecho destacado pela criança: "Aquele ouro me deixava feliz porque mamãe e papai sorriram mostrando os dentes", corrobora a ideia de que João associou o ouro à felicidade, mas também reconheceu que essa busca pode ter consequências, já que o ouro, embora cause felicidade momentânea, não deve ser o foco de toda a vida. Dessa forma, João demonstrou, por meio de seu desenho e reflexão, uma compreensão crítica do texto.

A seguir, faremos a conexão entre o desenho, a fala e o trecho destacado por Sandro.

¹⁰ Ao desenhar o pai e a mãe, ambos com a palavra "love" (amor) na camiseta, a criança demonstrou que, para eles, o ouro é algo amado, algo que representa a felicidade. A chave na mão do homem, que ele descreve como a que abre o baú de ouro, simboliza o acesso ao que é desejado.

Figura 9. Desenho 5 - Sandro



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Questionado sobre seu desenho, Sandro se expressa da seguinte forma:

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrigo. – cena 10. Texto em anexo A.

Pesquisadora: O que tem aqui?

Sandro: Muitos pássaros de espécies raras.

Pesquisadora: Por que você usou essas cores?

Sandro: Pra ficar diferente.

Pesquisadora: Você desenhou muitos pássaros. Tem algum motivo? **Sandro:** É que eles são os guardiões pra não roubar o ouro.

Trecho destacado no texto: morriam com ele [...] morreu primeiro de tristeza.

Em sua fala, Sandro explicou que havia desenhado muitos pássaros de espécies raras, utilizando cores diferenciadas para tornar a ilustração única.

Quando indagado sobre o motivo de ter desenhado tantos pássaros, a criança revelou que eles eram os "guardiões" do ouro, responsáveis por impedir que fosse

roubado. Esse detalhe no desenho reflete uma interpretação do texto, que descreve a morte do personagem, destacando que ele "morreu primeiro de tristeza".

A associação dos pássaros como guardiões pode ser vista como uma metáfora para a proteção do que é valioso, mas também como uma reflexão sobre a solidão e as consequências emocionais da busca desenfreada pela riqueza, como descrito no trecho do texto. A interpretação de Sandro mostra como a leitura do mundo¹¹ e do texto se conectam, permitindo-lhe construir um significado pessoal sobre a história.

A relação dialógica entre Sandro, o texto e as outras crianças se estabelece de maneira evidente, pois seu desenho e a explicação sobre os pássaros guardiões ilustram não apenas sua compreensão individual da

¹¹ A citação de Paulo Freire, "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (2021, p. 19), sintetiza uma ideia central de sua pedagogia: antes de aprender a ler e compreender as palavras escritas, o sujeito já desenvolve, a partir de suas vivências, uma leitura da realidade que o cerca. Essa "leitura do mundo" é composta pelas experiências, contextos e relações sociais que moldam a forma como as pessoas percebem e compreendem os fenômenos ao seu redor. Para Freire, a leitura da palavra não ocorre de maneira isolada, mas em diálogo constante com a leitura do mundo. Isso significa que a capacidade de compreender um texto escrito está intrinsecamente ligada à compreensão das dinâmicas sociais, culturais e históricas vividas pelo leitor. Assim, o processo educativo não pode dissociar o aprendizado formal da leitura e escrita de uma reflexão crítica sobre a realidade. Pelo contrário, deve incentivar o aluno a conectar os dois, criando sentido e atribuindo significado ao ato de ler.

narrativa, mas também o modo como ele constrói sentido a partir da interação com o texto e com os colegas.

A interpretação de Sandro sobre o papel dos pássaros como protetores do ouro mostra como ele internalizou a ideia de que a riqueza, representada pelo ouro, precisa ser defendida, mas ao mesmo tempo, sua representação também reflete um entendimento mais profundo sobre as consequências negativas da busca desenfreada por esse ouro, já presente no texto.

Durante as rodas de conversa, ao compartilhar sua visão com as outras crianças, Sandro não apenas contribuiu para o processo de construção coletiva de sentidos, mas também ampliou sua própria percepção sobre o que o texto transmite, enriquecendo sua leitura ao interagir com as diferentes interpretações dos colegas.

Esse processo de troca entre o texto, os desenhos e as falas das crianças, revela a dinâmica de leitura dialógica, em que cada participante se torna ativo na construção e na reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à narrativa.

A atividade de leitura, mediada pela ferramenta do desenho, permitiu que verificássemos a compreensão das crianças do 5º ano B sobre o texto: *O Homem de Ouro*, de Julie Dorrico, e percebemos que o objetivo da atividade foi plenamente atingido.

Mesmo com o texto desconhecido, fomentado somente com a pergunta disparadora, as crianças demonstraram, por meio de seus desenhos, uma compreensão clara e rica do conteúdo da obra. Isso reforça a ideia de que o ato de ler não depende da leitura vocalizada, mas também da capacidade de expressar e compreender o texto por meio de outros meios, como o desenho, que é uma forma de representação simbólica.

Segundo Vygotsky (2012), as cores e o modo como os elementos são organizados no desenho são fundamentais para a compreensão do conteúdo e do sentido da obra representada. No caso de Sandro, por exemplo, os pássaros foram organizados de maneira a formar blocos, separados por cores ou tonalidades semelhantes, o que evidenciou a forma como ele agrupou e deu sentido ao conceito de proteção que o texto sugere. A pergunta: *O que o texto disse para você?* possibilitou que, para Sandro, o texto transmitisse a ideia de que é necessário ter guardiões para proteger o ouro, estabelecendo uma relação clara entre a narrativa e seu próprio entendimento de como a riqueza deve ser protegida.

A partir da conexão entre desenhos, falas e trechos destacados dos textos, refletimos sobre como a criança não apenas internaliza o conteúdo do texto, mas também o

expande, criando elementos e até personagens para dar continuidade à história.

Nesse processo, a criança não foi apenas receptora de um conteúdo, mas também se tornou autora da narrativa, ampliando as fronteiras da história e atribuindo a ela novos sentidos. Assim, a atividade de leitura se configura como uma experiência transformadora, em que o diálogo entre o texto, a criança/outro e sua criatividade não só refletem a compreensão do conteúdo, mas também contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica e criativa sobre o mundo.

Conclusão dos resultados iniciais

Diante dos dados apresentados, entendemos que a relação entre a criança e a leitura transcende a mera decodificação de palavras, configurando-se como um encontro entre o texto e o mundo que a criança traz consigo.

A análise dos dados revelou o interesse das crianças nas atividades propostas.

Durante o processo de desenvolvimento, algumas crianças tiveram dúvidas sobre como proceder após a leitura do texto, questionando se deveriam desenhá-lo ou escrever algo relacionado a ele no papel. Para preservar a espontaneidade e criatividade das crianças, evidenciamos que poderiam interpretar a atividade de forma livre.

Observamos também que algumas crianças utilizaram o dedo como guia para acompanhar a leitura, movendo-o da esquerda para a direita e de cima para baixo. Essa prática linear, embora não recomendada, pareceu ser uma estratégia para manter a concentração e evitar a perda de foco no texto.

Consideramos ainda que a leitura em silêncio foi realizada por todas as crianças, apesar de não conseguirmos verificar movimentos labiais devido ao uso de máscaras, em virtude da pandemia. Os leitores mais rápidos, embora tenham demonstrado alguma impaciência, respeitaram o tempo necessário para que os colegas concluíssem a leitura.

Essa atividade inicial mostrou a capacidade de algumas crianças buscarem respostas no texto que as ajudaram na construção de sentidos, contribuindo para sua formação social e humana. Esse processo evidenciou a interação dialógica entre a criança e o texto, bem como entre as próprias crianças, especialmente enquanto desenhavam. Durante essa fase, houve trocas de ideias e experiências que favoreceram uma compreensão coletiva e enriquecida do texto.

No âmbito da pergunta: *Leitura lembra o quê?*, as crianças utilizaram respostas a partir de conceitos abstratos

e imateriais, remetendo a sensações, estados e ações que revelam a subjetividade do ato de ler. A representação da felicidade, por exemplo, emergiu nos desenhos de forma criativa, indicando o sentido atribuído às palavras presentes *ou não* no texto.

Exemplos ilustrativos como o molho de chaves associado à riqueza e ao poder nos mostraram como as crianças negociam e constroem sentidos a partir da leitura. Essa busca por respostas no texto nos deu a pista de como elas relacionam a leitura à descoberta e à construção de conhecimento.

Diante dessas evidências, o ato de ler se tornou um espaço de descoberta e de construção de sentidos, em que a criança dialogou não apenas com as palavras, mas também com as suas próprias experiências, emoções e compreensões do mundo.

A leitura, então, se apresentou como uma ponte entre o real e o imaginário, permitindo que a criança projetasse suas interpretações, reelaborasse conceitos e resignificasse suas percepções. Essa interação dialógica não apenas ampliou o repertório linguístico e cultural do leitor, mas também contribuiu para a formação de sua subjetividade, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa.

Assim, a leitura, mediada por práticas pedagógicas inovadoras, se consolida como uma ferramenta indispensável para a humanização e para a construção de sentidos que conectam o sujeito ao mundo e aos outros.

Os resultados apresentados aqui, nos permitiram a realização de uma experimentação pedagógica com dez oficinas de leitura, utilizando o *Protocolo da Descoberta do Texto*, de Éli Bajard (2012). Essa abordagem ampliou as possibilidades de análise e compreensão, promovendo um aprendizado mais dinâmico e eficaz, em que as crianças puderam dialogar não apenas com o texto, mas também com suas próprias vivências e entre si.

O fazer do protocolo em *Eu sou macuxi* Julie Dorrico

Neste subcapítulo, analisaremos com atenção a mediação de leitura estruturada com base no *Protocolo da Descoberta do Texto* e realizada durante as oficinas.

Considerando que um dos grandes desafios da educação é a mediação da leitura para ensinar o ato de ler e, no contexto de nossa pesquisa, para promover a compreensão fluente de textos pelos leitores, exploraremos a réplica do protocolo proposta por Éli Bajard no Projeto

Arrastão ¹². Buscaremos verificar se essa metodologia constitui uma abordagem eficaz para o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual e se pode gerar impactos relevantes na educação, especialmente quando implementada de maneira coerente e intencional na prática pedagógica.

No *Protocolo da Descoberta do Texto*, Bajard (2012) traz uma sequência de ações com o objetivo de contribuir com a formação da criança em um leitor autônomo e crítico. Ao utilizarmos um texto dentro de um protocolo de ensino, a criança, que antes não conhecia o texto, passa a conhecer seu conteúdo, partindo do que é dialogado nas rodas de conversa quando uma expõe para a outra o seu pensar diante do que leu. Essa é a descoberta do texto: “[...] compreender de maneira autônoma textos nunca antes vistos nem escutados” (Bajard, 2012, p. 92). Élie Bajard (2012) reflete a essência do objetivo principal de seu protocolo: fomentar a autonomia do leitor no processo de compreensão textual.

¹² “Fundado em 1968, o Projeto Arrastão é uma organização social sem fins lucrativos que atua nas áreas pedagógica, social e cultural. Nesse tripé, promove a educação como compromisso para a formação e a transformação social visando uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para 1,2 mil crianças, adolescentes e jovens de baixa renda na região de Campo Limpo, zona sul de São Paulo. Além da atuação social que se estende às famílias por meio de projetos que vão ao encontro das necessidades locais, a organização possui uma preocupação legítima com a formação cultural, considerando-a parte importante na construção da cidadania” (Bajard, 2012, p.7).

Compreender textos nunca lidos ou ouvidos exige mais do que decodificar palavras; implica a capacidade de interpretar sentidos, estabelecer conexões com conhecimentos prévios e interagir criticamente com o conteúdo. Esse processo de descoberta ocorre quando o leitor, por meio de estratégias mediadas, desenvolve habilidades que lhe permitem navegar por novos textos de forma independente, superando a mera reprodução de interpretações alheias. Essa autonomia, valorizada por Bajard (2012), é essencial para a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes tipos de texto e participar ativamente de processos de construção de conhecimento.

Figura 10. Mapa Mental – Ato de ler em movimento



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para aprofundarmos a compreensão sobre o *Protocolo da Descoberta do Texto* na pesquisa-intervenção, realizaremos uma análise detalhada do texto: *Eu sou macuxi, filha de Makunaima* (2019), de Julie Dorrico¹³. Esse texto foi utilizado na primeira oficina do protocolo, e os dados analisados representam os resultados coletados diretamente no campo de pesquisa.

O *Protocolo da Descoberta do Texto* é apresentado por Bajard nos livros: *A Descoberta da Língua Escrita* (2012) e em *Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?* (2021), como mostra o quadro 3:

Quadro 3 – Protocolo da Descoberta do Texto em duas obras de Bajard

PROCOLO (2012)	PROCOLO (2021)
<ul style="list-style-type: none"> A. Escolha do texto; B. Exposição; C. O encontro; D. Pergunta inicial; E. Exploração do texto; F. Fechamento da sessão de Descoberta do Texto; G. Texto ao vivo. 	<ul style="list-style-type: none"> A. Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos; B. Exposição do texto à classe inteira; C. Leitura do texto pelos olhos; D. Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto; E. Síntese pelo mestre das descobertas e do significado do texto;

¹³ Trudruá Dorrico, nascida Julie Dorrico, é uma escritora indígena brasileira, de etnia Macuxi. Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Na edição de 2012, Élie Bajard apresenta o *Protocolo da Descoberta do Texto* pelos títulos que compõem o passo a passo da metodologia. O livro apresenta de forma ilustrada o desenvolvimento do protocolo no Projeto Arrastão, sendo os títulos importantes para nomearmos a sequência de ações que são desenvolvidas durante as atividades de leitura.

Em 2021, foi publicado o livro: *Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?* – sob a organização de Dagoberto Buim Arena e Adriana Pastorello Buim Arena; livro póstumo de Bajard. Nele, o *Protocolo da Descoberta do Texto* foi apresentado pela sequência de ações, direcionando ao leitor sobre como a metodologia deve ser desenvolvida.

Do mesmo modo que Élie Bajard foi detalhando alguns aspectos de uma época a outra, nesta pesquisa, permitimo-nos fazer, como um dos resultados, uma releitura¹⁴ e atender, assim, algumas demandas que percebemos no campo de pesquisa. Também fizemos algumas mudanças no protocolo:

¹⁴ A releitura do *Protocolo da Descoberta do Texto* não aconteceu em todas as oficinas, o que contribuiu com resultados relevantes entre a réplica do protocolo e sua releitura.

1. Assumimos a pergunta disparadora como a pergunta que provoca a criança a movimentar seu pensamento anterior à leitura em silêncio;
2. Reafirmamos a escolha já presente em nosso projeto de pesquisa pela utilização de textos que representam o local, ou seja, que sejam, geograficamente, referenciados na Amazônia;
3. Fizemos uma mobilização inicial, expondo o título do texto na lousa para o levantamento de hipóteses anteriores à leitura em silêncio.

Selecionamos para essa oficina de leitura um texto de Julie Dorrico, supondo que as crianças não o conheçam. O texto foi escolhido em função de três critérios: “seu caráter desconhecido, seu interesse pelos alunos e sua adequação a seu desenvolvimento linguístico” (Bajard, 2021, p.144).

Escolhemos o texto: *Eu sou macuxi, filha de Makunaima*, apostando que seu conteúdo corresponderia à expectativa do leitor, mas cabe afirmar que queríamos introduzir a autoria indígena e a temática amazônica. Um texto instigante, que não fora lido nem escutado pela criança¹⁵. Decidimos, assim, pela relevância que a literatura indígena tem para a educação no contexto escolar amazônico e pela importância de se levar para a sala de aula a cultura da região Norte.

¹⁵ Checamos a informação com a professora da turma do 5º ano B. Entretanto, ao final do texto colocamos a pergunta: Você conhece esse texto? () SIM () NÃO (anexo B). Decidimos inserir esta consulta na página de leitura para a nossa certeza de que o texto realmente fosse desconhecido pelas crianças. Todas as crianças responderam que não conheciam o texto.

Para Bajard (2021), tomar conhecimento de um texto significa compreender o que o autor do texto quis dizer para o leitor. Mesmo que o texto tenha palavras desconhecidas, ele contempla situações de descobertas, tendo em vista que o leitor estabelece relações entre o que o texto diz e seus conhecimentos prévios.

[...] o desconhecimento constitui o desafio da leitura em si. Mesmo quando todas as palavras são conhecidas, o tratamento suscita um ato de leitura. O primeiro objetivo reside na passagem do desconhecido ao conhecido; mesmo um texto desprovido de palavras desconhecidas contempla o objetivo da descoberta (Bajard, 2021, p. 144).

Bajard (2021) destaca a natureza desafiadora e transformadora do ato de leitura, apontando que o processo de ler não se limita à superficialidade das palavras, mas à descoberta de novos conceitos e à construção de sentidos. Mesmo quando todas as palavras em um texto são conhecidas pelo leitor, a interação com o texto exige um movimento de compreensão que ultrapassa a superfície do vocábulo. Esse movimento consiste em transitar do desconhecido – o que o texto significa em sua totalidade – para o conhecido, ou seja, a apropriação do conteúdo e das ideias apresentadas.

Bajard (2021) enfatiza que a leitura, em essência, é um ato ativo de compreensão e reflexão, no qual o leitor

transforma o que parece familiar em algo significativo por meio da descoberta. Assim, mesmo textos aparentemente simples ou já acessíveis à compreensão linguística do leitor contemplam o desafio de encontrar camadas mais profundas de sentido, promovendo uma experiência de aprendizado e apropriação intelectual. Isso reforça a ideia de que a leitura é sempre um processo dialógico e transformador, que exige esforço cognitivo e envolvimento crítico, independentemente da complexidade lexical do texto.

De volta a metodologia do protocolo, como se trata de uma atividade coletiva, é interessante que o texto seja exposto à vista de todas as crianças. A sugestão metodológica é que *a exposição do texto* seja escolhida em função dos recursos materiais da instituição escolar, como, em um cartaz, no datashow, em *flip chart* ou apresentado em um pequeno fragmento na lousa. Dessa forma, o texto é revelado às crianças de maneira em que o primeiro contato seja visual e em silêncio. É o que chamamos de “Leitura pelos olhos, em pensamento” (Bajard, 2012, p. 100).

É o momento em que a criança e o texto entram em um processo dialógico.

É interessante instituir um ritual de desenvolvimento do texto que suscite a curiosidade: a página do *flip chart* será virada por

um aluno, o cartaz desenrolado como um pergaminho, o papel *kraft* vedando a lousa, retirado como em inauguração de uma obra. Alguns professores valorizam a aparição do texto pela abertura no momento oportuno de uma cortina suspensa na frente da lousa (Bajard, 2021, p.147, grifos do autor).

Dos recursos apresentados pelo autor, como um gesto que marca o início da oficina, escolhemos trazer um equipamento que nem sempre está presente naquela turma (participantes da pesquisa) e projetar em uma página de *slide* um fragmento da parte inicial do texto.

Começamos a oficina de leitura pela apresentação do título: “*Eu sou macuxi, filha de Makunaima*” no *datashow*. Apesar de o título do texto estar na página de slide, optamos por escrevê-lo também na lousa.

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 1. Descoberta do título. Texto em anexo B.

Pesquisadora: Boa tarde! Vou colocar o título do texto no quadro e fazer algumas perguntas [escrevo o título na lousa] Leia, olhe, observe...

Manu: Eu sou Maaacuuxii... eu sou o quê? Eu sou macuxi [a criança dominui o tom de voz]. ***Clara:*** Eu não entendi...

Ruídos e chiados indistintos [neste momento, as crianças estavam tentando ler o título, interrompendo a decifração, por vezes, desistindo de fazer a leitura das palavras *macuxi* e *Makunaíma*].

Pesquisadora: Esse é o título do texto que a gente vai trabalhar hoje, a escritora do texto é Julie Dorrico, leia... leia e observa.

Vozes indistintas: *Eu não entendi não/nem eu/eu também.*

Pesquisadora: *Não entenderam? O que vocês não entenderam? – pergunto.*

Carlito: *Esse negócio aí [a criança fala apontando para o quadro].* **Lara:** *Essa palavra aí [a criança fala apontando para uma das palavras na lousa].*

João: *Eu entendi [a criança afirma].*

Pesquisadora: *Fala [aponto para João].*

João: *Eu-sou-ma-cu-xi-filha-de-makuuu-na-í-ma [a criança decifra devagar e de forma silabada, com um certo cuidado para não errar].*

Pesquisadora: *Qual palavra vocês falaram que não entenderam?*

Vozes indistintas: *Macuxiiii [algumas crianças respondem, em coro].* **Vozes indistintas:** *Makunaimaaa [algumas crianças falam, em coro] [...].*

Na cena 1, já é possível destacar que a compreensão de texto está relacionada à compreensão das palavras, pois se as palavras de um texto, em sua maioria, não são conhecidas pelas crianças, elas podem não o compreender. Percebemos isso porque antes de fazermos as perguntas que nos conduziriam ao levantamento de hipóteses, algumas crianças já manifestaram que não estavam compreendendo o título do texto.

Das três palavras: *macuxi*, *filha* e *Makunaima*, as crianças não conheciam o significado de *macuxi* e *Makunaima*. Por isso, os chiados, os cochichos, a decifração, a diminuição do tom de voz e as próprias falas

das crianças foram os primeiros vestígios que indicaram a não compreensão do título.

João foi a única criança que se manifestou, afirmando ter compreendido o título do texto. No entanto, ele elaborou mal o conceito do que é saber ler, uma vez que a criança enraizada, talvez, por um processo de alfabetização por decifração, para justificar seu entendimento, decifra o título do texto ao transmiti-lo em voz alta. Percebemos na manifestação de João a decodificação das palavras *macuxi* e *Makunaima*, pela forma como ele fez a leitura pausadamente.

Sendo as palavras *macuxi* e *Makunaima* desconhecidas para as crianças, foi relevante o não entendimento desses termos para estimularmos o processo de descoberta e compreensão durante a leitura. A ausência de familiaridade com esses vocábulos propiciou um desafio cognitivo que motivou as crianças a refletirem, inferirem significados e relacionarem as palavras ao contexto do texto. Esse processo não apenas ampliou o repertório linguístico das crianças, mas também favoreceu uma leitura mais ativa e dialógica, na qual elas participaram de maneira mais consciente da construção de sentidos, essencial para o desenvolvimento de habilidades interpretativas.

As dificuldades com a leitura e a compreensão textual, frequentemente apontadas por professores, abrangem diferentes tipos de textos, como os informativos, relacionados às áreas do currículo, e os literários, adaptados à faixa etária das crianças. A questão revela um desafio pedagógico evidente, pois a capacidade de ler e compreender textos é fundamental não apenas para o aprendizado de conteúdos escolares, mas também para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e autonomia intelectual. A observação de Arena (2010) sublinha a necessidade de práticas pedagógicas mais eficazes na promoção da compreensão leitora desde os primeiros anos escolares:

As queixas frequentes de professores nos anos iniciais da escolarização são dirigidas para as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão ou interpretação dos textos que lhes são recomendados, sejam eles de qualquer natureza: informativos, originários das diversas áreas do currículo, ou mesmo textos literários apropriados para sua faixa etária (Arena, 2010, p. 239).

Das queixas de professores sobre o desenvolvimento da capacidade de compreensão de texto das crianças, segundo o dado conduzido por Arena (2010), trazemos para reflexão a forma que a mediação de leitura é planejada para o desenvolvimento do ato de ler.

Escolher um texto qualquer, que foi mal lido ou mal estudado, e dele retirar cinco a dez questões para as crianças responderem não foi a nossa abordagem. Um texto transmitido em voz alta pelo docente e em seguida pedido às crianças que respondam questões de compreensão de texto não permite que haja exploração do título ou leitura em silêncio, tampouco, a exploração do texto em si. Mas, infelizmente, essa é uma realidade que ainda acontece em muitas escolas, e tentamos não a reproduzir para sermos coerentes com as nossas referências.

Ao projetarmos o título do texto, observamos que isso muda o andamento do processo de ensino do ato de ler, porque iniciamos a leitura pelo levantamento de expectativas das crianças a partir do que foi escrito no quadro. Fomentamos sua curiosidade.

O ato de ler é uma ação voltada para a prática de leitura e as crianças, ao lerem o título formulando suas hipóteses sobre as palavras *macuxi* e *Makunaima*, colocaram a leitura em movimento. A exposição do texto, a começar pelo título, já mostra o efeito da metodologia que desenvolvemos no campo de pesquisa e como ela é diversa daquela usual, como podemos observar pelas falas a seguir.

***Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 2.
Descoberta do título. Texto em anexo B. [...]***

Pesquisadora: Então tem duas palavras no título que vocês não entenderam. Tem alguém que entendeu?

Chiados e ruídos indistintos

Pesquisadora: Oi? [me viro ao ouvir Lara sussurrando com a colega].

Lara: É o nome de uma pessoa.

Pesquisadora: Qual palavra? [pergunto a Lara].

Roberto: A primeira... é o nome de uma menina [a criança se antecipa].

Pesquisadora: Alguém acha diferente?

Lara: Eu acho que é de menino [retoma a fala].

Manu: É um nome em inglês.

Pesquisadora: Essa aqui? [olho para Manu e aponto a palavra *macuxi*]. Vocês acham que é o nome de uma pessoa? [jogo a pergunta para a turma].

João: É uma japonesa? [questiona].

Pesquisadora: Tem certeza? [pergunto a João].

Roberto: Ela é indiana? [se antecipa].

André: Coreana? [...]

Na cena 2, três hipóteses se confirmam antes de as crianças lerem o texto.

- 1) As palavras *macuxi* e *Makunaima* são referências a seres humanos;
- 2) As palavras são femininas;
- 3) As palavras correspondem à nacionalidade de um povo, à etnia.

Roberto, ao mencionar a palavra *indiana*, foi o que mais se aproximou da definição das palavras. O diálogo provocado na exposição do texto fez com que as crianças se voltassem do olhar macro para o micro, afunilando suas observações.

Na cena 3, observa-se uma transição significativa no pensamento das crianças ao fazerem a leitura do texto. Elas começam com uma abordagem mais ampla, refletindo sobre a nacionalidade e origem de diferentes povos, como *japonês, coreano, indiano, russo e espanhol*. Isso indica uma tentativa inicial de compreender a diversidade cultural e a pluralidade de identidades no mundo.

No entanto, à medida que avançam, elas se concentram em uma realidade mais próxima e pessoal: a composição da família, incluindo figuras como *pai, mãe, tia e filha*. Essa mudança reflete uma abordagem mais intimista e concreta, em que as crianças buscam relacionar o texto a aspectos do seu próprio contexto familiar e afetivo.

A passagem do coletivo (nacionalidade) para o pessoal (família) pode evidenciar uma tentativa de vincular a compreensão do mundo mais amplo à vivência cotidiana e aos laços familiares, criando um elo entre as abstrações culturais e as experiências diretas de cada um.

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 3. Descoberta do título. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: Tem alguém que pensa que pode não ser nome de menina, mas de outra coisa? [pergunta ao ouvir cochichos indistintos sobre a palavra filha].

Manu: Não pode ser de menino, porque está escrito filha [a criança fala baixinho com a colega ao lado, observo].

Carlito: Espanhol.

Manu: Prooof, porque ali tá filha [em voz alta].

Pesquisadora: Porque aqui tá filha, por isso você acha que é o nome de uma menina? [pergunto a Manu].

Manu: Simm.

Pesquisadora: Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o nome macuxi?

Carlito: xi – xi ... Xi é nome chinês? [a criança compara o som do /xi/ da palavra macuxi com o /chi/ da palavra chinês].

André: Eu acho que é russês [a criança se manifesta pela sonoridade da palavra chinês, observo].

Pesquisadora: Agora, vamos para a palavra de baixo [aponto para a palavra Makunaima]. O que vocês acham que significa? Leiam de novo o título.

Lara: Nome do pai.

Nita: Nome da mãe.

Clara: Nome da tia.

Pesquisadora: Nome da tia?

Manu: É do pai prof.

Ruídos e chiados indistintos

Pesquisadora: Por que vocês acham que o nome Makunaíma é o nome de algum parente?

Manu: Por que falou filha de [a criança observa].

Elloara: Porque começa com letra maiúscula.

Henrique: O que tem a ver a letra maiúscula [a criança questiona

Elloara].

Pesquisadora: O que tem a ver letra maiúscula? [retomo a fala de Henrique].

Lara: Nome de pessoa [...].

Ao longo da exposição do texto, nenhuma criança fez referência às palavras *macuxi* e *Makunaima* como sendo brasileiras. Isso nos trouxe algumas inquietações sobre o

que as crianças conhecem da população indígena, assim como da região Norte e da Amazônia – nosso lugar de pertencimento.

É importante destacar que na mediação da leitura, em nenhum momento fizemos referência ao que poderiam ser ambas as palavras mencionadas no título, ao contrário, instigamos as crianças com perguntas relacionadas às próprias respostas delas. Assim, firmamos o levantamento de hipóteses para que as crianças pudessem adentrar o texto com expectativas já construídas sobre quem são *macuxi* e *Makunaima*.

Para Bajard,

Quando o professor sabe aproveitar as respostas dos alunos e suscitar pistas inesperadas, a classe acaba assumindo o comando da atividade e o significado emergido das diversas facetas do texto é fruto de uma performance coletiva (Bajard, 2016, p. 221).

Foi o que ocorreu ao longo do desenvolvimento do protocolo, tendo em vista que a participação das crianças na roda de conversa foi maior que a do professor. Poucas foram as perguntas que mediaram o diálogo, pois o objetivo principal foi o de ouvir as crianças. Fizemos somente as mediações necessárias para gerar discussões em torno do que estava sendo proposto no momento da oficina de leitura.

Isto posto, entregamos o texto e pedimos que as crianças fizessem uma *leitura em silêncio*. Para Bajard (2021, p.148), “Esse é o momento em que cada leitor(a) mobiliza seus meios cognitivos para tomar conhecimento do texto. Nesse instante, o texto passa a ser conhecido. Todo esse movimento com o material a ser lido deve ser acompanhado atentamente pelo professor, assim como nos orienta Bajard:

A tomada de conhecimento é observada pelos professores. Estão interessados ou distraídos? Estão em atividade de leitura? Deixam seus lábios em repouso ou pronunciam em voz baixa? Abandonam a leitura antes do fim? Leem de maneira exclusivamente linear? Deixam-se bloquear pela primeira dificuldade? Leem várias vezes? Os rostos expressam o prazer, o trabalho, a dúvida? (Bajard, 2021, p.147-148).

Embora as crianças parecessem interessadas, a expressão do rosto de alguns demonstrava dúvidas. Notamos crianças que franziram a testa, que leram o texto com o lápis na boca (por cima da máscara), crianças com uma mão na cabeça e a outra no texto, crianças segurando o texto na altura dos olhos.

A observação do comportamento das crianças durante a atividade de leitura revela uma complexa interação entre o interesse e a insegurança. Embora as expressões faciais de algumas crianças indiquem curiosidade, é notável que

outros sinais, como o franzir da testa ou a postura corporal tensa, evidenciem dúvidas e dificuldades em compreender o texto. Gestos como colocar o lápis na boca, segurar o texto na altura dos olhos ou apoiar a cabeça com uma das mãos demonstram estratégias inconscientes de enfrentamento, possivelmente associadas à busca por concentração ou tentativa de dar sentido ao conteúdo lido. Essas atitudes refletem a complexidade do processo de leitura, que vai além da simples decodificação de palavras. Elas sugerem que, mesmo com o desejo de entender, as crianças estão lidando com as frustrações do desconhecido, o que coloca em destaque a necessidade de mediação pedagógica mais atenta e sensível para apoiar a construção do sentido do texto.

Abrimos a roda de conversa com a *pergunta dupla*: *O que o texto diz? Como você sabe?* Com a primeira pergunta, o mestre incentiva a procura do sentido. Por meio da segunda, ele suscita a reflexão sobre as operações mentais efetuadas (Bajard, 2014a).

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 4. Pergunta dupla. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: *Agora, o que o texto disse para você?*

Antônio: *O texto me disse que a mãe da mãe queria facilitar a vida da mãe de macuxi e ela*

acabou falando em Makunaima [a criança comenta].

Roberto: *A mãe de macuxi falava diferente da avó [observa].*

Pesquisadora: *Vocês observaram isso no texto? Como vocês sabem?*

Vozes indistintas: *Simmm [algumas crianças respondem].*

Elloara: *Eu li aqui [a criança aponta para o texto].*

Pesquisadora: *Como a mãe dela falava então?*

Elloara: *Inglês.*

Pesquisadora: *Inglês?*

Henrique: *Chinês [discorda].*

Pesquisadora: *Por que chinês?*

Elloara: *No texto era inglês [refuta].*

Roberto: *Cuidar um do outro pra vida ser facilitada.*

Pesquisadora: *Por que você pensa que temos que cuidar um do outro pra vida ser facilitada? Que parte do texto fez você pensar assim?*

Roberto: *Quando a avó cuidou da mãe da menina [...].*

A observação de Roberto sobre a diferença na forma de fala entre a mãe de Macuxi e a avó revela uma habilidade importante de análise crítica do texto. Ao notar essas diferenças, ele demonstra uma capacidade de interpretar as nuances no estilo de comunicação dos personagens. O fato de ele ter identificado essa distinção, indica que sua leitura não foi passiva, mas envolveu atenção aos detalhes e ao contexto, permitindo-lhe perceber aspectos que podem passar despercebidos em uma leitura mais superficial. Esse momento também destaca a importância de desenvolver habilidades de leitura crítica nas crianças, pois elas são

capazes de captar informações sutis que contribuem para uma compreensão mais rica e profunda do texto.

De acordo com Bajard (2021, p. 149), “A resposta do aluno é uma âncora de uma nova pergunta dos professores que não apenas aceitam, mas pedem argumentos presentes na matéria gráfica”, pois quando a criança responde à pergunta: *Como você sabe?*, ela busca argumentos dentro do texto para justificar sua resposta e, dessa forma, a resposta torna-se a oportunidade para um novo questionamento.

Quando perguntamos às crianças como elas sabiam das informações que estavam pronunciando naquele momento, Elloara apontou para a folha, dizendo: “Eu li aqui [no texto]”. Esta manifestação foi importante para evocar nossa atenção de que o conhecimento construído no diálogo não se manifesta de forma aleatória, mas pelo contato da criança com o texto e com seu parceiro leitor.

A resposta de Elloara nos fez refletir sobre o processo de leitura como um ato interativo, em que o conhecimento não surge isoladamente, mas por meio de um contato direto e significativo com o texto. A criança, ao apontar para a folha e afirmar que leu ali, demonstra que sua compreensão está ancorada no material que ela possui em mãos, revelando que a leitura se dá por meio de uma troca contínua entre o

leitor, o texto e o contexto em que ele está inserido. Esse momento nos alerta para a importância da mediação da leitura na construção do conhecimento, destacando que a compreensão não é um processo passivo, mas ativo e dinâmico, em que o sujeito leitor se apropria do conteúdo por meio da interação dialógica com o texto e com outros leitores.

Entre sentidos vários construídos no processo de leitura, destacamos a importância de as pessoas cuidarem uma das outras para terem uma vida mais fácil. Ao questionarmos Roberto sobre como ele sabia de tal informação, a criança relembra a parte do texto que mostra os cuidados da avó com Makunaima, mãe de macuxi. Ele aponta para a resposta dentro do texto.

Nossa reflexão sobre a resposta de Roberto volta-se para a capacidade das crianças de extraírem sentidos profundos durante o processo de leitura. Ao relacionar a ideia de cuidar uns dos outros à parte do texto que fala sobre os cuidados da avó com Makunaima, Roberto demonstra, mais uma vez, que a leitura é um processo ativo de construção de sentido. Esse momento evidencia como a compreensão do texto pode ser ampliada pelo envolvimento pessoal da criança com as ideias apresentadas, permitindo-lhe conectar a narrativa com experiências e valores que são

significativos para sua própria vida. Ao buscar a resposta no texto, Roberto nos mostra que, mesmo nas leituras aparentemente simples, há um esforço consciente para compreender e internalizar as lições que o texto transmite, evidenciando a importância da mediação e do diálogo entre o leitor e o texto para o desenvolvimento do entendimento.

Inicia-se, então, à *exploração do texto*.

Cabe ressaltar que, no planejamento do protocolo, fizemos um roteiro de perguntas específicas sobre o texto, mas, a depender da resposta da criança, as questões se enveredaram por outros caminhos.

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 5. Exploração do texto. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: Quem é macuxi?

Lara: É a mãe... é a mãe [diminui o tom de voz].

Pesquisadora: É coreana? [faço a pergunta na tentativa de confirmar uma das hipóteses levantadas na exposição do texto].

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças falam].

Nita: Ela era americana [afirma].

Pesquisadora: Americana?

Henrique: Japonesa [a criança discorda].

Pesquisadora: Mas o texto fala disso?

Chiados e ruídos indistintos

Carlito: Não fala, fala que ela fala inglês. Aqui oh... inglês e português [apontando para as palavras do texto].

Pesquisadora: Mas em algum momento o texto fala que ela é coreana, japonesa? [insisto]. Vocês

acham que ela pode ser americana porque fala inglês?

Nita: *Yes... [afirma em inglês] [...].*

Na tentativa de confirmarmos as hipóteses levantadas na *exposição do texto*, algumas crianças continuaram suas afirmações supondo, ainda, a nacionalidade das personagens.

Observamos na fala *estrangeirizada* de Nita que a linguagem do texto oferece pistas que direcionam as crianças para o termo de nacionalidade americana. A palavra *yes*, por exemplo, não havia sido mencionada na linguagem do texto, mas o vocábulo: *inglês* sim, sendo provável que Nita tenha relacionado a palavra *americana* à palavra *inglês* nos mostrando por meio de sua resposta.

A roda de conversa circulou sempre em torno de palavras que sugeriram a nacionalidade das personagens. Esse formato acompanhou-nos desde a exposição do texto quando começamos a levantar hipóteses do título.

Oficina de leitura 1. *Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 6. Exploração do texto. Texto em anexo B. [...]*

Pesquisadora: *Tem alguma palavra no texto que vocês não conhecem?*

Antônio: *Sim.*

Pesquisadora: *Qual?*

Antônio: *Caxiri [a criança aponta a palavra com o dedo depois de procurá-la no texto].*

Pesquisadora: Caxiri? Onde está [aponto para o slide]. Vem mostrar.

Antônio se levanta, vai até a lousa e circula o trecho.

Pesquisadora: O que vocês acham que significa caxiri?

André: Uma bebida?

Pesquisadora: Por quê?

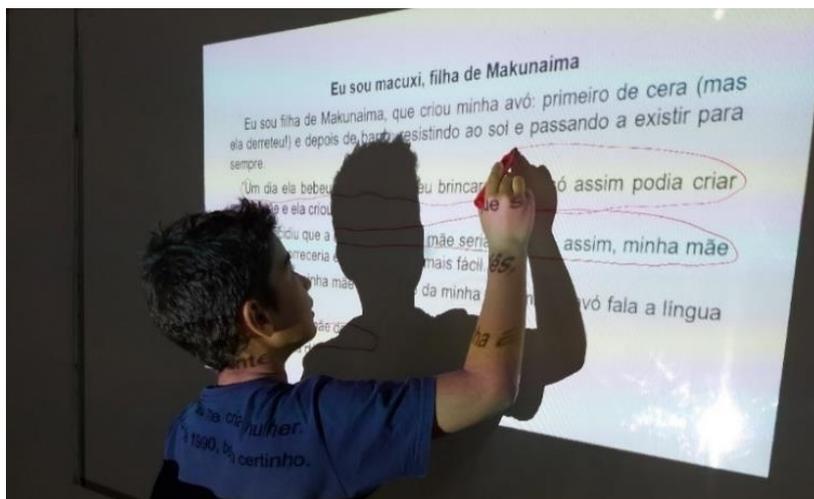
André: Porque aqui fala... “um dia ela bebeu caxiri” [a criança aponta para o trecho do texto e lê].

Pesquisadora: Hummm... será que é uma bebida feita de quê? – **Antônio:** De abacaxi.

Pesquisadora: Por que você acha que é de abacaxi? **Antônio:** Uai... só pelo nome [...].

Após o diálogo, Antônio foi até a lousa e circulou o trecho que fala do caxiri. Em seguida, perguntamos às crianças o que elas achavam que seria caxiri e mesmo sem conhecerem a palavra, pelo contexto, André revelou o significado: “um dia ela bebeu caxiri”. Ou seja, uma bebida. Mas bebida feita de quê?

Figura 11 – Projeção do slide



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Antônio afirmou que caxiri é uma bebida feita de abacaxi e justificou sua resposta pela sonoridade das palavras. Caxiri e abacaxi são palavras que possuem um duplo de sílabas cujo encontro se dá na configuração gráfica: CAXIri e abaCAXI. A criança encontrou uma pista na palavra caxiri que a fez pensar assim.

A cena 6 vai ao encontro de Bajard quando afirma que,

Em primeiro lugar, confrontadas a um texto desconhecido, as crianças são convidadas a procurar seu significado mediante operações cognitivas específicas. Nessa busca de sentido, o aprendiz pode enfrentar resistências da língua escrita. Essa situação-problema suscita uma segunda investigação da sua parte, o levantamento de hipóteses a serem conferidas sobre o funcionamento do sistema gráfico. Nas duas investigações, o significado é o motor das operações (Bajard, 2016, p. 219).

Bajard (2016) evidencia o papel ativo do aprendiz no enfrentamento de um texto desconhecido, destacando a complexidade do processo de leitura. Ao serem desafiadas a atribuir sentido ao texto, as crianças precisam realizar operações cognitivas que envolvem não apenas a interpretação do significado das palavras, mas também a compreensão do sistema gráfico da língua escrita. Essa abordagem coloca a busca por significado como o elemento central e motivador do processo de aprendizagem, promovendo uma investigação ativa e reflexiva. As

resistências encontradas – como palavras desconhecidas ou dificuldades no reconhecimento de padrões gráficos – funcionam como estímulos para o levantamento e a verificação de hipóteses, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de leitura e de pensamento crítico. Nesse sentido, o significado não apenas orienta, mas impulsiona a interação do aprendiz com o texto, promovendo um aprendizado mais profundo e autônomo.

Chamamos a atenção para o fato de que, até o momento, a palavra brasileira não estava no repertório de palavras manifestado pelas crianças, tampouco, a palavra indígena. Para tal revelação foi preciso utilizar uma pergunta indutora, e, assim, pudéssemos abordar assuntos da região Norte, como mostra a cena 6. Vejamos,

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 7. Exploração do texto. Texto em anexo B. [...]

Pesquisadora: *Caxiri é uma cerveja a base de mandioca produzida pelas mulheres indígenas. Isso dá uma pista para o texto?*

Quem bebeu caxiri? [faço a definição e questiono logo a seguir].

