



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM LETRAS

**DEGUIMAR DAS GRAÇAS LACERDA**

**QUANDO A PALAVRA SE FAZ DIÁLOGO: O PENSAR ALTO EM GRUPO NA  
MEDIÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO CRÍTICA DE SENTIDOS**

**Porto Nacional, TO**

**2025**

**Deguimar das Graças Lacerda**

**QUANDO A PALAVRA SE FAZ DIÁLOGO: O PENSAR ALTO EM GRUPO NA  
MEDIÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO CRÍTICA DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT),  
como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em  
Letras

Orientadora: Dra. Dalve Oliveira-Batista Santos

**Porto Nacional, TO**

**2025**

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- L131q Lacerda, Deguimar das Graças.  
Quando a palavra se faz dialogo: O pensar alto em grupo na mediação docente e na construção crítica de sentidos. / Deguimar das Graças Lacerda. – Porto Nacional, TO, 2025.  
90 f.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2025.  
Orientadora : Dalve Oliveira Batista-Santos  
1. Letramento crítico. 2. Pensar alto em grupo. 3. Educação do campo. 4. Leitura dialógica. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Deguimar das Graças Lacerda**

**Quando a palavra se faz diálogo:** o Pensar Alto Em Grupo na mediação docente e na construção crítica de sentidos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre (a) em Letras e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, PPGLetras-UFT

---

Prof. Dra. Ana Cláudia Turcato de Oliveira, PPGLetras-UFT

---

Prof. Dr. Ruy Martins dos Santos Batista, IFTO

*Dedico este trabalho aos meus alunos, cuja curiosidade e vontade de aprender inspiraram cada página desta pesquisa. Às crianças do campo, que carregam consigo a riqueza de suas vivências e saberes, mostrando que a leitura vai além das palavras e se conecta ao mundo. Aos meus familiares, pelo amor e apoio incondicional, e a todos os educadores que acreditam na força transformadora da educação e no poder do diálogo para construir um futuro mais justo e inclusivo.*

*A leitura do mundo precede sempre a leitura  
da palavra, e a leitura desta implica a  
continuidade da leitura daquele  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta pesquisa investiga como a prática dialógica de leitura, por meio do método Pensar Alto em Grupo (PAG), pode contribuir para a formação de leitores críticos e responsivos, com foco em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental oriundos de comunidades rurais. Fundamentada em teorias sociointeracionistas e dialógicas, como as de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Brian Street, a leitura é compreendida como uma prática social situada que conecta texto, contexto e as vivências dos sujeitos. A abordagem metodológica adotada é qualitativa-interpretativista, articulando análise teórica e vivências pedagógicas realizadas em sala de aula. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e atividades de leitura compartilhada, evidenciando que o método PAG promove a construção coletiva de sentidos, amplia a autonomia leitora e fortalece a criticidade dos estudantes. Além disso, destaca-se o papel da professora-pesquisadora como mediadora do processo de letramento, integrando as experiências culturais dos alunos ao ensino. Os resultados indicam que o PAG é uma metodologia eficaz para superar o modelo tradicional de ensino da leitura, que frequentemente reduz o ato de ler à decodificação mecânica e à busca de respostas prontas. O método valoriza a diversidade cultural dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora. Assim, a pesquisa contribui para práticas pedagógicas que reconhecem os alunos como protagonistas no processo de leitura e que favorecem o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de significados.

**Palavras-chave:** Letramento crítico. Pensar Alto em Grupo. Educação do campo. Mediação docente. Leitura dialógica.

## ABSTRACT

This research investigates how the dialogical reading practice, through the Think Aloud in Group (PAG) method, can contribute to the formation of critical and responsive readers, focusing on 5th-grade elementary school students from rural communities. Grounded in socio-interactionist and dialogical theories, such as those of Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, and Brian Street, reading is understood as a situated social practice that connects text, context, and the subjects' experiences. The methodological approach adopted is qualitative-interpretative, combining theoretical analysis with pedagogical experiences conducted in the classroom. Data were collected through interviews and shared reading activities, highlighting that the PAG method promotes the collective construction of meaning, enhances reading autonomy, and strengthens students' critical thinking. Furthermore, the role of the teacher-researcher as a literacy mediator is emphasized, integrating students' cultural experiences into the teaching process. The results indicate that PAG is an effective methodology for overcoming the traditional model of reading instruction, which often reduces the act of reading to mechanical decoding and the search for ready-made answers. The method values students' cultural diversity, fostering a more inclusive, reflective, and transformative education. Thus, the research contributes to pedagogical practices that recognize students as protagonists in the reading process and that encourage dialogue, active listening, and the collective construction of meaning.

**Keywords:** Critical literacy. Think Aloud in Group. Rural education. Teacher mediation. Dialogical reading.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PAG	Pensar Alto em Grupo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
LA	Linguística Aplicada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UFT	Universidade Federal do Tocantins
TO	Tocantins
BR	Rodovia Federal
CNE/CEB	Diretrizes do CNE/CEB nº 1/2002 estabelecem orientações para a Educação Básica do Campo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de Linguagem e Implicações no Ensino Aprendizagem.....	20
Quadro 2 - Conceitual-Relacional: Letramento e Concepção Dialógica no Ensino de Leitura.....	27-28
Quadro 3 - Conceitual: O Processo de Co-Construção na Construção de Sentidos.....	36
Quadro 4 - Perguntas da Entrevista.....	49
Quadro 5 - Preferências de Leitura dos Participantes.....	49
Quadro 6 - Vivências realizadas com o método PAG.....	51
Quadro 7 - Procedimentos da análise de dados.....	53-54
Quadro 8 - Síntese da Metodologia.....	55-56
Quadro 9 - Respostas dos participantes à pergunta: “O que você entende por leitura?”.....	58
Quadro 10 - Gêneros literários preferidos pelos alunos.....	60
Quadro 11- Respostas dos alunos à pergunta: “Você se considera um leitor crítico?”.....	62
Quadro 12 - Sugestões dos alunos para tornar a leitura mais interessante na escola .....	63
Quadro 13 - Fábula “A Formiga e a Cigarra”.....	64-65
Quadro 14 - Interação durante a vivência com a fábula “A Formiga e a Cigarra”.....	65-67
Quadro 15 - Fábula “O Leão e o Rato”.....	70
Quadro 16 - Interação durante a vivência com a fábula “O Leão e o Rato”.....	70-72
Quadro 17 - Perguntas das Pesquisas.....	79-80

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O PROJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LEITURA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepções de linguagem e nuances no processo de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>A leitura dominante no contexto escolar e suas implicações.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Os estudos do letramento e suas implicações no ensino da leitura.....</b>	<b>23</b>
<b>2.4</b>	<b>A leitura em contexto da educação do campo.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>O PROJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PENSAR ALTO EM GRUPO: POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>O pensar alto em grupo como prática de letramento.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>O processo de coconstrução na construção de sentidos.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3</b>	<b>A formação do sujeito-leitor-responsivo na prática do pensar alto em grupo.....</b>	<b>37</b>
<b>3.4</b>	<b>O professor como agente de letramento.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa: por uma pesquisa qualitativa-interpretativista.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Pesquisa-ação como caminho metodológico .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2</b>	<b>Contexto da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	<b>45</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de Geração e coleta de dados.....</b>	<b>46</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Entrevistas Semiestruturadas .....</b>	<b>48</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Método interativo Pensar Alto em Grupo (PAG) como instrumento metodológico.....</b>	<b>50</b>
<b>4.3.3</b>	<b>A seleção dos textos para as vivências.....</b>	<b>51</b>
<b>4.3.4</b>	<b>Procedimentos de análise de dados.....</b>	<b>52</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Construção das Categorias Temáticas.....</b>	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>A LEITURA DE MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA: ANÁLISES E RESULTADOS .....</b>	<b>57</b>
<b>5.1</b>	<b>Desenvolvimento de práticas de leitura.....</b>	<b>57</b>
<b>5.2</b>	<b>As vivências.....</b>	<b>64</b>
<b>5.3</b>	<b>Vivência da fábula “o leão e o rato” .....</b>	<b>69</b>
<b>5.4</b>	<b>Letramento: uma prática social e dialógica.....</b>	<b>74</b>
<b>5.5</b>	<b>A relevância do método pensar alto em grupo (pag) .....</b>	<b>75</b>
<b>5.6</b>	<b>Reflexões finais sobre os resultados.....</b>	<b>77</b>

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
	<b>APÊNDICE 1: TRANSCRIÇÃO ‘O LEÃO E O RATO’ .....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÃO ‘A CIGARRA E A FORMIGA’ .....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel central no processo educativo, sendo concebida como prática social capaz de fomentar o desenvolvimento crítico e a transformação cultural dos sujeitos. Ao permitir que o leitor estabeleça relações entre o texto, o contexto e suas experiências de vida, a leitura se configura como um ato de compreensão do mundo e de si mesmo, fortalecendo a participação ativa na sociedade e promovendo a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Entretanto, ao longo da história da educação brasileira, o ensino da leitura foi concebido de forma técnica e mecânica, como dito por Soares (2004), centrado na decodificação de signos linguísticos e na repetição de padrões gramaticais. Essa perspectiva reducionista negligência a complexidade do ato de ler, restringindo-o à reprodução de sentidos e desconsiderando sua potência como prática de reflexão, questionamento e construção de significados. O resultado é a formação de leitores passivos, pouco preparados para interpretar as múltiplas linguagens presentes na vida cotidiana.