Manu: *Sim.*

Pesquisadora: *O texto fala de quem?*

André: *Makunaima.*

Pesquisadora: *E as mulheres indígenas fazem o caxiri. Então, Makunaima é o quê? [induzo a resposta].*

Antônio: *É mulher indígena [...].*

Essa mudança de posicionamento na mediação da leitura aconteceu porque quando escolhemos o texto de Dorrico para trabalharmos no protocolo, nosso objetivo era contextualizar a região Norte com experiências que as crianças vivenciaram na Amazônia. No entanto, as crianças manifestaram-se sobre várias outras nacionalidades menos sobre a população indígena e sua etnia/cultura. Quando nos demos conta, a oficina de leitura já estava quase terminada e ainda faltavam dois itens para se completar o protocolo. A pergunta indutora talvez tenha elipsado um processo reflexivo das crianças, mas a escolha viabilizou que avançássemos para uma nova fase e para a conclusão do debate. Demos andamento à roda de conversa.

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 8. Exploração do texto. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: Só Makunaima é indígena?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Quem mais?

Nita: A mãe e a macuxi.

Pesquisadora: Por que vocês acham que macuxi é indígena? [jogo a pergunta para turma].

Lara: Porque ela foi criada pela mãe dela [a criança observa].

Pesquisadora: Onde vive a população indígena?

Roberto: Na Índia [a criança afirma].

Pesquisadora: Na Índia? [me viro para Roberto].

Vozes indistintas: Na Rússia/no Brasil [duas crianças se manifestam].

Pesquisadora: O que vocês acham? [jogo a pergunta para a turma]. **Vozes indistintas:** Na Rússia/França/Brasil... Espanha/na China/Estados Unidos [algumas crianças se manifestam].

Roberto: Eu acho que é na Índia porque as duas primeiras sílabas são “igual” [retoma a fala e se justifica]. **Antônio:** Eu acho no Brasil.

Pesquisadora: Por quê? [pergunto a Antônio].

Carlito: Porque eles são mais brasileiros [se antecipa].

Pesquisadora: Alguém mais acha que a população indígena mora no Brasil?

Pesquisadora: Você acha? Por quê? [pergunto a André].

André: É ué... tem várias tribos por aí... é só procurar... é só ir no Google e pesquisar [a criança responde].

Antônio: Um dia eu vi uma cabana deles no mato quando eu estava no trabalho do meu pai [a criança relembra].

Pesquisadora: Seu pai trabalha com o quê? [me viro para Antônio]. **Antônio:** Ele é [omitimos para não identificar a criança] e eu estava com ele.

André: Na saída de Porto Velho tem um [índio] com o arco e flecha assim [a criança faz a posição de arco e flecha com as mãos e relembra] [...].

Com o uso de uma pergunta indutora, as crianças conseguiram chegar a principal abordagem do texto: a população indígena.

Na fala de Roberto, observamos novamente um duplo de sílabas que trouxe para a roda de conversa uma argumentação: quando perguntamos em qual lugar vive a população indígena, Roberto citou a palavra *Índia*. Mesmo que outras crianças falaram na sequência um repertório de

palavras aleatórias, Roberto formulou uma argumentação e se pronunciou: “Eu acho que é na Índia porque as duas primeiras sílabas são iguais”. Partindo da configuração gráfica, na mudança de posição da sílaba tônica e no deslocamento do acento gráfico, a criança fez a correspondência entre *Índia* e *Indígena*.

A observação de Roberto ilustra como as crianças, ao interagirem com a linguagem escrita, constroem sentidos a partir de associações gráficas e sonoras. Sua argumentação revela um processo de análise intuitiva e criativa, no qual ele relaciona a palavra *Índia* à população indígena com base na semelhança das sílabas iniciais. Esse exemplo evidencia como a configuração gráfica das palavras pode ser um ponto de partida para a formulação de hipóteses, mesmo que nem sempre estejam plenamente alinhadas ao significado esperado.

A reflexão de Roberto, ao identificar a correspondência entre *Índia* e *Indígena*, demonstra a importância do sistema gráfico como mediador no processo de leitura e compreensão. Além disso, essa associação oferece um vislumbre de como crianças começam a explorar a língua de forma crítica e argumentativa, revelando que o aprendizado não se limita à decodificação, mas inclui a capacidade de pensar sobre a linguagem e seus padrões.

A partir da leitura do texto de Julie Dorrico, refletimos sobre o cotidiano das crianças que não se identificaram como pertencentes à realidade da Amazônia. É impressionante o deslocamento do olhar das crianças para fora de sua cultura, o que nos condicionou a fazer uso de uma pergunta indutora a fim de que as crianças conseguissem chegar à principal abordagem do texto: assuntos da região Norte como a população indígena. Isso nos chama a atenção para a valorização da cultura amazonense na sala de aula, de tal forma que as crianças se reconheçam como parte dessa cultura.

Ao longo do diálogo, provocamos as crianças para trazerem “experiências de vida ou de outra leitura feita dentro ou fora da classe” (Bajard, 2021, p.148). Elas revisitaram suas memórias e trouxeram para a roda de conversa, tais como André e Roberto (cena 9), experiências individuais que as fizeram, enfim, relacionar a população indígena como parte da cultura brasileira.

Disso, trouxemos para a finalização da exploração do texto um trecho que aborda o processo de colonização. O resultado do diálogo foi a tomada de consciência sobre a valorização da cultura indígena, como retrata o trecho a seguir:

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 9. Exploração do texto. Texto em anexo B. [...]

Pesquisadora: Olha essa frase: “Mas decidi que a língua de minha mãe seria o inglês, assim, minha mãe não só se aborreceria e sua vida seria mais fácil”. O que a frase diz?

Manu: Que a língua de minha mãe seria o inglês.

Pesquisadora: Isso é possível? Decidir o que as pessoas vão falar?

Decidir a língua de outra pessoa? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não?

Roberto: Professora, porque quase todos os países têm a fala diferente [a criança observa].

Pesquisadora: O que mais?

André: Porque eu posso aprender outras línguas também.

Pesquisadora: E quando o texto fala que a mãe falando inglês sua vida seria mais fácil... a vida seria mais fácil?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

Roberto: Porque a gente que fala Português ia aprender outra língua e demora.

Manu: Ninguém pode mandar na boca do outro.

Pesquisadora: Vocês sabem a língua que o indígena fala?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Eu vou falar: Uma delas é o Tupi-Guarani [escrevo no quadro]. Vocês já ouviram falar?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem] [...].

A análise do diálogo revela a dinâmica da interação entre as crianças e a pesquisadora, destacando as contribuições de Roberto e André na construção coletiva de sentidos sobre a questão da língua e sua relação com identidade e autonomia.

A fala de André trouxe uma perspectiva diferenciada, ao considerar a possibilidade de aprender outras línguas. Seu comentário abre espaço para uma visão mais ampla sobre a relação das pessoas com o aprendizado linguístico, destacando a flexibilidade e o potencial de ampliação de repertório cultural. Ele não apenas responde à questão proposta, mas também amplia a discussão, sugerindo que o aprendizado de novas línguas pode coexistir com a identidade linguística própria de cada sujeito. Isso demonstra um pensamento reflexivo e um entendimento que transcende a ideia de imposição linguística.

A fala de Roberto, por sua vez, apresenta um raciocínio lógico e uma observação contextual ao afirmar que "quase todos os países têm a fala diferente". Essa colocação demonstra sua percepção sobre a diversidade linguística global, além de introduzir a dificuldade de aprender outra língua como um aspecto que refuta a ideia de que a vida seria "mais fácil" ao adotar o inglês. Roberto evidencia um entendimento prático das barreiras linguísticas no cotidiano,

articulando uma perspectiva que relaciona o esforço do aprendiz ao contexto da imposição sugerida pelo texto.

Essas falas ilustram o caráter dialógico da interação, em que as crianças constroem sentidos e demonstram uma tomada de consciência sobre questões fundamentais, estimuladas pela mediação da pesquisadora. As reflexões de André e Roberto evidenciam um despertar crítico dessa tomada de consciência: enquanto André reconhece a possibilidade de aprender outras línguas, ampliando sua compreensão sobre o pluralismo linguístico, Roberto identifica a diversidade de falas ao redor do mundo e questiona as dificuldades práticas de aprender um novo idioma. Essa troca enriquece o debate ao abordar temas como autonomia, diversidade linguística e identidade cultural, promovendo reflexões que vão além do texto lido.

Tomada de consciência significa a pessoa situar-se em relação ao que aprendeu (Chené, 1986, p. 122) com o outro, pois

[...] a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade de sua experiência pessoal (Chené, 1986, p.122).

Essa compreensão não acontece de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada à interação com o outro. O

processo de formação pessoal emerge da articulação entre o espaço individual e o social, ou seja, do diálogo entre as experiências únicas da pessoa e o contexto coletivo em que ela está inserida. Essa articulação é enriquecida pelo significado que o aprendiz atribui ao aprendizado, tanto no âmbito de sua relação com o formador quanto em relação à totalidade de suas vivências. Assim, a tomada de consciência representa um momento transformador em que o aprendizado ganha um lugar significativo na vida e na experiência do sujeito.

Bakhtin (2011) fala sobre a relação entre duas consciências, a consciência de si (minha-eu) e a consciência do outro (tua-tu). Essa relação acontece por meio da interação dialógica entre os sujeitos.

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (como tu) (Bakhtin, 2011, p. 341).

A autoconsciência é intrinsecamente relacional e dialógica. A pessoa só se reconhece plenamente como um "eu" ao interagir e se revelar para o "outro". Esse processo implica que a identidade e a compreensão de si mesmo não se formam no isolamento, mas são moldadas e enriquecidas pelas interações com outras consciências. O outro

desempenha um papel essencial como um espelho que reflete e dá forma ao nosso entendimento sobre quem somos. Assim, os atos que constituem a autoconsciência — como refletir, interpretar e atribuir significado à própria existência — são sempre mediados pelo diálogo e pelas relações com os outros. Essa perspectiva reforça a ideia de que o ser humano é essencialmente social e que a compreensão de si e do mundo depende da alteridade.

No diálogo (cena 9), Roberto demonstrou tomada de consciência ao observar que cada país possui sua própria variação linguística, reconhecendo a diversidade como um aspecto essencial das culturas. As manifestações coletivas, identificadas como "vozes indistintas" nas quatro ocasiões do diálogo, revelaram um movimento reflexivo gerado pelos questionamentos propostos: "Por que não podemos decidir a língua que o sujeito vai falar?". Nesse contexto, André evidenciou seu despertar crítico na compreensão de que aprender novas línguas é uma oportunidade enriquecedora, expandindo possibilidades de interação e conhecimento. Já Manu destacou a importância do respeito mútuo e da valorização da língua como elementos fundamentais para uma convivência harmônica, evidenciando um entendimento mais profundo sobre a autonomia e a dignidade de cada indivíduo em suas escolhas linguísticas. Essas falas

representam momentos de conscientização coletiva e individual, em que as crianças começaram a articular conceitos de diversidade, liberdade e respeito de forma mais significativa.

Quando uma criança afirma que não podemos mandar nas pessoas (Manu – cena 9), percebemos que o reconhecimento do próprio lugar de pertencimento implica o respeito ao lugar de pertencimento do outro. A criança demonstrou um reconhecimento do direito de autonomia do *eu-tu*, refletindo uma tomada de consciência sobre a importância de respeitar as diferenças e as escolhas alheias. Esse reconhecimento do próprio lugar de pertencimento, entendido como a identidade cultural, social e pessoal, implica a percepção de que todos têm igualmente um lugar de pertencimento que merece ser valorizado. Nesse sentido, a fala de Manu apontou para uma compreensão inicial de convivência democrática, em que o respeito mútuo é essencial para a construção de relações justas e harmoniosas.

De volta à cena 9, as manifestações coletivas, representadas pelas vozes indistintas, serviram como catalisadoras para a resposta de André e para o envolvimento reflexivo das demais crianças, que passaram a se conscientizar sobre a importância do respeito às

diferenças. Elas começaram a situar-se em relação ao que aprenderam durante a oficina de leitura, evidenciando como o processo de tomada de consciência emerge da interação entre duas ou mais consciências, todas em constante formação e transformação. Essa dinâmica reforça que a consciência crítica se constrói no diálogo, em que os leitores mutuamente se influenciam e se desenvolvem.

Em outras palavras, compartilhamos conhecimentos, aprendizado e experiências. A criança nada mais é do que um sujeito em processo de formação social, cuja linguagem possui uma forma de pensar própria. Na perspectiva bakhtiniana, essa forma de pensar pode permanecer ou mudar – depende de como o diálogo será conduzido; depende das discordâncias, das concordâncias, das refutações, dos questionamentos etc.

Reiteramos que, no processo de ensino do ato de ler, é importante a forma como o professor conduz a atividade de leitura, tendo em vista que o modo de ensino pode influenciar no desenvolvimento da capacidade do ato de leitura da criança.

Em virtude dos dados apresentados, percebemos que, o *Protocolo da Descoberta do Texto* coloca os leitores em movimento enquanto o texto também se movimenta quando as crianças refletem sobre o que está escrito. Essa

movimentação acontece até que o interesse das crianças seja esgotado. Foi o que aconteceu no fechamento do protocolo.

Bajard (2012, p. 104) afirma que, o professor “[...] avalia a manutenção ou o esgotamento do interesse por parte dos alunos para fechar essa fase com a *síntese* do conteúdo resgatado, a partir das pistas registradas”, pois,

Uma vez esgotado o interesse das crianças ou suas possibilidades linguísticas, o mestre fecha a fase do questionamento por uma síntese das descobertas. Trata-se de uma grande paráfrase do texto incluindo as descobertas realizadas [...] A síntese pode ser realizada também por um aluno (Bajard, 2021, p. 152).

Em um processo de mediação de leitura, quando o interesse ou as capacidades linguísticas das crianças se esgotam, o papel do professor é finalizar a fase de questionamento fazendo uma síntese das descobertas realizadas até aquele momento. Essa síntese funciona como uma paráfrase do texto, ou seja, uma reinterpretação que incorpora as novas compreensões geradas pelas interações, de modo a consolidar o aprendizado. O objetivo da síntese é unir as ideias e percepções que surgiram durante a leitura e o debate, reforçando os pontos-chave do texto. A síntese não precisa ser sempre realizada pelo professor; ela pode também ser realizada por uma criança,

o que incentiva a apropriação ativa do conhecimento e a construção coletiva do entendimento, permitindo que o estudante se torne protagonista do processo de aprendizagem.

Ao percebermos o esgotamento do interesse das crianças pelo texto, sintetizamos para elas aquilo que fora descoberto ao longo das conversas; os sentidos construídos após a leitura.

Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico – cena 10. Síntese. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: Gente, deixa eu falar uma coisa pra vocês... a população indígena, ela tem uma cultura, uma história e se a gente pedir para ela mudar de língua ela perde características de sua história e cultura. Você tem características dos seus pais que tem características de seus avós... Com a população indígena e outras populações acontece a mesma coisa. A gente pedir para a população indígena trocar de língua é a mesma coisa que pedir pra você trocar de pais, de avós, de cabelo, de olhos, de jeito de ser... É importante respeitar a cultura das pessoas [...].

Já na primeira oficina de leitura, percebemos que a preparação da síntese não pode ser planejada previamente, pois na mediação da leitura não sabemos por onde vão se direcionar as conversas das crianças. As descobertas podem ser várias e seguir caminhos diferentes do que foram planejados no protocolo. A síntese faz o fechamento do que

foi manifestado na roda de conversa. No caso da oficina 1, escolhemos a parte final da exploração do texto para sintetizarmos o conteúdo.

Como propõe o protocolo, encerramos a oficina de leitura com a *transmissão vocal*, cujo texto pode ser transmitido pela criança de forma individual, coletiva, em dupla ou pelo professor. Após a transmissão vocal do texto, pedimos às crianças que registrassem por escrito o que haviam aprendido com o texto, como mostra a figura 12:

Figura 12 – Registro da criança

Então resolvi criar a minha própria.
Como não posso fugir do verbo que me formou, juntei mais duas línguas para contar uma história: O inglês e o macuxês porque é certo que meu mundo – o mundo – precisa ser criado todos os dias.
E é transformando minhas palavras que apresento minha voz nas páginas adiante.

Julie Dorrigo

2. VOCÊ CONHECE ESSE TEXTO? () SIM NÃO

3. REGISTRE O QUE O TEXTO DISSE PARA VOCÊ.

CONTAR UMA HISTÓRIA
PORQUE É CERTO QUE MEU MUNDO
PRECISA SER CRIADO TODOS OS DIAS.
É TAMBÉM NOS TEMOS QUE RESPEITA TODOS
QUE NÃO FALAM A NOSSAS LÍNGUAS

Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

A criança circulou no texto as pistas que a levaram para a reflexão de que é preciso respeitar as pessoas que não falam a nossa língua. Houve nesse registro uma mostra de tomada de consciência, como bem apontou Bakhtin (2011).

De volta à projeção inicial do título: *Eu sou macuxi, filha de Makunaima*, as crianças levantaram hipóteses cujas observações provocaram construções de sentidos entre o que elas descobriram do texto e do título. Dessa forma, entendemos, como afirma Bajard (2016, p. 220) que,

Os benefícios da descoberta do texto são vários. O primeiro consiste em instaurar uma investigação que traz um prêmio imediato: o sentido, até então desconhecido, revela-se no decorrer da procura e atende à curiosidade que suscitou o ato de ler.

Ao iniciar uma investigação sobre um texto desconhecido, o leitor se depara com o desconhecido, o que desperta sua curiosidade e interesse. À medida que o leitor investiga e busca compreender o sentido do texto, ele ganha o "prêmio imediato" tendo em vista que o sentido do texto começa a se revelar ao longo da leitura. Esse processo satisfaz a curiosidade inicial que motivou a leitura da criança, permitindo que ela sinta a recompensa de encontrar respostas ou construir sentidos ao interagir com o texto. Essa descoberta, portanto, é um dos principais elementos que torna a leitura envolvente e gratificante, além de promover o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico.

Conclusão dos resultados parciais

Ao realizarmos o levantamento de hipóteses, a principal preocupação das crianças era entender a origem dos termos *macuxi* e *Makunaima*, inicialmente apontados como palavras desconhecidas.

Após a leitura, ao perguntarmos novamente sobre palavras desconhecidas no texto, a palavra *caxiri* foi identificada, enquanto *macuxi* e *Makunaima* deixaram de ser vistas como palavras desconhecidas.

Entretanto, as crianças continuaram suas indagações sobre a origem das personagens, demonstrando que, embora as palavras em si não fossem mais estranhas, ainda havia uma curiosidade em torno de suas origens.

Esse movimento indicou uma relação crescente de familiaridade entre as crianças e o texto. Constatamos que *macuxi* e *Makunaima* passaram a ter sentido para as crianças, que, ao associar as personagens a diversas origens (americana, indiana, coreana), acessaram o fluxo de significados, contribuindo para a construção coletiva do sentido do texto. Ao fazerem essas associações, as crianças não apenas ressignificaram as palavras, mas também participaram ativamente do processo de compreensão, o que evidencia o papel ativo do leitor na construção do conhecimento.

Essa interação com o texto, mediada pelas hipóteses e pelos questionamentos, permitiu que as crianças se envolvessem de maneira mais profunda, criando conexões entre o que liam e suas próprias vivências e culturas. Assim, elas não apenas decodificaram palavras, mas também estabeleceram um vínculo afetivo e cognitivo com o conteúdo, ampliando sua compreensão sobre o mundo representado no texto.

Nas rodas de conversa, surgiram questões que nos levaram a refletir sobre a circulação da literatura indígena na sala de aula. Observamos que algumas crianças não tinham conhecimento sobre o *Tupi-Guarani* e, ao longo do diálogo, foi necessário um tempo maior do que o esperado para que fizessem conexões entre os elementos do texto e as características da região amazônica. Somente com o auxílio de uma pergunta indutora as crianças começaram a discutir sobre a população indígena e a olhar para a cultura ao seu redor, conforme já abordado.

Segundo Bajard, o sentido é construído pelo leitor a partir de suas próprias perguntas, e ao compartilhar essas questões com outros, novos sentidos vão sendo gerados. Nesse processo, o leitor tem maior chance de responder às suas inquietações e reconhecer a leitura como algo relevante, tornando-a uma prática constante.

A reflexão sobre como o ato de ler pode ser trabalhado na escola, com a metodologia bajardiana como uma das possibilidades, nos levou a repensar o ensino da prática de leitura em uma escola pública da Amazônia. Durante esse contato inicial, estivemos em uma posição de aprendiz, o que contribuiu para o nosso desenvolvimento docente nas oficinas de leitura.

A partir da experiência vivida na primeira oficina, revisitamos a metodologia de Bajard (2012) para aprimorarmos nossa prática de ensino nas oficinas subsequentes. No capítulo seguinte, daremos continuidade à análise de dados, apresentando cenas do campo de pesquisa e destacando a importância da pergunta disparadora, da leitura em silêncio e do texto desconhecido.

Capítulo 3

A DESCOBERTA DO TEXTO

Este capítulo nos convida a um mergulho na experiência do ato de ler como um espaço de descoberta e construção de sentidos. A partir da análise de cenas de pesquisa, apresentamos as dinâmicas de leitura que foram implementadas nas oficinas, destacando elementos essenciais para promover a interação entre leitor e texto.

Abrimos a discussão com a pergunta disparadora, que, mais do que uma provocação inicial, foi o motor que orientou as reflexões das crianças e estimulou a busca por respostas nos textos apresentados. Em seguida, abordamos a prática da leitura em silêncio, explorando como esse momento de introspecção favorece tanto a autonomia do leitor quanto a apropriação das palavras e sentidos contidos no texto.

Outro ponto crucial deste capítulo é a relação das crianças com o (des) conhecimento do texto, evidenciando como textos inicialmente desconhecidos podem se transformar em pontes para novas compreensões e aprendizagens, à medida que os sentidos vão sendo construídos coletivamente. Nesse contexto, destacamos também o papel de mediações pedagógicas que ajudaram as crianças a enfrentarem as resistências da linguagem escrita, conforme propõe Bajard.

Por fim, apresentamos um dos resultados mais significativos desta pesquisa: o *Manual em HQ*, criado com base nas descobertas feitas ao longo do estudo. Este material, organizado em um formato acessível e interativo, oferece um passo a passo do Protocolo da Descoberta do Texto utilizado nas oficinas de leitura, demonstrando como a metodologia pode ser aplicada no cotidiano escolar para fomentar práticas de leitura significativas e transformadoras.

Neste capítulo, nosso objetivo é compartilhar o percurso, os desafios e as descobertas que fizeram parte dessa jornada, oferecendo ao leitor tanto um olhar reflexivo sobre a prática docente quanto um convite para visitar e reinventar os caminhos do ensino do ato de ler.

Pergunta Disparadora

A pergunta disparadora não é um item do protocolo, mas aceitamos o convite de Bajard (2012, p.122), quando o professor, em seu livro: *A Descoberta da Língua Escrita*, nos convida a encontrar “novas situações de descoberta” que vão enriquecer o instrumento pedagógico (protocolo) desenvolvido para o ensino do ato de ler. Dessa forma, inserimos uma pergunta disparadora como estratégia inicial para provocarmos a curiosidade e instigarmos as crianças a refletirem sobre o texto antes mesmo da leitura.

Essa abordagem abriu caminhos para que os leitores iniciassem sua interação com o texto de maneira ativa, conectando seus saberes prévios às possíveis descobertas que emergiram ao longo da atividade. Ao integrar essa prática ao protocolo, buscamos ampliar suas potencialidades pedagógicas, permitindo que a leitura fosse vivenciada como um processo dialógico e instigante.

O nosso estímulo para um ajuste na metodologia de Bajard (2012) veio ao encontro de Bakhtin (2016, p. 71), quando este, ao refletir sobre a relação dialógica do leitor com o texto, afirma que “O texto é a realidade imediata (realidade dos pensamentos e das vivências)”. Essa afirmação nos inspira a compreender que o texto não é apenas um artefato linguístico, mas um espaço vivo de interação, em que pensamentos, emoções e sentidos se entrelaçam. Dessa forma, pensamos que seria interessante acrescentar em algumas oficinas de leitura uma pergunta que pudesse disparar o diálogo entre as crianças.

Ao ajustarmos a metodologia, buscamos criar condições para que as crianças experienciassem o texto como parte de suas realidades, conectando-o a suas vivências e interpretações pessoais. Assim, o leitor se torna coautor de significados, participando ativamente da

construção de sentidos e desenvolvendo uma relação mais profunda e significativa com a leitura.

Nosso principal objetivo com a pergunta disparadora foi preparar as crianças para a leitura, e, já na perspectiva bakhtiniana, de colocar o pensamento da criança em movimento a partir de suas vivências, conhecimentos e aprendizados adquiridos para, assim, elas formularem questões que seriam respondidas durante a leitura do texto.

Arena (2021) destaca o caráter ativo e criativo do ato de ler, enfatizando que a leitura não é uma atividade passiva, mas um processo dinâmico de construção de sentidos. O leitor, ao se engajar com o texto, rascunha mentalmente possibilidades, levanta hipóteses sobre o que está sendo dito, e projeta interpretações e conclusões, mesmo que provisórias.

Na condição de leitor, o homem rascunha possibilidades, levanta hipóteses, arrisca prenúncios e conclusões. A apropriação do ato de ler solicita também aprender a elaborar rascunhos mentais, que é o ato de troca de sentidos (Arena, 2021, p. 85).

Esses "rascunhos mentais" representam um movimento dialógico entre o leitor e o texto, no qual ocorre uma troca de sentidos: o texto oferece elementos para reflexão, e o leitor, por sua vez, mobiliza suas experiências, conhecimentos prévios e perspectivas para interpretar e dar

novos significados ao que é lido. Assim, a apropriação do ato de ler envolve não apenas compreender o texto, mas também aprender a dialogar com ele, criando uma relação transformadora que enriquece tanto o leitor quanto o próprio sentido do texto.

Dessa forma, dentro de um processo dialógico, para a produção de nossos dados, trouxemos cenas de três oficinas de leitura. Para nós, os resultados foram ao encontro de Vygotsky quando o autor chama o diálogo de “cadeia de reações”, “discurso constituído de réplicas”, pois o discurso falado “desde o início está ligado a consciência e à intencionalidade” (Vygotsky, 2001, p. 456) do falante. Isso ficou evidente na forma como as crianças interagiram com o texto e entre si, refletindo, questionando e respondendo umas às outras com base em suas percepções, vivências e hipóteses. Essa dinâmica dialógica mostrou que o processo de construção de sentido não ocorre de forma isolada, mas por meio de réplicas conscientes e intencionais que articulam pensamento, linguagem e interação social, reafirmando a visão vygotskyana de que o aprendizado é mediado pelas trocas sociais e pela comunicação.

Na pergunta disparadora, a intencionalidade do mediador-pesquisador foi a de criar um território inicial para as respostas das crianças sobre uma questão norteadora

para que o leitor fosse ao encontro do texto escrito com um pensar previamente constituído.

Vejam os:

Oficina de leitura 3. A cadela e o reflexo, de Liev Tólstoi – cena 1. Pergunta disparadora. Texto em anexo D.

[...] Pesquisadora: Bom dia crianças. Vamos começar nossa atividade de leitura. Vou escrever uma pergunta no quadro, vocês vão pensar e me dizer o que significa. O que é inveja?

Roberto: É uma pessoa interesseira.

Nita: Ela tem uma coisa bonita e a pessoa que queria não tem.

Antônio: É porque ela tem inveja das coisas dos outros.

Cauane: Ela tem uma coisa diferente da outra mais cara.

André: Uma pessoa tem uma coisa e a outra pessoa quer ter melhor aquela coisa.

Elloara: Quer dizer que uma pessoa não tem uma coisa e quer. **Pesquisadora:** Alguém gostaria de falar mais alguma coisa sobre o significado de inveja?

As crianças ficam em silêncio [...].

O motivo norteador do texto: *A cadela e o reflexo*, de Liev Tólstoi (2009), é a inveja. Sabendo disso, trouxemos a pergunta disparadora¹⁶: *O que é inveja para você?*

Na parte inicial da oficina 3, algumas crianças apresentaram respostas conceituais ao atribuírem significados à palavra "inveja". Uma delas definiu a palavra

¹⁶ Acrescentamos a pergunta disparadora como passo dois do protocolo alterando a ordem das ações.

como “uma pessoa interesseira”, enquanto Elloara afirmou tratar-se de “uma pessoa que quer alguma coisa que não tem”. Essas colocações revelaram que as crianças conseguiram estabelecer relações e construir sentidos em torno do significado da palavra “inveja”, demonstrando uma compreensão baseada em suas vivências e repertórios.

Acrescentamos mais duas perguntas disparadoras: *O que você acha sobre inveja? Tem alguma coisa positiva na inveja?* Das respostas, a palavra de André trouxe para a conversa um pequeno debate.

Oficina de leitura 3. A cadela e o reflexo, de Liev Tólstoi – cena 2. Pergunta disparadora. Texto em anexo D.

[...] Pesquisadora: *Agora, tenho outra pergunta: O que você acha de inveja?*

Clara: *Olho gordo.*

Manu: *Eu acho que é feio.*

André: *Inveja é uma coisa normal. Todo mundo tem inveja de alguma coisa do outro [a criança responde].*

Chiados e ruídos indistintos

Henrique: *Todo mundo nada, eu não tenho inveja [a criança rebate a afirmação de André].*

Pesquisadora: *Inveja é uma coisa normal? [viro-me para as crianças]. Todo mundo tem inveja de alguma coisa do outro foi o que você disse? [pergunto a André].*

André confirma a resposta que sim com a cabeça.

Elloara: *Eu não tenho inveja de ninguém [discorda de André].*

Carlito: *Eu também não [concorda].*

Vozes indistintas: *Também não/Também não/Não/Também não [algumas crianças respondem].*

Várias crianças discordam do posicionamento de André. Há um debate.

Pesquisadora: *Perai, vamos pegar a fala do André pra gente entender melhor.*

Nita: *Inveja mata [a criança me interrompe].*

Pesquisadora: *Pra gente pensar [retomo]. Tem alguma coisa positiva na inveja?*

Vozes indistintas: *Não/não/não [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *André, quando você diz que a inveja é uma coisa normal, gostaria de explicar? [pergunto a André]. Por que você acha que a inveja é uma coisa normal?*

André: *Porque todo mundo tem inveja. Você é rico e a pessoa quer ser rico igual ela.*

Nita: *Eu não quero nada [rebate].*

Carlito: *Nem eu [...].*

O posicionamento de André trouxe para o diálogo cochichos e sussurros que não conseguimos identificar na transcrição do áudio, isto é, estão indistintos. Esse foi o primeiro vestígio de discordância: “Inveja é uma coisa normal. Todo mundo tem inveja de alguma coisa do outro”.

A fala da criança introduz ao diálogo um ponto de vista que desafia as interpretações iniciais apresentadas pelas outras crianças. Sua colocação amplia a discussão ao naturalizar a inveja como parte da condição humana, transformando-a de um conceito moralmente negativo, como descrito por seus colegas, para uma característica intrínseca e universal.

Além disso, o impacto dessa fala no grupo gerou cochichos e sussurros, que não puderam ser identificados na transcrição do áudio. Esses murmúrios indicam uma possível tensão ou desacordo entre as crianças, marcando um momento de divergência no diálogo. A fala de André, portanto, representa um vestígio de discordância que enriquece a interação, estimulando o pensamento crítico e abrindo espaço para uma reflexão coletiva sobre a natureza da inveja.

Esse posicionamento destaca a relação dialógica entre as consciências, conforme Bakhtin (2011), pois permite que diferentes perspectivas se encontrem, gerando novos sentidos e promovendo o aprendizado mútuo. André, ao expor sua visão de mundo, contribui para a complexidade do debate, ao mesmo tempo em que provoca os demais a reavaliar suas próprias ideias.

Nesse sentido, as crianças, ocuparam no diálogo um posicionamento reagente em relação ao que foi dito. Foi uma compreensão ativamente responsiva em que o falante “[...] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução” (Bakhtin, 2016, p. 26).

Dessa forma, uma série de manifestações contrárias completaram as objeções apresentadas. No diálogo dos participantes, a inveja foi predominantemente compreendida como algo negativo. Observamos que as crianças estabeleceram conexões entre suas próprias experiências e o significado atribuído à palavra *inveja*, evidenciando um contexto prévio de compreensão, mobilizado pela pergunta disparadora antes mesmo da interação individual ou coletiva com o texto principal.

Na oficina 6, levamos para o protocolo o texto: *A formiga e o gafanhoto*, de Adriana Silva (2020). O enredo conta a história de uma formiga que prendeu sua pata em um galho e, ao ser abandonada pelas outras formigas, é ajudada por um gafanhoto. O texto traz como abordagem a importância de ajudar o outro. Dessa forma, trouxemos a pergunta disparadora¹⁷: *Você gosta de ajudar as pessoas? Por quê?*

Essa pergunta não apenas introduziu a temática do texto de forma significativa, mas também incentivou as crianças a refletirem sobre suas próprias atitudes e experiências, criando uma conexão pessoal com o tema e

¹⁷ Ressaltamos que a pergunta disparadora foi feita antes da leitura em silêncio, a fim de impulsionarmos a imaginação das crianças para o sentido prévio do texto.

abrindo espaço para uma discussão coletiva repleta de sentidos e interpretações diversas.

Oficina de leitura 6. A formiga e o gafanhoto, de Adriana Barbosa Silva – cena 1. Pergunta disparadora. Texto em anexo G. [...]

Pesquisadora: Vou colocar uma pergunta no quadro pra gente pensar. Quero que vocês leiam, tá bom?!

Vozes indistintas: Voocês goostam de aajudaar as pessoaas? [Algumas crianças leem ao mesmo tempo que escrevo na lousa]. **Vozes indistintas:** Sim/siiim [algumas crianças respondem antes de eu proferir a pergunta].

Vozes indistintas: Por quê? [algumas crianças leem quando termino de escrever a questão na lousa].

Vozes indistintas: Sim/não/sim [algumas crianças se manifestam].

Pesquisadora: Você gosta de ajudar as pessoas? Por quê?

Henrique: Por que é bom!

André: Depende.

Pesquisadora: Depende de quê? [pergunto a André].

André: Depende porque daí... ajudar o bêbado com dinheiro pra comprar pinga. Agora, ajudar uma pessoa, tipo mendigo, pegar o dinheiro pra dar pra ele, pra ele comer... aí depende.

Pesquisadora: Ahhh! Dar o dinheiro pra comprar pinga é ruim, mas dar dinheiro pra comprar comida é bom... isso? [pergunto a André].

André confirma que sim com a cabeça.

Carlito: Ajudar é bom porque a gente ajuda o mundo também [a criança afirma].

André: Depende, se a pessoa pedir dinheiro pra fazer mal, ela tem o dinheiro e você não tem, ou tenho mais e você tem menos, a pessoa pode ficar triste e se for pra ajudar ela pode doar um pouco

pra quem não tem comida... pra os mendigos ou até alugar um lar pra eles [a criança explica].

***Manu:** Eu ajudaria porque elas passam fome, mas se for pra ajudar pra elas fingirem, se alguém tiver fingindo, eu não ajudo [...].*

Durante a conversa, percebemos na fala de André uma tomada de consciência já amadurecida sobre o conceito de ajudar, que ele interpreta como algo positivo quando vinculado a uma necessidade humana legítima. Para André, ajudar um bêbado com dinheiro para consumir mais álcool seria prejudicial, pois amplifica sua vulnerabilidade e agrava sua condição de vida. Por outro lado, ao considerar pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, como pobres ou trabalhadores explorados, sua perspectiva se transforma, evidenciando o impacto da interação dialógica entre a pergunta disparadora e os problemas sociais.

A partir dessa reflexão, a fala de André ressoa com o posicionamento ético de Carlito, que destaca a importância de pensar sobre questões sociais como: fome, pobreza, marginalização e preconceito. Para Carlito, a palavra "mundo" está intrinsecamente ligada ao social. Sua afirmação: "Ajudar é bom porque a gente ajuda o mundo", aponta para uma compreensão ética sobre o papel do ser humano na sociedade. Essa visão enfatiza a necessidade de um comportamento pautado em princípios éticos que dialogam com os desafios da realidade social, promovendo

uma reflexão sobre como as ações individuais podem contribuir para mudanças coletivas.

O mundo de Carlito está para a coletividade, e ele se posiciona como sujeito ativo dessa coletividade por meio de um comportamento individual que, quando compartilhado, pode ter um impacto coletivo. Para ele, todos podem contribuir mutuamente ao entenderem que ajudar é uma prática positiva e transformadora, com potencial para beneficiar a todos.

Para Bakhtin (2011, p. 24), “Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, a minha reação a ele não é um grito de dor, mas uma palavra de consolo e um ato de ajuda”. A partir dessa perspectiva, acreditamos que a pergunta disparadora possibilitou que André, Carlito e outras crianças estabelecessem uma conexão entre a palavra "ajudar" e as necessidades *de outrem*. Esse processo gerou uma reflexão sobre a vida humana e uma resposta aos problemas sociais, fomentando a empatia e a solidariedade.

Em outra oficina, trouxemos para leitura: *A castanheira*, de Julie Dorrico, que traz como motivo o cuidado do ser humano com a floresta, evidenciando as ações do sujeito com o meio ambiente. Dessa vez, retiramos a pergunta disparadora do próprio texto: *A floresta é gente?*

Escrevemos a pergunta disparadora no quadro, pedimos que as crianças fizessem a leitura e, a seguir, se manifestassem com a resposta.

A proposta foi incentivar a reflexão sobre a relação entre os seres humanos e a natureza, estimulando as crianças a pensarem sobre a floresta não apenas como um espaço físico, mas como uma entidade que precisa ser cuidada, respeitada e entendida. A partir dessa questão, o diálogo gerou uma troca de significados que nos permitiu perceber como as crianças elaboram suas concepções de meio ambiente e a responsabilidade humana diante dele.

Oficina de leitura 5. A castanheira, de Julie Dorrigo – cena 1. Pergunta disparadora. Texto em anexo F.

[...] Pesquisadora: A floresta é gente? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Não/não [algumas crianças respondem]. André: A floresta é gente, depende... se for tipo de vida, tem animal na floresta, mas a árvore é um tipo de vida, ela tem frutos, organismo e transforma a fumaça em oxigênio... quando você respira você solta um tipo de gás aí a árvore transforma aquilo ali em oxigênio pra você poder respirar... se não pra poder ter oxigênio [a criança explica].

Pesquisadora: Então, a árvore é gente?

Sandro: Ehh. Ela é gente porque purifica o ar [responde ao ouvir a explicação de André].

Roberto: Se o ar não fosse purificado, a gente poderia respirar um ar tóxico [a criança concorda com André e Sandro].

Pesquisadora: André, você disse a palavra depende para se a floresta é gente. Qual é a outra parte? Por que depende?

André: Ela não se move, ela não consegue fazer coisas como as pessoas tipo construir uma casa. Ela não é uma vida que pode mudar alguma coisa, tipo uma bactéria, que não muda muita coisa e pode deixar a pessoa doente [a criança explica].

Roberto: Professora, minha prima me fez uma pergunta: se a árvore respira.

Pesquisadora: O que você acha?

Roberto: Eu acho que não.

André: Só se ela tivesse viva, respira. Se cortar não respira mais [observa].

Lara: Ela bebe água.

Pesquisadora: Então, a árvore é gente?

Lara: Sim - afirma.

André: Mais ou menos. Ela não anda [a criança se posiciona].

Manu: Esse ar que a gente está respirando é da árvore.

Roberto: Eu tinha falado não, mas agora é sim, sabe por quê? Se ela bebe água, purifica, como ela ia purificar se ela não respirasse, então, é gente [Roberto toma consciência e muda de opinião após a afirmação de André, Lara e Manu].

André: Não tem uma resposta específica, exata [a criança discorda].

Pesquisadora: O que vocês acham sobre isso?

Henrique: É verdade [concorda com André].

André: Igual o ovo e a galinha [a criança exemplifica].

Pesquisadora: Igual o ovo e a galinha?

André: Quem nasceu primeiro ninguém sabe [a criança explica]. **Carlito:** Não existiria floresta, se não existisse pessoa para plantar as coisas [...].

No início do diálogo, André, Sandro e Roberto associam a vida da árvore à purificação do ar, concordando que, sendo um tipo de vida, a árvore é gente. No entanto,

André desconstrói essa afirmação ao observar que as contribuições da árvore para a natureza são limitadas em comparação à vida humana. Segundo ele, a árvore não se movimenta e não realiza ações como as pessoas fazem. Sua resposta, em diálogo com as observações de outras crianças, nos leva à conclusão de que não há uma resposta definitiva para a pergunta, similar ao dilema do ovo e da galinha: *quem veio primeiro?* Isso nos sugere que a resposta à pergunta disparadora, embora seja uma mobilização inicial para a interação com o texto, não se restringe a uma única visão, mas abre espaço para a discussão. Ela depende dos múltiplos olhares e da maneira como cada sujeito percebe a natureza.

É interessante também refletirmos sobre o questionamento de Roberto, que traz para o diálogo uma dúvida de sua prima: *a árvore respira?* Quando perguntado sobre seu posicionamento, ele inicialmente diz que não, mas a palavra “acho” revela uma incerteza em sua resposta. Acompanhamos o repensar de Roberto ao ouvir as falas de André, Lara e Manu, que afirmam que a árvore respira como uma forma de vida. Essa mudança de perspectiva demonstra o impacto das interações no processo de construção do conhecimento e a importância do diálogo para a formação das ideias.

Concordamos com Vygotsky (2001, p. 481) quando ele afirma que, “Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento”. Roberto, ao compreender que, ao beber água, a árvore purifica o ar e ao purificá-lo, ela respira, chega à conclusão de que a árvore é gente. A criança demonstrou, então, que compreendeu o pensamento das demais crianças, ressignificando sua forma de pensar.

As vezes que inserimos no protocolo a pergunta disparadora, observamos que as crianças leram o texto com alguns sentidos previamente construídos, partindo de suas respostas reflexivas sobre as coisas. Algumas crianças, ao trazerem para o diálogo conceitos sobre inveja, ajudar o próximo e se a árvore é gente, formaram no coletivo questões que as fizeram buscar, posteriormente, respostas no texto: *A árvore é gente ou não?*

Ao compararmos o uso e o não uso da pergunta disparadora no protocolo, percebemos que, quando inserimos a pergunta antes da leitura em silêncio, as crianças abordaram o texto com uma bagagem prévia de sentidos, resultado das respostas reflexivas que trouxeram sobre o tema proposto.