Essa situação se agrava quando consideramos alunos oriundos de zonas rurais que frequentam escolas urbanas, trazendo consigo valores, experiências e modos de vida próprios de sua cultura, distintos dos modelos hegemônicos que estruturam o currículo e as práticas pedagógicas tradicionais (Arroyo, 2007). A desconexão dessas especificidades gera uma desconexão entre o conhecimento escolar e o saber comunitário, dificultando o engajamento dos estudantes e reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem contextos culturais diversos.

Essa ausência de diálogo entre a escola e o contexto sociocultural do aluno contribui para dificuldades de aprendizagem no campo da leitura. Ao não reconhecer as vivências rurais como fontes legítimas de conhecimento, a escola tende a ‘marginalizar’ esses sujeitos, dificultando sua inserção plena nos processos de letramento e enfraquecendo sua identidade leitora. Além disso, a distância geográfica, as limitações de acesso a bens culturais e as condições precárias de infraestrutura educacional intensificam os desafios enfrentados por esses estudantes, ampliando as desigualdades no desempenho escolar.

Diante do exposto, a motivação desta pesquisa surge da minha prática docente, observando as dificuldades significativas de leitura e compreensão de textos enfrentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, oriundos de comunidades rurais. Esses estudantes encontram obstáculos até na interpretação de perguntas simples, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que superem tais desafios. No cotidiano escolar, muitos têm dificuldade

em se reconhecer como leitores; suas vivências, saberes e formas de se relacionar com a linguagem não encontram espaço, gerando desinteresse, insegurança e sensação de inadequação.

Essa realidade orientou a busca por metodologias que valorizem a escuta ativa, o compartilhamento de experiências e a mediação docente sensível, promovendo um ambiente acolhedor e significativo para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual, alinhado a práticas dialógicas e participativas como o método Pensar Alto em Grupo (PAG).

Diante desse contexto, a pesquisa<sup>1</sup> parte do princípio de que a leitura deve ser concebida como prática social situada, capaz de promover inclusão, valorização da diversidade e o desenvolvimento de sujeitos críticos. Torna-se, portanto, imprescindível repensar abordagens pedagógicas vigentes e adotar metodologias que favoreçam a construção coletiva de sentidos, reconhecendo e integrando as múltiplas vozes presentes no espaço escolar, por meio de práticas dialógicas como o PAG.

Apesar dos avanços no campo educacional e das inúmeras discussões teóricas sobre a importância de práticas de leitura contextualizadas e críticas, ainda predomina, no cotidiano escolar, um modelo de letramento autônomo. Este modelo, segundo Street (2014), trata o letramento como um conjunto neutro e universal de habilidades técnicas, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e culturais que permeiam o ato de ler. Nas salas de aula, a leitura é reduzida à decodificação mecânica de palavras e à busca de respostas prontas, sem espaço para a interpretação crítica, a subjetividade e a construção coletiva de significados.

Essa abordagem tem implicações preocupantes, sobretudo, em contextos marcados pela diversidade cultural e social, como ocorre com alunos oriundos de áreas rurais que frequentam escolas urbanas. Esses estudantes carregam consigo saberes, valores, vivências e formas particulares de se relacionar com a linguagem, que muitas vezes são ignorados pelas práticas pedagógicas tradicionais. Quando o ensino da leitura não reconhece tais especificidades, ele contribui para o silenciamento dessas vozes e para a exclusão simbólica dos sujeitos que não se encaixam no padrão dominante.

Ignorar o contexto sociocultural dos alunos fragiliza sua experiência escolar, compromete a formação de uma identidade leitora significativa e limita o desenvolvimento de leitores críticos e participativos. Tal cenário resulta em baixos níveis de compreensão leitora, desinteresse pelas práticas de leitura e dificuldades na articulação entre texto e realidade. Para estudantes de comunidades rurais, essas dificuldades são ainda mais acentuadas pela distância

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer 7.050.235.

física, simbólica e afetiva entre suas experiências cotidianas e os conteúdos escolares, gerando sensação de inadequação e, por vezes, de fracasso. Assim, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que promovam leitura dialógica, escuta ativa e valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos.

Portanto, torna-se fundamental problematizar o modelo tradicional de ensino da leitura e propor alternativas que considerem os sujeitos em sua totalidade — suas histórias, culturas, linguagens e formas de pensar —, promovendo práticas pedagógicas mais dialógicas e transformadoras. Nesse contexto, essa pesquisa investiga como a prática dialógica de leitura por meio do método Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 2014), aplicada a alunos oriundos da zona rural, pode contribuir para a formação de leitores críticos e responsivos, bem como fortalecer o professor como agente de letramento. De forma **específica, o estudo busca:**

1. **Investigar** a constituição da identidade leitora de alunos do 5º ano da zona rural durante atividades de leitura.
2. **Analisar** a construção de sentidos pelos alunos nas atividades de leitura do método Pensar Alto em Grupo (PAG).
3. **Investigar** o papel da professora-pesquisadora como agente de letramento na prática de leitura dialógica.