A pergunta disparadora pareceu funcionar como um convite ao pensamento crítico e à construção coletiva de questões, estimulando as crianças a buscarem respostas dentro do texto. No caso de perguntas como: *A árvore é gente?* ou sobre a definição de inveja e ajudar o próximo, as crianças não apenas refletiram sobre o conteúdo, mas também estabeleceram conexões entre seus conhecimentos prévios e o texto, o que impulsionou a leitura em busca de confirmação ou novas descobertas.

Por outro lado, quando a pergunta disparadora não foi inserida, a leitura seguiu de forma mais direta e sem essa preparação, o que pode ter limitado a exploração do texto. Assim, a presença da pergunta disparadora proporcionou uma leitura mais reflexiva e dialógica, em que as crianças se tornaram mais ativas na busca por significados e no questionamento do conteúdo lido.

No uso do protocolo, compreendemos a relevância de propormos novas ideias que contribuam com a negociação e a construção de sentidos pela criança, pois, assim como a pergunta disparadora que estimulou o pensar infantil sobre a inveja e a natureza, outros pensares podem ser estimulados, partindo de novas situações de descobertas, como bem apontou Bajard (2012).

Portanto, com esse ato de ler em movimento, contribuímos, então, na formação da criança em um leitor autônomo e crítico, pois ao envolver-se ativamente com o texto, ela não apenas absorve informações, mas também se posiciona, questiona e reflete sobre o conteúdo de forma construtiva. Ao experimentar o diálogo com o texto e com os outros, a criança se torna capaz de construir seus próprios sentidos, desenvolver sua capacidade de análise e compreensão e, assim, adquirir ferramentas para pensar sobre o mundo de maneira mais ampla e consciente. Esse processo a fortalece como sujeito de sua aprendizagem, tornando-a apta a fazer escolhas reflexivas e fundamentadas, não apenas no contexto escolar, mas também em sua vida cotidiana.

Leitura em silêncio

Parte I

Antes de colocarmos à mostra os dados da experimentação pedagógica, tomando a leitura em silêncio como uma das ações do *Protocolo da Descoberta do Texto*, é importante entendermos a diferença entre leitura em silêncio e leitura em voz alta.

Leitura em voz alta, dentro do contexto abordado por Arena (2015), constitui um modelo de prática de leitura que revela o sentido das palavras aos leitores. Se a criança

consegue pronunciar em voz alta as palavras com todas as pausas e entonações exigidas pelo professor, adentra, na visão deste, à emissão sonora do texto. A leitura em voz alta é muitas vezes associada a um processo de decodificação mecânica, no qual a ênfase está em uma execução correta das palavras e seus significados, guiada pela instrução do educador.

O leitor iniciante teria sua atenção centrada na vocalização e seria, assim, considerado um leitor que lê, isto é, que pronuncia qualquer escrito que esteja diante de seus olhos”. Desse modo, leria, porque pronunciaria [...] (ARENA, 2003, p. 56).

A leitura em silêncio, conforme proposta por Bajard (2012), não se restringe à simples ausência de sons. Ela implica uma vivência interna da palavra, em que o leitor se apropria do texto de maneira reflexiva e autônoma, sendo convidado a mergulhar no conteúdo e a estabelecer relações entre o que lê e seu mundo pessoal. Ao invés de realizar uma decodificação imposta externamente, o leitor engaja-se ativamente com o texto, construindo seus próprios significados e compreensões.

Esse entendimento das duas formas de leitura é fundamental para analisarmos os dados da experimentação pedagógica, pois a leitura em silêncio, ao contrário da leitura em voz alta, promove uma experiência mais reflexiva e

individual, que permite ao leitor integrar e aprofundar o conhecimento de maneira mais pessoal e crítica.

Dito isto, neste subcapítulo, trataremos do processo de mediação para a prática da leitura em silêncio. Iniciaremos a análise apresentando um fragmento da conversa que instiga o aluno para esse tipo de atividade.

Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de Julie Dorrico. Texto em anexo A.

[...] Pesquisadora: Gente, nós vamos fazer uma leitura desse texto ... silenciosa [falo sussurrando]. Alguém sabe o que é uma leitura silenciosa¹⁸? O que é?

Henrique: Ficar quieto.

Carlito: Ler na mente.

Lara: Ler com mim mesmo.

Roberto: Ler sem incomodar o colega.

Henrique: Ler baixo.

Pesquisadora: Ler baixo seria leitura silenciosa?

Vozes indistintas: Nãooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não?

Lara: Porque de qualquer jeito está saindo a voz.

Pesquisadora: Isso Lara, ler baixo não é a mesma coisa de leitura silenciosa porque igual a Lara

¹⁸ Ao longo da pesquisa, percebemos que a terminologia "leitura silenciosa" utilizada na transcrição dos dados não corresponde exatamente ao que propõe Bajard (2021). A leitura silenciosa é comumente entendida como a ação de ler sem emitir sons, diferente da "leitura em silêncio" proposta por Bajard, que ultrapassa a mera ausência de som, envolvendo o leitor na imersão no texto e na reflexão individual, sem interrupções externas, mas com a possibilidade de conectar o corpo e os sentidos de maneira ativa. No protocolo de Bajard, a ação é nomeada como "leitura em silêncio", enfatizando o espaço de reflexão interna e a construção do sentido sem a interferência do ambiente externo. Ao percebermos esse equívoco, ajustamos nossa terminologia e passamos a utilizar a expressão "leitura em silêncio", alinhando-a com a proposta metodológica do autor.

falou, ler baixo continua saindo a voz, então, não é silêncio [...].

Esse diálogo refletiu um processo de construção coletiva de sentido e compreensão sobre a prática da leitura em silêncio. A pesquisa, ao inserir a questão sobre o que é leitura “silenciosa”, propôs às crianças um momento de reflexão e questionamento, permitindo que elas compartilhem suas concepções prévias sobre o conceito. O fato de as crianças apresentarem respostas como "ficar quieto", "ler na mente" e "ler com mim mesmo" indica uma tentativa de internalizar a ideia de que a leitura em silêncio é uma prática individual e introspectiva, mas também revela a confusão comum entre o silêncio físico e o silêncio mental.

O diálogo se aprofunda quando a pesquisadora questiona a ideia de "ler baixo", que, de acordo com as respostas das crianças, ainda carrega a noção de vocalização mínima. Lara, com sua colocação, sinaliza uma importante reflexão sobre a verdadeira natureza da leitura em silêncio, ao entender que "ler baixo" ainda envolve algum nível de emissão de som, contradizendo o conceito de silêncio absoluto exigido por essa prática de leitura. A pesquisadora então confirma essa percepção, reconhecendo que a leitura em silêncio não deve envolver qualquer emissão de voz, mesmo que mínima, e faz um ajuste conceitual.

Esse momento revelou o processo de aprendizagem dialógica, no qual as crianças não apenas escutaram, mas também participaram ativamente na construção do entendimento. A reflexão que surgiu neste diálogo ilustrou a transição de uma concepção inicial e superficial de leitura em silêncio para uma compreensão mais precisa e aprofundada, fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura que envolvem a imersão silenciosa no texto. A interação também destacou a importância do questionamento e da correção gentil da pesquisadora, que contribuiu para a construção de significados mais complexos e alinhados com as intenções pedagógicas.

Por que optar pela leitura em silêncio em vez da transmissão vocal do texto?

A transmissão vocal do texto desempenha uma função pública, como ocorre em uma peça de teatro ou recital de poesias (Arena, 2015). A performance de quem lê em voz alta exige preparação e uma interpretação que é compartilhada com o público. Nesse formato de ensino, os leitores, muitas vezes, imitam o modo como o professor realiza a leitura, transformando o texto escrito em um texto sonoro que é transmitido aos ouvidos daqueles que não têm acesso ao material. O público compreende o texto pelos ouvidos, limitando sua capacidade de compreensão do texto

pelos olhos, como nos propõe Bajard (2012). Esse processo visa, em grande parte, a socialização do conteúdo e isso interfere no desenvolvimento da capacidade de compreensão de texto do leitor.

Bajard (2012) não negligencia a transmissão vocal do texto, tanto que a coloca como uma das ações do protocolo. Nesse sentido, a transmissão vocal do texto é tida como uma pós-leitura, pois, em Bajard, “[...] se o educador quer suscitar um ato de leitura, é imperativo que ele saiba adiar a transmissão vocal do texto” (Bajard, 2021, p. 81). O autor defende que o momento inicial da leitura deve ser em silêncio, para que o leitor tenha a oportunidade de se apropriar do texto de forma individual e introspectiva. Somente após essa experiência inicial, quando o sujeito já estabeleceu uma relação dialógica com o conteúdo, a leitura em voz alta pode ser realizada, com o intuito de compartilhar o sentido do texto e ampliar a compreensão coletiva. Dessa forma, a transmissão vocal do texto é uma ferramenta importante, mas sua utilização no protocolo de Bajard (2012) deve ser estratégica e posterior à internalização e reflexão que ocorrem durante a leitura em silêncio.

Partindo da mediação do *Protocolo da Descoberta do Texto*, compreendemos a leitura como um produto de interação entre leitor, texto e o outro participante leitor. É

uma atividade de tratamento silencioso. Ler não é decodificar palavras, mas um ato que retira o leitor do ambiente em que se encontra e o coloca em comunicação com o mundo. Ler é prever, é antecipar, é confirmar hipóteses ou não, é avançar, mas não decodificar.

Ao refletir sobre a discussão que Arena (2015) traz sobre a abordagem do ensino do ato de leitura nas escolas, pautada em uma experiência histórica, recordo-me do ensino de leitura na década de 90, quando crianças como eu eram ensinadas a ler por meio da decodificação das palavras. Nesse contexto, utilizando a cartilha *Caminho Suave*, as professoras nos aplicavam uma leitura em voz alta mecanizada e no sentido avaliativo, centrada na fluência da pronúncia correta das palavras e na repetição das sílabas, sem uma ênfase maior no sentido ou na compreensão do texto.

Esse método, em grande parte, visava mais ao cumprimento de uma tarefa de pronúncia e memória, no sentido avaliativo da palavra, do que à construção de um sentido reflexivo e interpretativo do conteúdo lido. A leitura, nesse processo, era tratada como um ato técnico e performático, muitas vezes desprovido de uma conexão profunda com o que o texto realmente transmitia.

De maneira pessoal, essa abordagem, que inicialmente se pautava na decodificação de palavras, trouxe uma herança cultural que ainda influenciou a forma como ensinávamos a leitura nos primeiros anos de nossa carreira de alfabetização, especialmente em 2005, quando meu foco estava mais em ensinar a criança a decodificar palavras do que em atribuir sentidos.

[...] tradicionalmente a ação da escola insiste em substituir no ato de ensinar *a atribuição de sentido* pela produção *sonora*. Quero crer que a manifestação audível da atividade de ler não se equipara a uma ação inteligente, mas apenas dá existência a um modo de ler, de acordo com as finalidades e situações sociais (Arena, 2015, p. 142, grifos do autor).

Na abordagem tradicional da escola, ainda há uma ênfase excessiva na produção sonora da leitura, ou seja, a preocupação central está em fazer com que o aluno leia em voz alta, ouça a sua própria voz e pronuncie corretamente as palavras. Arena (2015) argumenta que esse foco na emissão sonora não é sinônimo de um ato de leitura inteligente ou reflexivo. Em vez disso, trata-se de uma ação que apenas manifesta um tipo específico de leitura, que é mais voltada para o desempenho técnico e para a conformidade com as expectativas sociais e educacionais de se "ler em voz alta".

A crítica é que, ao dar prioridade à produção sonora, a escola muitas vezes desconsidera o verdadeiro ato de atribuir sentido ao que se lê. O sentido não é atribuído ao texto por meio da mera vocalização das palavras, mas por uma leitura mais profunda, em que o leitor compreende, interpreta e estabelece conexões com o que está sendo lido.

Arena (2015) sugere que a leitura eficaz vai além do som da voz e precisa envolver uma reflexão e uma relação mais significativa com o conteúdo. A leitura, assim, deve ser compreendida não apenas como uma performance, mas como um ato de compreensão e de interação com o texto. Dessa forma, quando o ato de ler é ensinado pela decodificação das sílabas, a criança aprende a decifrar palavras e pode chegar ao final dos anos iniciais com a capacidade de compreensão de texto pouco desenvolvida – relacionado aos “[...] modos escolares históricos de se ensinar a ler” (Arena, 2015, p. 137).

Na escola tradicional, a “[...] leitura em voz alta é a prática textual mais exercitada, e, muitas vezes, a única a ser avaliada” (Bajard, 2014a, p. 19). Em voz alta a criança fica liberada da procura do sentido, pois o foco recai na mera repetição do que está escrito, na articulação correta das palavras e no ritmo de leitura, sem que haja uma exigência de compreensão profunda do conteúdo.

Nesse modelo, o ato de ler é muitas vezes transformado em uma situação performática, em que o aluno é julgado pela precisão na decodificação e na pronúncia das palavras, em detrimento da atribuição de sentidos e reflexão crítica sobre o texto. Esse tipo de leitura, voltado mais para a técnica do que para a compreensão, acaba por desvirtuar o propósito da leitura como um meio de construção de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo, deixando de lado a complexidade do entendimento e da análise crítica.

Distante de uma leitura magistral ou da transmissão vocal do texto, a concordar com a posição de Arena (2015), a leitura é uma prática social que pode ocorrer no coletivo ou no individual, em “espaços de autonomia” (Bajard, 2014a p. 105), de desenvolvimento. Nesses espaços, a leitura deixa de ser um processo mecânico ou imposto, e se transforma em uma experiência de construção de sentido, em que o leitor se apropria do texto de forma ativa e reflexiva. A autonomia aqui mencionada permite ao leitor navegar pelo conteúdo, questionar, relacionar e atribuir sentidos com base em suas próprias vivências e contextos. Essa prática não se limita à simples decodificação, mas se amplia para a construção de conhecimento, o exercício da crítica e a participação efetiva em uma comunidade de leitores, que compartilham e trocam interpretações, gerando

novas formas de entendimento e de engajamento com o mundo.

Se o professor quer motivar um ato de leitura, é fundamental que ele saiba adiar a transmissão vocal do texto, pois “[...] a voz alta revelaria ao ouvinte o sentido do texto que os olhos do leitor(a) deveriam desvelar” (Bajard, 2021, p. 81). Conforme bem afirmou Bajard, a criança pode não compreender o texto pela leitura em silêncio, mas ouve bem. Dessa forma, os professores, ao revelarem o sentido do texto, “[...] em vez de ajudarem a criança, de fato, suprimem a situação de aprendizagem” (Bajard, 2021, p. 154) – o que pode comprometer o desenvolvimento da capacidade desse ato.

Dessas reflexões, compreendemos, portanto, que o ato de ler é uma ação voltada para a prática de leitura socialmente construída, cuja criança se apropria dos sentidos construídos em silêncio. É um ato intrassubjetivo, de compreensão, desenvolvido na interação entre leitor, texto e autor em uma perspectiva dialógica.

Como prática social, a leitura movimenta-se na história e na cultura do homem. É um processo em que o leitor se coloca ativo na negociação e na construção de sentido do texto. Na leitura em silêncio, as crianças são convidadas a se encontrarem com o texto pelos olhos. O “[...] momento de

silêncio permite que as crianças mais avançadas compreendam a totalidade do sentido, enquanto outras apreendem apenas uma parte” (Bajard, 2021, p. 148).

Mas o que é o sentido?

“Chamo sentidos às *respostas* a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (Bakhtin, 2011, p. 381, grifo do autor).

Para Bakhtin (2011), o sentido não é algo fixo ou imposto, mas surge de uma interação dinâmica. Ele afirma que só há sentido quando há uma pergunta, ou seja, quando existe uma necessidade de compreensão, uma busca por algo que se quer entender ou interpretar. O sentido, então, se manifesta como uma resposta a essa pergunta, e é por meio dessa interação que a comunicação e a compreensão se tornam possíveis.

A ideia de "respostas a perguntas" também reflete a visão de que a linguagem é um ato social, em que o falante e o ouvinte estão sempre engajados em um diálogo contínuo. O "sentido" de algo, portanto, não é algo dado *a priori*, mas é construído no contexto do diálogo, que envolve perguntas e respostas, trocas de experiências, e uma constante negociação de sentido. Se algo não suscita uma pergunta, ou se não responde a uma questão, ele não tem sentido para nós, pois a comunicação e a compreensão só

se efetivam a partir dessa dinâmica interativa e questionadora.

Vygotsky (2001), usa o exemplo do texto: *A Libélula e a Formiga*, de Krilov, cuja palavra “dance”, dicionarizada, possui o significado *de bailar* e no contexto da fábula traz para o leitor um sentido diferente de seu significado literal.

Esclarecemos essa diferença entre significado e sentido da palavra tomando por base a palavra final da fábula de Krilov *A libélula e a formiga*. A palavra *dance*, com que termina essa fábula, tem um sentido permanente absolutamente definido, único para contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo: aí ele já significa simultaneamente “divirta-se e morra”. Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto (Vygotsky, 2001, p. 465, grifos do autor).

No contexto da fábula, o sentido da palavra *dançar* pode ser contextualizado como *divirta-se e morra*. Na compreensão do texto: *A Libélula e a Formiga*, o leitor pode entender o conceito de dançar como uma metáfora para a busca de prazer imediato sem levar em consideração as responsabilidades e as consequências a longo prazo. A dança, nesse contexto, representa a diversão

descompromissada, que contrasta com o trabalho diligente e a preparação para o futuro, como exemplificado pela figura da formiga. Assim, o leitor pode perceber que a fábula ensina sobre o equilíbrio entre o prazer e o trabalho, e como as escolhas feitas em relação a esses aspectos impactam a formação social e o destino de cada um.

Um dos desafios dos professores é promover um ensino do ato de leitura para que a criança desenvolva sua capacidade de compreensão de texto e, dessa forma, compreenda *o que o autor do texto disse* e não o que *eu acho que ele disse*. Trata-se de um desenvolvimento do ato de ler planejado pelo professor, que deve ir além da simples decodificação das palavras e envolver a reflexão crítica sobre o conteúdo, o contexto e os sentidos que o texto propõe.

Esse ensino não se limita a instruções mecânicas ou respostas prontas, mas busca formar leitores autônomos, capazes de interpretar e se posicionar frente ao texto de maneira ativa, respeitando as intenções do autor, sem deixar de considerar sua própria vivência e perspectiva. Dessa forma, o papel do educador é fundamental para criar condições que estimulem a reflexão, a análise e a apropriação do conhecimento presente no texto, permitindo que a criança se torne um leitor mais crítico e consciente.

A partir dos sentidos atribuídos pelas crianças à leitura em silêncio, compreendemos o ato de ler como um ato intelectual, de linguagem interior que, no pensar de Vygotsky (2001, p. 425): “[...] é uma linguagem para si”, de pensamento. Aqui, o silêncio é uma condição para que o ato de ler se dê. Portanto, é o que entendemos na proposta de Bajard (2012) para a descoberta do texto: ler em silêncio na busca e na apropriação de sentidos. Quando há a apropriação dos sentidos, a criança toma conhecimento do texto, ela o compreende e faz do ato de leitura uma prática para a vida.

Leitura em silêncio

Parte II

Para relatarmos a compreensão leitora das crianças e ampliarmos nossa avaliação da contribuição do *Protocolo da Descoberta do Texto*, apresentamos neste subcapítulo cenas das oficinas de leitura que ilustram a relação dialógica entre a criança e o texto, ocorrida após a leitura em silêncio.

Sabemos que,

A escola é um espaço de vida em grupo. Não é natural para ela organizar lugares e momentos de silêncio para que a leitura possa ocorrer individualmente. O encontro da criança com o texto pode se ver prejudicado tanto pelo professor que intervém de modo inoportuno, quanto por

aquele que, ao se sentir embaraçado pela sua singularidade, o evita (Bajard, 2014b, p. 119).

Bajard (2014b) aborda o ambiente escolar e a dinâmica de interação entre os alunos e o texto, destacando dois fatores que podem prejudicar a leitura individual. Primeiramente, ele observa que a escola, por ser um ambiente de convivência coletiva, não é naturalmente estruturada para promover momentos de silêncio necessários a esse tipo de leitura. Em muitas situações, a presença de outros alunos e a exigência de atividades coletivas podem interferir na concentração necessária para que o aluno se envolva plenamente com o texto.

O autor aponta dois tipos de intervenção do professor que podem afetar a experiência de leitura em silêncio. A primeira ocorre quando o professor interrompe ou interfere de maneira inoportuna, impedindo que a criança desenvolva sua própria compreensão do texto. A segunda situação se refere ao professor que, ao se sentir desconfortável com a singularidade da criança (seja no seu modo de pensar, interpretar ou ler), acaba evitando essa individualidade, o que pode limitar a forma como o aluno se relaciona com a leitura e o texto.

Para superar os desafios destacados por Bajard (2014b), é fundamental a mediação de práticas pedagógicas que respeitem o tempo e o espaço da criança para a leitura

em silêncio, promovendo ambientes adequados de concentração. Isso pode ser feito por meio da criação de momentos específicos durante a rotina escolar, em que as crianças sejam estimuladas a ler de forma individual e reflexiva, com mínimas interferências externas.

Além disso, é importante que o professor reconheça a singularidade de cada aluno e o incentive a desenvolver sua própria compreensão do texto, respeitando o ritmo e os processos de cada um. O professor pode também ser um facilitador desse processo, orientando sem imposições, criando uma relação de confiança em que o aluno se sinta confortável para explorar o texto sem medo de errar ou ser julgado.

Com uma abordagem mais flexível e acolhedora, é possível transformar a leitura em uma experiência enriquecedora e significativa, tanto para o desenvolvimento da compreensão do texto quanto para o crescimento pessoal e intelectual dos alunos.

Na nossa experimentação-pedagógica, os desafios colocados por Bajard (2014b) não se apresentaram no campo de pesquisa, uma vez que, as crianças participaram da leitura em silêncio como sugere a metodologia do protocolo.

As rodas de conversa foram assertivas para nos mostrar os sentidos que as crianças construíram na interação entre si, com o texto e com o outro.

Vejamos,

Oficina de leitura 2. O leão (apaixonado) e o lavrador – cena 1. Leitura em silêncio. Texto em anexo C.

[...] Pesquisadora: O que o texto diz? [pergunta após a leitura em silêncio].

Manu: Sobre um leão.

Lara: O leão pediu a menina em casamento, mas ela tinha medo dele [a criança afirma].

Nita: Era a filha dele.

Pesquisadora: Era a filha de quem?

Nita: Do lavrador.

Pesquisadora: Filha do lavrador.

Roberto: O lavrador falou que só ia deixar o leão casar se cortasse a garra e arrancasse os dentes.

Pesquisadora: E o que o leão fez? [pergunta a Roberto].

Henrique: O leão arrancou os dentes e as garras [a criança se antecipa].

Pesquisadora: Como você sabe? [pergunta a Henrique].

Elloara: Porque tá escrito que o lavrador não queria deixar sua filha se casar com o leão [a criança se antecipa] [...].

Abrimos a roda de conversa com a pergunta inicial: *O que o texto diz?* e, com isso, observamos que, nas oficinas iniciais, as crianças se manifestaram com elementos da literariedade do texto: *o texto fala sobre um leão; o leão pediu a menina em casamento; a menina era filha do lavrador.* Esse foi o primeiro ato de compreensão: a criança

buscou dentro do texto as respostas para a pergunta colocada por mim. Nesse recorte, não houve construção de sentido, mas um aprisionamento das crianças a elementos concretos do texto – visão tradicional de ensino e aprendizagem

O texto: *O Leão (Apaixonado)*, de Esopo (2004), narra a história sobre o desejo de um leão em se casar com a filha de um lavrador. Este, para impedi-lo, pede ao animal que retire suas garras e seus dentes em troca do casamento. Henrique sabia disso, porque leu o texto.

Como Henrique sabia que o leão havia arrancado as garras e dentes?

Porque tá escrito que o lavrador não queria deixar sua filha se casar com o leão – Elloara diz.

Elloara citou, de dentro do texto, o trecho que respondeu nossa pergunta.

Ao se antecipar na busca pela resposta, Elloara exemplifica uma postura ativa na interação com o texto. Esse momento revela a atitude responsiva de Bakhtin (2011) em que uma criança, ao ser questionada, é sucedida por outra que antecipa a resposta, evidenciando a dinâmica de troca e compreensão coletiva do texto.

A interação não é apenas uma sequência linear de falas, mas uma construção compartilhada de sentidos, em

que o entendimento do texto se enriquece à medida que as crianças dialogam sobre ele. A participação de Elloara não apenas contribuiu para a compreensão da história, mas também reforçou a ideia de que o conhecimento é construído, sendo que cada criança traz sua interpretação para a formação de um entendimento mais amplo e profundo do conteúdo. Esse processo destacou a importância da escuta ativa e do intercâmbio de perspectivas dentro do espaço de leitura coletiva.

Para Bajard,

Quando o professor sabe aproveitar as respostas dos alunos e suscitar pistas inesperadas, a classe acaba assumindo o comando da atividade e o significado emergido das diversas facetas do texto é fruto de uma performance coletiva. A descoberta do texto é, de fato, um exemplo límpido de uma pedagogia do “aprender fazendo”, pois, os alunos, por meio da condução do professor, aprendem a ler lendo (Bajard, 2016, p. 221).

Bajard (2016) destaca a importância da interação ativa entre o professor e os alunos durante o processo de leitura. Quando o professor consegue aproveitar as respostas dos alunos de forma estratégica, ele não apenas valida as contribuições individuais, mas também cria um ambiente em que as descobertas e o entendimento do texto surgem coletivamente.

As pistas inesperadas que o professor suscita podem surgir a partir de perguntas abertas ou de observações que provocam novas reflexões nas crianças, permitindo que o sentido do texto seja construído a partir de múltiplas perspectivas. Esse processo coletivo transforma a leitura em uma atividade dinâmica e interativa.

A descoberta do texto é, de fato, um exemplo límpido de uma pedagogia do *aprender fazendo* e refere-se à ideia de que os alunos, ao serem guiados pelo professor, não apenas aprendem a ler de forma teórica, mas participam ativamente do processo dessa construção. Isso é feito por meio da prática contínua da leitura, em que as crianças não apenas compreendem o texto, mas também contribuem para as compreensões coletivas e compartilham vivências.

Nesse contexto, o ato de ler transforma-se em uma atividade de descoberta conjunta e aprendizado socializado. A frase "aprendem a ler lendo" sintetiza a ideia de que a prática da leitura, com a mediação do professor, é essencial para o desenvolvimento da compreensão e das habilidades leitoras dos alunos.

Uma das contribuições do *Protocolo da Descoberta do Texto*, está na pergunta inicial que estimula o leitor, já na primeira instância, a buscar respostas que lhe convém, uma vez que: "A direção, creio, está em criar necessidades

geradoras de perguntas e respostas: essa corrente é a formadora do leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais” (Arena, 2010, p. 245).

Ao provocar questões, o professor desperta a necessidade de busca por respostas, o que coloca a criança em uma posição ativa no processo de aprendizagem. Esse movimento de questionamento contínuo e a busca por respostas desenvolvem a flexibilidade intelectual do aluno, capacitando-o a lidar com diferentes textos, contextos e situações.

Ao mencionar que essa abordagem forma "o leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais", Arena (2012) destaca a importância de ensinar os alunos a serem leitores capazes de se adaptar e compreender diversos tipos de textos e contextos. A ideia é que, em um mundo dinâmico e cheio de informações, os leitores precisam ser capazes de compreender e reagir a diferentes formas de textos (sejam literários, jornalísticos, acadêmicos etc.); além de situações, fazendo suas conexões e formando suas próprias respostas. A aprendizagem do ato de leitura envolve a habilidade de questionar, refletir e integrar diversos pontos de vista, formando leitores críticos e preparados para as exigências do mundo contemporâneo.

Na oficina 4, as respostas das crianças trouxeram para a roda de conversa dados que demonstram relação dialógica e a atitude responsiva ativa de Bakhtin (2011). A atitude responsiva se refere à capacidade de resposta ativa e reflexiva do interlocutor, e é exemplificada pela forma como as crianças interagem com as perguntas e com os outros colegas.

Vejamos:

Oficina de leitura 4. Carta à tia Malika, texto retirado do livro: A descoberta da Língua escrita, de Bajard (2012) – cena 1. Leitura em silêncio. Texto em anexo E.

[...] Pesquisadora: Já? Vamos começar? Vamos conversar com o texto *tah...* A pergunta inicial... O que o texto fala? – pergunto após a leitura em silêncio.

João: Guerra.

Nita: Ela tava triste.

Pesquisadora: Como você sabe disso? – pergunto a Nita.

Lara: Está escrito no texto – a criança se antecipa.

Pesquisadora: Então, marque o que está escrito... Que tipo de texto é esse? – continuo.

Lara: Parece uma carta.

Pesquisadora: Por que você acha que parece uma carta? – pergunto a Lara

Nita: “Você está longe e não vai poder ler essa carta” – a criança se antecipa ao ler a primeira linha do texto [...].

A atitude responsiva pode ser observada na maneira como Lara se antecipa ao fornecer a resposta: "Está escrito no texto" antes mesmo de Nita poder explicar seu raciocínio,

mostrando não apenas que ela leu, mas que se apropria do conteúdo do texto de forma ativa. Essa antecipação não é uma simples repetição ou imitação, mas uma resposta que contribui para o diálogo em construção, completando ou enriquecendo a reflexão dos outros participantes.

A relação dialógica, por sua vez, se manifesta nas trocas contínuas entre a pesquisadora e as crianças e entre as próprias crianças. Bakhtin (2011) enfatiza que a comunicação é um processo em que o sentido é construído coletivamente, e isso ficou evidente no diálogo entre as crianças e na interação delas comigo.

Quando Nita disse: "Ela *tava* triste", a criança respondeu a minha pergunta, mas a resposta foi incompleta. Diante disso, tentei estimular Nita a expandir sua resposta quando a questioneei: "Como você sabe?". Esse movimento foi continuado pela intervenção de Lara, que se antecipou ao afirmar: "Está escrito no texto" – completa a ideia de Nita e ao mesmo tempo aprofundando-se na leitura do material.

Quando perguntei a Lara: "Por que você acha que [o texto] parece uma carta?", Lara construiu sua compreensão a partir de uma parte do texto que ela leu para mim: "Você está longe e não vai poder ler essa carta", dando sentido ao conteúdo com base no contexto textual e na experiência de leitura.

Esse intercâmbio, em que as respostas são dadas com base no que o texto oferece e ao mesmo tempo geram novas perguntas, reflete a dialeticidade do processo de leitura. A relação entre o texto, o leitor e os colegas se configuram como um movimento constante de construção e reconstrução do sentido, próprio da pedagogia dialogada proposta por Bajard (2012) e alinhada com os conceitos de Bakhtin (2011) sobre a importância do diálogo para a formação do sentido e da compreensão.

No recorte entre a oficina 2 e a oficina 4, percebemos o avanço das crianças que começaram a se deslocar da literariedade (compreensão mecânica) para a compreensão do sentido do texto.

Seguiremos a roda de conversa com um *insight* de descobertas que se enveredaram para tomada de consciência sobre: *guerra, justiça/injustiça, preconceito e desigualdade social*.

Oficina de leitura 4. Carta à tia Malika, texto retirado do livro: A descoberta da Língua escrita, de Bajard (2012) – cena 2. Leitura em silêncio. Texto em anexo E.

[...] Pesquisa: O que você acha sobre a guerra?

André: Pode ser um coisa ruim e uma coisa boa. Pra uns é justiça, pra outros é injustiça. Uns querem acabar com a guerra, outros querem continuar a guerra. Também podem trazer muitas mortes e destruição – a criança explica.

João: *Ela pode ser muito ruim porque pode matar mais de um milhão de pessoas e muita destruição.*

Pesquisadora: *O que pode ser feito para acabar com a guerra? – pergunto.*

Sandro: *O presidente poderia fazer um acordo...*

Antônio: *Com outro presidente – a criança continua a fala de Sandro.*

André: *Acabar com o preconceito e também com a desigualdade social [...].*

O diálogo entre as crianças revelou um processo de conscientização crítica sobre temas complexos de poder, guerra e desigualdade social, refletindo uma compreensão crescente sobre as dinâmicas sociais e políticas.

A resposta de André, ao sugerir que *a guerra pode ser tanto boa quanto ruim*, já demonstra uma reflexão profunda sobre as diversas perspectivas que existem em relação a esse fenômeno, apontando que a guerra, para alguns, pode ser vista como uma luta por justiça, mas para outros, como uma manifestação de injustiça.

A contribuição de João, ao destacar os efeitos devastadores da guerra, como *mortes e destruição*, vai além da análise superficial, demonstrando uma visão empática e humanista, consciente das consequências trágicas dos conflitos. Este posicionamento mostra um conflito interno entre o poder e o sofrimento humano, reconhecendo a guerra como uma ação destrutiva que afeta os indivíduos de maneira indiscriminada.

As crianças, de forma intuitiva, reconheceram o papel do poder político na mediação das relações sociais e a importância de acordos diplomáticos, bem representados nas falas de Sandro e Antonio, na busca de soluções humanizadoras.

A fala de André ao sugerir que a guerra poderia ser resolvida pelo fim apocalíptico do preconceito e da desigualdade social, foi particularmente reveladora. Aqui, a criança foi além da análise da guerra enquanto conflito armado ao ampliar sua reflexão para as causas sociais que frequentemente alimentam a violência e os conflitos. Ele apontou para a desigualdade social como um dos principais fatores que perpetuam tensões e divisões dentro da sociedade, sugerindo uma tomada de consciência crítica sobre as estruturas que geram exclusão e opressão social.

Essa troca dialógica entre as crianças revelou como o diálogo e a reflexão coletiva podem ser ferramentas poderosas para o desenvolvimento da consciência crítica sobre temáticas, como: poder, justiça e desigualdade social. A análise das diferentes visões sobre a guerra demonstrou que, mesmo em uma fase de desenvolvimento, as crianças são capazes de perceberem a complexidade das relações e de proporem soluções para os problemas sociais, evidenciando o potencial transformador do ato de ler.

Para Bakhtin (2016, p. 89), “[...] tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo”. Desse modo, ao refletirmos sobre o posicionamento de André, entendemos que, na sua relação dialógica com o texto, na tomada de consciência sobre a causa da guerra, ele saiu do mundo subjetivo (texto) para a realidade objetiva (sociedade).

Essa transição entre a subjetividade e a objetividade foi possível porque inserimos um texto dentro de um protocolo de ensino que deu abertura para que a criança tomasse consciência sobre os fatos que acontecem dentro e fora do texto.

Ao fazer analogias entre o que o texto diz e o que o mundo diz, a criança materializa suas imagens mentais e toma consciência sobre o sentido que o texto produz. Desse modo, ela constrói sentidos importantes a sua formação social.

Ressaltamos, dessa forma, mais uma contribuição da metodologia desenvolvida por Élie Bajard (2012): a tomada de consciência da criança a partir do sentido que ela constrói do texto ao fazer a leitura em silêncio.

A oficina 6 mostra os avanços das crianças ao longo de seu processo de desenvolvimento. Esse progresso é evidenciado em três aspectos principais: a capacidade de

interpretar o texto, a justificação das respostas com base no texto e o uso de estratégias para a construção de sentido.

Oficina de leitura 6. A formiga e o gafanhoto, de Adriana Barbosa Silva – cena 1. Leitura em silêncio. Texto em anexo G.

[...] Pesquisadora: O que o texto diz e como você sabe?

André: O texto diz que é bom você ajudar e eu sei disso porque aqui eu li o texto e a formiga agradeceu duas vezes de nada, de nada [a criança explica].

Roberto: Que é muito bom ajudar os outros porque daí se a gente ajudar os outros, ele pode nos ajudar também [a criança reflete].

Pesquisadora: Como você sabe disso? [pergunta a Roberto].

Roberto: É porque eu juntei umas palavras aqui no texto e formei essa frase [afirma].

Pesquisadora: Quais palavras fez você pensar assim?

Roberto: Eu encontrei essa aqui [a criança aponta para as palavras do texto]. Ajudá-la e consigo [conclui].

Olho para o texto e as duas palavras já estavam circuladas [...].

Na fala de André, observa-se que a criança não apenas respondeu à pergunta sobre o conteúdo do texto, mas também relacionou sua compreensão a um valor social, o ato de ajudar. Ele reconheceu que o agradecimento da formiga expressa a valorização da ajuda recebida, o que denota uma compreensão além do literal, com base na mensagem implícita. Esse avanço refletiu a capacidade de compreendermos mensagens subjacentes, algo que não foi

tão evidente em oficinas anteriores, nas quais as crianças, muitas vezes, limitavam-se a repetir informações explícitas do texto.

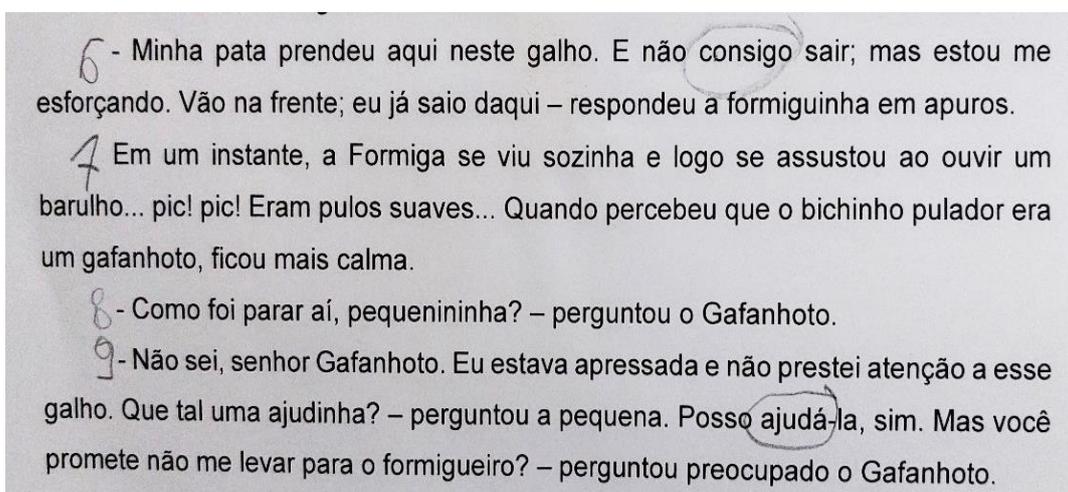
Roberto, por sua vez, trouxe para a roda de conversa o aspecto recíproco entre os pares, demonstrando um pensamento mais elaborado e crítico. Ele conseguiu estabelecer uma relação causal entre o ato de ajudar e a possibilidade de recebê-la, o que evidencia uma habilidade emergente de análise e reflexão moral baseada no conteúdo textual. Esse nível de reflexão é mais sofisticado em comparação com oficinas anteriores, em que as respostas das crianças frequentemente não conectavam o texto a valores ou princípios mais amplos.

Outro indicador de avanço foi a maneira como Roberto justificou sua resposta. Ele não apenas expressou sua interpretação, mas também a sustentou com evidências textuais, apontando as palavras específicas que o levaram a construir sua ideia. O fato de ele ter circulado as palavras "ajudá-la" e "consigo" (figura 13), em parágrafos distintos, demonstrou um uso intencional do texto como ferramenta de apoio para sua compreensão, um comportamento que reflete maior autonomia leitora.

Comparado às outras oficinas, em que as crianças frequentemente dependiam de perguntas mais diretas para

localizarem informações no texto, Roberto demonstrou aqui uma iniciativa própria para buscar e conectar evidências. Esse comportamento evidenciou um progresso no uso de estratégias de leitura, que são essenciais para a compreensão autônoma e crítica.

Figura 13 – Palavras circuladas por Roberto



6 - Minha pata prendeu aqui neste galho. E não consigo sair; mas estou me esforçando. Vão na frente; eu já saio daqui – respondeu a formiguinha em apuros.

7 Em um instante, a Formiga se viu sozinha e logo se assustou ao ouvir um barulho... pic! pic! Eram pulos suaves... Quando percebeu que o bichinho pulador era um gafanhoto, ficou mais calma.

8 - Como foi parar aí, pequenininha? – perguntou o Gafanhoto.

9 - Não sei, senhor Gafanhoto. Eu estava apressada e não prestei atenção a esse galho. Que tal uma ajudinha? – perguntou a pequena. Posso ajudá-la, sim. Mas você promete não me levar para o formigueiro? – perguntou preocupado o Gafanhoto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

A frase de Roberto, "Eu juntei umas palavras aqui no texto e formei essa frase", ilustra um avanço cognitivo no processo de construção de sentido. Ele localizou as informações, reorganizou e as reconstruiu para formar um entendimento próprio. Esse processo envolveu habilidades como a sistematização de informações e a síntese, que são sinais claros de um desenvolvimento cognitivo mais avançado.

Em oficinas anteriores, as respostas das crianças eram muitas vezes limitadas a uma reprodução direta do texto,

sem evidências de reconstrução ativa do sentido. O fato de Roberto ser capaz de articular como chegou à sua interpretação demonstra um nível mais elevado de metacognição, ou seja, ele tem consciência de seu próprio processo de aprendizagem.

No conjunto, o diálogo da oficina de leitura 6 revelou um avanço notável no desenvolvimento das crianças, especialmente em sua capacidade de compreender, interpretar e justificar respostas com base no texto. Enquanto nas oficinas iniciais o foco estava na identificação de informações explícitas, aqui as crianças demonstram um envolvimento mais profundo e crítico com o texto. A progressão das habilidades de leitura e interpretação evidenciou o impacto positivo de um ensino dialógico, que promove a autonomia e a construção ativa de conhecimento.

Para Bakhtin (2016), quando o escritor escreve uma narrativa, ele escreve também uma personagem dando a ela consciência própria. Por meio da linguagem do texto, essa consciência ganha forma, autonomia, uma estética. Na relação dialógica, essa consciência conecta-se com a consciência do leitor, contribuindo para uma nova forma de pensar. É nessa relação que: “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é outro sujeito [...]”

(Bakhtin, 2016, p. 83). São duas consciências que se encontram.

Na visão de Bakhtin (2016), compreender o autor vai além da decodificação literal do texto. Trata-se de uma interação dialógica que exige do leitor uma atitude aberta e responsiva, capaz de reconhecer a presença de outra consciência e enriquecer sua própria visão de mundo por meio desse encontro. É nesse processo que reside a verdadeira essência da compreensão, vista como um diálogo entre sujeitos.

Para Vygotsky,

A tomada de consciência não surge como um degrau superior e necessário no desenvolvimento a partir de conceitos não conscientizados, mas é trazida de fora. Um modo de agir simplesmente desloca outro. Como a cobra lança fora a pele velha para cobrir-se de outra nova, a criança lança fora e abandona o modo anterior de pensar porque este dá lugar a um novo. Aí está em poucas palavras a essência da maneira pela qual se realiza a tomada de consciência (Vygotsky, 2001, p 282).