A prática da leitura, quando compreendida como um ato dialógico, torna-se uma ferramenta essencial para a construção de uma educação crítica, inclusiva e transformadora. Em oposição à leitura entendida como decodificação ou técnica, a abordagem dialógica permite que os sujeitos se apropriem do texto a partir de suas experiências, culturas e contextos de vida, estabelecendo conexões entre linguagem e realidade. Nesse sentido, é imprescindível que as práticas pedagógicas adotadas nas escolas reconheçam os alunos como protagonistas no processo de leitura, incentivando a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos.

Esta pesquisa justifica-se, ainda, pela necessidade de refletir e ressignificar práticas pedagógicas de leitura em contextos de desigualdade social e cultural, como o vivido por alunos oriundos de zonas rurais. Ao investigar a aplicação do método Pensar Alto em Grupo, busca-se contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis e coerentes com os princípios de uma educação que forme sujeitos críticos, conscientes e capazes de se engajar de maneira significativa com a realidade que os cerca.

Nesse sentido, formulam-se as seguintes perguntas de pesquisa, que orientam o desenvolvimento do estudo:

- ✚ Como se constitui a identidade leitora de alunos do 5º ano da zona rural durante atividades de leitura?

- ✚ De que forma os alunos constroem sentidos nas atividades de leitura realizadas pelo método Pensar Alto em Grupo (PAG)?
- ✚ Qual é o papel da professora-pesquisadora como agente de letramento na prática de leitura dialógica?

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, entendendo que os fenômenos educacionais devem ser analisados a partir da perspectiva dos sujeitos e das interações que constroem sentidos no contexto escolar. O foco não se restringe à quantificação de dados, mas à compreensão das práticas de leitura vivenciadas por alunos de zonas rurais e do papel da mediação docente na construção coletiva de significados, alinhando-se à perspectiva freireana e bakhtiniana do ensino dialógico.

A pesquisa fundamenta-se em autores que defendem uma concepção dialógica e social da linguagem e do letramento, como Bakhtin, Freire e Street. A metodologia proposta visa compreender como práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na interação social favorecem o desenvolvimento da leitura crítica e a valorização das identidades culturais dos alunos do campo, contribuindo para uma educação transformadora, alinhada às recomendações do parecer.

Diante do exposto, para respondermos aos questionamentos propostos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos principais, além da introdução e das considerações finais, de modo a permitir uma compreensão progressiva do tema, desde os fundamentos teóricos até os resultados da pesquisa. No capítulo 1, apresentamos o tema da pesquisa, contextualizando-o no cenário educacional. São descritos o problema de pesquisa, a hipótese e a delimitação do escopo. Em seguida, expõem-se a justificativa, os objetivos gerais e específicos, a abordagem metodológica adotada e a estrutura geral da dissertação.

O capítulo 2 reúne o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Discutimos o ensino da leitura a partir de diferentes concepções de linguagem, destacando a leitura como prática social. Abordam-se as teorias de letramento, com ênfase nos modelos autônomo e ideológico, e as implicações dessas concepções no contexto da educação do campo. Também é explorado o método Pensar Alto em Grupo (PAG) como proposta teórico-metodológica de leitura dialógica, bem como o papel do professor como agente de letramento.

O capítulo 3 detalha o percurso metodológico da pesquisa, que se insere no paradigma qualitativo-interpretativista. Descrevem-se o contexto e os participantes do estudo, os instrumentos de coleta de dados, como entrevistas semiestruturadas e vivências com o método PAG, além dos critérios para seleção dos textos, os procedimentos de análise e a construção das categorias temáticas.



O último capítulo apresenta a análise dos dados coletados e as interpretações resultantes das vivências com os alunos. São discutidos os impactos do método Pensar Alto em Grupo no desenvolvimento de práticas de leitura crítica, a partir da escuta das vozes dos estudantes e da mediação da professora-pesquisadora. O capítulo também traz reflexões sobre o letramento como prática dialógica e destaca as contribuições da pesquisa para uma pedagogia mais inclusiva, situada e democrática.

## **2 O PROJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LEITURA**

Neste capítulo, abordamos o arcabouço teórico que fundamenta as práticas de ensino da leitura, com foco no contexto educacional de alunos oriundos de zonas rurais que frequentam escolas urbanas. A compreensão da linguagem e da leitura como práticas sociais é essencial para desenvolver abordagens pedagógicas que valorizem as vivências desses alunos e promovam a integração entre suas experiências e o processo de ensino-aprendizagem.

### **2.1 Concepções de linguagem e nuances no processo de ensino-aprendizagem**

Como compreendemos a linguagem no contexto educacional? Seria ela um simples código de transmissão de informações, um reflexo do pensamento ou, ainda, um fenômeno social que emerge das interações humanas? Essas questões nos levam a refletir sobre o papel que a linguagem mobiliza no processo de ensino-aprendizagem e sobre como diferentes concepções teóricas influenciam a forma como ensinamos e aprendemos. Afinal, a maneira como entendemos a linguagem não é neutra: ela organiza as práticas pedagógicas, define as relações entre professores e alunos e orienta os objetivos educacionais. Nesse sentido, investigar as nuances das concepções de linguagem é essencial para compreender como o conhecimento é construído e compartilhado em sala de aula.

A linguagem não se limita a ser um simples instrumento de comunicação, mas constitui, antes de tudo, um fenômeno complexo, que reflete, organiza e transforma a realidade social e cognitiva dos indivíduos. Nesse sentido, compreendermos as diferentes perspectivas teóricas sobre a linguagem é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Estudos de autores como Volóchinov (2017) e Bakhtin (2013) e Vygotsky (1998) revelam que a linguagem é, ao mesmo tempo, um meio de interação social e um mecanismo de constituição do pensamento, destacando sua dimensão dialógica e sua profunda influência no desenvolvimento humano.

Nessa linha de pensamento, na esfera educacional, as concepções de linguagem organizam as estratégias de ensino e impactam a maneira como os alunos participam do processo de aprendizagem. Enquanto algumas abordagens reduzem a linguagem a um sistema fechado de regras e estruturas, outras a reconhecem como um fenômeno dinâmico e interativo, que emerge das relações sociais e das experiências culturais.

A partir dessa perspectiva, o ensino de línguas e de outras áreas do conhecimento deve transcender a mera memorização de normas gramaticais ou conceitos abstratos, priorizando a construção de significados e o desenvolvimento de competências comunicativas. Assim, torna-se imprescindível analisarmos as diferentes concepções de linguagem – como o *subjetivismo idealista*, o *objetivismo abstrato* e a *visão dialógica de linguagem* – para compreender suas implicações pedagógicas e promover práticas educacionais mais inclusivas, dialógicas e transformadoras.

O *subjetivismo idealista* compreende a língua como ato individual do como pensamento, privilegiando a interioridade do sujeito e desconsiderando seu caráter social. Nessa perspectiva, a linguagem seria uma criação autônoma do psiquismo, cuja função central é expressar conteúdos internos do indivíduo (Castro; Catarino, 2023). Humboldt vincula a linguagem às leis psicológicas e à expressão do pensamento individual, ignorando o caráter social e histórico da linguagem (De Nadai, 2011). No Brasil, essa concepção é denominada por Geraldi (1997) como Linguagem como expressão do pensamento.

Bakhtin, contudo, critica essa visão por entender que ela isola a linguagem do contexto histórico e das interações sociais. Ao tratar o sentido como produto exclusivo da mente individual, o subjetivismo idealista ignora que todo enunciado nasce de relações dialógicas e da interação com o outro. Para Bakhtin (2013), a palavra é um acontecimento social, situado em relações e marcado por multiplicidade de vozes.

Essa crítica evidencia que a linguagem se forma nas trocas responsivas entre sujeitos, o que se articula ao conceito de leitor responsivo discutido nesta pesquisa. Ao invés de um sujeito que “expressa de dentro para fora”, Bakhtin propõe um sujeito que “se constitui no encontro com o outro”, fundamental para pensar práticas de mediação e formação de leitores críticos.

No ensino de leitura, essa concepção se manifesta em práticas que tratam a leitura como uma atividade técnica e isolada, centrada na decodificação e interpretação literal dos textos. Marcuschi (2008) discute que, sob essa perspectiva, as práticas de leitura tendem a ignorar o contexto social e as interações, limitando-se ao entendimento literal, o que resulta em uma experiência de leitura restrita e desvinculada da realidade social dos alunos. Por exemplo, em uma atividade baseada nessa abordagem, o professor pode pedir aos alunos que leiam um texto e reflitam sobre o seu significado, sem incentivar discussões em grupo. Essa prática limita a interpretação do texto a uma perspectiva introspectiva, restringindo o desenvolvimento de uma leitura crítica e engajada.

Já o *objetivismo abstrato*, influenciada por Saussure, entende a linguagem como um sistema fechado de signos, podendo ser analisada em termos de suas regras internas (Batista-

Santos, 2018). Nessa abordagem, a leitura é discutida como um processo técnico de decodificação, em que o aluno precisa dominar os aspectos gramaticais e estruturais da língua para compreender um texto. Esse enfoque tecnicista, segundo Marcuschi (2008), ignora o caráter dinâmico e interativo da linguagem, além de desconsiderar a importância do contexto social e cultural. No Brasil, essa concepção é denominada por Geraldi (1997) como Linguagem como instrumento de comunicação.