No pensar da criança para uma consciência já formada, elas são capazes de descobrir o sentido do texto e construir para si novos sentidos que dialogam com suas experiências e percepções. Esse processo permite que elas reconheçam as intenções, os valores e as perspectivas implícitas nas ações das personagens, articulando-as com sua própria

vivência e entendimento de mundo. Assim, o texto torna-se um instrumento de desenvolvimento social e cognitivo, no qual as crianças exercitam a empatia, a reflexão crítica e a habilidade de interpretar diferentes contextos e realidades.

Ao longo do processo, outras manifestações de construção de sentido e de tomada de consciência ocorreram, como podemos observar na oficina 8.

Oficina de leitura 8. O julgamento, de Humberto de Campos – cena 1. Leitura em silêncio. Texto em anexo I.

Pesquisadora: Certo gente? Podemos conversar? Então, vamos lá...

O que o texto diz, hein?

Nita: Sobre o tribunal e o tatu.

Henrique: O texto está dizendo que o tatu foi julgado por roubar milho.

Lara: O tatu foi julgado por roubar milho.

Nita: da Coita [completa].

Pesquisadora: Da Cotia... isso mesmo. Como você sabe que o texto diz isso.

Nita: Porque tá escrito.

Pesquisadora: Tá escrito no texto. E o que o texto está ensinando pra gente?

Nita: Nunca roubar nada.

Roberto: Ficar dentro das leis e nunca desobedecer às leis.

Pesquisadora: Quem foi julgado no texto?

Carlito: O galo

Voz indistinta: O tatu.

Pesquisadora: Vocês acham que o julgamento do tatu foi correto?

Vozes indistintas: Nãooo [algumas crianças respondem]. ***Pesquisadora:*** Por que não?

Henrique: Eles disseram que iam cortar a cabeça do tatu.

Pesquisadora: Disseram... o texto mostra o tatu como um criminoso?

Será que ele era inocente ou culpado?

Antônio: Inocente porque foi a Rã que fez.

Pesquisadora: Será que foi a rã? O que vocês acham?

Nesse momento, algumas crianças procurando a resposta no texto.

Lara: Macaco.

Pesquisadora: Foi o macaco?

Carlito: Eu acho que foi o galo.

Lara: Macaco.

Pesquisadora: O que foi roubado

Crianças: O milho.

Pesquisadora: E quem roubou o milho?

Carlito: O galo.

Pesquisadora: O texto diz isso?

Henrique: Não.

Pesquisadora: E o que o texto diz?

Henrique: O tatu.

Nita: A coi-ta.

Pesquisadora: A cotia? E quem roubou primeiro?

Carlito: O galo.

Pesquisadora: Quem roubou o milho primeiro?

Lara: O macaco.

Pesquisadora: O Macaco? Qual parte do texto diz que o macaco roubou o milho?

Silêncio

Pesquisadora: O que o galo faz no texto?

Lara: Ele acusa o tatu.

Pesquisadora: Então o galo faz o papel de quê?

André: De juiz

Pesquisadora: A acusação do galo estava correta?

Vozes indistintas: Nãoooo.

Pesquisadora: Por que não?

Lara: Por que o Macaco tinha roubado.

Pesquisadora: O que a Cotia fez no texto?
Procura aí no texto...

Nita: Ela furtou...

Pesquisadora: Ela furtou? Furtou o quê?

Nita: A espiga de milho...

Pesquisadora: Ahh, a cotia furtou a espiga de milho... mas não era o tatu? Não era o macaco? Quem furtou?

Nita: A cotia.

Pesquisadora: Como sabe?

Nita: Está aqui... a cotia havia furtado a espiga de milho [a criança lê o texto].

Pesquisadora: Então, quem roubou a espiga primeiro?

André: A cotia.

Pesquisadora: E quem estava sendo julgado?

Roberto: O tatu.

Pesquisadora: O galo e a cotia eram amigos?

Henrique: Sim.

Pesquisadora: Depois que a cotia pegou o milho, o que aconteceu?

André: Deu pro galo.

Pesquisadora: Ahhh... e o galo era quem no texto?

Vozes indistintas: O juiz [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O juiz. Então, a cotia pegou o milho para dividir com o galo?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: E quem estava sendo acusado?

Vozes indistintas: O tatu [algumas crianças respondem]...

Pesquisadora: Está certo isso?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem]...

Pesquisadora: O Tatu pegou o milho de quem?

Roberto: Da cotia.

Pesquisadora: Quem roubou primeiro então?

Vozes indistintas: A cotia [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: E por que só o tatu estava sendo julgado?

André: Porque ele roubou e o galo não queria incriminar a cotia.

Pesquisadora: Ahhh, o galo não queria incriminar a cotia, queria incriminar quem?

André: O Tatu.

Pesquisadora: Pode isso?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Foi justo?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não? O tatu foi julgado...

Carlito: A cotia não foi [completa].

Pesquisadora: E o galo que queria uma parte do milho?

Henrique: Não foi também.

André: Não foi justo porque quem roubou não foi julgado, julgado todos que roubaram só um, entendeu? Será justo se todos fossem julgados. Mesmo que o outro não ganhasse pena, mesmo assim o outro foi julgado.

Pesquisadora: Os outros animais do texto ficaram do lado de quem?

Carlito: Do galo.

Nita: Cotia

Roberto: Do macaco.

João: Do tatu.

Pesquisadora: Todos os animais da floresta no julgamento ficaram do lado de quem?

André: Do juiz.

Roberto: Do galo.

Pesquisadora: E o galo estava acusando quem mesmo?

Vozes indistintas: O tatu [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O que o macaco fez na história?

Henrique: Nada.

Roberto: Ele fez um plano.

Pesquisadora: Qual foi o plano?

Antônio: O plano deles era matar o tatu...

Pesquisadora: E o plano do macaco?

Henrique: Aqui ohhh "e outros funcionários da polícia abriram um buraco no chão e, cumprindo a

sentença do Doutor Macaco, enterraram o Tatu” [a criança leu o texto].

Pesquisadora: Isso. Então o plano do macaco era fazer o que com o tatu?

Manu: Enterrar ele vivo.

Pesquisadora: Por que o macaco pensou isso?

Roberto: Ele ia cavar e ia sair.

Pesquisadora: Será que o macaco achava o tatu culpado?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

Lara: Se fosse culpado o macaco não ia ajudar ele.

Pesquisadora: Vocês acham que as atitudes do galo, da cotia e dos outros personagens do texto acontecem na vida real?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Alguém gostaria de comentar?

André: Porque muita gente comete um crime daí tipo vai uma pessoa junto com ela, daí o ladrão fala que o inocente é o ladrão e o inocente fala que é inocente, então, muitas vezes acabam prendendo o inocente.

Roberto: Às vezes, o julgamento não é justo porque a pessoa que está julgando pode estar envolvida no meio aí ela muda a história pra não ser incriminada e também ela, como eu posso dizer... (tempo) pra ela não ser incriminada junto, para aparecer que ela é inocente.

Pesquisadora: Qual personagem você seria do texto?

Carlito: O tatu

Sandro: A cotia

Pesquisadora: Se você fosse a cotia, você faria o quê?

Sandro: Eu teria falado que eu tinha roubado o milho.

Henrique: Eu ia ser o macaco.

Pesquisadora: Por quê?

Henrique: *Por que o macaco ajudou o tatu.*
André: *O galo. Porque daí eu seria o juiz. Se eu fosse o juiz... juiz ganha muito neh*
Pesquisadora: *E que tipo de juiz você seria no texto?*
André: *Quem era inocente não seria preso e quem cometeu o crime sim.*
Pesquisadora: *Se você fosse o juiz no texto quem você prenderia o tatu ou a cotia...*
André: *A cotia.*
Pesquisadora: *Por quê?*
André: *Porque ela que roubou o milho... não foi ele [referindo-se ao tatu].*
Pesquisadora: *Mas o tatu não participou?*
André: *Participou.*
Pesquisadora: *E o galo?*
André: *Participou.*
Pesquisadora: *Então, se você fosse o galo que era o juiz...*
André: *Aí complica neh*
Pesquisadora: *Depois de tudo isso, o que o texto disse para a vida?*
Nita: *Não roubar nada.*
Carlito: *Não roubar milho.*
Manu: *Não mentir.*
Lara: *Não julgar as pessoas.*
André: *Ser justo neh.*
Roberto: *Não julgar a pessoa inocente.*
Lara: *A gente não pode culpar os outros por uma coisa que a gente fez e não cometer o erro.*
João: *Não julgar as pessoas por algo que ela não fez.*
Elloara: *Nunca roubar nada porque isso pode ter consequências graves.*
João: *Não julgar as pessoas se você não tem certeza de que ela fez aquilo [...].*

O *Julgamento*, de Humberto de Campos (2009), conta a história de um roubo de milho do qual o tatu recebe a culpa

de toda acusação. A personagem chega a ir a julgamento, mas consegue escapar com ajuda do Doutor Macaco.

As crianças iniciam o diálogo com a visão literal do texto, identificando elementos básicos como personagens, eventos e ações. Contudo, à medida que o diálogo avança, começam a explorar relações mais complexas, como as motivações e as implicações éticas das ações das personagens. Essa progressão evidencia como o sentido é negociado entre os participantes e como o texto de mediador para a construção de sentidos que vão além do que está explicitamente escrito. A seguir, destacarei exemplos desse processo, mostrando como as crianças avançam em sua tomada de consciência por meio da interação dialógica:

1. Visão Literal do Texto

- As crianças começaram o diálogo identificando elementos explícitos da narrativa:

Pesquisadora: O que o texto diz, hein?

Nita: Sobre o tribunal e o tatu.

Henrique: O texto está dizendo que o tatu foi julgado por roubar milho.

- Elas demonstraram uma compreensão direta, reconhecendo os personagens e os eventos descritos no texto.

2. Exploração de Relações e Motivações

- Gradualmente, o diálogo levou as crianças a questionarem e analisarem as motivações das personagens:

Pesquisadora: O galo e a cotia eram amigos?

Henrique: Sim.

Pesquisadora: E por que só o tatu estava sendo julgado?

André: Porque ele roubou e o galo não queria incriminar a cotia.

- André foi além da narrativa literal para interpretar relações de cumplicidade entre o galo e a cotia e como isso influenciou o julgamento.

3. Reflexões Éticas e Implicações

- O diálogo levou à identificação de injustiças e à reflexão sobre questões éticas, como imparcialidade e consequências dos julgamentos:

Roberto: Às vezes, o julgamento não é justo porque a pessoa que está julgando pode estar envolvida no meio [...] pra ela não ser incriminada junto.

- Roberto relacionou a história do texto com situações reais, evidenciando como injustiças podem ocorrer devido a interesses pessoais de quem julga.

4. Construção de Sentido Geral e Lições de Vida

- As crianças sintetizaram o aprendizado do texto em mensagens éticas mais amplas:

Pesquisadora: Depois de tudo isso, o que o texto disse para a vida?

Manu: Não mentir.

André: Ser justo neh.

João: Não julgar as pessoas por algo que ela não fez.

- Esses comentários mostraram que o diálogo promoveu uma tomada de consciência coletiva sobre valores como honestidade, justiça e empatia.

A dinâmica do diálogo permitiu às crianças reinterpretarem o texto à luz de suas experiências e valores, confrontando ideias e validando hipóteses com base no que encontram na narrativa. Por exemplo, ao questionarmos se o julgamento do tatu foi justo, elas se depararam com dilemas éticos que as levaram a refletir sobre questões como imparcialidade, justiça e responsabilidade.

As crianças reconheceram as nuances das relações de poder e as injustiças presentes na narrativa. Isso foi evidenciado quando elas discutiram que o tatu foi acusado injustamente e que outros personagens, como o galo e a cotia, também participaram do ato de roubar, mas escaparam do julgamento. Essa percepção foi ampliada quando elas associaram as ações do texto a situações do mundo real, como apontado por André e Roberto, que relacionaram o julgamento injusto da história com casos reais de corrupção e falsas acusações.

Esse diálogo nos deu o veredito sobre o potencial transformador do ato de ler, em que o texto se torna um ponto de partida para debates éticos e reflexões sobre a vida. A mediação da pesquisadora foi fundamental para instigar o pensamento crítico das crianças, conduzindo-as a buscar pistas na própria linguagem do texto e a problematizar suas compreensões. Esse processo fomentou

a formação de leitores críticos, capazes de questionar e ressignificar as mensagens dos textos que leem.

Como pudemos observar, a leitura em silêncio colocou o sujeito em uma relação dialógica com o texto. Da leitura em silêncio, o leitor materializou suas percepções de mundo no diálogo, compartilhando suas perspectivas e reconstruindo coletivamente o sentido do texto por meio da interação com os demais. Essa transição evidenciou o movimento entre o processo individual e o coletivo, em as compreensões iniciais foram enriquecidas, confrontadas ou ampliadas no diálogo, promovendo uma aprendizagem compartilhada e uma reflexão mais complexa.

O (des) conhecimento do texto

O (des)conhecimento do texto reflete a dualidade presente na relação inicial do leitor com uma obra desconhecida, marcada tanto pelo desafio quanto pela oportunidade de construção de sentido.

Quando o leitor se depara com um texto que não lhe é familiar, ele é colocado em uma posição ativa, de descoberta e compreensão. Esse momento de (des)conhecimento é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, pois instiga o sujeito a mobilizar conhecimentos prévios, a formular hipóteses e a dialogar com o texto em busca de significados. Nesse contexto, o desconhecimento inicial não

é um obstáculo, mas um motor para a construção de novas compreensões, abrindo espaço para um processo formativo em que o leitor transcende o óbvio e se aprofunda em uma relação dialógica e crítica com o texto.

Bajard (2012) destaca a importância da escolha de um texto desconhecido porque o desconhecimento do texto “[...] constitui o desafio da leitura em si. Mesmo quando todas as palavras são desconhecidas, o tratamento suscita um ato de leitura” (Bajard, 2021, p. 144). Textos desconhecidos mobilizam a curiosidade e o engajamento das crianças, exigindo que ativem seus conhecimentos prévios, suas estratégias de leitura e sua capacidade de formular hipóteses. Esse processo contribui não apenas para a ampliação do repertório cultural, mas também para a autonomia leitora e o desenvolvimento de habilidades críticas, fundamentais na formação de sujeitos leitores.

Ao longo das oficinas de leitura o desconhecimento do texto trouxe uma situação que se tornou recorrente na sala de aula: o pedido das crianças para que levássemos textos conhecidos para dentro do protocolo. Podemos supor que esse interesse das crianças tenha sido fomentado por causa de uma questão fechada que fora colocada em alguns textos do protocolo na fase sistemática da pesquisa: “Você conhece esse texto? () SIM () NÃO”.

O primeiro questionamento sobre o (des)conhecimento do texto surgiu após a transmissão vocal de *Eu sou macuxi, filha de Makunaima*, quando Elloara, ao responder à pergunta na página de leitura, manifestou-se:

Oficina de leitura 1. *Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico. Texto desconhecido. Texto em anexo B.*

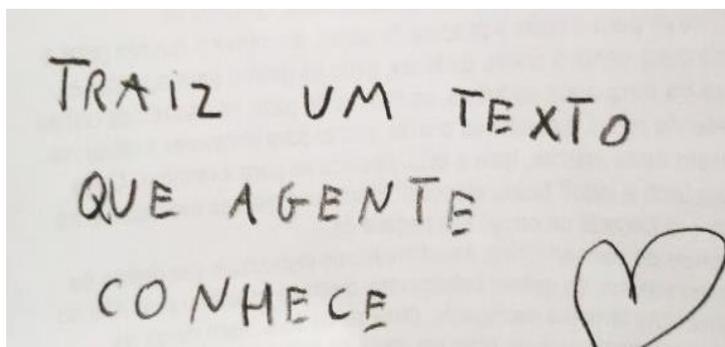
[...] Elloara: *Ohh prof... Você só traz texto que a gente não conhece... tem que trazer texto conhecido também pra gente ler...*

Nita: *É prof... Chapeuzinho Vermelho [disse a criança da carteira da frente] [...].*

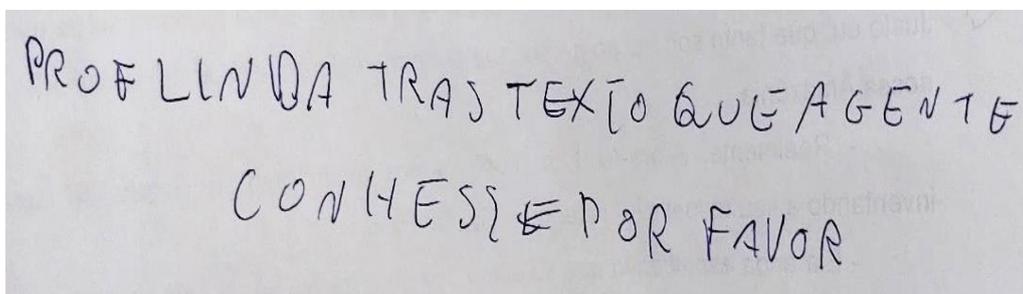
Ao introduzirmos a literatura indígena nas oficinas de leitura, emergiu uma inquietação significativa por parte das crianças. Essa tensão se manifestou principalmente durante a análise dos textos, marcados por um vocabulário típico do contexto amazônico (macuxi/Makunaima), muitas vezes desconhecido no ambiente escolar. A novidade gerou desafios tanto para os alunos quanto para nós, pesquisadores, que buscamos transitar por esse estranhamento utilizando o *Protocolo da Descoberta do Texto*. Essa metodologia revelou-se essencial para trabalharmos com textos que não fazem parte do repertório prévio das crianças, possibilitando um aprendizado dialógico em torno do novo.

Essa tensão tornou-se ainda mais evidente quando as crianças começaram a manifestar suas preferências literárias de forma explícita, como no bilhete que dizia: “Prof. linda, traz um texto que a gente conhece” (figura 14). As expressões de preferência quase sempre remetiam aos contos clássicos da literatura infantil, amplamente disseminados pela rotina escolar.

Figura 14 – Comentários escritos nos versos dos textos.



TRAIZ UM TEXTO
QUE A GENTE
CONHECE



PROF LINDA TRAZ TEXTO QUE A GENTE
CONHECE POR FAVOR

Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Essa recorrência nos deu a ideia de fazermos o levantamento do repertório textual que as crianças gostariam que fosse trazido para dentro do protocolo. Decidimos levantar o repertório textual com as crianças para verificarmos quais os textos que circulam na sala de aula e

que, também, são de interesse das crianças para o ensino do ato de leitura.

Vejamos,

Oficina de leitura 8. O julgamento, de Humberto de Campos.

Levantamento de repertório – cena 1. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: Digam quais textos gostariam de ler.

Nita: Chapeuzinho Vermelho.

André: Os três Porquinhos. Roberto: Aladim.

Voz indistinta: Saci-Pererê

Sandro: Pinóquio

Carlito: Curupira

Lara: A Bela e a Fera

Manu: A Bela Adormecida

João: Branca de Neve

Antônio: Chapeuzinho Amarelo [...].

O repertório levantado pelas crianças causou em nós um estranhamento pelo fato de elas citarem apenas contos clássicos da literatura infantil, com exceção de *Chapeuzinho Amarelo* e *O Pé-de-Garrafa Gritador*, tendo em vista a diversidade textual que a literatura oferece para o ensino do ato de ler.

Esse levantamento evidenciou uma preferência marcante por contos clássicos da literatura infantil, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *Branca de Neve*. Essa escolha, à primeira vista, pode ser compreendida como reflexo de um imaginário cultural

consolidado, no qual esses textos figuram como referências universais da infância. Contudo, esse cenário nos instiga a refletir sobre as condições e possibilidades do ensino do ato de ler, especialmente em contextos educativos que deveriam ampliar o repertório literário das crianças.

Por que, em um universo literário tão diverso, os textos citados pelas crianças são majoritariamente clássicos?

Observamos, assim, que a escolha de um mesmo repertório pode estar intrinsecamente ligada à circulação limitada de obras diversificadas, especialmente aquelas que representam culturas locais ou marginalizadas, como a literatura indígena. Essa limitação reflete-se na predominância de livros didáticos provenientes de grandes centros urbanos, como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, que acabam priorizando uma visão homogênea da cultura, em detrimento das culturas regionais.

A literatura indígena, ao adentrar esse espaço, desafia a normatividade imposta pela escola e nos leva a repensar como o ensino do ato de ler pode se transformar em um diálogo mais profundo com a diversidade cultural. Afinal, o enfrentamento do desconhecido na leitura não é apenas um desafio técnico, mas uma oportunidade de ampliar horizontes culturais e construir novos sentidos coletivamente.

Primeiramente, é necessário investigar a relação entre os textos que circulam na sala de aula e as escolhas das crianças. Esses contos clássicos podem ser predominantemente ofertados na escola e, portanto, influenciam diretamente as preferências literárias das crianças. Além disso, há a questão do papel da mediação docente na ampliação do repertório: será que as crianças têm acesso a narrativas que ultrapassem o cânone da literatura infantil tradicional? E, ainda, de que maneira as práticas pedagógicas dialogam com os interesses expressos pelos alunos, sem deixar de introduzir novas possibilidades de leitura?

A escolha de *Chapeuzinho Amarelo* e *O Pé-de-Garrafa Gritador*, ainda que minoritária, é um indicativo de que outros textos podem suscitar o interesse das crianças. Esses exemplos destoam do repertório clássico e sinalizam que, ao serem apresentados a novas narrativas, os alunos podem enriquecer suas experiências leitoras e desenvolver um olhar mais amplo sobre a diversidade literária. Nesse sentido, cabe à escola o papel de romper com padrões repetitivos e fomentar um diálogo mais amplo com o universo literário, proporcionando às crianças o encontro com narrativas que abordem diferentes culturas, valores e experiências.

O levantamento do repertório, mais do que revelar as preferências literárias das crianças, escancarou os limites do diálogo entre as práticas pedagógicas e as potencialidades do ensino do ato de ler. É um convite à reflexão sobre como as escolhas literárias podem ser orientadas para promover não apenas o prazer pela leitura, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico, criativo e transformador diante do mundo das palavras.

Oficina de leitura 8. O julgamento, de Humberto de Campos. Levantamento de repertório – cena 2. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: São esses os textos que vocês gostariam de trabalhar na leitura?

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Faltou mais algum?

André: O Pé de Feijão.

Roberto: O Pé-de-Garrafa [referindo-se ao texto da oficina de leitura anterior que já não era mais desconhecido].

Pesquisadora: Então tá, agora, vou colocar um título no quadro. É o título do texto que vamos trabalhar hoje. Presta atenção! ***Antônio:*** A gente conhece? [...]

Nossa pergunta refletiu tanto o conforto buscado nas narrativas familiares quanto a ausência de práticas pedagógicas que apresentassem novos repertórios de forma significativa.

Vale lembrar que o texto: *O Pé-de-Garrafa Gritador*, de Arena (2022), foi utilizado no desenvolvimento do protocolo

da oficina de leitura 7, e ao questionarmos Roberto sobre o porquê de sua inserção no levantamento do repertório, ele mencionou que o texto já não era mais desconhecido, por isso, podia estar entre os textos escolhidos pelas crianças.

Oficina de leitura 8. O julgamento, de Humberto de Campos. Levantamento de repertório – cena 3. Texto em anexo B.

[...] Pesquisadora: Por que você escolheu esse texto? [pergunto a Roberto].

Roberto: Porque agora a gente já conhece [...].

A análise do diálogo revelou elementos importantes sobre a relação entre familiaridade textual e o processo de escolha e engajamento das crianças com os textos literários. Roberto justificou sua seleção (*O Pé-de-Garrafa Gritador*) pelo fato de o texto já não ser mais desconhecido, destacando um aspecto fundamental no ensino do ato de leitura: a segurança que a familiaridade proporciona ao leitor em formação. Esse comentário refletiu a tendência das crianças de buscarem textos que se alinhem ao seu repertório previamente construído, demonstrando como o *conhecimento do texto* impacta a confiança e a disposição para participar de atividades de leitura.

A resposta de Roberto apontou também para o papel transformador da experiência leitora em oficinas de leitura como as desenvolvidas no protocolo. A passagem de um texto inicialmente desconhecido, como *O Pé-de-Garrafa*

Gritador, para um texto incorporado ao repertório das crianças evidenciou o potencial pedagógico de apresentar obras novas, desde que o percurso seja mediado por metodologias que respeitem o processo de descoberta e apropriação do texto. O diálogo sugeriu que a inclusão de textos inéditos não apenas amplia o horizonte literário das crianças, mas também transforma sua relação com a leitura, possibilitando que textos antes distantes se tornem parte de sua identidade leitora.

Por outro lado, o comentário da criança reforçou a necessidade de refletirmos sobre a tensão entre a busca por repertórios familiares e a introdução de novos textos na prática pedagógica. A escolha de textos conhecidos como *O Pé-de-Garrafa Gritador* pode representar, em parte, uma resistência ao enfrentamento de textos desafiadores ou culturalmente distantes, como os da literatura indígena. No entanto, também evidenciou a relevância de estratégias que promovam a mediação entre o desconhecido e o familiar, permitindo que o ato de leitura se transforme em um espaço de diálogo e de construção de sentido.

Assim, o diálogo com Roberto nos convida a pensar sobre como equilibrar a inserção de textos que já fazem parte do repertório das crianças e a introdução de novas obras que provoquem a ampliação de suas experiências

leitoras. Esse equilíbrio é essencial para a formação de leitores que não apenas reconheçam o texto, mas que se tornem protagonistas na descoberta de novas histórias, culturas e perspectivas.

De acordo com Bajard (2014a, p. 121), “A conquista da autonomia do leitor necessita do exercício da leitura propriamente dita, isto é, da compreensão de um texto desconhecido”. Esse processo implica em colocar a leitura em prática por meio da exploração da diversidade textual que a literatura oferece, contribuindo para a formação da autonomia da criança na escolha e análise de diferentes textos.

É importante destacar que, ao propormos essa ampliação, não estamos desmerecendo os clássicos infantis, que possuem um papel significativo no ensino da leitura. Contudo, é fundamental que outros gêneros textuais circulem na sala de aula, a fim de evitarmos a limitação do pensamento reflexivo da criança a um mesmo repertório. Muitas crianças já conhecem histórias como *Chapeuzinho Vermelho* de múltiplas maneiras – seja pela contação de histórias, ilustrações, atividades de leitura ou vídeos –, o que indica que o sentido desse texto já foi amplamente assimilado.

Trabalhar a leitura de textos conhecidos atende a um propósito, mas, conforme Bajard (2021), essa prática pode restringir o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico, pois o sentido do texto já está previamente revelado. Dessa maneira, o ensino do ato de ler deve envolver a introdução de textos novos, capazes de ampliar o repertório cultural e o conhecimento de mundo da criança.

Em oficinas de leitura, selecionamos três protocolos baseados em textos da escritora indígena Julie Dorrico, pertencente ao povo Macuxi. Por meio de sua linguagem, a autora transmite elementos culturais da região Norte, mais especificamente de Rondônia. Nesse sentido, trazemos para a reflexão a circulação da literatura indígena não só no contexto escolar amazônico, mas em todos os contextos de aprendizagem, buscando contribuir para a ampliação do repertório das crianças, com atenção especial às que participaram da nossa pesquisa.

Ao incluirmos textos de autores como Julie Dorrico, propomos às crianças o contato com narrativas que refletem a cultura local e o entorno amazônico, que muitas vezes passam despercebidos ou são ignorados no contexto escolar. Essa escolha responde à necessidade de acrescentarmos gêneros textuais, em sentidos vários, que permitam à criança reconhecer, perceber e sentir sua própria

cultura, ampliando sua compreensão de mundo. Esse movimento encontra respaldo no pensamento de Bajard (2021), que afirma ser essencial a introdução de textos desconhecidos para fomentar a descoberta no processo de leitura.

Portanto, ao incorporarmos textos que retratam histórias, culturas e problemas sociais variados, promovemos a reflexão sobre a vida em sociedade e contribuímos para a formação de leitores críticos e autônomos. Cada texto carrega representações únicas da história e da cultura humana, oferecendo oportunidades para a criança expandir seu entendimento sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor.

Manual em HQ

Apresentamos a réplica do *Protocolo da Descoberta do Texto* na produção de um manual inovador, que emerge das práticas de ensino desenvolvidas durante nossa pesquisa na EMEF Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra.

Com o objetivo de propiciarmos novas abordagens para o ato de ler, o manual convida educadores e leitores a explorarem formas mais criativas e inclusivas de engajamento com prática de leitura em contexto contemporâneo de educação. Nossa proposta central é incentivar a construção de práticas pedagógicas que, ao

utilizar diferentes recursos expressivos, tragam o aluno para um lugar de protagonismo na sua jornada leitora.

O manual, publicado em 2023 pela Editora Pedro e João, foi cuidadosamente estruturado com base nas fotografias capturadas durante as oficinas de leitura, sendo essas imagens transformadas em *cartuns* por meio do aplicativo *Cômica*. Dessa maneira, as crianças e a pesquisadora ganharam vida e voz no contexto escolar, representando, por meio das ilustrações, o envolvimento, as interações e as descobertas feitas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. As transcrições de áudios, também originárias do campo de pesquisa, complementam a narrativa visual, reforçando a dinâmica entre o texto e os sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

O conteúdo do manual foi estruturado de forma a apresentar a réplica do *Protocolo da Descoberta do Texto*, conforme a proposta de Bajard (2012). Com o desenvolvimento ilustrativo do protocolo, buscamos proporcionar uma experiência de leitura significativa e transformadora para as crianças, a partir da exploração de textos que, embora desconhecidos, abrem portas para novas formas de compreensão e reflexão.

O texto escolhido como o coração do manual foi *Eu sou macuxi, filha de Makunaima*, de Julie Dorrico, uma

escritora indígena que traz a riqueza da cultura amazonense para dentro da literatura. Ao trabalharmos com esse texto, buscamos ampliar o repertório cultural dos estudantes, proporcionando a eles a possibilidade de se relacionar com narrativas que envolvem sua realidade e pertencimento, ao mesmo tempo em que ampliam sua compreensão sobre o mundo ao seu redor. Essa escolha não apenas deu voz à literatura indígena, mas também impulsionou os estudantes a refletirem sobre o papel da cultura local na formação de sua identidade.

Ao convidar os leitores a se apropriarem deste manual, enfatizamos o valor de incorporar diferentes abordagens pedagógicas para o desenvolvimento do ato de ler. Este manual não é apenas uma ferramenta de ensino, mas um convite à transformação das práticas educacionais, incentivando a diversidade de gêneros textuais, a valorização das culturas locais e a autonomia do aluno enquanto leitor crítico.



Para acessar o manual e dar continuidade a essa jornada de descoberta, basta clicar no link disponível [aqui](#).

Que este material inspire a todos a reinventar o ensino da leitura, levando em consideração a riqueza cultural e a diversidade de perspectivas que nossos alunos trazem consigo.

Últimas conclusões

Ao longo desta pesquisa, optamos pelo *Protocolo da Descoberta do Texto* como a metodologia central para explorarmos as possibilidades do ensino do ato de ler.

Por meio dos estudos teóricos e das observações realizadas no campo de pesquisa, entendemos que o ensino do ato de ler continua sendo um dos maiores desafios da educação escolar. As avaliações em larga escala frequentemente revelam que muitos alunos saem da escola capazes de pronunciar palavras, mas incapazes de compreender o que leem.

No entanto, acreditamos que o ato de ler, assim como os próprios atos da vida, pode ser ensinado, apropriado e recriado pelas crianças. Quando esses atos são vivenciados de forma coerente e eticamente, a criança se constitui como um ser único no mundo, com autonomia e responsabilidade para interagir com a sociedade. Em vez de ensinar a criança a ver a língua apenas como um sistema normativo, a escola deveria ensinar a criança a ler o mundo.

Os resultados desta pesquisa reafirmam a responsabilidade da escola em ensinar o ato de ler enquanto uma prática cultural. Mais do que ensinar a gramática, a escola tem o papel fundamental de ensinar a criança a ler o outro como história e cultura. Desse modo, não podemos

negligenciar essa relevância, pois é nela que o aluno desenvolve sua capacidade de compreender textos e, o mais importante, de entender o mundo ao seu redor.

Embora existam divergências entre os professores sobre a melhor abordagem para o ensino do ato de ler, muitos ainda adotam a decodificação das palavras como principal estratégia, sem explorar a construção de sentidos ou a busca por respostas no texto.

Entretanto, há práticas pedagógicas que incentivam os alunos a identificarem pistas nos títulos dos textos ou a elaborar perguntas que os ajudem a buscar respostas, promovendo uma leitura mais reflexiva. Ensinar a criança a questionar o texto, em vez de apenas decifrar palavras, é fundamental para o seu avanço como leitor.

A leitura oral, muitas vezes considerada mais controlável e avaliável pela sonoridade, é ainda predominante em muitas escolas. No entanto, o verdadeiro aprendizado do ato de ler ocorre quando a criança é ensinada a compreender o texto de forma intrassubjetiva, permitindo-lhe mobilizar o conhecimento para participar de produções de sentido nos diversos espaços sociais onde circula. A leitura, nesse contexto, deve ser uma prática de autoexpressão e compreensão, e não apenas uma habilidade de decodificação.

A partir da obra de Arena (2015), entendemos que a leitura é um processo de articulação entre os conhecimentos prévios do leitor e as ideias contidas no texto, mediado pelo professor. O ensino do ato de ler deve ativar o conhecimento prévio da criança, ajudando-a a antecipar o que acontecerá no texto, ao mesmo tempo em que busca construir os sentidos que o texto oferece para sua própria vida. Esse processo de interação é essencial para que o aluno desenvolva uma leitura ativa e reflexiva.

No entanto, a prática da leitura vai além de uma simples ação pedagógica. Dizer que a leitura é importante ou que devemos praticá-la não é suficiente. A leitura se torna relevante quando a criança sente a necessidade de compreender suas relações com os outros e com o mundo. A escola tem o papel crucial de garantir que o ato de ler seja o ponto de partida para o desenvolvimento de várias competências necessárias ao seu contexto social. A leitura é uma ferramenta de formação básica e, ao ser praticada de forma autêntica, torna-se um meio para que o sujeito leitor compreenda o mundo e aja sobre ele.

O uso do *Protocolo da Descoberta do Texto* contribuiu significativamente para rompermos com abordagens funcionais e restritivas da língua, permitindo que a criança se torne, de fato, uma leitora autônoma. Esse protocolo

proporciona uma nova perspectiva sobre o ensino do ato de ler, que se afasta da simples decodificação e abre espaço para a construção de sentidos e compreensões mais profundas. A metodologia proposta por Bajard (2012) revelou-se um caminho eficaz para a prática pedagógica, proporcionando aos alunos a oportunidade de interagir criticamente com os textos e com o mundo.

A pesquisa trouxe à tona uma necessidade urgente de repensarmos as práticas pedagógicas e de promovermos uma abordagem mais reflexiva e crítica do ensino do ato de ler. Os resultados indicam que, ao utilizarmos textos desconhecidos no *Protocolo da Descoberta do Texto*, as crianças ampliam seu repertório literário, compreendem o mundo sob diferentes perspectivas e desenvolvem sua capacidade de interpretação. Além disso, o uso do protocolo permitiu que as crianças estabelecessem conexões significativas com problemas sociais, desenvolvendo uma leitura crítica e reflexiva sobre a realidade.

Portanto, com base nas observações feitas ao longo das oficinas de leitura, podemos afirmar que o uso do *Protocolo da Descoberta do Texto* revelou-se uma prática transformadora, capaz de promover o desenvolvimento da compreensão de texto e de incentivar a formação de leitores autônomos e críticos. Quando as crianças relatam que, ao

ler, “aprenderam a ter coragem”, “respeitar a natureza” ou “não julgar as pessoas”, percebemos que o protocolo não só amplia a compreensão do texto, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Em suma, esta pesquisa reafirma a necessidade de propostas pedagógicas inovadoras que desafiem a tradicional abordagem de ensino do ato de ler. Ao proporcionar práticas que estimulem a leitura crítica e a reflexão sobre o mundo, podemos contribuir para a formação de leitores mais autônomos e engajados, que serão capazes de transformar suas próprias realidades e a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, p. 53-61, 2003.

ARENA, Dagoberto Buim. Para ensinar a ler: Práticas e Tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha dos. **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 135-151, 2015.

ARENA, Dagoberto Buim. Estudiosos dos anos 20 e 30 do século XX e o ensino da linguagem escrita cem anos depois: funções do rascunho mental e da linguagem interior. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; RIESTRA, Dora. (org.). **As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas**. Araraquara: Letraria, 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. **O Pé-de-Garrafa Gritador**. São Paulo: NaHum, 2022.

Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-pe-de-garrafa-gritador/> Acesso em: 01 abr. 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia, v. 17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115190>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita – espaços da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014a.

BAJARD, Élie. **Ler e Dizer – compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In:

DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo, 2015, p. 251-275.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino Em ReVista**, Uberlândia/MG, v.23, n.1, p.201-225, jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412/18636>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAMPOS, Humberto. **O Julgamento**. Disponível em:

http://chaodeestrelascassilandia.blogspot.com/2009/06/atividade-avaliativa-delingua_07.html. Acesso em: 10 abr.2022.

CARNEIRO, Ana Paula. **Hora da leitura**: mediação e formação de leitores literários.

2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2020.

CHALOBA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka Miglio. **História e memória da Educação Rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 1986.

COSTA, Sirlaine Galhardo Gomes. **A leitura na graduação em Letras**: por uma constante preocupação com a formação de leitores. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO, 2016.

DINIZ, Adriana da Cruz. **O ato de ler no ensino fundamental**: da construção de sentidos à constituição do sujeito leitor. 2015. 81f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da UniRitter Laureate International Universities, Porto Alegre, RS, 2020.

DORRICO, Julie. **Eu sou macuxi e outras histórias**. Nova Lima: Caos e Letras, 2019.

ESOPO. **Fábulas Completas**. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam.

23.ed. São Paulo: Cortez, 2022.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Química nova**, v. 27, p.

326-331, 2004. Disponível em: [https://s3.sa-east-](https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/Vol27No2_326_26-ED02257.pdf)

[1.amazonaws.com/static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/Vol27No2_326_26-ED02257.pdf](https://s3.amazonaws.com/static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/Vol27No2_326_26-ED02257.pdf). Acesso em: 13 de Fev. 2023.

LINDEMEYER, Maurício Ramos. **Outros Diálogos na sala de aula**: Leituras e releituras dos indígenas no livro didático. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade da Amazônia (UNAMA), Belém, PA, 2015.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

NASCIMENTO, Rosane Ribeiro do. **Mediação na sala de leitura**: O protagonismo dos alunos. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. NUNES, Lygia Bojunga. A história de Flor-de-Lis. In: NUNES, Lygia Bojunga. **Os colegas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001, p. 13-14.

PRATES, Claudia Aparecida et al. A LEITURA NA PERSPECTIVA

DISCENTE. **Navegações: revista de estudo e pesquisa em educação**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
BIANCA E LEONARDO DE MATTOS BEZERRA. **Projeto
Pedagógico**, Vilhena, 2021.

RUSSO, Daniele Aparecida. **Relações alteritárias na
constituição do pequeno leitor**: professores, alunos e
vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental. 2021.
332f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Marília, SP, 2021.

SILVA, Adriana Barbosa. Os Guardiões da Amazônia. In:
BARBOSA, Creuza; SILVA, Adriana Barbosa. **Fábulas e
apólogos da Amazônia**. Manaus: Valer, 2020.

SILVA, Adriana Barbosa. A Formiga e o Gafanhoto. In:
BARBOSA, Creuza; SILVA, Adriana Barbosa. **Fábulas e
apólogos da Amazônia**. Manaus: Valer, 2020.

SILVA, Adriana Naomi Fukushima da. **Programa Ler e
Escrever e o ensino de atos de leitura por professores
do ensino Fundamental**. 2016. 229f. Dissertação
(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP,
2016.

TOLSTÓI, Liev. **Fábulas**. São Paulo: Companhia das
Letrinhas, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Construção do
Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,
2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade
na infância**. Trad João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivros,
2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

**Apêndice A – Transcrição do campo de pesquisa
Verificação de aprendizagem. O homem de ouro, de
Julie Dorrico. 09/03/2022. Texto em anexo A.**

Pesquisadora: Boa tarde, sou a professora Patrícia, professora de leitura. Eu já tinha me apresentado para vocês anteriormente. Disse que eu ia desenvolver atividades de leitura com vocês, que a gente ia fotografar e fazer coisas bem legais. Eu vi que vários papais e mães assinaram os termos neh.

Vozes indistintas: Meu pai assinou/minha avó assinou.

Pesquisadora: Eu vi, eu já vi. Vi que tem criança que o papai deixou participar do projeto, mas não deixou fotografar. Tudo bem tah, não tem problema não, o importante é que vocês participem [situação envolvendo duas crianças]. Tudo bem, tudo bem, não tem problema não.

Pesquisadora: Eu trouxe aqui oh, várias coisas legais, mas pra tudo dar certo eu preciso que vocês prestem bastante atenção, tá bom? Vou gravar o áudio da nossa aula porque depois quero ouvir as ideias de vocês e vamos combinar uma coisa, quando um colega estiver falando o outro escuta. Se todos falarem juntos, ao mesmo tempo, a gente não consegue entender o que o colega disse, vira uma confusão de falas. Se você quiser falar, levante a mão, tá bom?

Voz indistinta: Por que tem um monte de caneta aí em cima?

Pesquisadora: Já vou explicar... já vou explicar, calma aí... Então, bem-vindos a nossa atividade de leitura. Eu tenho aqui várias coisas. Eu tenho papeis de tamanhos diferentes e cores diferentes, material aqui de pintura. Tenho também um livro, olha, “Eu sou Macuxi” de uma escritora indígena, Julie Dorrico.

Voz indistinta: Legal! [a criança faz referência ao livro].

Pesquisadora: Tenho também o texto que a gente vai trabalhar, tá bom!? Tenho também um boton que a gente pode colocá-lo aqui [aponto para minha camiseta]. Tem um alfinetinho... só não pode se machucar com o alfinete. Tem que tomar cuidado. A professora Patrícia vai ficar perguntando várias vezes o nome de vocês até eu

memorizar. Vou vir aqui duas vezes por semana e pode levar um tempo até eu memorizar o nome de vocês.

Vozes indistintas: Ehhhhhh [algumas crianças gritam fazendo referência às vezes que a pesquisadora irá até a escola desenvolver as atividades de leitura].

Pesquisadora: Ahhh! [dou risada] vocês gostaram? Que bom, neh!

Vozes indistintas: Simmm.

Pesquisadora: Se eu não escutar o que vocês falarem por causa da máscara, eu vou perguntar e pedir para vocês repetirem a fala, porque daí a gente escuta de novo pra poder entender, tá!? Gente, éééé, então vamos lá. Aqui tem os botons de cores coloridas. O que que eu vou pedir pra vocês fazerem? Primeiro ajeita a máscara. Isso, ajeita... isso mesmo. Eu vou pedir pra vocês virem e escolher o boton que vocês quiserem. Calma que eu vou chamar [digo a uma criança que se levantou para pegar o boton] porque não pode aglomerar tá bom!? Calma.

Eu vou pedir pra vocês escolherem os botons de vocês e aí eu vou dizer o que a gente vai fazer no papelzinho do boton, que é esse aqui, tá bom? Então, assim, eu não posso chamar todos de uma vez. Vou chamar de um por um. Ahhh! Professora Patrícia, mas eu queria tanto aquela cor e acabou. Não tem problema porque sua ideia não é pelas cores, a sua ideia está aqui oh, na sua cabeça. Então, se você pegar o marrom ou o verde, a sua ideia vai ser excelente do mesmo jeito, tah... Então, vamos fazer assim, eu vou chamando uma criança de uma fileira e uma de outra fileira das pontas até se encontrarem na fileira do meio. Vem você escolher o seu.

Pesquisadora: Então, tah! E agora, o que a gente vai fazer? Primeiro lugar, isso aí é um botton. O que é um botton? [eu mesma pergunto, eu mesma respondo] É tipo um crachá, um broche, uma coisa assim, que a gente coloca para ter uma identificação. Então, a primeira coisa que eu quero que vocês façam é: Vocês vão escrever o nome de vocês. Assim fica mais fácil de a professora memorizar [digo isso enquanto escrevo a questão na lousa: Leitura lembra o quê?] A segunda coisa é o seguinte: Leitura lembra o quê? Uma palavra, pensa... vocês vão colocar uma palavra no botton. Então, leitura lembra o quê?

Criança: De caneta ou de lápis?

Pesquisadora: Do que você quiser. Eu acho que caneta fica mais visível neh, assim, se não quiser escrever de caneta também não tem problema.

Criança: Eu não tenho caneta.

Pesquisadora: Não tem problema, escreva de lápis.

Criança: Nome completo?

Pesquisadora: Só o seu primeiro nome.

Roberto: Inteligência.

Maria: Inteligência.

Pesquisadora: Leitura lembra inteligência. Pode anotar aí. Olha, como é seu nome mesmo?

Maria: Maria.

Pesquisadora: Maria já achou a palavra dela. Pensa aí na sua palavra... Aí, eu vou querer ouvir vocês, tá bom?

Cochichos e conversas indistintas sobre a escolha da palavra.

Antônio: [A criança diz de si para si] Pra mim leitura lembra história. [Agora dirigindo-se para a pesquisadora] Professora, precisa escrever a pergunta?

Pesquisadora: Não precisa, só a palavra.

Pesquisadora: E aí deixa eu ver quem terminou... pensou, pensou, pensou...

Sandro: Legal.

Pesquisadora: Legal... leitura lembra uma coisa legal...

Nita: Amor [a criança me responde levantando o botton].

Pesquisadora: Lembra amor. O que mais?

Vozes indistintas: Amor/inteligência/alegria/amor/leitura.

André: História – finaliza.

Pesquisadora: Olha, eu vi que saíram palavras como: amor, inteligência, alegria, história, leitura... o que mais? Tem diferente?

Vozes indistintas: Paz/carinho/amor/livro.

André: História.

Pesquisadora: Olha, eu vi que saíram palavras como: amor, inteligência, alegria, história, legal, leitura... o que mais? Tem diferente?

Vozes indistintas: Paz/carinho/amor/livro.

Pesquisadora: Pronto? Agora, vamos para a segunda parte. Agora, nós vamos fazer assim... a professora Patrícia vai entregar um texto pra vocês [pausa para chamada de

atenção]. Olha só, guarda caderno, guarda livro, guarda estojo, guarda a boquinha também [risos das crianças] e prestem atenção aqui na professora. A gente não terminou a atividade ainda.

Elloara: Tem muita coisa pra fazer neh, prof...

Pesquisadora: Tem... tem muita coisa. Presta atenção. Eu tenho aqui um texto. O nome desse texto é “O homem de ouro” e quem escreveu foi Julie Dorrico. Antes da leitura, de a gente ler o texto, eu quero que vocês falem o seguinte – um de cada vez a professora quer ouvir, tah – o que é felicidade para você? [escrevo a frase na lousa]. Caalmaa, pensaaa na resposta primeiro.

Roberto: Já sei!

Ruídos e chiados indistintos na gravação.

Pesquisadora: Calma, calma, calma. Pensa aí a professora vai dar a palavra.

Tempo

Pesquisadora: Vamos lá? O que é felicidade para você? [pergunto ao mesmo tempo em que escrevo a questão no quadro].

Roberto: Um aniversário.

Pesquisadora: Aniversário é felicidade para Roberto. Quem mais?

Lara: Felicidade é quando eu me sinto bem.

Lucas: Felicidade é quando eu “tesse” uma televisão nova.

Carlito: Felicidade pra mim é estudar.

Antônio: Felicidade pra mim é não ficar sozinho.

Sandro: Felicidade é quando a gente ganha alguma coisa e a gente vive por muitos anos.

João: Não fazer nada.

Pesquisadora: Não fazer nada?

João: Sim, (risos).

Clara: Ajudar os outros.

Bárbara: Amor.

Nita: Fazer algo feliz pelos outros.

Henrique: Eu quero falar.

Pesquisadora: Fala.

Henrique: Amor.

Roberto: Felicidade é que eu estou vivo.

Pesquisadora: Que você está vivo neh. Ótimo, muito bem. Saíram muitas falas importantes daqui... Agora, presta

atenção! [chiados, conversas, ruídos] Xiiiiii, presta atenção! Pssiiiiii! Presta atenção! Eu quero que alguém me explica... presta atenção [diminuo o tom de voz]... eu vou falar bem baixinho [sussurro]... mais baixo do que o som do ar [sussurro quase sem dar para ouvir].

Crianças em silêncio.

Pesquisadora: Gente, nós vamos fazer uma leitura desse texto ... silenciosa [falo sussurrando]. Alguém sabe o que é uma leitura silenciosa? O que é?

Henrique: Ficar quieto.

Carlito: Ler na mente.

Lara: Ler com mim mesmo.

Roberto: Ler sem incomodar o colega.

Henrique: Ler baixo.

Pesquisadora: Ler baixo seria leitura silenciosa?

Vozes indistintas: Nãooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não?

Lara: Porque de qualquer jeito está saindo a voz.

Pesquisadora: Isso Lara, ler baixo não é a mesma coisa de leitura silenciosa porque igual a Lara falou, ler baixo continua saindo a voz, então, não é silêncio. Eu vou entregar o texto para vocês e a primeira coisa que vocês têm que fazer é colocar teu nome.

Pesquisadora: Eu vou entregar o texto para vocês e a primeira coisa que vocês têm que fazer é colocar o seu nome.

Criança: De caneta ou de lápis?

Pesquisadora: Tanto faz, você que escolhe.

Ruídos e chiados indistintos na gravação.

Pesquisadora: Para quem eu já for entregando já vai ficando em silêncio, se concentrando, para a leitura silenciosa.

Pesquisadora: Quem terminar a leitura, pra professora saber que terminou, vira a folha para baixo, que daí eu já sei e fica quietinho até o colega terminar.

Criança: Professora, é para responder isso aqui, olha (referente a pergunta sobre o texto desconhecido)

Pesquisadora: Ainda não. Pode deixar que eu vou falar. Todos em silêncio [falo sussurrando] xiiiiii, podem começar.

Pausa para leitura em silêncio

Pesquisadora: Ok, vamos lá! Embaixo do texto tem uma perguntinha. Você conhece o texto: Sim ou Não. Marque o X. Vocês podem responder.

Pesquisadora: Agora, vou fazer uma perguntinha, presta atenção, não é pra me dizer, guarda no pensamento. O que o texto diz para você? [escrevo a questão na lousa]. Ou, o que eu posso aprender do texto para a minha vida, o que o texto quis me ensinar. Pensa, pensa e guarda na cabeça.

Enquanto as crianças pensavam, fui conferir a organização do material de pintura. Chiados e ruídos indistintos

Pesquisadora: Aí, eu tenho aqui papéis de cores diferentes e tamanhos, olha... [mostro os papéis às crianças pelos tamanhos e cores]. O que a gente vai fazer... tenho aqui também um brindezinho. Sei que vocês têm o material de pintura de vocês, vocês podem usar o de vocês se quiserem, mas eu tenho aqui um brindezinho pra dar pra vocês para gente desenvolver a atividade de hoje [mostro os pacotinhos de material de pintura]. Pode usar o de vocês ou esse aqui. O que eu vou fazer... vou chamar vocês para escolherem os papeis e pegarem o material de pintura... só que agora, eu vou começar pelas fileiras do meio até se encontrarem no canto. Eu vou chamando um por um e você pode pegar o material de pintura e escolher o papel pelo tamanho e cor que quiser. É pra fazer um desenho... não vai esquecer a ideia que a professora pediu, hein.

Pesquisadora: Gente, presta atenção... 3, 2, 1... xiiii presta atenção. O material de pintura é de vocês, mas o desenho, no final da aula, eu vou recolher. Eu tinha pedido pra vocês pensarem no que o texto disse pra vocês, o que o texto diz para sua vida, o que você pode aprender com o texto. O que que a gente vai fazer? Tá escrito aí.

Voz indistinta: Desenhar.

Pesquisadora: Perfeito. Pode explorar todo o espaço do papel.

Vamos lá... desenhe. 20 minutos está bom?

Vozes indistintas: Nãoooo... outras: tahhhhh.

Voz indistinta: 50 minutos daahh.

Pesquisadora: Ok, então, vamos começar.

Pausa para o desenvolvimento da atividade.

Voz indistinta: Professora, tenho que escrever?

Voz indistinta: Professora, é pra desenhar o texto todo?

Voz indistinta: Tem que colocar nome?

Pesquisadora: O que é pra fazer no papel?

Vozes indistintas: Desenhar...

Pesquisadora: Vocês podem escolher uma parte do texto para desenhar. É para colocar nome na atividade sim.

Ruídos, chiados.

Voz indistinta: Professora, eu posso escrever a parte que eu quero desenhar no papel?

Pesquisadora: Pode sim.

Pausa para o desenvolvimento do desenho.

Pesquisadora: Vamos lá, presta atenção! Você fez um desenho de uma coisa que o texto te ensinou, talvez de uma parte como a colega falou, talvez do texto todo que te ensinou alguma coisa, tah... aí o que que eu quero que vocês façam agora... no texto, marque, pode ser grifando, pode ser circulando, pintando... marque a palavra ou a parte ou a frase que fez você pensar nesse desenho. Pode marcar.

Pausa para as crianças marcarem as passagens do texto.

Pesquisadora: Agora, quero que vocês falem sobre o desenho. O que o texto te ensinou? O que você aprendeu do texto?

Sandro: Eu aprendi que o ouro, ele mata as pessoas. Ele não faz a pessoa viver, ele mata as pessoas.

André: Dinheiro mata ueh, a mesma coisa.

Natali: O texto me ensinou sobre o homem que era feito de ouro e sobre uma pepita, não sei o que é isso.

Pesquisadora: É uma pedrinha de ouro.

João: Que não pode ser rico.

João: Éééé o meu texto parece não estar feliz, porque ele tem ouro, ele mata as pessoas.

Renato: Que o ouro mata as pessoas.

Pesquisadora: Será que não pode ser rico?

João: Pode [a criança repensa], mas quando a pessoa é rico, não pode morrer por isso.

Pesquisadora: O que você aprendeu com o texto? [pergunto a Antônio].

Antônio: Quanto mais riqueza não importa, o que importa é o gesto da pessoa [a criança fala mostrando o desenho].

Heloisa: Que dinheiro não é amor, amor é minha felicidade.

Lara: Que o dinheiro não traz felicidade, mas muda as pessoas.

Elloara: Felicidade é a família.

Roberto: O homem de ouro ele já era rico, então, ele não precisava mais de ouro [a criança afirma].

Pesquisadora: [me viro para Roberto] E o que você aprendeu com isso?

Roberto: Aprendi que a gente não precisa de muito dinheiro.

Pesquisadora: Ohhh, presta atenção aqui! Esse texto que vocês leram é de uma escritora indígena que se chama Julie Dorrico, tah... aí, eu vou transmitir pra vocês.

Transmissão vocal do texto.

Pesquisadora: Gostaram do texto?

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Ótimo! Que bom, que bom... Olha, como foi dito aqui, a felicidade está no nosso coração e não na riqueza. Riqueza é boa? É, ter nossa casa, nosso carro, nossas coisas, mas não é o que vai trazer felicidade... não é o principal. Família traz felicidade?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Amizade traz felicidade?

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Felicidade traz felicidade? [algumas crianças respondem].

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: As crianças do 5º ano B trazem felicidade?

Vozes indistintas: Simmmmm [risos].

Pesquisadora: Então, essa foi nossa primeira atividade de leitura. Nossos encontros serão nas quartas e sextas-feiras... Agora, vou recolher o desenho e o texto... pode deixar que eu passo na carteira.

**Apêndice B – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 1. Eu sou macuxi, filha de Makunaima.
23/03/2022. Texto em anexo B.**

Pesquisadora: Boa tarde! Vou colocar o título do texto no quadro e fazer algumas perguntas [escrevo o título na lousa] Leia, olhe, observe...

Manu: Eu sou Maaacuuxii... eu sou o quê? Eu sou macuxi [a criança diminuiu o tom de voz].

Clara: Eu não entendi...

Ruídos e chiados indistintos [neste momento, as crianças estavam tentando ler o título, interrompendo a decifração, por vezes, desistindo de fazer a leitura das palavras macuxi e Makunaíma].

Pesquisadora: Esse é o título do texto que a gente vai trabalhar hoje, a escritora do texto é Julie Dorrico, leia... leia e observa.

Vozes indistintas: Eu não entendi não/nem eu/eu também.

Pesquisadora: Não entenderam? O que vocês não entenderam? – pergunto.

Carlito: Esse negócio aí [a criança fala apontando para o quadro].

Lara: Essa palavra aí [a criança fala apontando para uma das palavras na lousa].

João: Eu entendi [a criança afirma].

Pesquisadora: Fala [aponto para João].

João: Eu-sou-ma-cu-xi-filha-de-makuuu-na-í-ma [a criança decodifica devagar e de forma silabada, com um certo cuidado para não errar].

Pesquisadora: Qual palavra vocês falaram que não entenderam?

Vozes indistintas: Macuxiiii [algumas crianças respondem, em coro].

Vozes indistintas: Makunaimaaa [algumas crianças falam, em coro].

Pesquisadora: Então tem duas palavras no título que vocês não entenderam. Tem alguém que entendeu?

Chiados e ruídos indistintos

Pesquisadora: Oi? [me viro ao ouvir Lara sussurrando com a colega].

Lara: É o nome de uma pessoa.

Pesquisadora: Qual palavra? [pergunto a Lara].

Roberto: A primeira... é o nome de uma menina [a criança se antecipa].

Pesquisadora: Alguém acha diferente?

Lara: Eu acho que é de menino [retoma a fala].

Manu: É um nome em inglês.

Pesquisadora: Essa aqui? [olho para Manu e aponto a palavra macuxi]. Vocês acham que é o nome de uma pessoa? [jogo a pergunta para a turma].

João: É uma japonesa? [questiona].

Pesquisadora: Tem certeza? [pergunto a João].

Roberto: Ela é indiana? [se antecipa].

André: Coreana?

Pesquisadora: Espera um pouco, deixa eu anotar [anoto as observações das crianças na lousa].

Ruídos e chiados.

Manu: Não pode ser de menino, porque está escrito filha [a criança fala baixinho com a colega ao lado].

Pesquisadora: Tem alguém que pensa que pode não ser nome de menina, mas de outra coisa? [pergunto ao ouvir cochichos indistintos sobre a palavra filha].

Manu: Não pode ser de menino, porque está escrito filha [a criança fala baixinho com a colega ao lado, observo].

Carlito: Espanhol.

Manu: Proof, porque ali tá filha [em voz alta].

Pesquisadora: Porque aqui tá filha, por isso você acha que é o nome de uma menina? [pergunto a Manu].

Manu: Simm.

Pesquisadora: Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o nome macuxi?

Carlito: xi – xi ... Xi é nome chinês? [a criança compara o som do /xi/ da palavra macuxi com o /chi/ da palavra chinês].

André: Eu acho que é russês [a criança se manifesta pela sonoridade da palavra chinês, observo].

Pesquisadora: Agora, vamos para a palavra de baixo [aponto para a palavra Makunaima]. O que vocês acham que significa?

Leiam de novo o título.

Lara: Nome do pai.

Nita: Nome da mãe.

Clara: Nome da tia.

Pesquisadora: Nome da tia?

Manu: É do pai prof.

Ruídos e chiados indistintos

Pesquisadora: Por que vocês acham que o nome Makunaíma é o nome de algum parente?

Manu: Por que falou filha de [a criança observa].

Elloara: Porque começa com letra maiúscula.

Henrique: O que tem a ver a letra maiúscula [a criança questiona Elloara].

Pesquisadora: O que tem a ver letra maiúscula? [retomo a fala de Henrique].

Lara: Nome de pessoa.

Pesquisadora: Ahhh... tem a ver que é nome de pessoa. Mais alguém quer falar alguma coisa? Ok. Então, agora, nós vamos fazer a leitura silenciosa do texto: “Eu sou macuxi, filha de Makunaíma e depois vamos conversar sobre o texto.

Elloara: Ohh prof... Você só traz texto que a gente não conhece... tem que trazer texto conhecido também pra gente ler.

Nita: É prof... Chapeuzinho Vermelho [disse a criança da carteira da frente].

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Agora, o que o texto disse para você?

Antônio: O texto me disse que a mãe da mãe queria facilitar a vida da mãe de macuxi e ela acabou falando em Makunaima [a criança comenta].

Roberto: A mãe de macuxi falava diferente da avó [observa].

Pesquisadora: Vocês observaram isso no texto? Como vocês sabem?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Elloara: Eu li aqui [a criança aponta para o texto].

Pesquisadora: Como a mãe dela falava então?

Elloara: Inglês.

Pesquisadora: Inglês?

Henrique: Chinês [discorda].

Pesquisadora: Por que chinês?

Elloara: No texto era inglês [refuta].

Roberto: Cuidar um do outro pra vida ser facilitada.

Pesquisadora: Porque você pensa que temos que cuidar um do outro pra vida ser facilitada? Que parte do texto fez você pensar assim?

Roberto: Quando a avó cuidou da mãe da menina.

Pesquisadora: Porque você pensa que temos que cuidar um do outro pra vida ser facilitada? Que parte do texto fez você pensar assim...

Roberto: Quando a avó cuidou da mãe da menina.

Pesquisadora: O que mais vocês pensam sobre o texto?

Antonio: Que ninguém gosta de ficar sozinho.

Pesquisadora: Hummm, então, agora que vocês leram o texto, quem é macuxi?

Lara: É a mãe... é a mãe [diminui o tom de voz].

Pesquisadora: É coreana? [faço a pergunta na tentativa de confirmar uma das hipóteses levantadas na exposição do texto].

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças falam].

Nita: Ela era americana [afirma].

Pesquisadora: Americana?

Henrique: Japonesa [a criança discorda].

Pesquisadora: Mas o texto fala disso?

Chiados e ruídos indistintos

Carlito: Não fala, fala que ela fala inglês. Aqui oh... inglês e português [apontando para as palavras do texto].

Pesquisadora: Mas em algum momento o texto fala que ela é coreana, japonesa? [insisto]. Vocês acham que ela pode ser americana porque fala inglês?

Nita: Yes... [afirma em inglês].

Pesquisadora: Quem será que é Makunaíma?

Manu: É uma língua!?

Lara: É um homem... é o pai dela.

Pesquisadora: Tem alguma palavra no texto que vocês não conhecem?

Antônio: Sim.

Pesquisadora: Qual?

Antônio: Caxiri [a criança aponta a palavra com o dedo depois de procurá-la no texto].

Pesquisadora: Caxiri? Onde está [aponto para o slide]. Vem mostrar.

Antônio se levanta, vai até a lousa e circula o trecho.

Pesquisadora: O que vocês acham que significa caxiri?

André: Uma bebida?

Pesquisadora: Por quê?

André: Porque aqui fala... “um dia ela bebeu caxiri” [a criança aponta para o trecho do texto e lê].

Pesquisadora: Hummm... será que é uma bebida feita de quê?

Antônio: De abacaxi.

Pesquisadora: Por que você acha que é de abacaxi?

Antônio: Uai... só pelo nome.

Pesquisadora: Caxiri é uma cerveja a base de mandioca produzida pelas mulheres indígenas. Isso dá uma pista para o texto? Quem bebeu caxiri? [faço a definição e questiono logo a seguir].

Manu: Sim.

Pesquisadora: O texto fala de quem?

André: Makunaima.

Pesquisadora: E as mulheres indígenas fazem o caxiri. Então, Makunaima é o quê? [induzo a resposta].

Antônio: É mulher indígena.

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Quem mais?

Nita: A mãe e a macuxi.

Pesquisadora: Por que vocês acham que macuxi é indígena?

[jogo a pergunta para turma].

Lara: Porque ela foi criada pela mãe dela [a criança observa].

Pesquisadora: Onde vive a população indígena?

Roberto: Na Índia [a criança afirma].

Pesquisadora: Na Índia? [me viro para Roberto].

Vozes indistintas: Na Rússia/no Brasil [duas crianças se manifestam].

Pesquisadora: O que vocês acham? [jogo a pergunta para a turma].

Vozes indistintas: Na Rússia/França/Brasil... Espanha/na China/Estados Unidos [algumas crianças se manifestam].

Roberto: Eu acho que é na Índia porque as duas primeiras sílabas são “igual” [retoma a fala e se justifica].

Antônio: Eu acho no Brasil.

Pesquisadora: Por quê? [pergunto a Antônio].

Carlito: Porque eles são mais brasileiros [se antecipa].

Pesquisadora: Alguém mais acha que a população indígena mora no Brasil?

Pesquisadora: Você acha? Por quê? [pergunto a André].

André: É ué... tem várias tribos por aí... é só procurar... é só ir no Google e pesquisar [a criança responde].

Antônio: Um dia eu vi uma cabana deles no mato quando eu estava no trabalho do meu pai [a criança relembra].

Pesquisadora: Seu pai trabalha com o quê? [me viro para Antônio].

Antônio: Ele é [omitimos para não identificar a criança] e eu estava com ele.

André: Na saída de Porto Velho tem um [índio] com o arco e flecha assim [a criança faz a posição de arco e flecha com as mãos e relembra].

Pesquisadora: Alguém já viu algum indígena na rua?

Lucas: Eu já, no mercado...

Pesquisadora: Qual é a língua que a população indígena fala? **Henrique:** Inglês e Português.

Pesquisadora: Olha essa frase: “Mas decidiu que a língua de minha mãe seria o inglês, assim, minha mãe não só se aborreceria e sua vida seria mais fácil”. O que a frase diz?

Manu: Que a língua de minha mãe seria o inglês.

Pesquisadora: Isso é possível? Decidir o que as pessoas vão falar? Decidir a língua de outra pessoa? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não?

Roberto: Professora, porque quase todos os países têm a fala diferente [a criança observa].

Pesquisadora: O que mais?

André: Porque eu posso aprender outras línguas também.

Pesquisadora: E quando o texto fala que a mãe falando inglês sua vida seria mais fácil... a vida seria mais fácil?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

Roberto: Porque a gente que fala Português ia aprender outra língua e demora.

Manu: Ninguém pode mandar na boca do outro.

Pesquisadora: Vocês sabem a língua que o indígena fala?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Eu vou falar: Uma delas é o Tupi-Guarani [escrevo no quadro]. Vocês já ouviram falar?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Então, a língua da população indígena sendo o Tupi-Guarani, a gente pode falar pra eles: Hoje, vocês vão falar inglês. Pode fazer isso?

Vozes indistintas: Nãoooooo [algumas crianças respondem]

Pesquisadora: Por que não...

Antonio: Porque a pessoa não manda na pessoa.

Pesquisadora: Gente, deixa eu falar uma coisa pra vocês... a população indígena, ela tem uma cultura, uma história e se a gente pedir para ela mudar de língua ela perde características de sua história e cultura. Você tem características dos seus pais que tem características de seus avós... Com a população indígena e outras populações acontece a mesma coisa. A gente pedir para a população indígena trocar de língua é a mesma coisa que pedir pra você trocar de pais, de avós, de cabelo, de olhos, de jeito de ser... É importante respeitar a cultura das pessoas.

Transmissão vocal do texto.

**Apêndice C – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 2. O leão (apaixonado) e o lavrador, de
Esopo. 06/04/2022. Texto em anexo C**

Pesquisadora: Boa tarde, crianças. Vocês estão bem?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Que bom, que bom... hoje, vamos para o nosso segundo dia de oficina de leitura.

Nita: Oficina de leitura?

Ruídos e chiados.

Pesquisadora: Alguém sabe o que é oficina de leitura? Já ouviu esse nome?

Vozes indistintas: Eu não/Também não.

Pesquisadora: É uma sequência de atividades em que nós utilizaremos textos para a leitura. Seguimos uma organização. A nossa oficina de leitura foi organizada com a apresentação do texto, a leitura silenciosa, perguntas sobre o texto, considerações da professora e a transmissão vocal do texto. Hoje é a segunda oficina ainda, mas vamos fazer 10 oficinas de leitura e vocês vão perceber que essa organização vai ser sempre assim, mas poderia ser de outro jeito também. Então, vamos lá... vou apresentar o texto pelo título, no quadro, e fazer algumas perguntas... Qual é o título do texto?

Vozes indistintas: O leão apaixonado e o lavrador [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Muito bem! Quem escreveu esse texto foi Esopo. Do que vocês acham que o texto vai falar?

Vozes indistintas: Sobre o leão...

Manu: Apaixonado [a criança completa].

Pesquisadora: E o que mais?

Henrique? E o lavrador.

Pesquisadora? Tem alguma palavra no título que vocês não conhecem?

Lara: Lavrador.

Pesquisadora: Alguém sabe o que é lavrador?

Manu: É um cachorro.

Algumas crianças riem.

Pesquisadora: É um cachorro? [viro-me para as crianças].
Manu disse que lavrador é um cachorro. O que vocês acham?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Antonio: Professora, labrador é uma raça de cachorro.

Pesquisadora: Você disse labrador? Qual é a diferença entre labrador e lavrador?

Antonio: O v e o b.

Roberto: Professora, pode ser um ser humano também.

Pesquisadora: Hummm. Tem alguma coisa no título que chama a atenção de vocês?

Manu: Apaixonado.

Pesquisadora: Por que apaixonado?

Silêncio.

Pesquisadora: Por que apaixonado?

Silêncio

Pesquisadora: O que quer dizer a palavra apaixonado?

Roberto: Que alguém está apaixonado.

Pesquisadora: E quem está apaixonado.

Lara: É o leão.

Pesquisadora: E o que significa a palavra apaixonado?

Nita: Amor.

Pesquisadora: Amor e apaixonado são a mesma coisa? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Henrique: Sim.

Pesquisadora: O que é apaixonado, o que é amor... quem sabe explicar?

André: Amor é tipo uma coisa, casamento. Apaixonado quer dizer que não está namorando nem casado, só tá admirando. **Antonio:** Apaixonado é uma pessoa que se apaixonou por outra pessoa.

Pesquisadora: Não tem mais nada que chamou a atenção no título?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Olha bem [insisto].

Roberto: Leão.

Pesquisadora: Leão, por quê?

Lara: É o rei da selva [a criança completa].

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa no título que nos chama a atenção? [insisto]

André: Apaixonado.

Roberto: Lavrador.

Pesquisadora: Porque apaixonado?

André: Eu aqui óoo... Que tem esses dois negócios a!

Pesquisadora: Parênteses? São os parênteses. Olha o que André reparou que apaixonado está entre parênteses. Por que vocês acham que apaixonado está entre parênteses? Vocês já aprenderam sobre os parênteses?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Henrique: Mais ou menos.

Pesquisadora: Alguém sabe o que significa os parênteses na palavra?

Manu: É mais ou menos uma palavra que quer dizer uma coisa.

André: Uma palavra de destaque? [a criança questiona].

Pesquisadora: Fala Roberto.

Roberto: Será que é por que todo mundo se apaixonou!? [a criança questiona].

Pesquisadora: Por que será que a palavra apaixonado está em destaque.

André: Porque a palavra pode ser pra representar uma coisa muito importante no texto, uma coisa assim?

Pesquisadora: Pra eu saber disso, tenho que fazer o quê?

Vozes indistintas: Ler o texto [algumas crianças respondem – duas ou três].

Pesquisadora: Onde o leão mora?

Lara: Na selva.

Henrique: Na floresta.

Antonio: Na África.

Pesquisadora: Onde o lavrador mora?

Roberto: Numa casa?

Pesquisadora: Onde fica a casa?

Henrique: No sítio.

Lara: Na floresta.

Roberto: A casa pode ser na selva porque está falando o leão e o lavrador.

Pesquisadora: Vocês acham que o leão e o lavrador podem ser amigos?

Vozes indistintas: Simmm/não/sim/não [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Sim, por quê? Não, por quê?

Antonio: Não, porque o leão é selvagem.

André: Porque o leão pode ser domesticado.

Pesquisadora: Então, sua resposta seria sim [pergunto a André].

André faz a expressão facial de talvez e depois confirma com a cabeça a resposta sim, mas com as mãos entre aspas na palavra domesticado.

Pesquisadora: Hummm. Agora, vamos nos encontrar com o texto pelos olhos... a professora vai entregar o texto para fazermos a leitura silenciosa. Agora, é o momento que vamos nos encontrar com o texto por meio da leitura silenciosa. Dessa vez é um texto curtinho...

Sofia aplaude e sorri apresentando felicidade por se tratar de um texto curto. Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Pronto? Atenção a pergunta inicial... O que o texto diz? [pergunto após a leitura em silêncio].

Manu: Sobre um leão.

Lara: O leão pediu a menina em casamento, mas ela tinha medo dele [a criança afirma].

Nita: Era a filha dele.

Pesquisadora: Era a filha de quem?

Nita: Do lavrador.

Pesquisadora: Filha do lavrador.

Roberto: O lavrador falou que só ia deixar o leão casar se cortasse a garra e arrancasse os dentes.

Pesquisadora: E o que o leão fez? [pergunto a Roberto].

Henrique: O leão arrancou os dentes e as garras [a criança se antecipa].

Pesquisadora: Como você sabe? [pergunto a Henrique].

Elloara: Porque tá escrito que o lavrador não queria deixar sua filha se casar com o leão [a criança se antecipa].

Pesquisadora: Acha essa parte e marque no texto. O leão se casou com a filha?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não se casou:

Lara: Por que o lavrador expulsou ele.

Manu: Com golpes de bastão [a criança completa a fala do colega].

Pesquisadora: O que o lavrador fez foi correto?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

Roberto: Porque ele mandou o leão cortar as garras e os dentes, daí agora ele não pode mais comer.

Carlito: E não pode mais matar.

Roberto: Professora, mas também poderia ser uma menina ou uma leoa.

Pesquisadora: Ahhh!! Poderia ser uma menina ou uma leoa. Se for menina, o amor do leão pela menina seria possível?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Lembra sobre o significado de lavrador que falamos? Tem como eu saber o que significa lavrador agora que lemos o texto?

Nita: É uma fera.

Lara: É um humano.

Pesquisadora: Quem acha que o lavrador é um ser humano, levanta a mão [mais que a metade da turma levanta a mão].

Manu: É um cachorro, cachorro.

Pesquisadora: O lavrador é um cachorro?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Roberto: Oh professora, se o lavrador fosse um cachorro, como ele ia falar e bater com um bastão?

Pesquisadora: Como isso seria possível?

Roberto: É uma pessoa.

Pesquisadora: Lavrador é a pessoa que cuida da terra para as plantações.

Roberto: Professora, então ele é um ser humano.

Professora: Isso... é um ser humano. Agora, vou repetir a pergunta: Vocês acham que o amor da filha do lavrador e do leão é um amor possível?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Roberto: Da leoa com o leão também.

Pesquisadora: Possível, como? Você se apaixonaria por um leão?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem]

Uma criança no fundo sala balança a cabeça dizendo não e faz a expressão facial de nojo.

Pesquisadora: Como assim, você não se apaixonaria pelo leão, mas a filha do lavrador sim? Como assim?

Lara: Mas se os dois se amavam [a criança se antecipa].

Roberto: Mas professora, pode ser um amor à primeira vista.

André: É possível a menina amar o leão como se amasse um gato.

Pesquisadora: Por que será que o lavrador não quis aceitar o casamento entre o leão e a filha.

Manu: Porque ele era um leão.

Carlito: Porque a unha pode crescer de novo.

Antonio: Professora: Porque o leão era feroz. Porque os dentes podem crescer de novo.

Pesquisadora: Os dentes crescem de novo?

Vozes indistintas: Simm [algumas crianças respondem]

Vozes indistintas: Nãoo [outras crianças respondem]

Pesquisadora: Se eu arrancar meu dente, ele cresce de novo?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Se eu arrancar o meu dente, duas vezes o mesmo dente, ele cresce de novo?

Vozes indistintas: [algumas crianças respondem].

Roberto: Oh professora... e se a gente arrancar a mesma unha do pé, ela não cresce de novo.

Lara: Cresce sim [a criança refuta].

Roberto: E se a gente arrancar duas vezes?

Elloara: Ela cresce.

Pesquisadora: Se a gente arrancar a mesma unha duas vezes, ela cresce de novo? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Simmm [mais que a metade da turma responde].

Vozes indistintas: Nãoo [a minoria da turma responde].

Pesquisadora: Por que, não?

Vozes indistintas: Ela cresce/cresce.

Lara: Se a gente morrer, ela não cresce.

Antonio: Até se arrancar ela inteira, cresce outra.

Roberto: Unha não é dente.

André: O renascimento não é tão rápido.

Pesquisadora: Olha só gente, o que vocês acharam da atitude do lavrador? Foi correta?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não foi?

André: Porque foi maltrato aos animais.

Pesquisadora: Todos concordam?

Vozes indistintas: Siiimmm [algumas crianças respondem].

Roberto: Mas também pode ser que sim porque se o leão relasse no lavrador poderia cortar uma veia da filha dele.

Pesquisador: Depois que o lavrador pediu para o leão cortar as garras e os dentes, o que o leão fez?

Roberto: Cortou as garras e os dentes.

Pesquisadora: Por que o leão obedeceu?

Lara: Porque ele queria o amor da vida.

André: Porque ele realmente amava a filha do lavrador.

Antonio: E também ele não podia casar com ela porque se as garras crescessem a qualquer hora ele podia arrancar o braço dela fora.

Roberto: Porque se ele não arrancava as garras e o braço, não... os dentes, qualquer hora ele podia tipo desistir dela e engolir ela simplesmente.

Pesquisadora: Vocês acham que a atitude do leão de arrancar os dentes e as garras foi correta?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que?

Roberto: Professora, como que o leão ia arrancar os dentes e as garras?

Pesquisadora: Como você acha?

Roberto: Com cortador de unha.

Nita: Com alicate.

Pesquisadora: Se você fosse o lavrador, você ia permitir que sua filha se casasse com o leão?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não...

Elloara: Porque ele é um animal.

Henrique: Porque ele pode matar ela.

Roberto: Porque ele pode matar ela e ainda fazer coisas muito piores [a criança completa a fala de Henrique].

André: Porque ele não é rico [a criança faz gesto com os dedos simbolizando o dinheiro].

Pesquisadora: A gente falou do lavrador e do leão. Agora, vamos falar da filha. Vocês acham que a filha queria se casar com o leão?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

André: Não, porque o leão é um animal selvagem.

Pesquisadora: Como você sabe que ela não queria se casar?

André: Ela tinha medo dele.

Pesquisadora: Mas, como você sabe que ela tinha medo?

Silêncio

Pesquisadora: Está no texto?

Antonio: Aqui tá escrito bem aqui no texto no final que ela tinha medo do leão.

Pesquisadora: Ahhh, está escrito no final do texto que ela tinha medo do leão, então, marca aí.

Roberto: Professora, mas no meio do texto fala que o lavrador tinha medo. No terceiro parágrafo.

Pesquisadora: Crianças, leiam o final do texto pra ver se diz.

Nita: Ela não tinha mais medo dele.

Pesquisadora: Era ela ou o lavrador?

Vozes indistintas: O lavrador.

Pesquisadora: O lavrador? Então, cadê a filha no texto?

André: Professora, na terceira linha.

Pesquisadora: Na terceira linha? Vamos olhar?... De quem era esse medo?

Vozes indistintas: Do lavrador.

Pesquisadora: Ahhhh... então, cadê a filha no texto?

Nita: Aqui ó... na sexta linha.

Pesquisadora: Sexta linha. Vamos olhar? O que fala a sexta linha?

Nita: Que a jovem tinha medo.

Pesquisadora: Tá, então, a filha tinha medo. Mas quem deveria decidir se casa com o leão, a filha ou o pai?

A turma divide opinião.

Vozes indistintas: A filha [algumas crianças respondem].

Vozes indistintas: O pai [algumas crianças respondem].

Vozes indistintas: Os dois [algumas crianças respondem].

Lara: A filha porque é maior de idade.

Pesquisadora: Como eu sei que a filha é maior de idade?

Lara: Porque ela vai se casar com o leão.

Antonio: Porque ela manda nela mesma, então ela pode se casar.

Roberto: Os dois porque se ela quisesse o pai dela não podia obrigar ela a casar ou não porque se ela quisesse ela podia fugir a qualquer momento.

Pesquisadora: Seria certo fugir? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Nãooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Não, por quê? O que poderia ser feito então?

Roberto: Um encontro.

Pesquisadora: Um encontro de quem?

Nita: No restaurante.

André: Porque ela poderia escolher casar com ele ou não. Porque é ela que ama ele ou não.

Roberto: Ohhh professora! A minha mãe não queria que minha irmã namorasse o Natã, meu ex cunhado, aí né depois de um tempo ela foi se apegando com ele.

Pesquisadora: O texto ensinou alguma coisa para a nossa vida. O que será que ele ensinou?

Roberto: No começo minha mãe não queria o namorado da minha irmã, mas depois ela foi conhecendo e deixou ela namorar com ele [a criança continua].

Pesquisadora: O que o texto ensinou para vocês?

Carlito: Que não podemos maltratar os animais.

Antonio: Nunca faça aquilo que o outro pediu.

André: Não ter medo de nada.

Pesquisadora: Então, vamos registrar essas falas nas linhas da página.

Manu: Como escreve a palavra mal.

Pesquisadora: Depende da frase. Qual é a frase?

Manu: Maltratar.

Pesquisadora: Ahhh, é junto.

Pesquisadora: Crianças, circulem no texto a palavra ou a parte que fizeram vocês pensarem na resposta.

Sofia: Como se escreve maltratar.

Pesquisadora: É junto.

Pesquisadora: Crianças, agora, que vocês conhecem o texto, porque será que a palavra apaixonado está entre parênteses?

Lara: Porque só fala disso.

André: Porque essa é uma coisa que tem a ver realmente com o texto.

Pesquisadora: Será que é só isso?

Roberto: Porque primeiro ficou apaixonado e depois não ficou mais.

Antonio: Ohh professora, porque o pai não sabia se ela queria ou não porque ela não falou.

Pesquisadora (Síntese): Agora que já exploramos o texto, crianças, como vocês disseram, o texto fala sobre o medo. Lembrem que o lavrador maltratou o leão porque estava com medo. Ele poderia ter resolvido a situação de outra forma, mas preferiu enganar o leão. A filha poderia ter dito seus sentimentos ao leão, mas não falou nada. O leão não deveria ter arrancado as garras e os dentes por amor. Ele perdeu o extinto de sobrevivência. Então, assim, não podemos fazer tudo por causa de amor sem refletir e precisamos refletir sobre o que as pessoas pedem pra gente fazer, principalmente sendo coisas erradas. “Se você não fizer isso, não gosto mais de você, não sou mais seu amigo”. Isso não está correto. Não podemos também usar do sentimento que as pessoas sentem pela gente para fazer mal a elas. Também está errado. Todos entenderam o texto?

Roberto: E se o leão mandar o lavrador arrancar os dentes.

Pesquisadora: Você diz trocado neh. Será que o lavrador ia gostar? Pensa... neh...

Transmissão vocal do texto.

Pesquisadora: Esse foi o texto de hoje. Alguém gostaria de falar alguma coisa?

Elloara: O que aconteceu com o leão depois?

Pesquisadora: O que será que aconteceu com o leão depois?

O que vocês acham?

Roberto: Ele foi embora e nunca mais voltou.

Lara: Se casou com uma leoa.

Henrique: Arranjou uma casa.

André: Foi preso em cativeiro.

Roberto: Foi morto por outro animal.

Pesquisadora: Alguma dúvida?

**Apêndice D – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 3. A cadela e o reflexo, de Liev Tólstoi.
08/04/2022. Texto em anexo D.**

Pesquisadora: Boa tarde crianças. Vamos começar nossa atividade de leitura. Vou escrever uma pergunta no quadro, vocês vão pensar e me dizer o que significa. O que é inveja?

Roberto: É uma pessoa interesseira.

Nita: Ela tem uma coisa bonita e a pessoa que queria não tem.

Antônio: É porque ela tem inveja das coisas dos outros.

Cauane: Ela tem uma coisa diferente da outra mais cara.

André: Uma pessoa tem uma coisa e a outra pessoa quer ter melhor aquela coisa.

Elloara: Quer dizer que uma pessoa não tem uma coisa e quer.

Pesquisadora: Alguém gostaria de falar mais alguma coisa sobre o significado de inveja?

As crianças ficam em silêncio.

Pesquisadora: Agora, tenho outra pergunta: O que você acha de inveja?

Clara: Olho gordo.

Manu: Eu acho que é feio.

André: Inveja é uma coisa normal. Todo mundo tem inveja de alguma coisa do outro [a criança responde].

Chiados e ruídos indistintos

Henrique: Todo mundo nada, eu não tenho inveja [a criança rebate a afirmação de André].

Pesquisadora: Inveja é uma coisa normal? [viro-me para as crianças]. Todo mundo tem inveja de alguma coisa do outro foi o que você disse? [pergunto a André].

André confirma a resposta que sim com a cabeça.

Elloara: Eu não tenho inveja de ninguém [discorda de André].

Carlito: Eu também não [concorda].

Vozes indistintas: Também não/Também não/Não/Também não [algumas crianças respondem].

Várias crianças discordam do posicionamento de André. Há um debate.

Pesquisadora: Perai, vamos pegar a fala do André pra gente entender melhor.

Nita: Inveja mata [a criança me interrompe].