No ensino de leitura, *respaldado no objetivismo abstrato*, as práticas limitam-se ao desenvolvimento de habilidades técnicas, como a compreensão única, a precisão formal e a normatização. Essa perspectiva demonstra lacunas ao desconsiderar as experiências de vida dos alunos, em contextos em que a diversidade cultural e social apresenta um papel relevante, como no caso de alunos oriundos de áreas rurais. Uma possibilidade dessa concepção, pode ser vislumbrada quando o professor propõe exercícios de análise gramatical e estrutural do texto, pedindo que os alunos identifiquem classes de palavras e estruturas sintáticas, sem explorar o contexto ou o significado do conteúdo. Esse tipo de atividade reforça a compreensão técnica da linguagem, mas limita o entendimento crítico e a capacidade de contextualização (Batista-Santos, 2018).

Contrastando-se ao *subjativismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*, a concepção dialógica, ou a linguagem como interação (Geraldi, 1997), compreende a linguagem como um processo vivo, social e histórico, no qual os sentidos são construídos na relação entre sujeitos. Inspirada nas ideias do círculo bakhtiniano, essa abordagem rompe com a noção de que o significado é fixo ou unilateral, defendendo que ele surge na interação entre interlocutores, incluindo a relação entre leitor e texto.

Para Bakhtin (2011), cada enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, uma preparação para enunciados futuros. Essa perspectiva crítica evidencia que não existe linguagem neutra ou descontextualizada, pois o aluno é um participante ativo na construção de sentidos, cuja compreensão é moldada por suas experiências e pelas interações com os outros. No ensino da leitura, essa visão desloca o foco da decodificação para a produção de sentidos em diálogo. Práticas pedagógicas coerentes com essa concepção incluem discussões coletivas após a leitura de um texto, em que os alunos compartilham interpretações, apontando que o sentido textual é polifônico e aberto.

Ampliando a perspectiva interacionista, o dialogismo bakhtiniano ressalta que toda linguagem está imersa em contextos históricos e sociais, sendo atravessada por relações de poder e cultura. No ensino, isso implica considerar as vivências dos estudantes e suas

identidades sociais. A leitura, portanto, é uma prática colaborativa, enraizada na realidade sociocultural dos sujeitos (Zanotto, 2014; Batista-Santos, 2018).

Essa abordagem é relevante em contextos educacionais diversificados, onde alunos de diferentes origens culturais e sociais trazem suas perspectivas para a sala de aula, enriquecendo o processo de leitura. Como exemplo, o professor pode propor um projeto em que os alunos leiam textos relacionados a temas sociais ou culturais de suas comunidades e discutam como esses textos refletem ou desafiam suas próprias experiências. Esse tipo de atividade promove a integração entre o conteúdo escolar e a realidade social dos alunos, resultando em uma leitura crítica e contextualizada. A seguir apresentamos um quadro conceitual das concepções de linguagem.

**Quadro 1 - Concepções de Linguagem e Implicações no Ensino-Aprendizagem**

<b>Concepção de Linguagem</b>	<b>Descrição</b>	<b>Principais Representantes</b>	<b>Implicações Pedagógicas</b>	<b>Exemplos de Práticas Educativas</b>
<b>Subjetivismo Idealista</b>	A linguagem é vista como expressão do pensamento individual, privilegiando a interioridade do sujeito e desconsiderando seu caráter social.	Wilhelm von Humboldt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfatiza a expressão pessoal do aluno, mas desconsidera o contexto social e histórico.</li> <li>- Limita a interação e a construção coletiva de sentidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades introspectivas, como interpretações individuais de textos.</li> <li>- Reflexão sobre significados sem discussões em grupo ou interação.</li> </ul>
<b>Objetivismo Abstrato</b>	A linguagem é compreendida como um sistema fechado de signos, focando em regras internas e aspectos técnicos.	Ferdinand de Saussure	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioriza habilidades técnicas, como decodificação e análise gramatical.</li> <li>- Ignora o contexto social e cultural dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de análise gramatical e estrutural.</li> <li>- Identificação de classes de palavras e estruturas sintáticas sem exploração de significados ou contextos.</li> </ul>
<b>Concepção Dialógica</b>	A linguagem é entendida como um fenômeno vivo, social e histórico, no qual os sentidos são construídos na interação entre sujeitos.	Mikhail Bakhtin Volóchinov Lev Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove a construção coletiva de sentidos.</li> <li>- Valoriza o contexto social e cultural dos alunos.</li> <li>- Fomenta práticas colaborativas e críticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussões coletivas após a leitura de textos.</li> <li>- Projetos que conectam textos ao contexto social dos alunos.</li> <li>- Compartilhamento de interpretações e experiências em grupo.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em síntese, enquanto as duas primeiras abordagens ‘reduzem’ a linguagem à expressão individual ou a um sistema técnico de regras, a concepção dialógica, inspirada em Bakhtin, Vygotsky e Volóchinov, compreende a linguagem como fenômeno social e histórico, enfatizando a interação e a construção coletiva de sentidos. Essa visão amplia as possibilidades pedagógicas, promovendo práticas educativas críticas, colaborativas e contextualizadas,

essenciais para a formação de leitores ativos e responsivos. Dito isso, na próxima seção, discutimos sobre as implicações das duas primeiras concepções no contexto escolar.

## 2.2 A leitura dominante no contexto escolar e suas implicações

A leitura praticada nas escolas brasileiras, ainda, se restringe a uma abordagem técnico-instrumental, priorizando a decodificação de palavras e o cumprimento de normas gramaticais (Zanotto e Sugayama, 2017; Batista-Santos, 2018; Batista-Santos e Silva, 2020). Esse modelo, amplamente disseminado, trata a linguagem como um sistema de regras fixas (*objetivismo abstrato*) e a leitura como um processo mecânico de reconhecimento e combinação de palavras. Assim, em vez de promover uma compreensão crítica e reflexiva, essa abordagem limita-se a ensinar a leitura como uma habilidade técnica (Batista-Santos, 2018).

Atribuindo essa perspectiva tecnicista ao processo inicial de aquisição da linguagem, Soares (2004) alerta que, ao privilegiar a alfabetização como aquisição de habilidades técnicas, o sistema educacional negligência o letramento<sup>2</sup>, que deveria ser central para a formação de leitores críticos. A autora ressalta que o letramento inclui a capacidade de aplicar a leitura e a escrita em contextos sociais reais de uso da linguagem, promovendo um entendimento que vai além da mera decodificação para incluir um engajamento crítico com o conteúdo lido.

A distinção entre alfabetização e letramento, proposta por Soares, aponta para os limites de uma prática pedagógica que prioriza apenas o aspecto técnico da leitura. Ao negligenciar o letramento como prática social, a escola falha em formar leitores capazes de relacionar o texto a suas experiências e realidades, restringindo-se à formação de leitores mecanizados. Soares (2004) argumenta que, na ausência de um letramento crítico, a leitura no contexto escolar tende a se reduzir a um ato de compreensão literal, desprovido de uma conexão com o mundo do aluno (dimensão individual) e com as suas vivências culturais e sociais (dimensão social). Em outras palavras, essa prática instrucional limita o aluno ao papel de decodificador passivo, sem possibilidade de questionar ou interpretar o texto além de suas palavras.

Street (2014), ao discutir as perspectivas de letramento, nos apresenta dois modelos<sup>3</sup>: modelo autônomo de letramento que complementa as críticas de Soares (2004) ao enfatizar que o letramento não é uma habilidade neutra ou universal, mas uma prática social contextualizada. O modelo autônomo, ao ignorar o contexto cultural e social, apresenta lacunas em reconhecer as estruturas de poder e os valores culturais que permeiam o letramento. Street (2014), assim,

---

<sup>2</sup> Sobre essa perspectiva, discorreremos na seção seguinte.

<sup>3</sup> Apresentaremos na seção seguinte.

defende o conceito de letramento ideológico, que reconhece as práticas de letramento como complexas e imersas em interações sociais, culturais e políticas.

Freire (1989) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, apontando que o processo de alfabetização deve ser inseparável da experiência social e da vivência do aluno. Nesse sentido, a leitura torna-se um ato de conscientização, no qual o sujeito interpreta sua realidade e constrói sentidos que ultrapassam o processo de decodificação. Essa perspectiva freiriana dialoga com a concepção bakhtiniana de leitor responsivo, ao colocar o aluno como sujeito ativo na interação com o texto e com os outros.

Zanotto e Sugayama (2017) complementam essa discussão ao criticar o enfoque técnico-instrumental do ensino da leitura, que tende a formar leitores passivos e mecanizados, distantes de uma compreensão ampla e reflexiva. Para esses autores, a leitura deve ser uma prática ativa, em que o aluno interpreta, questiona e relaciona o texto ao seu próprio contexto, desenvolvendo autonomia crítica.

Batista-Santos (2018), por sua vez, destaca que, em modelos tradicionais de ensino, a escola ignora a diversidade cultural e social dos estudantes, em áreas rurais, cujas experiências são marginalizadas. Para ela, práticas dialógicas e contextualizadas são fundamentais, permitindo que os alunos construam novos sentidos a partir de suas vivências e compreendam a leitura como prática social significativa.

Portanto, o modelo técnico-instrumental, embora presente na alfabetização inicial, revela limitações quando o objetivo é desenvolver um letramento crítico. Freire (1989) enfatiza que o ensino centrado na decodificação transforma a leitura em prática mecânica. De forma complementar, Soares (2004), Street (2014), Kleiman (1995), Zanotto e Sugayama (2017) e Batista-Santos (2018) reforçam que a leitura, para ser transformadora, precisa ser concebida como prática dialógica e crítica, na qual o aluno atua como sujeito na construção de sentidos e na reflexão sobre o mundo. Nesse sentido, a escola que privilegia a dimensão técnica compromete a formação de leitores capazes de interagir com o texto e de relacioná-lo à sua realidade, limitando o potencial emancipatório da educação.