Pesquisadora: Pra gente pensar [retomo]. Tem alguma coisa positiva na inveja?

Vozes indistintas: Não/não/não [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: André, quando você diz que a inveja é uma coisa normal, gostaria de explicar? [pergunto a André]. Por que você acha que a inveja é uma coisa normal?

André: Porque todo mundo tem inveja. Você é rico e a pessoa quer ser rico igual ela.

Nita: Eu não quero nada [rebate].

Carlito: Nem eu.

Pesquisadora: Certo! Ok... Então, vocês definiram o que é inveja e o que acham da inveja. Eu vou entregar pra vocês um texto, mas antes vou apresentar o texto pra vocês pelo título.

Presta atenção que eu vou colocar o título no quadro e quero que vocês leiam o título, tá bom? O texto que a gente vai ler hoje. Qual é o título do texto?

Vozes indistintas: A cadela e o refle-cho/A cadela e o refluxo/A cadela e o reflex... [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Do que você acha que o texto vai falar?

Vozes indistintas: Da cadela e do reflexo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Então, fala de quem o texto:

Vozes indistintas: Da cadela [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Tem alguma coisa no título que chama a atenção de vocês ou palavra que vocês não conhecem?

Lara: Reflexo.

Vozes indistintas: Eu conheço/Eu conheço/Eu conheço [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Não sabe o que é reflexo?

Antonio: É o reflexo dela.

Pesquisadora: Como assim o reflexo dela, explica [peço a Antonio].

Antonio: Quando ela se olha no espelho.

Sandro: A sombra dela.

Pesquisadora: A sombra dela é o reflexo. Sombra é reflexo? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Simm... Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Não, por quê?

André: Porque não dá pra ver o rosto, só dá pra ver o preto.

Pesquisadora: Ahhh, dá pra ver o preto e a imagem não neh... E você?

André: Sim, dá pra ver a forma da pessoa. É a mesma coisa que se fosse um espelho, só que tem menos detalhes.

Pesquisadora: Ahh sim, só que com menos detalhes. Vocês acham que a minha sombra e o meu reflexo no espelho são a mesma coisa?

Vozes indistintas: Não, não, sim [algumas crianças respondem].

Antonio: É não, por causa que não tem cor, só é preto e o reflexo do espelho mostra a cor.

André: O reflexo do espelho tem mais detalhes e a sombra não.

Sandro: O espelho das câmeras tem mais detalhes.

Pesquisadora: O espelho da câmera? Como assim?

Sandro: Da câmera do celular.

Pesquisadora: Ahhh, da câmera do celular. Quem não sabia o que era reflexo, agora já sabe? Entenderam?

Silêncio.

Pesquisadora: Fiquei com uma dúvida, é só no espelho que reflete a imagem?

Henrique: Na água.

Antonio: Na tela do telefone.

Sandro: No chão.

Antonio: No quadro [a criança aponta para a lousa].

Elloara: No chão, no chão, no chão.

Henrique: No chão? [a criança olha para o chão ao lado de sua carteira]. Não tem sol...

Roberto: É só quando tem sol que dá pra ver [a criança completa].

Carlito: No vidro.

Antonio: Na televisão.

Nita: Na janela.

Roberto: Na garrafa.

Antonio: Na garrafa de prata.

Roberto: Oh, professora, também dá pra ver numa régua transparente.

Pesquisadora: Ótimo gente! Agora, então, depois de tudo que vocês falaram vamos ver o que tem a tal da cadela e o tal do reflexo. Pra eu saber, o que temos que fazer?

Vozes indistintas: Lerrrr [algumas crianças respondem]...

Pesquisadora: E que tipo de leitura nós vamos fazer:

Vozes indistintas: Silenciosa [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Isso. Vamos nos encontrar com o texto em pensamento. Então, vamos lá.

Leitura em silêncio.

Elloara: Ohhh, professora, você tem que trazer texto que a gente conhece... todo dia você traz texto que a gente não conhece - fala que surgiu após a criança responder à questão:

Você conhece esse texto? () SIM () NÃO.

Ana: É professora... Chapeuzinho Vermelho.

Pesquisadora: Podemos começar?

Vozes indistintas: Simmm, sim [algumas crianças respondem].

Elloara: Eu já terminei.

Pesquisadora: Vamos para a pergunta inicial... Do que se trata o texto?

Voz indistinta: De uma cadela que perdeu o pedaço de carne.

Pesquisadora: Como você sabe disso?

Nita: Aqui diz que ela se confundiu com o reflexo.

Pesquisadora: Então, mostre no texto marcando... Crianças, quantos personagens têm no texto?

Vozes indistintas: Ummm (1) [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Ummm (1), isso mesmo. O que acontece com a cadela no texto?

André: Ela olha pra água, pensa que é outra cadela porque é o reflexo dela.

Roberto: E aí ela perde a carne que ela já tinha [a criança completa a fala do colega].

Pesquisadora: E o que o texto diz, então?

Carlito: Nunca seja burro.

Roberto: Nunca se enganar com o seu próprio reflexo.

André: Porque tentando ter uma coisa melhor que os outros podemos perder o que já temos.

Pesquisadora: A atitude da cadela foi correta?
Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: O que aconteceu? O que a cadela fez?
Elloara: Brigando com seu próprio reflexo por causa da carne.
Antonio: Ela teve inveja.
Pesquisadora: Como você sabe que ela teve inveja?
Antonio: Por causa do texto.
Pesquisadora: E qual foi a ação que aconteceu pra eu saber que ela teve inveja?
Henrique: Ela atacou o seu próprio reflexo.
Pesquisadora: Por causa do quê?
Henrique: De inveja.
Pesquisadora: E qual era o objeto de inveja ali?
Lara: A carne.
Pesquisadora: Ela achava que o reflexo era o quê?
Carlito: Uma outra cadela.
Pesquisadora: Como era o pedaço de carne?
André: Suculenta.
Carlito: Seco.
Antonio: Mais saboroso.
Pesquisadora: Quando a cadela viu o reflexo dela e aquele pedaço de carne que parecia suculento, que na verdade era o próprio dela, neh... Quando ela olhou, o que poderia ter feito?
André: Ignorado.
Carlito: Saído do lugar.
Roberto: Não atacado porque vai que ela pega um peixe.
André: Poderia ter colocado a patinha na água pra conferir.
Antonio: Ela podia ter pegado a carne num lugar e mexer a carne e voltar pra ver se não era o reflexo dela.
Pesquisadora: Se você fosse a cadela, o que você faria?
Carlito: Eu saia de lá.
André: Conferia colocando a patinha.
Roberto: Ela podia ter pegado o pedaço de carne e sair. Também era só mexer a mão e ia mexer na água ela ia ver.
Pesquisadora: Gente, vocês acham que as pessoas têm inveja?
Vozes indistintas: Simm/Nãoooo [a maioria das crianças respondeu que sim].
Henrique: Acho que não porque eu não tenho inveja.

Pesquisadora: Alguém gostaria de comentar?

Roberto: Professora, porque em todo o mundo, todos os países têm inveja.

Pesquisadora: Se a gente tiver inveja de uma coisa...

Antonio: O outro país tem [a criança completa].

André: Sim, porque a inveja é uma coisa natural do ser humano.

Antonio: É por causa tipo quando você tá na rua, vê alguém comendo pizza, você tá com inveja da pessoa, porque é muito saborosa.

Pesquisadora: Ohh, agora, falamos que todos podem ter inveja de alguma coisa, de um pedaço de pizza, mas assim, é normal ter inveja?

Vozes indistintas: Nãoooo/Simmm [a maioria das crianças respondeu que não].

Pesquisadora: É normal? Será que é uma coisa positiva?

Vozes indistintas: Nãoooo [as crianças respondem].

Pesquisadora: Alguém gostaria de comentar?

André: É uma coisa que você tem desde criança. Um bebê que tem um carrinho bonito e você não tem. Então, é desde criança.

Roberto: É que um bebê tem um carrinho bonito e o outro tem um melhor.

Pesquisadora: A inveja pode machucar uma pessoa?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

Roberto: Ela pode matar ela e pegar a coisa, espancar e pegar as coisas dela.

André: Porque uma pessoa pode fazer de tudo contra a outra que tem uma coisa melhor, arriscar até a sua própria vida.

Pesquisadora: Se uma pessoa tem muita inveja de você, o que você pode fazer?

Roberto: Comprar uma coisa pra ela.

Carlito: Só pegar, ignorar a pessoa e ir embora.

André: Sentir-se inferior pra pessoa, pra pessoa parar de ter ciúmes de você.

Pesquisadora (Síntese): Agora, que já exploramos o texto... olha só, vocês falaram coisas muito importantes. Vocês viram que no texto da cadela e o reflexo ela poderia ter agido de várias formas. Poderia ter conferido se o reflexo

dela era uma outra cadela e não fez. Ela pensou que era outra cadela com um pedaço de bife maior, mais suculento. Foi tomar o pedaço de bife onde perdeu a única carne que tinha. Isso é uma prova do que vocês falaram. Embora a inveja pareça natural não é normal uma vez que faz pessoas ter atitudes como as da cadela que perdeu o único pedaço de bife que tinha. As pessoas podem machucar as outras por causa de inveja e sempre que alguém se machuca por causa de uma atitude ruim, então, a característica dessa ação não pode ser boa, nem normal, como a inveja e o ciúme.

Todos entenderam o texto?

Vozes indistintas: *Simmmm [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Alguém gostaria de dizer o texto:*

Roberto: *Euuu.*

Pesquisadora: *Crianças, xiiii... o colega vai falar o texto... pode começar.*

Transmissão vocal do texto.

Apêndice E – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 4. Carta à tia Mirim. Texto retirado do
livro: A descoberta da Língua escrita, de Bajard (2012).
13/04/2022. Texto em anexo E.

Pesquisadora: Boa tarde crianças, vamos sentando... se organizando para a atividade de leitura. Essa já é nossa quarta oficina de leitura, neh... Deixem o caderno e o estojo em baixo da mesa para receber o texto. Olhem para o quadro... aqui está o texto que vamos trabalhar na leitura de hoje... essa é a apresentação do texto. Ele foi tirado desse livro aqui... não tem o nome do autor do texto, mas quem escreveu o livro foi Élie Bajard. Quando eu entregar o texto coloquem o nome, a data e observem a forma do texto no papel que vou fazer uma pergunta.

Vocês também podem olhar pelo slide.

Henrique: Hoje você vai entregar texto que a gente entende?

Pesquisadora: Texto que a gente entende?

Henrique: [Sorri, e confirma que sim com a cabeça].

Pesquisadora: Você quis dizer texto conhecido?

Henrique: [Sorri e confirma que sim com a cabeça mais uma vez].

Pesquisadora: Hummm, pra gente saber se o texto é conhecido vamos ter que ler. Então, vamos nos encontrar com o texto pelos olhos e ver se a gente conhece.

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Já? Vamos começar? Vamos conversar com o texto tah... A pergunta inicial... O que o texto fala? – pergunto após a leitura em silêncio.

João: Guerra.

Nita: Ela tava triste.

Pesquisadora: Como você sabe disso? – pergunto a Nita.

Lara: Está escrito no texto – a criança se antecipa.

Pesquisadora: Então, marque o que está escrito... Que tipo de texto é esse? – continuo.

Lara: Parece uma carta.

Pesquisadora: Por que você acha que parece uma carta? – pergunto a Lara

Nita: “Você está longe e não vai poder ler essa carta” – a criança se antecipa ao ler a primeira linha do texto.

Pesquisadora: Alguém aqui já escreveu uma carta?
Voices indistintas: Eu já/Eu já/Eu também.
Pesquisadora: Pra quem?
Roberto: Para meu tio na prisão.
Elloara: Para meu pai.
Pesquisadora: Quem escreve essa carta do texto?
Voices indistintas: Meee-li-kka.
Pesquisadora: E quem recebe essa carta?
Lara: Tia Miriam
Pesquisadora: Olhando bem a carta, o que têm uma carta?
Lara: Isso aqui [a criança aponta para a data ao canto da página].
Pesquisadora: E o que é isso?
Lara: Data.
Pesquisadora: Tem alguma palavra no texto que vocês não conhecem?
André: Allaann Akkkbbar
Pesquisadora: O que vocês acham que significa Allan Akbar.
Roberto: Um país... não, não... uma cidade.
Pesquisadora: Mais alguma palavra?
Carlito: Enigggma
Pesquisadora: O que vocês acham que significa enigma.
Henrique: É uma pista.
André: Não, é um desafio [a criança refuta].
Pesquisadora: Por que você acha que Malika não vai mais a escola?
Elloara: Por causa da guerra.
Pesquisadora: Vocês acham isso correto? Malika faltar a escola por causa da guerra?
Roberto: Pode ter um desmoronamento e alguma pessoa pode acabar sendo explodida.
João: Porque um país que quer dominar tudo entra em guerra.
Pesquisadora: Todos os países têm guerra?
Carlito: Matar todo mundo para acabar com a guerra.
Antonio: Ele faz um acordo, faz a paz e não coisa mais.
Roberto: Eles poderiam fazer um acordo para acabar com a guerra.
André: Tipo um comunismo todo mundo ser tratado igual, não ter nenhuma diferença. Assim, ninguém teria como, tipo

a ganância, então, ninguém queria matar ninguém. Todo mundo ia ser igual, tratado igual e não teria motivo de briga.

Pesquisadora: *Como é o país que Malika mora?*

Roberto: *Eles têm guerra lá. Tem guerra, também tem destruição.*

Pesquisadora: *Como você sabe disso?*

Roberto: *Está no texto. Eles ficam arrepiados de tanto medo disso.*

Antonio: *Eles destroem os prédios, eles podem destruir até o próprio país.*

André: *O país quando está totalmente destruído pode nem ter energia por causa das bombas que podem ter destruído as usinas. Todos os prédios estão quebrados e também a escola pode estar destruída. Tudo pode estar dizimado.*

Pesquisadora: *Isso não está explicitamente no texto, como você sabe?*

André: *Eu já vi foto de guerra.*

Pesquisadora: *Você já viu foto de guerra? Onde?*

André: *No jornal.*

Pesquisadora: *No jornal... faz tempo?*

André: *Um dia desses aí...*

Pesquisadora: *Na sua casa, vocês conversam sobre isso?*

André: *Não.*

Carlito: *Está perigoso e destruído.*

Pesquisadora: *Como você sabe disso?*

Carlito: *Está falando sobre guerra no texto.*

Pesquisadora: *Todos os países têm guerra?*

Crianças: *Nãooo/Simmm [a maioria das crianças respondem que não, duas ou três respondem que sim].*

Pesquisadora: *Não, porquê?*

Sandro: *Eu sei. Brasil e Estados Unidos fizeram um acordo de paz, sem ter guerra. Aí eles mandam os soldados pra lá e lá manda comida pra cá.*

Pesquisadora: *Como você sabe disso? Não está no texto...*

Sandro: *Eu perguntei um negócio para o tio meu e ele falou.*

Roberto: *Se o povo lá e o Brasil estivesse em guerra, a gente não poderia estar na escola. As escolas podiam cair um míssil a qualquer momento.*

Sandro: *A Ucrânia, a Rússia tá atacando. Qualquer país pode atacar porque eles querem mais lucro de dinheiro, tipo*

fazenda, pode ser qualquer lucro que eles fazem, fazenda, plantação.

Pesquisadora: Como você sabe disso?

Sandro: Eu já sei.

Pesquisadora: Mas você viu onde?

Sandro: Eu já sei sabendo.

João: Eu vi uma reportagem na TV, mas há muito tempo atrás.

André: Não, porque existe tipo uma união, o país assina a união. Se um país ataca aquele país, todos os países atacam aquele país lá. Por causa da união, alguns países são muito afastados e daí é difícil entrar no local para fazer a guerra.

Pesquisadora: O que a guerra faz Malika sentir?

Nita: Desejo de acabar a guerra.

Lara:: Arrepios.

Henrique: Medo.

Roberto: Quando os aviões passam perto da casa dela, ela mora até perto do aeroporto aí ela fica tremendo.

Carlito: De ter medo de ser atingida por uma bomba.

Nita: Porque o barulho dos aviões e as explosões me faz tremer [a criança lê o texto].

Sandro: Um avião dá 150% de estourar o tímpano, o nosso ouvido aguenta até 150% e pode só até 140%.

Henrique: Medos das explosões e dos aviões.

Pesquisadora: Qual é o maior desejo de Malika?

Vozes indistintas: Acabar a guerra [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que Malika acredita que a ausência de papai é um enigma?

André: É porque ela não sabe onde ele tá indo se é pra guerra ou comprar pão ali na esquina.

Pesquisa: O que você acha sobre a guerra?

André: Pode ser um coisa ruim e uma coisa boa. Pra uns é justiça, pra outros é injustiça. Uns querem acabar com a guerra, outros querem continuar a guerra. Também podem trazer muitas mortes e destruição – a criança explica.

João: Ela pode ser muito ruim porque pode matar mais de um milhão de pessoas e muita destruição.

Pesquisadora: O que pode ser feito para acabar com a guerra?

– pergunto.

Sandro: O presidente poderia fazer um acordo...

Antônio: Com outro presidente – a criança continua a fala de Sandro.

André: Acabar com o preconceito e também com a desigualdade social. Posso dar um exemplo?

Pesquisadora: Pode.

André: Eu vi um negócio lá, acho que era no Instagram lá tava falando que mostrava umas imagens lá que nenhum país queria. Não tem o presidente da Rússia, Putin, ninguém queria apertar a mão dele lá aí agora ele tá bravo e quer destruir a Ucrânia e a Ucrânia antes disso tava querendo ir para países inimigos da Rússia e por isso está acontecendo a guerra da Ucrânia e da Rússia.

Manu: Tirar as armas do povo.

Sandro: Poderiam fazer um acordo de paz, harmonia e esperança.

Pesquisadora (Síntese): Muito bom... agora que já exploramos o texto... pelo que vimos, Malika ficou triste porque parou de ir à escola, tinha saudade do pai que ela não sabia se estava na guerra. Malika tinha medo dos barulhos das explosões. Sabia que muitas pessoas inocentes morrem na guerra por causa de briga por território, por dinheiro? Muitas pessoas buscam abrigos em outros países. Passam fome por causa de guerra. Foi falado aqui sobre a desigualdade... alguns tem muito dinheiro para sobreviver e outros não tem nada e passam por muitas dificuldades. Tem pessoas que buscam abrigo subterrâneo para tentar fugir da guerra, sobrevivem só com água e batata. Todos entenderam o texto?

Pesquisadora: Fala...

João: Tem pessoas que ficam dentro de cofre também.

Roberto: Os países querem dominar para conseguir mais dinheiro, tipo fazenda, plantações, bastante coisas, **João:** Professora, acho que o que você tá falando é caixão.

Pesquisadora: Caixão, por quê?

João: Ué porque o que fica debaixo da terra é caixão.

André: Na verdade, o nome é abrigo subterrâneo nuclear que daí eles impedem que as bombas consigam atingir ali, ele é extremante blindado, de concreto, pra que as bombas não possam quebrar tudo, explodir.

Pesquisadora: E você acha que todos vão poder entrar nesse abrigo?

André: Não porque é pequenininho só é tipo umas cinco pessoas.

Pesquisadora: E como será que as pessoas são escolhidas pra entrar?

André: Ahhh... se a pessoa tiver dinheiro, se for uma pessoa rica ela pode cavar lá o buraco uns cinco metros de profundidade ali, faz ali assim oh... [a criança cava um buraco mostrando com a mão], mas quem não tem dinheiro não vai. Tipo lá na Ucrânia, eles não têm dinheiro lá, as famílias pobres, mais normalzinha, elas foram lá no metrô que é subterrâneo, eles entram lá dentro, ficam lá abrigados. Aí tem a igreja lá que faz doação de comida lá.

Roberto: Tem gente que se abriga até dentro de hospital.

João: Professora Patrícia, pode ser uma garagem subterrânea se o portão for de metano não dá pra explodir.

André: Também tá sendo acusada de usar coisas proibidas na guerra. Vou citar duas coisas: Tem uma bomba que o Brasil, ele fabrica e exporta. É uma bomba que quando ela cai, ela joga um montão de tipo gases, projeteis pequenininhos assim [a criança mostra com o dedo indicador e o polegar] explode tudo assim e aí cai e daí também é proibido na guerra, é proibido se é matar os civis, é proibido, mas a Rússia está fazendo isso aí matando os Ucrânianos com aquele tipo de bomba proibida. Também destruir os hospitais é proibido.

Pesquisadora: Isso... parabéns... alguém quer dizer o texto:

Antonio: Euu

Pesquisadora: Então tah... quando eu contar até 3. Um, dois, três.

Transmissão vocal do texto.

**Apêndice F – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 5. A castanheira, de Julie Dorrigo.
20/04/2022. Texto em anexo F.**

Pesquisadora: Boa tarde!!!

Vozes indistintas: Boa tardeeee!

Pesquisadora: Vamos nos organizar para mais uma oficina de leitura... deixem os cadernos, estojo... tudo embaixo da mesa.

Pesquisadora: Crianças, antes da gente começar... tenho uma novidade! Vocês querem saber?

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Vocês viram que a cada oficina de leitura, a gente grava as falas, tira foto, vocês escrevem? Então, com tudo isso, nós vamos fazer um e-book. Vocês sabem o que é um ebook?

Vozes indistintas: Nãooo! [Algumas crianças respondem com expressão de surpresa, outras de alegria].

Pesquisadora: E-book é um livro digital que depois vocês vão poder mostrar aos pais de vocês tudo o que a gente fez nas oficinas de leitura. Também vamos deixar aqui na escola como uma recordação.

Vozes indistintas: Ehhh... [algumas crianças respondem]. Que legal! [outra].

Pesquisadora: Agora, vão faltar 5 encontros pra gente encerrar as atividades de leitura...

Vozes indistintas: Ahhhhhh [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Mas estarei por perto durante o ano todo e sempre que precisar voltarei aqui para fotografá-los ou desenvolver mais alguma atividade, tá bom!?

Vozes indistintas: Ehhh... [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Agora, vamos começar. Vou colocar uma pergunta no quadro para vocês pensarem. Quero que vocês leiam e respondam um de cada vez o que vocês acham... tá bom!? Prestem atenção!

Pesquisadora: O que está escrito?

Vozes indistintas: A floresta é gente!? [algumas crianças leem a frase na lousa]

Pesquisadora: A floresta é gente? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Não/não [algumas crianças respondem].

André: A floresta é gente, depende... se for tipo de vida, tem animal na floresta, mas a árvore é um tipo de vida, ela tem frutos, organismo e transforma a fumaça em oxigênio... quando você respira você solta um tipo de gás aí a árvore transforma aquilo ali em oxigênio pra você poder respirar... se não pra poder ter oxigênio [a criança explica].

Pesquisadora: Então, a árvore é gente?

Sandro: Ehh. Ela é gente porque purifica o ar [responde ao ouvir a explicação de André].

Roberto: Se o ar não fosse purificado, a gente poderia respirar um ar tóxico [a criança concorda com André e Sandro]. **Pesquisadora:** André, você disse a palavra depende para se a floresta é gente. Qual é a outra parte? Por que depende?

André: Ela não se move, ela não consegue fazer coisas como as pessoas tipo construir uma casa. Ela não é uma vida que pode mudar alguma coisa, tipo uma bactéria, que não muda muita coisa e pode deixar a pessoa doente [a criança explica].

Roberto: Professora, minha prima me fez uma pergunta: se a árvore respira.

Pesquisadora: O que você acha?

Roberto: Eu acho que não.

André: Só se ela tivesse viva, respira. Se cortar não respira mais [observa].

Lara: Ela bebe água.

Pesquisadora: Então, a árvore é gente?

Lara: Sim - afirma.

André: Mais ou menos. Ela não anda [a criança se posiciona].

Manu: Esse ar que a gente está respirando é da árvore.

Roberto: Eu tinha falado não, mas agora é sim, sabe por quê? Se ela bebe água, purifica, como ela ia purificar se ela não respirasse, então, é gente [Roberto toma consciência e muda de opinião após a afirmação de André, Lara e Manu].

André: Não tem uma resposta específica, exata [a criança discorda].

Pesquisadora: O que vocês acham sobre isso?

Henrique: É verdade [concorda com André].

André: Igual o ovo e a galinha [a criança exemplifica].
Pesquisadora: Igual o ovo e a galinha?
André: Quem nasceu primeiro ninguém sabe [a criança explica].
Carlito: Não existiria floresta, se não existisse pessoa para plantar as coisas.
Pesquisadora: Crianças, prestem atenção no texto que vamos ler. Vou apresentá-lo pra vocês. Qual é título do texto que vamos ler? Qual é o título do texto?
Vozes indistintas: A castanheira.
Pesquisadora: Isso mesmo. O texto foi escrito por Julie Dorrico.
Elloara: A gente já leu um texto dela, neh?
Pesquisadora: Já sim, o Homem de ouro. Vamos lá! O que é castanheira? Alguém sabe?
João: É uma cidade.
Sandro: É um pé de castanheira.
Pesquisadora: Pé de quê?
Roberto: de Castanha.
Pesquisadora: Pé de castanha. E você já comeu castanha? Já comeram?
Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].
Vozes indistintas: Eu não/Não [a minoria de crianças responde].
Pesquisadora: As pessoas usam castanha pra quê?
Henrique: Pra comer, comer.
Pesquisadora: Sim, mas fazem o que com a castanha?
Roberto: Fazer doce.
Nita: Bolo.
André: Pra Isso.
Pesquisadora: E a castanheira é uma árvore típica de qual região?
André: Amazonas.
Pesquisadora: E Amazonas fica em qual região?
Antonio: Norte.
Pesquisadora: E a gente mora em qual região?
Vozes indistintas: Norte [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: Então, a castanheira faz parte...
Vozes indistintas: do Norteee [algumas crianças completam a frase].

Pesquisadora: Muito bem, agora, faremos o encontro com o texto por meio da leitura silenciosa, de pensamento...

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Gente? Vamos lá! Vamos abrir a roda de conversa com a pergunta inicial. Quem quiser falar, levante a mão. Então tá... O que o texto diz?

Lara: Fala sobre a castanheira.

Pesquisadora: Como você sabe?

Lara: Porque li no texto.

Sandro: Tá escrito aqui.

Pesquisadora: Então, marque aí a parte que fala isso. Com relação ao texto, em qual lugar se passa a história?

Henrique: Porto Velho.

Pesquisadora: Quem já foi a Porto Velho?

Vozes indistintas: Eu fui/Eu [a maioria das crianças levantam a mão e respondem].

João: Tenho família que mora lá.

Pesquisadora: E quem não conhece Porto Velho?

Vozes indistintas: Nunca fui/Eu não [a minoria das crianças levanta a mão e respondem].

Pesquisadora: Vocês acham que tem castanheira em Porto Velho?

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

Lara: Porque a história está acontecendo lá.

Carlito: Porque lá é muito quente?

Pesquisadora: E castanheira gosta de lugares quentes?

André: Porque ela é nativa e lá tem muita vegetação. Eu nunca fui lá, mas acho que deve ter.

João: Castanheira gosta de lugar que tem sombra.

Pesquisadora: Como você sabe disso?

João: Porque meu pai já me disse sobre a planta castanha.

Pesquisadora: Alguém já viu um pé de castanheira?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Henrique: Só vi a castanha mesmo.

João: Eu já vi,

Pesquisadora: Você já? Como ele é?

João: Ele é comprido. Lá em cima e lá no topo que cresce a castanha.

André: A casca é marrom e lá nas pontas das folhas é assim coisando [a criança usa a palavra “coisando” para o comprimento das folhas].

Crianças, lembra quando falamos sobre a região Norte? A região Norte é conhecida por quais características?

André: Calor.

Henrique: Frio...

Pesquisadora: Frio? É frio aqui na região Norte? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Nãooooo [a maioria das crianças responde].

Vozes indistintas: Simm [a minoria das crianças responde].

Lara: Mais ou menos.

André: Às vezes.

Pesquisadora: Mais frio ou mais calor?

Vozes indistintas: Mais calor [algumas crianças respondem]

Pesquisadora: Qual é a população da região Norte? Tem uma população específica que mora aqui?

Henrique: Nãoo.

André: Tem os negros e os brancos.

Pesquisadora: Negros, brancos, mais alguém?

Nita: Os animais.

Pesquisadora: Tem animais na região Norte?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Como é que eu sei?

Sandro: Olhando...

João: Porque eu já vi.

André: Porque ali na esquina tem um cachorro...

Pesquisadora: Sim, ali na esquina tem um cachorro, mas quando a colega falou os animais, será que são os animais domésticos?

Sandro: Elefante, Girafa, Tigre...

André: Isso é na África [a criança refuta].

Pesquisadora: Qual lugar da região Norte tem bastantes animais?

Sandro: Na Amazônia.

Manu: Eu vi no jornal que uma onça apareceu lá no aeroporto... [a criança refere-se ao aeroporto de Vilhena noticiado a poucos dias].

Pesquisadora: Por que será que essa onça foi parar lá?

Manu: Se perdeu...

Sandro: Foi buscar comida...

Pesquisadora: E não tem comida na natureza?

André: Mas tem o desmatamento e aí não vai ter comida.

Pesquisadora: Tem alguma palavra no texto que vocês não conhecem?

João: Buuroocrático.

Pesquisadora: O que voccc...

André: Parece com burocracia quando assina um monte de papelada [a criança interrompe].

Pesquisadora: Então você sabe, você conhece a palavra?

André: Não como burocrático.

Pesquisadora: Ahhh sim, entendi.

André: É que eu não sabia que burocracia podia ser burocrático.

Pesquisadora: Tem mais alguma?

Sandro: Kkkaaritiana

Todos observaram essa palavra no texto?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O que vocês acham que significa essa palavra.

Manu: Uma mulher, é o nome de uma mulher.

Nita: Uma raça.

Lara: Uma criança.

André: Nativo de alguma região.

Sandro: Pode ser um nome antigo.

Pesquisadora: Nativo de qual região poderia ser?

Manu: Americano.

João: Ucraniano.

Pesquisadora: Olha o que vocês falaram... nome de uma mulher, nativo de alguma região, uma raça. Se Karitiana fosse um tipo de povo aqui da nossa região Norte, qual povo poderia ser relacionada às características da nossa região, como as florestas.

André: Tribo de índios.

Pesquisadora: Agora, observem o primeiro parágrafo do texto e leiam pra mim.

Nita: “Fazendo ponte entre um porto e outro atraquei, como um barco velho, no antigo porto da minha vida”.

Sandro: Atraquei? [a criança expressa dúvida]. Atra-quei.

Pesquisadora: Atrachei? Chamou sua atenção? O que será que quer dizer a palavra atrachei.

André: Ehhh... embarquei. Não, desembarquei.

Henrique: Atrachei...

Pesquisadora: Atrachei? O que vocês acham? Releiam a frase e coloquem a palavra desembarquei e depois atrachei pra gente ver qual se encaixa.

Pesquisadora: E aí qual deu certo?

Vozes indistintas: Desembarqueiiii [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Outra pergunta... o que o texto quis dizer com "no antigo porto da minha vida"?

Roberto: Porto Velho, Porto Velho...

Pesquisadora: Porto Velho!? Alguém pensa diferente?

André: Tipo um lugar onde ela...

Manu: Nasceu [a criança interrompe]

André: Um lugar que ela passou a infância dela que ela gostava muito.

Antonio: Que nasceu...

Pesquisadora: Agora, vamos lá para o desfecho do texto. Alguém sabe o que é desfecho?

Roberto: Final...

Pesquisadora: Isso, vamos para o final do texto, as três últimas linhas. Vocês podem ler...

Vozes indistintas: Quando foi que deixei de perceber as gentes-florestas? Quando? E você? [algumas crianças leem o texto].

Pesquisadora: Isso. Foi usado três pontos de que ali?

Elloara: De interrogação.

Pesquisadora: Pra quê a gente usa ponto de interrogação?

Vozes indistintas: Para perguntar [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O que o texto quis dizer quando fala genteflorestas?

Nita: Mãe natureza.

André: Árvore, fruto.

Lara: Plantas, flores.

Pesquisadora: Mas e a palavra gente junto com floresta?

André: Uma coisa existente natural tipo isso uma árvore, uma folha, um galho.

Roberto: Também um animal [a criança completa].

Elloara: As pessoas e a floresta.

Pesquisadora: Isso. O texto ainda pergunta quando? E você? O texto repete o quando duas vezes, por quê? Qual é o sentido de se perguntar duas vezes?

Roberto: Primeiro ela faz a pergunta pra ela e depois ela fez a pergunta pra gente.

André: Ela tá perguntando quando se esqueceu. Ela tá perguntando de novo porque ela quer realmente saber.

Pesquisadora: Certo... aí depois o texto termina com a pergunta e você? Por que o texto termina assim?

Nita: Quando a gente esqueceu de alguma coisa!?

André: Quando nós esquecemos da existência das árvores, da natureza.

Pesquisadora: Se fosse pra gente dar continuidade a pergunta e você? E você, o quê?

Roberto: Pode ser que ela está perguntando se a gente esqueceu também.

Pesquisadora (Síntese): Isso... muito bem... parabéns gente. Agora que exploramos o texto vocês entenderam que ele fala sobre a castanheira de Porto Velho. A personagem não reconhece a árvore e no final do texto ela faz um questionamento de quando ela parou de perceber a gente-floresta e nos devolve a pergunta para a gente pensar... Com tanta natureza que temos por aí... temos nos lembrado dos cuidados com a natureza? As pessoas se lembram da importância de cuidar da natureza? O que vocês acham?

Manu: Algumas não.

Pesquisadora: Então, o texto de hoje veio nos lembrar sobre a importância de reconhecermos a natureza como parte do nosso meio. Quem vai ser o homem, a pessoa de amanhã?

Silêncio.

Pesquisadora: Vocês. Se aprendemos sobre a importância de cuidar da natureza e o quanto alguns homens fazem mal as florestas, quando a gente crescer, vamos fazer a mesma coisa?

Aquilo que hoje achamos errado?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Vamos guardar esse aprendizado na nossa

mente e no nosso coração. Tem alguma dúvida, todos entenderam o texto?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Ok. Agora, vocês vão dizer o texto. Cada criança vai ler um parágrafo. Vamos começar por essa fileira [aponto para a fileira da porta].

Elloara: Eu não quero ler...

Henrique: Nem eu.

Transmissão vocal do texto.

**Apêndice G – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 6. A formiga e o gafanhoto, de Adriana
Barbosa Silva. 22/04/2022. Texto em anexo G**

Pesquisadora: Boa tarde, crianças! Vamos para mais uma oficina de leitura. Já é a sexta, neh!? Se organizem pra gente começar. Não se esqueçam que tudo o que estamos fazendo vai se transformar em um livro digital, tá. Bem legal! Pra vocês mostrarem pra família depois.

Elloara: Eba prof.

Lara: Vou mostrar pra minha mãe.

Pesquisadora: Vou colocar uma pergunta no quadro pra gente pensar. Quero que vocês leiam, tá bom?!

Vozes indistintas: Voocês goostam de aajudaar as pessoas? [Algumas crianças leem ao mesmo tempo que escrevo na lousa].

Vozes indistintas: Sim/siiim [algumas crianças respondem antes de eu proferir a pergunta].

Vozes indistintas: Por quê? [algumas crianças leem quando termino de escrever a questão na lousa].

Vozes indistintas: Sim/não/sim [algumas crianças se manifestam].

Pesquisadora: Você gosta de ajudar as pessoas? Por quê?

Henrique: Por que é bom!

André: Depende.

Pesquisadora: Depende de quê? [pergunto a André].

André: Depende porque daí... ajudar o bêbado com dinheiro pra comprar pinga. Agora, ajudar uma pessoa, tipo mendigo, pegar o dinheiro pra dar pra ele, pra ele comer... aí depende.

Pesquisadora: Ahhh! Dar o dinheiro pra comprar pinga é ruim, mas dar dinheiro pra comprar comida é bom... isso? [pergunto a André].

André confirma que sim com a cabeça.

Carlito: Ajudar é bom porque a gente ajuda o mundo também [a criança afirma].

André: Depende, se a pessoa pedir dinheiro pra fazer mal, ela tem o dinheiro e você não tem, ou tenho mais e você tem menos, a pessoa pode ficar triste e se for pra ajudar ela pode doar um pouco pra quem não tem comida... pra os mendigos ou até alugar um lar pra eles [a criança explica].

Manu: *Eu ajudaria porque elas passam fome, mas se for pra ajudar pra elas fingirem, se alguém tiver fingindo, eu não ajudo.*

Nita: *É bom ajudar os outros porque no meio do tempo quando ajuda as pessoas, Deus valoriza, Deus retribui.*

Pesquisadora: *Vou apresentar o texto que vamos ler pelo título. Quem escreveu o texto de hoje foi Adriana Silva. Olha aqui... vou escrever no quadro para vocês lerem. Olha o texto que a gente vai ler. O que está escrito aqui? [aponto para a lousa]*

Vozes indistintas: *A formiga e o gafanhoto [algumas crianças leem a lousa].*

Pesquisadora: *De que vocês acham que o texto vai falar?*

Vozes indistintas: *Da formiga e do gafanhoto [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Por quê?*

Lara: *Porque está na lousa.*

Pesquisadora: *Você já viu um gafanhoto?*

Henrique: *Não*

Vozes indistintas: *Simmm [algumas crianças respondem]*

Pesquisadora: *Quem já viu, como ele é?*

Antonio: *Eu tinha um de estimação e um louva-deus.*

Pesquisadora: *Você já teve um gafanhoto de estimação? Como era o nome dele?*

Antonio: *Não. Eu não tinha dado nome. Ele morreu depois de uns dias.*

Pesquisadora: *E como era o seu gafanhoto?*

Antonio: *Era verde.*

André: *É tipo um grilo só que daí ele é maior, ele é verde, ele faz um barulhinho ali rrricc rriicc [a criança faz o som com a boca].*

Pesquisadora: *Gente, vocês acham que um gafanhoto e uma formiga podem ser amigos?*

Vozes indistintas: *Simmm/Nãooo [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Quero saber o que você acha e por quê?*

Nita: *Porque a formiga é mais pequena que o gafanhoto.*

Manu: *Porque são raças diferentes.*

André: *Porque são raças diferentes e maneiras diferentes de comunicação tipo a formiga se comunica com as outras formigas pela anteninha que ela tem.*

Pesquisadora: E o gafanhoto?

André: Já o gafanhoto não tem aquele canto que ele tem rrrac rrac ele se comunica por aquilo ali [a crianças sonoriza].

Roberto: E também já que eles são de tamanho diferente daí a cigarra pode se irritar, não, o gafanhoto pode se irritar com a formiga tipo aí ele pode acabar matando a formiga.

Pesquisadora: Quem acha que sim... a formiga pode ser amiga do gafanhoto?

Sandro: Porque o gafanhoto pica e a formiga também.

Lara: Talvez a formiga pode gostar dele porque ele canta.

Pesquisadora: Tá... pra gente saber se a formiga e o gafanhoto podem ser amigos, o que a gente tem que fazer?

Vozes indistintas: Ler o texto [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Que tipo de leitura?

Vozes indistintas: Silenciosa [algumas crianças respondem].

Henrique: Até que enfim você trouxe um texto que a gente conhece.

Pesquisadora: Será que conhece? Depois da leitura você me conta. Crianças, vou entregar o texto e vamos ler para conversarmos sobre ele na roda de conversa. Vamos nos encontrar com o texto, fazer a leitura da mente.

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Pronto gente? Todos terminaram?

Vozes indistintas: Eu sim/Sim [algumas crianças respondem].

Voz indistinta: Sim.

Pesquisadora: E aí conhecia o texto?

Henrique: Não!

André: Eu quero falar a primeira pergunta...

Pesquisadora: Pode falar...

André: O que que aconteceu com a formiga?

Pesquisadora: Você está perguntando? Eu achei que você ia responder as perguntas que estão no quadro... [aponto para a pergunta dupla].

André: Ahhhh...

Pesquisadora: Por que você fez uma pergunta?

André: Achei que era pra eu perguntar...

Pesquisadora: Interessante... você sabia que eu tenho essa pergunta bem aqui... está entre as outras que vamos perguntar, olha!

Pesquisadora: Vamos lá pessoal! A pergunta inicial: O que o texto diz e como você sabe?

Antonio: Eu gosto de gafanhoto.

Pesquisadora: Você gosta de gafanhoto?

Antonio: Gafanhoto e louva-deus.

Pesquisadora: O que o texto diz e como você sabe?

André: O texto diz que é bom você ajudar e eu sei disso porque aqui eu li o texto e a formiga agradeceu duas vezes de nada, de nada [a criança explica].

Roberto: Que é muito bom ajudar os outros porque daí se a gente ajudar os outros, ele pode nos ajudar também [a criança reflete].

Pesquisadora: Como você sabe disso? [pergunto a Roberto].

Roberto: É porque eu juntei umas palavras aqui no texto e formei essa frase [afirma].

Pesquisadora: Quais palavras fez você pensar assim?

Roberto: Eu encontrei essa aqui [a criança aponta para as palavras do texto]. Ajudá-la e consigo [conclui].

Olho para o texto e as duas palavras já estavam circuladas.

Elloara: O texto diz que é bom ajudar os outros.

Pesquisadora: E como você sabe disso?

Elloara: Porque falou.

Pesquisadora: Por que falou? Então, mostre no texto onde falou e marque.

Elloara: No texto.

Pesquisadora: Falou o que no texto?

Elloara: Que o gafanhoto ajudou a formiga.

Pesquisadora: Ok ok... vocês observaram alguma palavra desconhecida no texto?

Sandro: É aqui ohhh... Ta-pe-rebé... tataperebá.

Pesquisadora: Taperebá?

Sandro: [a criança confirma que sim com a cabeça].

Antonio: Taperebá

Lara: Taperaabá

Roberto: Taperebá

Pesquisadora: Taperebá... taperebá... o que vocês acham que é taperebá?

André: Uma árvore.

Pesquisadora: Por que você acha que é uma árvore?

Henrique: Uma fruta.

André: Porque tá escrito aqui ohh... cadê... [a criança procura no texto].

Roberto: Aqui tá dizendo que a formiga ficou presa numa árvore.

André: No galho ou na árvore [risos – a criança pergunta a Roberto].

Henrique: No galho, no galho [a criança se antecipa].

Pesquisadora: Alguém já viu alguma árvore de Taperebá.

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Como vocês acham que é uma árvore de Taperebá.

Sandro: Grande.

Nita: Cheia de folhas.

Pesquisadora: E o que mais?

Manu: Com muitos galhos.

Lara: Fruta.

Antonio: Frutas e flores.

Pesquisadora: Será que taperebá tem fruta?

Carlito: Sim.

Henrique: Não.

Pesquisadora: Vocês comeriam uma fruta de taperebá?

Silêncio.

André: Uma árvore baixa com muitos galhos mais oval assim [a criança posiciona as duas mãos em círculo horizontal], cheio de flores.

Roberto: Cheia de flores.

Pesquisadora: Olha, o primeiro parágrafo do texto... alguém pode dizer?

Algumas crianças levantam a mão.

Pesquisadora: Vamos transmitir todos juntos? Quando eu contar até três... 1, 2, 3...

Vozes indistintas: “Bem cedinho, quando o sol abria seus olhos e seus raios abraçavam árvores frondosas, acordando a natureza, eis que aparece no meio da floresta a ponta de um caminho de formigas” [algumas crianças leem em ritmos diferentes].

Pesquisadora: Olha a pergunta: “quando o sol abria seus olhos”. O que isso quer dizer?

Roberto: Quer dizer que estava amanhecendo.

Nita: Que estava de manhã.

André: O sol estava nascendo e os raios solares estavaaaam ehhhh... se espalhando.

Pesquisadora: Olha agora: “seus raios abraçavam árvores frondosas”. O que isso quer dizer?

Roberto: Professora, pode ser que a árvore, ela cresceu no meio do sol porque tem árvore de sol e sombra. Pode ser que ela é de sombra.

André: É que os raios solares estavam se... se apegando... relando nas árvores e espalhando a luz como eu tinha dito antes [a criança movimentava os braços do meio para os cantos e mexe os dedos no sentido de espalhar].

Pesquisadora: E frondosa quer dizer o quê? O que significa uma árvore frondosa?

André: Uma árvore grande...

Pesquisadora: Como você sabe que frondosa é grande? Você já ouviu a palavra frondosa?

Silêncio.

Roberto: Também se fosse pequena, como o Sol ia pegar ela? Porque o Sol fica mais de cem metros de altura.

Pesquisadora: Crianças, olha essa parte: “acordando a natureza”. O que isso quer dizer?

Antonio: Pode ser que a árvore dorme que nem a gente.

Pesquisadora: Pode ser. Será que ela dorme? Pode ser...

André: Acordar os animais e despertando até as formigas, os gafanhotos.

Pesquisadora: Como seria o acordar da natureza?

Henrique: Ehhhh...feliz!

Roberto: Também pode ser tipo despertando a natureza. Que eles estavam plantando mais árvores, mais plantas. Que despertar a natureza tipo não vai ser tipo assim cortar uma árvore. Pode ser que vai plantar, reproduzir.

André: Os animais acordando e o ciclo começando tipo: come, bebe água, vai no banheiro, na moitinha ali [risos], dorme e começa tudo de novo.

Pesquisadora: O que a formiga estava fazendo?

Sandro: Caçando comida.

Manu: Indo pro formigueiro.

Lara: Pegando migalhas de folhas e de doce porque ela falou ali pra levar para o formigueiro.

André: Depende da parte da história, do começo, meio ou fim...

Pesquisadora: A formiga estava com quem?

Antonio: Com seu grupo de formigas.

André: Lá no finalzinho estava com o gafanhoto, no começo estava com as formigas.

Pesquisadora: O que aconteceu com a formiga? Agora, é aquela pergunta que você fez, lembra? [retomo a pergunta formulada por André no início da roda de conversa].

André: Ela ficou presa. O pé dela ficou preso em um galho.

Voz indistinta: Aí o gafanhoto foi ajudá-la.

Pesquisadora: Aí o gafanhoto foi ajudar, taaa, mas...

Antonio: Só que ele falou: Você não vai me levar para o formigueiro? A formiga respondeu: Nós só comemos folhas, doces, mas nós não comemos insetos [a criança interrompe].

Pesquisadora: Quando a formiga prendeu o pezinho no galho, o que as outras formigas fizeram?

Nita: Foram embora.

Pesquisadora: Foram embora. Isso foi correto?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não?

André: Mas a formiga falou assim: Pode ir indo porque já já eu me solto, eu me viro [a criança interrompe].

Pesquisadora: Ahhh, então ela falou com as formigas?

Henrique: A formiga falou pra ela ir. Seguir em frente.

Pesquisadora: Tá, realmente as formigas foram embora, mas foi a formiguinha, como os colegas falaram, que disse pra elas irem.

Sandro: Seguir em frente.

Pesquisadora: Seguir em frente e aí elas foram, mas elas não podiam ter ficado?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Se elas tivessem ficado, o que elas poderiam ter feito?

Nita: Ajudado.

Pesquisadora: Ajudado quem?

Antonio: A formiga tinha dito que podia se virar [a criança refuta].

Pesquisadora: Mas ela conseguiu se virar?
Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: Quem apareceu depois pra ajudar?
Vozes indistintas: O gafanhoto [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: E o gafanhoto quis ajudar logo de cara?
Vozes indistintas: Simmm/Nãooo [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: Não, por quê?
Sandro: Porque ele achou que a formiga ia levar ele para o formigueiro.
Henrique: Só que ele perguntou.
Roberto: Ele não confiava na formiga porque a formiga come outros insetos.
Pesquisadora: Ahhh, então, ele não tinha confiança, neh? E aí, o que ele pensou? Qual foi o plano do gafanhoto?
Roberto: Ele fez um plano que se a formiga descumprisse o trato, ele ia pular bem alto e ficar bem quietinho.
Manu: Ele pensou que planejando, ele ia pular pra longe e se esconder.
Pesquisadora: Por que o gafanhoto bolou um plano?
André: Pra se proteger.
Pesquisadora: E depois, o que ele fez?
Nita: Ajudou ela.
Pesquisadora: Foi certa a atitude do gafanhoto?
Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: Se ele não tivesse ajudado, o que poderia ter acontecido com a formiga?
Henrique: Ia morrer.
Carlito: Ia morrer desnutrida.
Roberto: Professora, morrido de fome, de sede.
Pesquisadora: Depois que o gafanhoto ajudou a formiguinha a desprender o pé, o que a formiguinha fez?
Nita: Agradeceu.
André: Vazou correndo e agradeceu o gafanhoto.
Pesquisadora: Foi certo agradecer?
Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: No final, a formiguinha despreendeu o pé e foi dito que foi certo agradecer. Toda vez que alguém nos ajuda, é correto agradecer?

Vozes indistintas: *Simmm [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Por quê?*

Nita: *Porque ela ajudou.*

Roberto: *Porque a pessoa tem um coração bom e na hora que ela tiver lá de novo, daí quanto mais vezes ela falar obrigado, quanto mais vezes ela se machucar também, ele pode ir lá ajudar ela ou também ele pode ser um companheiro próximo dela.*

André: *Tem que agradecer pra mostrar que você gosta da pessoa. É tipo assim: um jeito de retribuir. Se você não conseguir retribuir o que que a pessoa fez, você pode falar pelo menos obrigado.*

Pesquisadora (Síntese): *Isso mesmo... vocês são uns exploradores. Agora, que exploramos o texto, quando alguém ajuda a gente... o que a gente tem que fazer, então?*

Vozes indistintas: *Agradeceer [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Realmente. Como foi dito aqui... era um grupo de formiguinhas. Uma formiguinha prendeu seu pezinho no galho de Taperebá e aí ela pediu para as formiguinhas seguirem em frente porque ela se virava sozinha, mas a formiguinha não percebeu que talvez o galho seria muito grande para o tamanho do seu pezinho, então, ela não conseguiria retirar o seu pezinho. Ela poderia precisar de ajuda de uma força maior e as formigas todas juntas fariam uma força bem maior, mas a formiguinha resolveu dispensá-la. A formiguinha percebeu que sozinha não ia conseguir, o quê?*

Vozes indistintas: *Tirar o pé [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Até que apareceu o gafanhoto, espécies diferentes. O gafanhoto pensou: olha, uma formiguinha sozinha é uma coisa, mas várias formiguinhas podem me pegar e me levar para o formigueiro e as formigas juntas arrastam os insetos para o formigueiro. Aí o gafanhoto bolou um plano pra se proteger. Foi o que a colega falou... olha, se caso der errado minha ajuda, já vou me preparar pra dar um pulo bem longe pra ela não dar conta de me pegar. Foi pra se proteger e se proteger não faz da pessoa uma pessoa ruim. Contaram até três e, no pulo, a formiguinha soltou seu pé do galho. Ao invés de chamar o grupo de*

formigueiro, a formiguinha agradeceu e correu em disparada. A formiguinha viu que o gafanhoto era bom e o gafanhoto viu que a formiguinha era boa também. Nessa situação, eles poderiam sim ser amigos. O texto veio mostrar pra gente sobre a importância de ajudar sim as pessoas, mas com proteção, com cuidados, por que e se a gente ajuda alguém e depois termina numa situação pior? O texto faz a gente pensar sobre isso. Todos entenderam o texto?

Vozes indistintas: *Simmmm [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Tem alguma dúvida?*

Vozes indistintas: *Nãooo [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Agora, vamos dizer texto. A professora lê um parágrafo e vocês todos juntos leem o outro... eu um, vocês outro, eu um, vocês outro. Vocês começam. Quando eu contar a até três... Um, dois, três...*

Transmissão vocal do texto.

**Apêndice H – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 7. O Pé-de-Garrafa Gritador, de
Dagoberto Buim Arena. 27/04/2022. Texto em anexo H.**

Pesquisadora: Oi gente... vamos começar nossa oficina? Se organizem rapidinho [tempo]... Olha só, vou escrever uma pergunta no quadro. Quero que vocês leiam e respondam, tá bom!?... O que está escrito?

Vozes indistintas: Você tem medo? De quê? [algumas crianças leem a questão no quadro].

Henrique: Eu tenho medo de onça.

Elloara: Eu tenho medo de leão.

Nita: De cobra.

João: De onça.

Sandro: Sucuri.

Antonio: Jacaré.

Clara: Do escuro.

André: Eu tenho medo de peixe-leão.

Pesquisadora: Existe esse peixe?

André: Ele é venenoso.

Pesquisadora: Onde é que você viu esse peixe?

André: Na TV.

Pesquisadora: Você só viu o peixe pela TV? Como você tem medo dele?

André: Porque se a gente pisar nele, ele é venenoso.

Roberto: Eu tenho medo de cachorro.

Pesquisadora: Medo de cachorro? Você tem cachorro?

Roberto: Tenho.

Pesquisadora: Se você tem cachorro, como você tem medo dele?

Roberto: Mas dos outros.

Pesquisadora: E se aparecer um cachorro na rua, o que você faz?

Roberto: Eu saio correndo.

Lara: Eu tenho medo de cobra... um bocado de coisa... só animais da floresta. Do escuro eu não tenho medo não.

Nita: Eu tenho medo de não ir pro céu.

Pesquisadora: Como você lida com esse medo?

Nita: Penso em outras coisas.

João: Eu tenho medo de onça porque lá no sítio tem muita onça.

Pesquisadora: Você já viu alguma onça?

João: Ahahh... já comeu 5 cachorros meus. Eles se escondem atrás da casa lá, mas tem uns matos dum barraco lá que a gente guarda ferramenta daí a onça, tem um buraco lá e a onça passa e sai catando tudo.

Carlito: Eu tenho medo de perder a minha família toda.

Pesquisadora: E como você faz pra lidar com esse medo.

Carlito: Cuidando deles.

João: Professora, ele tinha falado pra mim que tinha medo de “lalartixa” [a criança aponta para Carlito].

Pesquisadora: De lagartixa?

Carlito: Não, não, disse não... [expressão de vergonha].

André: Tenho medo de dragão de komodo.

Pesquisadora: Existe isso?

André: É um lagarto gigante...

Pesquisadora: Você já viu algum?

André: Claro, em foto neh...

Pesquisadora: Em foto. Se você não o conheceu pessoalmente como você tem medo dele?

André: Porque ele é muito forte e também é extremamente rápido e a mordida dele é venenosa.

Pesquisadora: Agora, eu tenho aqui uma imagem e essa imagem tem a ver com o nosso texto. Olha aqui no quadro [aponto para a ilustração no slide]. Quero que vocês olhem, observem e digam o que ela representa. Olhando a imagem, do que vocês acham que o texto vai falar.

Carlito: Dois cactos, parecendo um rosto de coruja aqui. O homem com medo da coruja [a criança faz referência ao que está atrás do arbusto].

Manu: Eu acho que vai falar sobre um menino com medo da coruja.

Henrique: Um cara com medo. Que tem medo.

Antonio: Um cara escondido atrás da moita, um cara que tá se escondendo aqui com medo.

Nita: Sobre o medo.

Sandro: Um homem que tem medo de um lobo, sei lá.

Lara: Ele com medo de um tigre.

Elloara: Que o menino tá perdido.

Clara: O homem com medo.

João: Eu vejo que aqui tem quase igual um rosto e essa pessoa está com medo.

André: Ahhh eu acho que esse homem tá com medo desse negócio aqui [a criança aponta para o arbusto].

Pesquisadora: O que você acha que é esse negócio aí...

André: Um dragão?

Antonio: Eu acho que é um bicho.

Pesquisadora: E o que você acha que o texto vai falar?

Antonio: Dele [a criança aponta para o que está atrás do arbusto].

Lara: Ele tá com medo.

Pesquisadora: Medo do quê?

André: Dragão [a criança completa].

Roberto: Eu tô achando que é um bandido aqui ohh... porque o jeito do rosto.

Pesquisadora: Você acha que é o quê?

Roberto: Um bandido... uma coruja..

Pesquisadora: E o que você acha que o texto vai falar...

Roberto: Tá parecendo uma coruja, mas também está aparecendo um bandido. Eu tô achando que vai falar que ele tá com medo de uma coruja ou de um bandido porque o formato do rosto aqui oh... o olho também parece que é mais um ser

Pesquisadora: Gente, olha só... vou apresentar o texto pelo o título. Olhem no quadro. Leiam e falem o que vocês acham... o que está escrito...

Vozes indistintas: O Pé-de-Garrafa Gritadorrrr [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Quem escreveu esse texto foi Dagoberto Arena tah e observando o título e a imagem, o que vocês acham?

Voz indistinta: É isso atrás do arbusto...

Henrique: Um pé falante.

Carlito: Um pé que grita.

João: Um pé que foi arrancado.

André: Um pé Zumbi.

Antonio: Uma coisa que dá susto numa pessoa tipo um monstro?

Pesquisadora: Por que você acha que é isso?

André: Porque tá escrito: O Pé-de-Garrafa Gritador. Porque tipo é uma coisa que não é assim normal de ver... um pé de garrafa que grita.

Pesquisadora: O que vocês acham que é o Pé-de-Garrafa Gritador?

Lara: É um pé que arrancaram e colocaram um pé de garrafa. Tipo uma garrafa. Daí será que quando ele pisa no chão sai barulho e parece que tá gritando?

Henrique: Uma garrafinha que tá com gás tipo fazendo barulho...

Pesquisadora: Antes da gente ler o texto, gostaria que fosse feita uma pergunta ao texto... quem poderia fazer? Qual é a curiosidade que a gente quer saber do texto? Qual pergunta a gente poderia fazer ao texto?

André: Como é a aparência do Pé-de-Garrafa Gritador? [a criança levanta a mão e responde]

Pesquisadora: Mais alguém???

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Silêncio.

Pesquisadora: Então, vamos ler o texto pensando nessa pergunta [escrevo a pergunta de André na lousa].

André: Um pé com dois olhos e uma boca.

Roberto: Uma garrafa nunca pode gritar... nunca grita.

Pesquisadora: Certo, certo... agora, vamos fazer aquele encontro com o texto pra depois a gente conversar sobre ele. É a leitura pelos olhos, de pensamento... vamos lá.

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Já??? Vamos começar? Podemos conversar sobre o texto?

Vozes indistintas: Eu já/Eu também [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Acho que todos, neh... Vamos lá, então, para a pergunta inicial: O que o texto diz?

Lara: Sobre o Pé-de-Garrafa Gritador...

Pesquisadora: Como você sabe?

Lara: O texto fala dele.

André: Ele fica escondido numa caatinga...

Pesquisadora: Ahhh... ele fica escondido numa caatinga. Alguém já ouviu falar sobre Caatinga?

Vozes indistintas: Jáa/Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Não??? Já???

André: É isso... [balançando a mão no sovaco]

Pesquisadora: O que isso quer dizer?

André: Que tá fedendo...

Pesquisadora: Será que é isso que o texto se refere?

Vozes indistintas: Nãoo/Não [algumas crianças respondem].

André: Catinga é o número dois [risos].

Pesquisadora: Olha só, o texto fala sobre o Pé-de-Garrafa Gritador... o que mais tem no texto?

Sandro: Os personagens...

Pesquisadora: Quem são?

Nita: Pedrim...

Pesquisadora: Quem é Pedrim?

Nita: Pedrim é o personagem principal.

Pesquisadora: Quem era Pedrim?

André: Pedrim era um menino malvado porque era um caçador de animais...

Manu: Não profe, aqui parece que ele trabalha num sítio [a criança aponta para a ilustração do texto].

João: Eles se alimentavam da carne da caça.

Pesquisadora: Além de Pedrim, quem mais aparece no texto?

Antonio: O Zé...

Pesquisadora: Pedrim morava com quem?

João: Com o pai dele.

Pesquisadora: Em que lugar Pedrim morava?

João: Na Caatinga.

Pesquisadora: Do que Pedrim tinha medo?

Lara: Do Pé-de-Garrafa Gritador.

Pesquisadora: Tinha motivo pra Pedrim ter medo dele?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Henrique: Porque ele gritava para espantar os caçadores.

Roberto: Era pra espantar os animais pra não levar um tiro.

Pesquisadora: Os caçadores chegaram a encontrar com o Pé-de-Garrafa?

Nita: Simm...

Pesquisadora: Eles chegaram a ver o Pé-de-Garrafa?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Silêncio.

Pesquisadora: Pedrim chegou a ver o Pé-de-Garrafa?

Silêncio.

Cochichos...

Pesquisadora: No texto fala que viu?

Carlito: Sim...

Pesquisadora: Será que o Pé-de-Garrafa existia?

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Roberto: Poderia ser um ser humano, um animal...

Pesquisadora: É possível a gente ter medo de uma coisa que a gente nunca viu?

Vozes indistintas: Sim/Não [algumas crianças respondem].

Vocês já viram um Pé-de-Garrafa por aí?

Henrique: Eu não tenho medo do Pé-de-Garrafa, só do escuro.

Pesquisadora: Vocês disseram no começo que tinham medo de alguma coisa e Pedrim tinha medo do Pé-de-Garrafa Gritador. Vocês disseram que Pedrim chegou a ver o Pé-de-Garrafa. A pergunta é como você pode lidar com o medo que você sente?

André: Enfrentando o medo.

Lara: Superando o medo.

Nita: Criando coragem.

Roberto: Fingindo que aquela coisa não existe.

Pesquisadora: Se você fosse os caçadores, você teria saído correndo também?

Carlito: Eu não.

João: Eu ia dar um tiro nele "tou tou"...

Henrique: Se eu fosse os caçadores eu ia pra cima dele.

Roberto: Eu ia desvendar o que ele é.

Pesquisadora: Quando os caçadores viram o arbusto se mexendo, será que era mesmo o Pé-de-Garrafa Gritador? O que vocês acham?

Manu: Eu acho que não.

André: Eu acho que era uma pessoa.

João: Acho que era um bicho.

Elloara: Acho que era uma onça.

Antonio: Uma pessoa disfarçada.

Nita: Um tigre.

Roberto: Qualquer coisa faz barulho no mato.

Lara: Poderia ser um lobo.

Pesquisadora: E agora, vocês lembram da pergunta que foi feita ao texto? Como é a aparência do Pé-de-Garrafa Gritador mesmo?

André: Era Gritador...

Pesquisadora: Esse grito aparece no texto?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O texto fala em algum lugar sobre como era o Pé-de-Garrafa?

Silêncio [algumas crianças procuram a resposta no texto].

Pesquisadora: Se tiver, diga...

Nita: Aqui tá falando que “o Pé-de-Garrafa não é gente... metade bicho, metade gente. Da cintura pra baixo é bicho, da cintura pra cima é gente... o pé é igual o fundo de garraf”.

Pesquisadora: Isso. Agora, nós vamos desenhar o Pé-de-Garrafa Gritador no quadro e cada um vai contribuir com uma parte. Quem quer ser o primeiro?

Carlito: Eu [a criança levanta a mão].

Pesquisadora (Síntese): Certo... olha como ficou o Pé-de-Garrafa... Será que era assim?

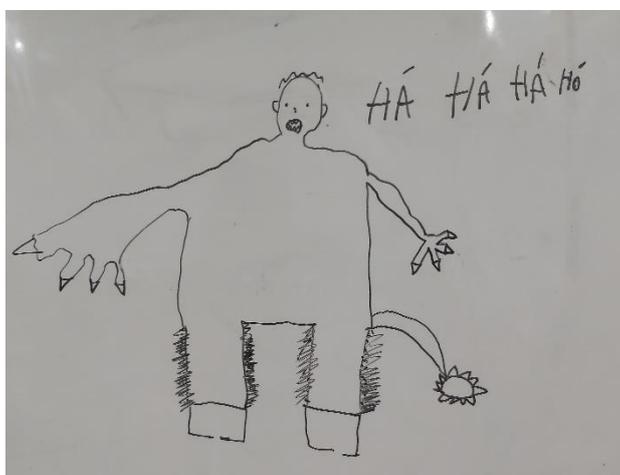


Imagem desenhada pelas crianças na lousa. A criança que desejou contribuir com a ilustração, cada uma, desenhou uma parte do corpo até completar a figura.

Henrique: Eu acho.

João: Ehh...

Ruídos e chiados.

Pesquisadora: Vocês teriam medo dele?

Vozes indistintas: Eu não/Não/Eu sim.

Risos

Ruídos e chiados.

Pesquisadora (síntese): Gente, agora que exploramos o texto, como foi dito aqui, a história se passa no Nordeste, na Caatinga. Tem cactos lá, a terra é muito quente. É uma região que tem seca, falta de água em alguns lugares. Lugar que Pedrim e sua família morava. Lá havia uma história contada entre os moradores que era a história do Pé-de-Garrafa Gritador que assustava as pessoas do local durante as caçadas. Pedrim morria de medo do Pé-de-Garrafa Gritador e a família dele também. Pedrim era uma criança de 8 anos e ele ouvia essa história dos pais porque o pai dele saía pra caçar. Certa vez, o pai dele saiu para uma caçada junto com o Zé e lá na região montanhosa onde tinha os arbustos eles começaram a ouvir alguns gritos de trás dos arbustos. Quando os caçadores ouvem os gritos eles se assustam e saem correndo pra casa. No final da história, Pedrim sai no quintal pra fazer xixi e ouve alguns barulhos e avisa seu pai que acredita ser o Pé-de-Garrafa Gritador. No texto não fala que ele apareceu. Então, quando a professora fala que não pode ter medo de uma coisa que não viu é pra gente refletir...

Henrique: Do escuro.

Pesquisadora: Mas a gente tem medo do escuro ou do que pode aparecer no escuro?

Vozes indistintas: Do que pode aparecer no escuro [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: E o que pode aparecer no escuro?

Henrique: Um bicho.

Nita: Um vulto.

Carlito: Fantasma.

Nita: Um espírito.

André: Um Zumbi.

Pesquisadora: Alguém aqui já viu um fantasma, um zumbi?

Vozes indistintas: Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Como a gente pode lidar com o medo de escuro?

André: Acendendo a luz.

Roberto: Enfrentando de cara a cara.

João: Ficar dentro do escuro e resistir.

André: Se acostumando com aquilo e fazer com que pareça uma coisa normal tipo o escuro.

Pesquisadora: Vocês entenderam o texto?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Alguma dúvida?

Vozes indistintas: Não/Nãoo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Então, agora, vou dizer o texto pra vocês...presta atenção!

Transmissão vocal do texto.

**Apêndice I – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 8. O julgamento, de Humberto de Campos. 29/04/2022. Texto em anexo I.**

Pesquisadora: Oi, gente... tudo bem? Vamos nos organizar para mais uma oficina de leitura? Se organizando e já fazendo silêncio... Antes de iniciarmos, quero saber uma coisa de vocês, presta atenção... Foi falado tanto pra professora trazer textos conhecidos para a atividade de leitura que fiquei curiosa... quero que vocês digam quais textos gostariam de ler. Vocês falam e eu faço a lista no quadro e se faltar algum, vocês me falem. Pode falar...

Lara: Chapeuzinho Vermelho.

Henrique: Os três Porquinhos.

André: Aladim.

Carlito: Saci-Pererê

Sofia: Pinóquio

Roberto: Curupira

Lara: A Bela e a Fera

Elloara: A Bela Adormecida

Clara: Branca de Neve **André:** Chapeuzinho Amarelo.

Pesquisadora: São esses os textos que vocês gostariam de trabalhar na leitura?

Vozes indistintas: Simmmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Faltou mais algum?

André: O Pé de Feijão.

Roberto: O Pé-de-Garrafa [referindo-se ao texto da oficina de leitura anterior que já não era mais desconhecido].

Pesquisadora: Por que você escolheu esse texto? [pergunta a Roberto].

Roberto: Porque agora a gente já conhece.

Pesquisadora: Então tá, agora, vou colocar um título no quadro.

É o título do texto que vamos trabalhar hoje. Presta atenção!

Antônio: A gente conhece?

Pesquisadora: Será que conhece?

Henrique: Eu acho que não.

Pesquisadora: Vamos ver... vou colocar no quadro pra apresentar o texto a vocês e vocês vejam se conhecem.... qual é o nome do texto? O que está escrito no quadro?

Vozes indistintas: O julllga-men-to [algumas crianças leem o título na lousa].

Pesquisadora: Alguém conhece esse texto?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Vocês conhecem a palavra julgamento?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Quem gostaria de falar o significado?

Roberto: Significa uma pessoa que foi julgada por uma coisa. **João:** É quando alguém faz um crime. Ela vai pra cadeia, ela é julgada.

André: O ato de julgar alguma pessoa.

Roberto: Tipo, eu fui preso. Eu fiz um crime muito perigoso... aí eu vou pro julgamento pra eles ver o que eles vão fazer comigo.

Pesquisadora: Crianças, várias respostas aqui. Quando a pessoa comete um crime ela é julgada, o ato de julgar, quando a gente faz um crime muito perigoso vai pra cadeia aí no julgamento decide o que é que vai acontecer com a pessoa. De que você acha que o texto vai falar?

Lara: Sobre o julgamento.

Pesquisadora: Por quê?

Lara: Porque tá no quadro.

Henrique: Porque tá no título.

Nita: Um julgamento no tribunal.

João: Uma pessoa julgando uma outra pessoa.

Pesquisadora: Pra gente saber o que vai acontecer, o que temos que fazer?

Vozes indistintas: Ler o texto [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Que tipo de leitura?

Vozes indistintas: Silenciosaaa [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O que acontece dentro de um julgamento?

Roberto: Vai pra cadeia.

Pesquisadora: Quem participa do julgamento?

Vozes indistintas: Juiz/Advogado/O bandido/A pessoa que é julgada/A polícia.

Lara: Também as pessoas que são testemunhas.

Pesquisadora: O que acontece no final de um julgamento?

André: O juiz vai julgar a sentença dela.

Pesquisadora: Que pode ser o quê?

Antonio: Vai decidir quantos anos a pessoa vai ficar na cadeia.

André: Terminam de julgar a pessoa aí vão ver se a pessoa é realmente inocente ou não. Se a pessoa não for inocente ela vai ter uma pena de acordo com o crime que ela cometeu.

Pesquisadora: E você acha que pode acontecer de uma pessoa ser julgada culpada sendo inocente?

André: Ahan.

Pesquisadora: Quer comentar?

André: Não.

Pesquisadora: Ok. Então, agora, vou entregar o texto para a leitura silenciosa. Vamos nos encontrar com o texto e depois conversar sobre ele táh...

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Certo, gente? Podemos conversar? Então, vamos lá... O que o texto diz, hein?

Nita: Sobre o tribunal e o tatu.

Henrique: O texto está dizendo que o tatu foi julgado por roubar milho.

Lara: O tatu foi julgado por roubar milho.

Nita: da Coita [a criança refere-se a cotia].

Pesquisadora: Da Cotia... isso mesmo. Como você sabe que o texto diz isso.

Nita: Porque tá escrito.

Pesquisadora: Tá escrito no texto. E o que o texto está ensinando pra gente?

Nita: Nunca roubar nada.

Roberto: Ficar dentro das leis e nunca desobedecer às leis.

Pesquisadora: Quem foi julgado no texto?

Carlito: O galo **Voz indistinta:** O tatu.

Pesquisadora: Vocês acham que o julgamento do tatu foi correto?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não?

Henrique: Eles disseram que iam cortar a cabeça do tatu.

Pesquisadora: Disseram... o texto mostra o tatu como um criminoso? Será que ele era inocente ou culpado?

Antônio: Inocente porque foi a Rã que fez.

Pesquisadora: Será que foi a rã? O que vocês acham?
Nesse momento, algumas crianças procurando a resposta no texto.

Lara: Macaco.

Pesquisadora: Foi o macaco?

Carlito: Eu acho que foi o galo.

Lara: Macaco.

Pesquisadora: O que foi roubado

Crianças: O milho.

Pesquisadora: E quem roubou o milho?

Carlito: O galo.

Pesquisadora: O texto diz isso?

Henrique: Não.

Pesquisadora: E o que o texto diz?

Henrique: O tatu.

Nita: A coi-ta [a criança refere-se a cotia].

Pesquisadora: A cotia? E quem roubou primeiro?

Carlito: O galo.

Pesquisadora: Quem roubou o milho primeiro?

Lara: O macaco.

Pesquisadora: O Macaco? Qual parte do texto diz que o macaco roubou o milho?

Silêncio

Pesquisadora: O que o galo faz no texto?

Lara: Ele acusa o tatu.

Pesquisadora: Então o galo faz o papel de quê?

André: De juiz

Pesquisadora: A acusação do galo estava correta?

Vozes indistintas: Nãoooo.

Pesquisadora: Por que não?

Lara: Por que o Macaco tinha roubado.

Pesquisadora: O que a Cotia fez no texto? Procura aí no texto...

Nita: Ela furtou...

Pesquisadora: Ela furtou? Furtou o quê?

Nita: A espiga de milho...

Pesquisadora: Ahh, a cotia furtou a espiga de milho... mas não era o tatu? Não era o macaco? Quem furtou?

Nita: A cotia.

Como sabe?

Nita: Está aqui... a cotia havia furtado a espiga de milho [a criança lê o texto].

Pesquisadora: Então, quem roubou a espiga primeiro?

André: A cotia.

Pesquisadora: E quem estava sendo julgado?

Roberto: O tatu.

Pesquisadora: O galo e a cotia eram amigos?

Henrique: Sim.

Pesquisadora: Depois que a cotia pegou o milho, o que aconteceu?

André: Deu pro galo.

Pesquisadora: Ahhh... e o galo era quem no texto?

Vozes indistintas: O juiz [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O juiz. Então, a cotia pegou o milho para dividir com o galo?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: E quem estava sendo acusado?

Vozes indistintas: O tatu [algumas crianças respondem]...

Pesquisadora: Está certo isso?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem]...

Pesquisadora: O Tatu pegou o milho de quem?

Roberto: Da cotia.

Pesquisadora: Quem roubou primeiro então?

Vozes indistintas: A cotia [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: E por que só o tatu estava sendo julgado?

André: Porque ele roubou e o galo não queria incriminar a cotia. **Pesquisadora:** Ahhh, o galo não queria incriminar a cotia, queria incriminar quem?

André: O Tatu.

Pesquisadora: Pode isso?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Foi justo?

Vozes indistintas: Nãooooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por que não? O tatu foi julgado...

Carlito: A cotia não foi [completa].

Pesquisadora: E o galo que queria uma parte do milho?

Henrique: Não foi também.

André: Não foi justo porque quem roubou não foi julgado, julgado todos que roubaram só um, entendeu? Será justo se todos fossem julgados. Mesmo que o outro não ganhasse pena, mesmo assim o outro foi julgado.

Pesquisadora: Os outros animais do texto ficaram do lado de quem?

Carlito: Do galo.

Nita: Cotia

Roberto: Do macaco.

João: Do tatu.

Pesquisadora: Todos os animais da floresta no julgamento ficaram do lado de quem?

André: Do juiz.

Roberto: Do galo.

E o galo estava acusando quem mesmo?

Vozes indistintas: O tatu [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O que o macaco fez na história?

Henrique: Nada.

Roberto: Ele fez um plano.

Pesquisadora: Qual foi o plano?

Antônio: O plano deles era matar o tatu...

Pesquisadora: E o plano do macaco?

Henrique: Aqui ohhh “e outros funcionários da polícia abriram um buraco no chão e, cumprindo a sentença do Doutor Macaco, enterraram o Tatu” [a criança leu o texto].

Pesquisadora: Isso. Então o plano do macaco era fazer o que com o tatu?

Manu: Enterrar ele vivo.

Pesquisadora: Por que o macaco pensou isso?

Roberto: Ele ia cavar e ia sair.

Pesquisadora: Será que o macaco achava o tatu culpado?

Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Por quê?

Lara: Se fosse culpado o macaco não ia ajudar ele.

Pesquisadora: Vocês acham que as atitudes do galo, da cotia e dos outros personagens do texto acontecem na vida real?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Alguém gostaria de comentar?

André: Porque muita gente comete um crime daí tipo vai uma pessoa junto com ela, daí o ladrão fala que o inocente é o ladrão e o inocente fala que é inocente, então, muitas vezes acabam prendendo o inocente.

Roberto: Às vezes, o julgamento não é justo porque a pessoa que está julgando pode estar envolvida no meio aí

ela muda a história pra não ser incriminada e também ela, como eu posso dizer... (tempo) pra ela não ser incriminada junto, para aparecer que ela é inocente.

Pesquisadora: *Qual personagem você seria do texto?*

Carlito: *O tatu*

Sandro: *A cotia*

Pesquisadora: *Se você fosse a cotia, você faria o quê?*

Sandro: *Eu teria falado que eu tinha roubado o milho.*

Henrique: *Eu ia ser o macaco.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Henrique: *Por que o macaco ajudou o tatu.*

André: *O galo. Porque daí eu seria o juiz. Se eu fosse o juiz...*

juiz ganha muito neh

Pesquisadora: *E que tipo de juiz você seria no texto?*

André: *Quem era inocente não seria preso e quem cometeu o crime sim.*

Pesquisadora: *Se você fosse o juiz no texto quem você prenderia o tatu ou a cotia...*

André: *A cotia.*

Pesquisadora: *Por quê?*

André: *Porque ela que roubou o milho... não foi ele [referindo-se ao tatu].*

Mas o tatu não participou?

André: *Participou.*

Pesquisadora: *E o galo?*

André: *Participou.*

Pesquisadora: *Então, se você fosse o galo que era o juiz...*

André: *Aí complica neh*

Pesquisadora: *Depois de tudo isso, o que o texto disse para a vida?*

Nita: *Não roubar nada.*

Carlito: *Não roubar milho.*

Manu: *Não mentir.*

Lara: *Não julgar as pessoas.*

André: *Ser justo neh.*

Roberto: *Não julgar a pessoa inocente.*

Lara: *A gente não pode culpar os outros por uma coisa que a gente fez e não cometer o erro.*

João: Não julgar as pessoas por algo que ela não fez.

Elloara: Nunca roubar nada porque isso pode ter consequências graves.

João: Não julgar as pessoas se você não tem certeza de que ela fez aquilo.

Pesquisadora (Síntese): Crianças, ótimo, ótimo... agora, que exploramos o texto, como foi lido e como lemos no texto, o tatu estava sendo julgado por um crime que ele não cometeu sozinho. O galo, o juiz, acusou o tatu porque ele pegou uma parte do milho da cotia que seria dividido com o galo. O galo estava julgando pelo interesse no milho. Não foi certo a atitude do galo. Não foi certo a cotia furtar a espiga de milho também... Os outros animais ficaram do lado do galo... também julgaram o tatu, mas o macaco percebeu alguma coisa e quis ajudar o tatu porque a defesa do sapo não estava ajudando o tatu. O macaco era amigo do tatu e nós ajudamos nossos amigos, mas não devemos acusar o colega de alguma coisa sem verificar a situação... às vezes, fazemos isso e depois que conhecemos a história direito muitas vezes percebemos que estávamos errados e então seria bom pedir desculpa, mas nem todas as pessoas pedem desculpa. O texto nos ensina para não julgar as pessoas, não mentir, não roubar, falar sempre a verdade. Todos, entenderam o texto?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Ok. Alguém gostaria de dizer o texto?

Vozes indistintas: Euu/Eu [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Vamos fazer assim... a gente divide. Você lê uma parte e você a outra... metade cada um tá... Você lê até a palavra: "Fuzile-se" e você continua o resto... no três. Um, dois, três...

Transmissão vocal do texto.

**Apêndice J – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 9. A história de Flor-de-Liz, de Lygia
Bojunga Nunes. 05/05/2022. Texto em anexo J.**

Pesquisadora: Oi gente... boa tarde... sentando, se organizando. Vamos começar a atividade, silêncio, mais uma oficina de leitura. Olha, lembrem que, o que estamos fazendo vai ser transformado em um e-book nehhh... lembra que a gente falou sobre isso?

Lara: Quando vai ficar pronto?

Pesquisadora: Humm... vai demorar ou pouquinho, mas quando estiver pronto, eu trago tah... Vamos lá, pessoal! Vou apresentar o texto pelo título... Olhem aqui no quadro... Qual será que é o título do texto que a gente vai trabalhar hoje? [aponto para o slide].

Vozes indistintas: A história de Flor-de-Lis [algumas crianças leem o título no slide].

Pesquisadora: Isso mesmo... quem escreveu esse texto foi Lygia Bojunga. Ele faz parte de um livro da escritora que se chama: Os colegas... Então, tah! Do que será que o texto vai falar?

Lara: Sobre a Flor-de-Lis.

Pesquisadora: O que é flor-de-lis?

Nita: É uma flor.

André: É uma espécie de flor.

Pesquisadora: Será que o texto vai falar dessa flor? O que vocês acham?

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Na próxima página [slide] está o texto. Vamos ver se o texto fala da flor. E aí? [mudo a página do slide].

Manu: Fala de uma cachorra.

Pesquisadora: Quem é a Flor-de-Lis no texto?

Vozes indistintas: A cachorra [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Pra entender melhor, vamos nos encontrar com o texto na leitura silenciosa. Vamos ver o que o texto tem a nos dizer? Vou entregar o texto e vocês vão fazer a leitura pelos olhos, tá...

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Pronto gente??? Podemos conversar?

Vozes indistintas: Eu sim/Sim, pro [algumas crianças respondem]

Pesquisadora: Acho que todos terminaram, neh? Vamos então para a pergunta de início: O que o texto diz pra você?

Lara: Sobre o cachorro.

Manu: Sobre um cachorro que tem uma dona.

Pesquisadora: Qual é o nome da cachorra?

Vozes indistintas: Flor-de-Lis [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: O que mais o texto diz?

Elloara: Que a dona dela encheu ela de perfume.

Henrique: Que tem uma coleira muito apertada.

Lara: Pulseiras, brinco.

Nita: Que ela usa capa de chuva quando chove.

Pesquisadora: Como você sabe que o texto fala tudo isso?

Lara: Porque está escrito.

Elloara: Porque está contando uma história sobre a cachorrinha e o que os cachorros sentem.

Pesquisadora: Como você consegue verificar no texto o que os cachorros sentem? Acha no texto e vem marcar aqui [aponto para o texto no slide]. Como você sabe o que a cachorrinha sente, acha no texto e vem marcar aqui.

Elloara: É que ela está com a coleira apertada.

Elloara: “E a coleira está sempre apertada” [a criança marca no texto do slide].

Outras marcações:

Carlito: “Se eu sou cachorro porque é que não posso ter cheiro de cachorro”.

Manu: “Vivia me enchendo de roupas e pulseiras”.

André: “Eu morria de vergonha”.

Lara: “Vivia me enchendo de talco e pó-de-arroz, me levava pra tomar parte em um concurso de beleza”.

Roberto: “disse que ia furar minhas orelhas pra colocar brinco”.

Foi marcado no texto aquilo que traz insatisfação a Flor de Lis.

Pesquisadora: Quais razões levaram a dona a comprar a cachorrinha Flor-de-Lis?

André: Ela queria uma cachorra cara pra falar o valor.
Carlito: Era exibida [a criança cochicha].
André: Para se mostrar para as pessoas pra falar que a cachorra era pura e de raça.
Lara: Porque ela falou que ia sair na rua para as pessoas admirarem ela.
Roberto: Ela queria uma cachorrinha cara pra mostrar que era muito valiosa e que tinha muito dinheiro.
Pesquisadora: Flor-de-Lis em casa vivia espirrando o dia todo.
Por que isso acontecia?
Elloara: Porque a mulher enchia ela de perfume.
Pesquisadora: Flor-de-Lis em casa concordava com essa situação de viver sempre perfumada?
Vozes indistintas: Nãoooo [algumas crianças respondem].
André: Ela falou... tem uma parte aqui: “Se eu sou um cachorro porque não posso ter cheiro de cachorro”.
Pesquisadora: Como Flor-de-Lis se sentia vestida com roupas, pulseiras, capa de borracha, lenço na cabeça e botas?
Carlito: Desconfortável.
Henrique: Ela também falou que tinha vergonha de sair assim na rua.
Pesquisadora: Olha essa parte: “puxa vida cachorro precisa correr, isto não é vida” Por que você acha que a cachorrinha pensou assim?
Roberto: Porque cachorro precisa de espaço pra brincar, correr...
Nita: A dona dela não deixava nem sair por um minutinho [a criança aponta para o texto].
João: As roupas eram desconfortáveis e não dava pra ela correr, nem brincar.
Pesquisadora: No final da história, Flor-de-Lis começou a pensar que estava ficando birutinha e se apavorou. Por que ela achou que estava ficando birutinha?
Elloara: Porque ela achava que não era um cachorro.
Carlito: Porque ela vivia amarrada na coleira, com capa de chuva.
João: Na casinha, presa.
Pesquisadora: De repente surge na história duas novas personagens, quem são?

Henrique: A latinha e a virinha.
Pesquisadora: Quem são elas?
Lara: Duas cachorras.
Pesquisadora: O que fizeram latinha e virinha ao ouvirem a história de Flor-de-Lis?
Roberto: Ficaram impressionadas.
Pesquisadora: Qual era a raça das cachorras latinha e virinha?
Silêncio.
Algumas crianças procuram no texto.
Carlito: Dálmata.
André: Dog Alemão.
Pesquisadora: Latinha e Virinha.
Nita: Vira-lata!?
Pesquisadora: Por quê?
Nita: Não sei.
Henrique: É pincher.
Roberto: Chihuahua.
Pesquisadora: Mais alguém acha que são vira-latas?
Vozes indistintas: Simm [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: Por quê?
André: É porque o nome está no diminutivo.
Pesquisadora: Como seria latinha sem estar no diminutivo?
Lata: Lata.
Pesquisadora: E virinha?
Henrique: Vira.
Pesquisadora: Então, qual raça poderia ser?
Vozes indistintas: Vira-lata [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: Como descobrimos isso?
André: Colocando o nome normalmente, sem ser no diminutivo. **Pesquisadora:** Na sua opinião, Flor-de-Lis agiu bem fugindo de casa?
Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].
Pesquisadora: Por quê?
Lara: Porque ela não era feliz.
Nita: Porque ela era presa dentro de casa e não podia sair pra brincar.
Roberto: Sim, porque ela era maltratada, exemplo: porque ela ficava presa na coleira e ela não gostava e tinha uma parte que ela se sufocava com a coleira muito apertada.

André: Tem sim e também tem não. A parte do sim é que daí ela ia ser livre pra brincar do jeito que ela queria e ficar na rua daí não precisava de ficar com aquela coleira apertada, com a roupa, que ela podia brincar. Só que daí também tem dois não. O primeiro não é que o dono da cachorrinha podia ficar triste e o outro não é que a cachorrinha ia passar fome porque não tinha ninguém pra cuidar dela, sede também... Ahh, passar sede não... porque quando chovia ela podia beber água do buraco lá da rua neh que os prefeitos não consertam.

Roberto: Também, se tipo o pai fala não pra gente porque a gente pode sofrer um acidente e pro cachorro é o mesmo exemplo só que muda que a gente tipo consegue raciocinar e os cachorros eles não conseguem.

Pesquisadora: O que vocês acharam do comportamento da dona de Flor-de-Lis?

Manu: Mau.

Pesquisadora: Ela agia bem ou mal?

Vozes indistintas: Mal [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Alguém quer comentar?

André: Mal pra cachorrinha porque a dona não sabia o que a cachorrinha sentia. Ela usava coleira com aquelas roupas desconfortáveis e quentes também. Ela não sabia o que a cachorrinha passava, então, ela não tinha noção do que ela estava fazendo pra cachorrinha, entendeu?

Pesquisadora: E como a dona poderia saber o que a cachorrinha gostava?

André: Testando. Dando uma coisa diferente pra ela comer. Deixando ela sem as roupas quentes, tirando a coleira pra ver se ela ia preferir ficar com a coleira ou sem a coleira, sem a roupa ou qual tipo de comida ela ia preferir pra ela comer, pra ela se sentir mais confortável.

Pesquisadora: Você tem cachorro?

André: Não. Tenho gato.

Pesquisadora: Com seu gatinho, você percebe quando ele está desconfortável?

André: Ela só come ração. Se colocar uma ração diferente, ela só come da ração que a gente sempre coloca. Se comprar outra ração diferente, fica um tempão sem comer. Daí tem que comprar outra ração pra ela.

Pesquisadora: Isso faz você perceber o tipo de ração que ela gosta?

André: Sim e tem outro... minha gata é muito velha e uns gatinhos vão lá e ela brinca com os outros gatos. Ela tem um quarto só pra ela, com cama, atéee mobiliado. O que você tinha perguntado mesmo àquela hora?

Pesquisadora: Eu perguntei o que você achou do comportamento da dona da cachorrinha?

André: Eu achei muito errado porque ela não estaria no corpo da cachorra pra sentir o que a cachorra estava sentindo.

Pesquisadora: E como ela poderia fazer pra saber se a cachorra estava feliz ou não?

André: Ela podia andar com ela lá fora pra saber se ela está feliz. Se ela podia se animar um pouco ou fazer alguma coisa que ela gostava.

Pesquisadora: Depois de tudo o que falamos aqui, o que o texto quer ensinar pra gente?

André: Que nós devemos dar conforto para os nossos animais porque eles também têm sentimentos.

Carlito: Eu aprendi pra minha vida que não pode maltratar os cachorros.

Henrique: Não podemos sufocar as cachorras, temos que deixar elas livres.

Lara: Se eu fosse a dona da cachorra eu faria a mesma coisa, mas tiraria algumas coisinhas que ela fez.

Pesquisadora: Quais coisas?

Lara: Eu não deixaria ela presa, deixaria ela brincar e correr.

Pesquisadora (síntese): Alguém quer falar mais alguma coisa? Certo, então... Crianças, agora que conhecemos o texto, já exploramos, neh? O texto conta a história de Flor-de-Lis, uma cachorrinha que estava insatisfeita como a forma que era tratada pela dona. Flor-de-Lis era uma cachorra e queria fazer coisa de cachorro por isso ela fugiu. Fugir do problema não é a solução. Pode resolver um problema e arrumar mais um... A cachorrinha seria livre, mas será que ela ia conseguir sobreviver sem comida e água na rua? A dona dela poderia ter tentado perceber o que deixaria a cachorrinha feliz de alguma forma, mas não... sempre foi acrescentando mais coisas... tanto que Flor-de-

Lis não conseguia nem brincar. A leitura desse texto faz a gente pensar sobre nossas atitudes com as pessoas e com os animais. O que a gente faz que incomoda o outro? Será que tudo o que a gente faz agrada? Às vezes a gente faz um comentário ou uma brincadeira e pensa que o colega está gostando e na verdade ele não está. É importante pensar sobre isso, tá bom? E aí, vocês entenderam o texto?

Vozes indistintas: *Simmm [algumas crianças respondem].*

Pesquisadora: *Certo, certo... que bom, então, agora silêncio que eu vou dizer o texto pra vocês. **Transmissão vocal do texto.***

**Apêndice K – Transcrição do campo de pesquisa
Oficina de leitura 10. Os guardiões da Amazônia, de
Adriana Barbosa Silva. 06/05/2022. Texto em anexo K.**

Pesquisadora: E aí gente... vocês estão bem???

Vozes indistintas: Simmm [algumas crianças respondem].

Pesquisadora: Ahhh que bom!! Olha, hoje é o último dia da nossa oficina de leitura.

Vozes indistintas: Ahhhhhh!!! [algumas crianças respondem].

Elloara: Ahhh não profe.

Pesquisadora: Mas olha, pode ser que eu volte para mais alguma atividade tah ou tirar algumas fotos e apresentar o ebook...

Lara: Vai voltar, vai voltar...

Pesquisadora: Gostei muito de dar aula pra vocês tah...

Elloara: A gente também profe.

Pesquisadora: Ahhh obrigada! Então tah... Qual texto nós vamos trabalhar hoje?

Vozes indistintas: Os guardiões da Amazônia [algumas crianças leem o título no slide].

Pesquisadora: Como vocês sabem disso?

Lara: Tá escrito ali oh [a criança aponta para o slide].

Pesquisadora: Muito bem... quem escreveu esse texto foi Adriana Silva e... olhando o título, o que vocês acham que o texto vai falar?

João: Do mato.

Pesquisadora: Do mato? Por que você acha isso?

João: Por causa da Amazônia.

Pesquisadora: O que é a Amazônia pra vocês?

Roberto: É a floresta.

André: Vai ser dos guardiões que estão cuidando da Amazônia.

João: Vai falar do folclore tipo Curupira. Se não me engano é o Curupira que cuida da floresta...boitatá, essas lendas brasileiras, entendeu? Que cuida da floresta amazônica.

Pesquisadora: Tem alguma coisa no título que chamou a atenção de vocês?

Roberto: Os guardiões

Pesquisadora: Por quê? O que significa essa palavra?

André: Proteção.

Roberto: Eles são guardas.

Pesquisadora: Quem são eles?

João: Os caçadores.

Henrique: Os policiais.

Antonio: Os guerreiros que protegem as matas.

André: O guardião representa um ser que protege uma certa coisa.

Pesquisadora: Proteger o quê?

João: A Amazônia.

Pesquisadora: A Amazônia fica onde?

André: No negócio da divisa entre a Bolívia e o Brasil.

Pesquisadora: Em qual região fica a Amazônia?

Antonio: Norte.

Pesquisadora: E o nosso município fica em qual região?

João: Norte.

Pesquisadora: Isso. No texto, quem vocês acham que vão ser os guardiões da Amazônia?

Roberto: Curupira.

Carlito: Saci-Pererê.

Nita: Os animais da floresta.

Henrique: Mula sem-cabeça.

Antonio: Cobra.

Pesquisadora: Agora, vou entregar o texto para vocês fazerem a leitura silenciosa. Vamos fazer a leitura pelos olhos. Depois nós vamos conversar sobre o texto.

Leitura em silêncio.

Pesquisadora: Podemos começar a roda de conversa? Então, tá... O que o texto diz?

Lara: Sobre a arara-azul

André: Que a Iguana inventou história da arara-azul.

Pesquisadora: Como vocês sabem?

Manu: Lendo o texto.

Pesquisadora: Então, marca aí... Agora, que vocês leram o texto, quem são os guardiões da Amazônia?

Lara: A arara-azul.

Henrique: A Iguana.

João: Onça-pintada

André: Peixe-boi

Nita: Coruja

Pesquisadora: E o que os guardiões da Amazônia fazem?

André: Protegem a Amazônia.

Pesquisadora: Por que a arara-azul estava chateada?

Carlito: A Onça-pintada acusava ela de ter feito algo.

Roberto: A arara-azul estava chateada porque a iguana estava falando mentiras sobre ela.

Pesquisadora: Quais foram as mentiras?

Nita: Que ela estava traindo os guardiões da Amazônia.

Pesquisadora: Por que vocês acham que a iguana inventou que a arara-azul não era mais dos guardiões da floresta?

Roberto: Porque ela [a iguana] não gosta dela [a arara-azul].

Henrique: Porque a arara-azul falou mal da casa da iguana.

Roberto: Ela [arara-azul] magoou ela [iguana].

Elloara: Sabe por que prof... por causa que a iguana ela odiava o pássaro azul, aí ela fez um crime e resolveu expulsar o pássaro azul. Aí colocou a culpa.

Pesquisadora: Expulsar de onde?

Elloara: Dos guardiões

Henrique: Também ela só fez isso porque ela não gostava da arara-azul.

Roberto: A iguana odiava a arara-azul então ela bolou um plano... daí ela falou assim: Ahhh! Já que eu não gosto dela, então, pode ter pensado assim, eu vou fazer mal pra ela, não vou deixar ela fazer nada. Ela pensou assim... e também, ela odiava ela e não queria que ela tivesse no bando daí como ela [arara-azul] tava no bando a iguana odiava, mas as outras pessoas [referindo-se aos animais] até que gostava dela, a única pessoa que não gostava era a iguana porque tipo assim pode ser porque a arara-azul voa e a iguana não, pode ser também porque sei lá a iguana é maior e o pássaro é menor.

Pesquisadora: E vocês acham a atitude da iguana correta?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Por que não foi correta? Alguém quer comentar?

Nita: Porque ela mentiu...

Manu: Porque traiu a arara-azul.

Roberto: Porque na hora que a iguana mentiu e ficou sabendo ela [arara-azul] tipo ficou chateada... daí podia ser que a arara azul não queria mais fazer parte do bando porque a iguana poderia ter prejudicado ela. A arara-azul poderia ficar depressiva, poderia ficar presa em casa,

poderia fazer qualquer coisa pra não participar mais do bando.

Sandro: *E também... ela (iguana) poderia ser amiga dela mais não era... daí ela [iguana] fingiu que era amiga dela mais não era, era só uma traidora.*

Pesquisadora: *Quando a onça-pintada foi conversar com a iguana no final da história ela disse a frase: Agindo assim, tu só conseguiste que os bichos não acreditem mais em ti... por que a onça-pintada pensou assim?*

João: *É porque daí a iguana mentiu daí não vão acreditar mais nela porque vão achar que ela está mentindo novamente.*

Roberto: *Quando a Iguana mentiu a onça-pintada ela falou assim: ahhh, ela tá inventando coisa das minhas amigas... daí podia ser que ela pensou assim: ahhh, então, já que ela fez isso eu também sei lá vou inventar mentiras sobre ela, eu não vou mais falar com ela.*

Pesquisadora: *No final de tudo, a história foi resolvida? No final do texto. O que vocês acham?*

Elloara: *Sim.*

Pesquisadora: *E o que acontece no final da história?*

André: *Os animais viveram todos em harmonia...*

Pesquisadora: *Sim, por quê?*

Antônio: *Porque pediu desculpa...*

Pesquisadora: *E quem pediu desculpa?*

Roberto: *A arara-azul...*

Pesquisadora: *Foi a arara-azul?*

Lara: *A iguana.*

Pesquisadora: *E a arara-azul aceitou?*

Lara: *Sim.*

Pesquisadora: *Foi certo a arara-azul aceitar a desculpa?*

Vozes indistintas: *Sim [algumas crianças falaram].*

Pesquisadora: *Alguém quer comentar?*

Roberto: *Por causa que se os outros fizeram um negócio errado e culpa a gente e depois ele admite seu erro, nós temos que aceitar, não importa se ele me culpou, a gente tem que aceitar os defeitos que a gente fez tipo se ela fez o mal me acusando eu posso falar da minha parte, da minha, e se ela continuar me acusando é só aceitar e ficar quieto.*

André: *Professora, mais ou menos ohh... sim porque a iguana tipo ela mentiu só uma vez, ela não mentiu mais.*

Não, porque tipo assim... a iguana ela não poderia ter mentido porque tipo ela não ia gostar se eu falasse assim ahhh, a iguana é burra, ela não ia gostar, então, tipo assim... ela ia falar que ela é inteligente daí tipo assim se a iguana falasse para a arara... ahhh, arara não sabe voar, daí... como que a arara não sabe voar se ela já voou, já vi arara voando... todo mundo já viu uma arara voando.

Roberto: *Certa, mas daí tem vez que não dá pra aceitar desculpa, mas tem vez que dá.*

Pesquisadora: *Por que não dá pra aceitar desculpa?*

Roberto: *É porque tipo se uma pessoa fizer alguma coisa muito ruim aí tem vez que não dá pra aceitar a desculpa porque você não consegue perdoar a pessoa, entendeu?*

Sandro: *A arara-azul não devia ter perdoado porque ela foi uma traidora, ela mentiu [iguana], quase todo mundo acreditou...*

Pesquisadora: *Você acha que não devia ter perdoado?*

Sandro: *Não.*

Pesquisadora: *Você não perdoaria?*

Sandro: *Não.*

Pesquisadora: *O que o texto disse pra gente?*

Lara: *Mentir é ruim.*

André: *Acusar os outros é feio.*

Carlito: *Quem mente tem perna curta.*

Henrique: *Quem mente tem nariz grande [esticando a ponta do dedo no nariz como pinóquio].*

André: *Mentir, além de perder a confiança também pode estragar a vida de outras pessoas além da sua.*

Pesquisadora: *Agora, com o que vocês disseram, vamos marcar no texto aqui no quadro [slide] as palavras ou frases que faz a gente entender que o texto ensina sobre a mentira. Quem gostaria de vir marcar?*

Algumas crianças levantam as mãos.

Frases destacadas pelas crianças: *“Pessoal! Estou cansada de ouvir a Iguana inventando coisas sobre mim”.*

“Ela anda espalhando que eu estou traindo o grupo”.

“Realmente AraraAzul, te conhecemos muito bem. E o que ela está inventando a seu respeito”. “Jamais trairia meu grupo”.

Pesquisadora (Síntese): *Muito bem... o texto foi bem explorado e, realmente, como vocês disseram, ele conta a*

história dos guardiões de florestas que se reuniam para discutir assuntos importantes e o bem-estar dos animais é importante para a floresta, a Amazônia. A Arara-azul estava chateada com a Iguana por causas das histórias inventadas, nehhh? Que a Arara-azul fazia parte dos predadores. Não é certo mentir, nem inventar histórias sobre as pessoas. Foi muito legal a Iguana reconhecer o erro e pedir desculpas... quando a gente realmente admite o erro, o certo é nos desculpar e não cometê-los mais... sinal de que aprendemos com isso... O texto ensinou muita coisa pra gente... todos entenderam o texto?

Vozes indistintas: *Simmmm [algumas crianças respondem]*

Pesquisadora: *Quem bom, então, agora, vou dizer o texto pra vocês... presta atenção!*

Transmissão vocal do texto.

-

Anexo A Texto: O homem de ouro, de Julie Dorrico

1. LEIA O TEXTO:

O homem do ouro

Julie Dorrico

Quando a draga quen aportava no barracão, íamos buscar papai.

Ele sempre nos encontrava sorridente com uma pepita de ouro.

Aquele ouro me deixava feliz porque mamãe e papai sorriam mostrando os dentes.

Durante nove anos, eu tive afeto de meu pai.

Mas ele enlouqueceu, como todo homem do ouro que não escapa da maldição de matar os outros envenenados aos pouquinhos.

Enquanto meu pai ficava cada vez mais rico mais o rio-gente morria, bem devagarinho, sufocado pelo mercúrio.

E quanto mais morria, mais gentes-árvore, gentes-peixe, gentes-barranco, gentesgente morriam com ele.

Até que um dia foi meu pai que morreu primeiro, de tristeza; depois, da vida mesmo.

Agora eu sei: a felicidade de meu pai não era boa.

Hoje eu sinto que toda felicidade que não é boa, depois mata.

Foi assim, com meu pai.

São as mesmas as histórias que eu escuto dos homens de ouro:

Se tornam outros, ocos, pouco.

Outros, ocos, pouco.

Outros, muito ocos, pouco, e depois morrem.

Queria que não fosse verdade, mas é.

2. VOCÊ CONHECE ESSE TEXTO? () SIM () NÃO

-
Anexo B Texto: Eu sou macuxi, filha de Makunaima, de Julie Dorrico

1. LEIA O TEXTO:

Eu sou macuxi, filha de Makunaima

Julie Dorrico

Eu sou filha de Makunaima, que criou minha avó: primeiro de cera (mas ela derreteu!) e depois de barro: resistindo ao sol e passando a existir para sempre.

Um dia ela bebeu caxiri e resolveu brincar porque só assim podia criar minha mãe e ela criou!

Mas decidi que a língua de minha mãe seria o inglês, assim, minha mãe não só se aborreceria e sua vida seria mais fácil.

A língua de minha mãe é diferente da minha avó, minha avó fala a língua de Makunaima.

Um dia minha mãe decidiu me criar mulher.

E criou, lá na década de 1990, bem certinho.

Decidiu, porém, que minha língua não seria nem o macuxi, como de minha ancestral, nem o inglês dos britânicos, mas o português.

Então resolvi criar a minha própria.

Como não posso fugir do verbo que me formou, juntei mais duas línguas para contar uma história: O inglesxi e o macuxês porque é certo que meu mundo – o mundo – precisa ser criado todos os dias.

E é transformando minhas palavras que apresento minha voz nas páginas adiante.

2. VOCÊ CONHECE ESSE TEXTO? () SIM () NÃO

3. REGISTRE O QUE O TEXTO DISSE PARA VOCÊ.

-

Anexo C Texto: O Leão (apaixonado) e o lavrador, de Esopo

1. LEITURA DO TEXTO

O leão (apaixonado) e o lavrador

Esopo

Um leão, apaixonado pela filha de um lavrador, pediu-a em casamento. O lavrador, não podendo nem aceitar dar a filha à fera nem recusar, por causa do medo que tinha, imaginou algo. Como o leão viesse pressioná-lo várias vezes, disse que o julgava digno de ser esposo de sua filha, mas só consentiria no casamento se ele arrancasse os dentes e cortasse as garras, pois era disso que a jovem tinha medo. O leão porque a amava, aceitou imediatamente. Quando o leão apareceu, o lavrador, que não tinha mais medo da fera, expulsou-o a golpes de bastão.

2. COMPREENDENDO O TEXTO

- a) O que podemos aprender do texto para a nossa vida?
- b) Como você sabe? Mostre no texto.

-
Anexo D Texto: A cadela e o reflexo, de Liev Tólstoi

1. LEITURA DO TEXTO

A cadela e o reflexo

Liev Tolstói

Sobre um velho tronco de árvore, uma cadela atravessava, feliz, um riacho. Levava na boca um saboroso pedaço de carne. De repente, ela parou. Ao olhar para a água, viu... outra cadela! E o pior: com um pedaço de carne ainda mais suculento que o seu! Como que atingida por um raio, ela soltou imediatamente o seu pedaço de carne e,



latindo, atirou-se na água para tomar o da rival.

No entanto, depois de brigar com a água, percebeu que no riacho não existia outra cadela, apenas ela mesma. O que ela havia

atacado era, na verdade, nada mais do que seu próprio reflexo.

Em vão procurou pela sua carne, que naquela confusão a água levava. Assim, por inveja, a cadelinha boba perdeu o que já tinha na boca.

2. VOCÊ CONHECE ESSE TEXTO? () SIM () NÃO

3. O QUE PODEMOS APRENDER DESSE TEXTO PARA NOSSA VIDA?

4. COMO VOCÊ SABE? MOSTRE NO TEXTO.

-
Anexo E Texto: Carta à tia Mirian, retirado do livro: A descoberta da Língua escrita, de Bajard (2012).

1. LEITURA DO TEXTO

*Tripoli, 6 de junho de 2011.
Allan Akbar*

Querida tia Miriam,

Você está longe e não vai poder ler essa carta que sou obrigada a colocar no meu diário. Você tem sorte de morar em um país que não está em guerra. Aqui há algumas semanas tudo mudou e eu não vou mais a escola, que está fechada. Não vejo mais as minhas amigas. Tenho tempo para trabalhar em casa, mas preciso fazê-lo sem ajuda da minha professora. De todo jeito, é difícil ficar sentada na mesa de trabalho, porque o barulho dos aviões e as explosões me fazer tremer.

O que é mais duro para mim é a ausência do papai, que só vem nos ver a cada dois ou três dias e parte para encontrar os seus amigos, como ele me diz. Mas não sei direito aonde ele vai. A razão da ausência dele é um enigma para mim, mas acho que mamãe sabe mais que eu.

Querida titia, peço a Deus a realização do meu maior desejo: O FIM DA GUERRA.

Um beijo carinhoso. Reze por mim.

Malika

2. O QUE PODEMOS APRENDER DESSE TEXTO PARA NOSSA VIDA?

3. COMO VOCÊ SABE? MOSTRE NO TEXTO. CIRCULE A PARTE QUE FEZ VOCÊ PENSAR NA RESPOSTA ANTERIOR.

-
Anexo F Texto: A castanheira, de Julie Dorrico

1. LEITURA DO TEXTO

A Castanheira

Julie Dorrico

Fazendo ponte entre um porto e outro atraquei, como um barco velho, no antigo porto da minha vida.

Nesse retorno passei pelas antigas ruas que em juventude eu tinha percorrido. Decidi visitar meus parentes caritiana, um dos povos que se alojam na cidade para resolver assuntos médicos ou burocráticos, ou só para dar uma volta em Porto Velho.

Chegando lá, com muito entusiasmo, cumprimentei os vendedores de artesanato para estabelecer alguma simpatia.

Escolhi um cocar e um arco e flecha tecido pelas mãos daqueles sobreviventes. Eles só aceitavam dinheiro, e eu, muito desligada da condição pobre dos estabelecimentos da Funai, só tinha comigo o cartão de crédito.

Foi então que me lembrei da existência de um Banco do Brasil ali pertinho naquela região. A mulher caritiana como lendo meus pensamentos prontamente me avisou:

- Tem um banco aqui perto, dá pra ir caminhando!

Eu agradei e fui em direção ao carro para chegar nas duas quadras indicadas pela parente. A essa altura já não sabia mais andar duas quadras que, na minha cabeça, pareciam a extensão não de um bairro, mas de uma cidade.

-

Na saída do estacionamento encontrei um grupo de jovens caritiana conversando entre si, pedi licença e novamente perguntei onde era o local que eu procurava.

O rapaz olhou para mim e respondeu:

- Sabe aquela castanheira ali? Você vai até ela, vai reto e depois você dobra à esquerda. Ao dobrar a rua, você vai logo ver o banco.

Eu olhei pra frente, pressionei os olhos, vi as paredes de concreto cinzas, vi a rua deserta, senti o sol refletindo sobre a rua e as paredes, mas não enxerguei a castanheira.

Logo o rapaz se deu conta de que eu não conhecia uma castanheira. Com um olhar incrédulo, sinalizou com o braço alguns metros à minha frente e disse:

- Moça, é aquela árvore ali, a única que tem na quadra.

Era uma árvore grande. Bem grande. Naquele momento e reconheci castanheira.

Envergonhada, agradei e fui em direção ao meu destino.

Por que não vejo mais árvores?

Quando foi que deixei de perceber as gentes-floresta?

Quando?

E você?

Anexo G Texto: A formiga e o gafanhoto, de Adriana Barbosa Silva

1. LEITURA DO TEXTO

A formiga e o gafanhoto

Adriana Barbosa Silva

Bem cedinho, quando o sol abria seus olhos e seus raios abraçavam árvores frondosas, acordando a natureza, eis que aparece no meio da floresta a ponta de um caminho de formigas.

Na frente, ia um pequeno grupo para reconhecer onde encontraria alimento. As formigas corriam longe e muito rápido. Aquela pressa era até engraçada.

Assim que encontraram a comida, voltaram pela mesma trilha, para avisar o lugar às colegas cortadoras e carregadora engatou uma de suas patinhas num pequeno galho de taperebá.

Algumas colegas formiguinhas diziam:

- Vamos, Formiga carregadora! Força! Saia logo daí! Precisamos de você para levar comida até o formigueiro!

- Minha pata prendeu aqui neste galho. E não consigo sair; mas estou me esforçando. Vão na frente; eu já saio daqui – respondeu a formiguinha em apuros.

Em um instante, a Formiga se viu sozinha e logo se assustou ao ouvir um barulho... pic! pic! Eram pulos suaves... Quando percebeu que o bichinho pulador era um gafanhoto, ficou mais calma.

- Como foi parar aí, pequenininha? – perguntou o Gafanhoto.

- Não sei, senhor Gafanhoto. Eu estava apressada e não prestei atenção a esse galho. Que tal uma ajudinha? – perguntou a pequena.

Posso ajudá-la, sim. Mas você promete não me levar para o formigueiro? – perguntou preocupado o Gafanhoto.

- Não se preocupe, senhor. Não vamos pegá-lo. Eu e o meu grupo comemos folhas e doces e não insetos – respondeu sorrindo a Formiga.

- Mesmo sendo maior, o Gafanhoto sabia que a Formiga era mais forte, agindo em grupo. Desconfiado, guardou o seguinte plano: Se ela não cumprir com a palavra, pulo bem longe e fico quietinho, para ninguém me pegar.

- Então, o Gafanhoto orientou a formiguinha:

- Segure firme na minha pata maior; ela me dá impulso e vamos pular alto e distante.

- Atenção! No três, nós pulamos, certo?... Um, dois, três! – continuou o Gafanhoto.

- Uhuuuu! – toda animada, gritou a formiguinha

Terminando o resgate, a Formiga carregadora correu em disparada atrás de seu grupo, num caminho sem fim daquela floresta. Já, ao longe, agradeceu a ajuda do bichinho pulador que continuou pulando e respondeu: - De nada. De nada.

Anexo H Texto: O Pé-de-Garrafa Gritador, de Dagoberto Buim Arena

1. LEITURA DO TEXTO

O Pé-de-Garrafa Gritador

Dagoberto Buim Arena



Fonte: Ilustração elaborada pela autora, 2022.

Era domingo de dezembro de caatinga verde. Domingo de B-R-Ó-BRÓ. O sol mal apareceu no céu e já mordida a pele de Faustino no quintal, na preparação para a caçada. Pedrim, grudado no pai, acompanhava os gestos de arrumação das coisas: a espingarda, o saco, a vasilha d'água, a farofa com pedaços fritos de mocó.

- Com quem o pai vai? – perguntou, com jeito de quem queria enrabichar
- Com o Zé de Don'Ana.

Pedrim achava engraçado. Todo Zé tinha sobrenome da mulher. Zé de Don'Ondina, Zé de Don'Engrácia, Zé de Don'Iracema. Cada domingo era um Zé que ia com o pai, o Faustino, sem sobrenome de dona. O pai calçava o chinelão de couro quando Zé de Don'Ana chegou prosa.

- Tá pronto, Faustino! Pedrim também vai? É pertinho, ali na serra do Alto do Cruzeiro. Dá prá ver daqui do sítio.
- Vai não. Só tem 8 anos. Dá trabalho pra andar, pra comer! E ainda pode aparecer o Pé-de-Garrafa!!

Um arrepio de medo arrepiou Pedrim. Ouvira muitas histórias do pai sobre o Pé-de-Garrafa. Era um gritador que gritava na mata para alertar a bicharada e afugentar caçadores. Era o protetor da caatinga e dos seus animais. Quando o caçador apontava a arma, ele gritava, dono um vozeirão imenso, como um fantasma gigante. Pedrim tremia só de pensar. Não queria caçar longe de casa não. Era só pelo quintal, com estilingue na mão.

- Que Pé-de-Garrafa que o quê!! – zombou Zé de Don’Ana! Conversa pra mocó dormir!
- Não zomba não!! Que tem, tem!! – murmurou Faustino, enquanto ajeitava a espingarda no ombro.
- No meio da tarde a gente tá de volta, Pedrim. Diga à mãe pra se preparar pra limpar bicho hoje.
- Tá bom, pai!

Encostado na cerca, Pedrim viu os dois se afastando em direção ao Alto do Cruzeiro, lá mais no alto da caatinga. A janta do domingo seria de carne de caça. Pela trilha, velha conhecida, pisada e repisada, os dois caçadores desviavam dos espinhos dos galhos, dos rabos de raposa e olhavam para o chão para não bater o pé em algum espinhento assento de sogra. Zé de Don’Ana continuava no mesmo assunto.

- Pé-de-Garrafa é história de medroso! Com espingarda na mão não tem onça, não tem jararaca, não tem Pé-de-Garrafa que me faça recuar.
- Cuidado com o que fala, Zé! Eu não creio, nem descreio!! Um dia eu estava caçando com o Zé de

Don'Ondina. Quando apontei pra um mocó, saiu um vozeirão gritado de dentro das brechas da rocha. Não esperei pra ver!! Caí fora, na hora!! Zé de Don'Engrácia já ouviu ele respirar forte e bufar!! E ele não mente!!

As árvores retorcidas da caatinga foram escasseando à medida que chegavam perto das rochas. Eram duas grandes paredes altas. No meio, o sol entrava pouco. As árvores cresciam mais do que suas companheiras de caatinga. Eram majestosas árvores de galeria. Umidade, silêncio quebrado por cantos de pássaros, cheiro de terra verde e reentrâncias de rocha onde se escondiam mocós.

– Vamos quietar aqui, neste canto mais escondido pra esperar mocó! Nem é preciso procurar! É só ficar de tocaia! – disse, baixinho, Faustino, com receio de acordar a ira de Pé-de-Garrafa!!

Acomodaram-se sob a sombra das árvores ao pé de uma rocha que dava visão direta para as tocas dos mocós que tinham fugido quando ouviram as pisadas das sandálias de couro espremendo as folhas mortas no chão.

Dois mocós desconfiados logo botaram o focinho de fora para conferir a segurança.

– Espera mais, orientou Faustino! Pegaremos os dois!

Nem acabou de falar e já ouviu o tiro dado pelo companheiro. Assustados, os mocós se esconderam na toca. Ele errou o tiro.

– Agora complicou! – reclamou Faustino! O mocó fugiu e os outros não vão botar o focinho pra fora! E se o Pé-de-Garrafa escutou o tiro, ele pode aparecer por aqui!!

– Que Pé-de-garrafa nada! – esbravejou Zé. Vamos comer e esperar os bichos!!

A prosa baixa escorria pela boca de Zé de Don'Ana enquanto mastigava farofa com goles d'agua. Contava feitos e bravuras. A conversa era tão baixa, para não espantar mocós, que puderam ouvir uma respiração longa, forte, quase ronco de dorminhoco e bufos. A conversa parou, a orelha levantou, o olho arregalou, a mão apertou o cabo da espingarda. Faustino gelou!

- O Pé-de-Garrafa!!
- Nunca vi onça virar gente! – desafiou Zé de Don'Ana.
- Pé-de-Garrafa não é gente! É metade bicho e metade gente. Da cintura pra baixo é bicho. Da cintura pra cima é gente! O pé é igual fundo de garrafa. Uma roda furada no meio. É quase um casco, como o de burro!! – disse Faustino, com voz baixa e olhos amedrontados.
- Quá! – desdenhou o outro. – O barulho vem detrás daquela rocha ali, onde tem aquela árvore grande. Vou buscar uma onça pra janta de hoje.

Imóvel, agachado e encostado em um paredão para não ser surpreendido, Faustino sugeriu:

- Vamos embora, Zé.

O companheiro nem ouviu, esgueirando-se por entre as rochas e arbustos. À medida que caminhava, o rumor dos seus bofes aumentava. O ronco se esparramava. Zé olhava para o chão à procura de pistas, apontava o ouvido para o alto, elevava o nariz para sentir o cheiro da bicha, dedo no gatilho para apontar e disparar. Procurava na terra entre as folhas, as marcas da pata, os riscos das unhas.

Aproximou-se da rocha e examinou o chão, pronto para contornar e atirar na bicha. Os olhos viram duas marcas, lado a lado.

Abaixou-se para examinar. Onça não pisa com patas lado a lado!! Botou atenção!! Eram duas marcas redondas e no meio era oco! Não era pegada de onça!! Era pegada de...

Não deu tempo de pensar! Gritos amedrontadores explodiram por detrás da rocha! Os roncões cresceram, os galhos balançavam, o eco se espalhou pelo Alto do

Cruzeiro. Zé de Don'Ana largou a espingarda, disparou de volta, sem medo de espinho de mandacaru, sem medo de pisar em coroa-de-frade. Não viu mandacaru nem rabode-raposa nem coroa-de-frade, nem nada. Perto da toca dos mocós, Faustino ouviu a gritaria e já sabia o que era. Zé chegou lanhado, camisa rasgada, pé com espinho e olhos apavorados.

– É ele, Faustino! Vamos sumir daqui!

A volta para casa foi rápida. Não teve janta. Não teve mocó na casa de Don'Ana, preocupada com o marido deitado na rede, silencioso.

Naquela noite, depois do café com farinha, na cozinha, Pedrim ouviu o pai contar a história. Antes de ir para cama, foi para o quintal urinar. Quando levantou a perna da bermudinha, ouviu gritos longos vindos lá do Alto do Cruzeiro. Correu para dentro e gritou assustado:

– Pai, vem escutar! Tem barulho lá na serra!
Faustino ouviu e sapecou:
– É o Pé-de-Garrafa Gritador!!

Naquela noite Pedrim dormiu com a cabeça escondida embaixo do travesseiro, sem fazer xixi.

Anexo I – Texto: O julgamento, de Humberto de Campos

O Julgamento

Humberto de Campos

__Senhores! __dizia o galo. __ O crime praticado pelo tatu é daqueles que exigem severo castigo! O tatu, senhores, comeu o milho pertencente à Cotia, cujas virtudes todos nós conhecemos! A cotia havia furtado a espiga de milho de um roçado e tinha me prometido a metade! E veio o tatu, esse criminoso que vive escondido o dia inteiro, e comeu diversos grãos de milho da pobre senhora! Peço, pois para o Tatu a sentença de morte!

__Muito bem! __ gritou o periquito, que assistia à sessão.

__Morra o ladrão de milho! Morra o Tatu! A defesa feita pelo Sapo não adiantou nada.

__Senhores! __ disse este.

__ Não foi o tatu que comeu o milho da cotia!

__ Foi! respondeu a Rã.

__ Não foi!

__Foi!

__Não foi!

__Foi!

__Não foi!

As testemunhas e os jurados estavam todos contra o Tatu.

Exigiam a sentença de morte.

__Enforque-se o Tatu! __propunha um.

__Corte-se a cabeça do Tatu!_ reclamou outro.

__Atire-se o Tatu no rio!

__ Fuzile-se o Tatu!

Foi por essa altura que o Doutor Macaco pediu silêncio e entrou com sua mania de bicho escovado.

Ele era do Tatu, mas via que era impossível absolver o amigo. E começou assim:

__Meus senhores! Acabamos de ver que o Tatu é mesmo um criminoso. É o maior criminoso que tem passado por esse tribunal. O castigo que ele merece deve ser, pois, o mais terrível, de modo a servir de exemplo. Não devemos atirar o Tatu no rio. O castigo do Tatu deve ser maior, mais feroz!

E dando um murro na mesa:

__ O Tatu deve ser enterrado vivo!

__Muito bem!...Muito bem!... aprovaram todos os bichos, sem compreender o plano do Macaco.

Nessa mesma tarde, o Cachorro, o Gato, o Porco e outros funcionários da polícia abriram um buraco no chão e, cumprindo a sentença do Doutor Macaco, enterraram o Tatu. Era isso, porém, que o tatu queria. No fundo da terra, começou a cavar e foi sair muito adiante, ganhando o mato e não aparecendo mais. Devia a vida ao seu amigo Macaco.

Enquanto isso, o Sapo, seu advogado, ainda hoje passa a noite a discutir com os outros se foi o Tatu mesmo quem comeu o milho da Cotia.

Anexo J – Texto: A história de Flor-de-Lis, de Lygia Bojunga Nunes

A história de Flor-de-Lis

Lygia Bojunga Nunes

Fui comprada numa loja de cachorros. A mulher entrou e disse: “Quero uma cachorra caríssima e de raça puríssima, pra todo mundo achar linda e ficar sabendo quanto é que custou”. E aí ela ficou sendo minha dona e me levou pra casa.

Vivia me enchendo de perfume. Eu espirrava o dia todo e pensava: “puxa vida, se eu sou cachorro por que é que eu não posso ter cheiro de cachorro?”

Vivia me enchendo de roupas e pulseiras, e quando chovia me botava capa de borracha, lenço na cabeça e botas. Eu morria de vergonha de sair na rua assim, e pensava “puxa, isso não é jeito de cachorro andar”. Nunca me deixava solta. Nem um minutinho. “Puxa vida, cachorro precisa correr. Isso não é vida!” — eu pensava. E a coleira era sempre tão apertada que eu sufocava. Olha aqui a marca, olha só.

Vivia me enchendo de talco e pó-de-arroz, me levava pra tomar parte em concurso de beleza, e hoje, vê se pode, disse que ia furar minhas orelhas pra botar brinco, e isso eu nunca vi cachorro usar.

Então eu pensei: “puxa vida, quem sabe esse tempo todo eu tô achando que eu sou cachorro, mas não sou cachorro?...” Foi aí que eu comecei a achar que estava ficando meio birutinha e me apavorei. Quando ela abriu a porta pra uma visita entrar eu fugi. Corri à beça até chegar aqui.

Latinha e Virinha ficaram impressionadíssimas com a história.
Pensaram, discutiram, fizeram perguntas e, afinal, deram opinião.
— Birutinha é ela.

Anexo K – Texto: Os guardiões da Amazônia, de Adriana Barbosa da Silva

Os guardiões da Amazônia

Adriana Barbosa Silva

Há muito tempo, época em que existiam mais animais e de muitas espécies, em que todos os rios eram limpos, muitas árvores altas e frondosas, no meio do tapete verde gigantesco, que era aquela Floresta, ali a cada 20 sóis se reuniam os guardiões da Amazônia, para discutir e decidir as estratégias de defesa e harmonia do reino. Era bicho de todo o tipo e jeito, mas as reuniões eram liberadas pela Onça-Pintada, pelo Gavião-Real e o Peixe-Boi. Os encontros aconteciam sempre à beira do rio: só assim os bichos aquáticos poderiam participar.

Certo dia, a Arara-Azul trouxe uma situação delicada para resolver entre os guardiões:

- Pessoal! Estou cansada de ouvir a Iguana inventando horrores sobre mim. Justo eu, que tanto sou fiel ao grupo; que tanto me esforço para ajudar a defender a nossa Amazônia.
- Realmente, Arara-Azul, te conhecemos muito bem. E o que ela está inventando a seu respeito? – indagou o Gavião-Real.
- Ela anda espalhando que eu estou traindo o grupo; que eu até já me passei pro outro lado, o lado dos predadores! Como eu poderia fazer isso? Jamais trairia meu grupo; jamais deixaria de fazer parte dos Guardiões da Amazônia! – argumentou a Arara-Azul.

E aí foi aquele blá-blá-blá. Muitos falando ao mesmo tempo. O Mico de Cheiro atravessou bem no meio de todos, pulando de galho em

galho, puxando a orelha do trio, Paca, Tatu e Cotia. Queria mesmo era ver o circo pegar fogo. (Ah, bichinho levado!). Já a sábia Coruja, calada parecia, mas se dirigiu a Onça-Pintada e cochichou alguma coisa. Até a Sucuri se contorceu todinha, de tão assustada que ficou por aquela situação desordenada. O Uirapuru, preocupado com o alvoroço dos amigos, começou a cantar, como forma de acalmar os ânimos. Só o Peixe-Boi e o Boto observavam tudo bem tranquilamente. Na verdade, ninguém sabia dar notícias da Iguana. Então, a Onça-Pintada interrompeu todos, dizendo:

Muito bem, pessoal! Eu mesma vou procurar e conversar com a Iguana. Vou descobrir porque ela está criando essas histórias sobre a Arara-Azul.

Não foi difícil encontrar a Iguana, pois a sábia Coruja já havia falado para a Onça-Pintada onde encontrá-la. Ela estava bem verdinha, escondida por entre as folhas; camuflada mesmo.

- Por que te escondes aí Iguana? Fizeste algo errado? Perguntou a Onça-Pintada.

- Sim, Onça. Saí por aí, inventando historinhas sobre a Arara-Azul, porque não gostei da forma como ela falou da minha morada. E resolvi deixá-la chateada.

- Iguana! Não precisavas fazer isso. Agindo assim, tu só conseguiste com que os bichos não acreditem mais em ti. Vem. Vamos reunir os guardiões daqui a pouco e tu esclareces o que aconteceu.

Enfim, na reunião, a Iguana teve a oportunidade de esclarecer a todos o que fizera, pedindo desculpas, principalmente à Arara-Azul. Esta aceitou o pedido. E logo o reino voltou a viver em harmonia.

Sobre a autora



Patrícia Berlini Alves Ferreira é Orientadora Educacional no Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Colorado do Oeste. Possui Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Como pesquisadora, integra o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), atuando no eixo de Tertúlias Dialógicas Literárias e Comunidades de Aprendizagem. Linha de pesquisa: Educação - Teorias e Práticas. Autores: Bakhtin, Vygotsky, Paulo Freire e Élie Bajard. Objeto de pesquisa: Ato de ler. Sua trajetória profissional abrange experiências diversas na educação básica: foi docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, além de professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura no Ensino Médio.

Apaixonada por narrativas e pela promoção do ato de ler, Patrícia desenvolveu práticas pedagógicas voltadas à contação de histórias e ao incentivo da leitura entre crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas. Seu trabalho reflete um compromisso com a formação humana, a inclusão e a valorização do diálogo igualitário no processo educativo.