Para que o letramento seja significativo, é necessário um ensino que conecte a leitura ao contexto social e cultural dos alunos, promovendo um processo contínuo de interpretação e questionamento. Para tanto, é necessário compreendermos a concepção de letramento e suas implicações nesse ensino.

### 2.3 Os estudos do letramento e suas implicações no ensino da leitura

O conceito de letramento, discutido de forma abrangente na literatura acadêmica e educacional, transcende a simples aquisição das habilidades técnicas de leitura e escrita, compreendendo-as como práticas sociais carregadas de significados (Street, 2014; Zanutto, 2014; Batista-Santos, 2018). Enquanto a alfabetização se concentra no domínio mecânico dessas habilidades, o letramento propõe uma perspectiva mais ampla, na qual o ato de ler e escrever está relacionado aos contextos culturais, sociais e históricos nos quais os indivíduos estão inseridos (Batista-Santos, 2018).

Essa concepção de alfabetização dialoga com o modelo autônomo de letramento debatido por Street (2014), que trata a leitura e a escrita como habilidades técnicas e neutras, desvinculadas dos contextos sociais e culturais dos alunos. Adotado em práticas escolares tradicionais, esse modelo reduz a leitura a um processo mecânico de decodificação e a escrita a exercícios de memorização. Nesse sentido, o modelo autônomo de letramento aproxima-se da “educação bancária” proposta por Freire (1987), em que o estudante é concebido como receptor passivo de informações.

Na prática escolar, esse paradigma se manifesta em atividades que enfatizam a precisão formal, como ditados, leitura em voz alta e exercícios de gramática, priorizando a reprodução de regras em detrimento da interpretação crítica e da construção de sentido. Tal abordagem limita a formação de leitores críticos, uma vez que eles têm dificuldade em relacionar o texto à sua realidade social, cultural e pessoal, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas que promovam a interação, a responsividade e a apropriação do conhecimento.

Na prática escolar, esse paradigma se manifesta em atividades que enfatizam a precisão formal — ditados, leitura em voz alta e exercícios de gramática — priorizando a reprodução de regras em detrimento da interpretação crítica e da construção de sentido. Tal abordagem limita a formação de leitores críticos e reflexivos, incapazes de relacionar o texto à sua realidade social, cultural e pessoal, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas que promovam a interação, a responsividade e a apropriação significativa do conhecimento.

Atividades típicas desse modelo incluem exercícios de cópia e ditado, leitura em voz alta sem discussão de conteúdo e interpretação literal de textos. Essas práticas se concentram no domínio técnico da língua, desenvolvendo habilidades de decodificação e reconhecimento de palavras. Embora esse modelo contribua para a aquisição de competências básicas, falha ao não reconhecer a importância das experiências culturais dos alunos no ato de ler e interpretar textos.



Na contramão da concepção de letramento, corroboramos a ideia de Soares (2004), que compreende o letramento como um fenômeno complexo, no qual as práticas de leitura e escrita devem ser interpretadas em suas relações com o mundo social, sendo essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. Essa visão amplia o papel da educação, pois considera que o letramento não se limita a ensinar competências técnicas, mas envolve também a capacidade de reflexão crítica e o engajamento dos alunos nas práticas culturais e sociais.

A distinção entre alfabetização e letramento traz importantes implicações para as práticas pedagógicas no ensino da leitura. Soares (2004) argumenta que a alfabetização, entendida como processo de decodificação de palavras no modelo autônomo, deve ser acompanhada de práticas de letramento que permitam aos alunos interpretar e questionar os textos a partir de suas próprias experiências. Essa abordagem evidencia que o letramento é um processo dinâmico, interativo e situado, no qual os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto social são integrados à prática de leitura e escrita, conforme defendido pelo modelo ideológico de Street (2014).

Dentro dessa perspectiva, Cosson (2014; 2020) amplia o conceito de letramento ao abordar o letramento literário como uma prática social de apropriação da literatura, concebida como construção de sentidos. Para o autor, a literatura deve ser ensinada como espaço de conhecimento e reflexão, e não apenas como fonte de deleite estético. Isso implica trabalhar textos de diferentes densidades, períodos históricos, gêneros, temáticas e níveis de canonicidade, de forma a ampliar o repertório literário dos alunos e promover avanços significativos em sua prática leitora.

O letramento ideológico, segundo Street (2014), reforça que a leitura é sempre uma prática social situada, mediada por relações de poder e interações culturais. Nessa perspectiva, o ato de ler vai além da decodificação, integrando-se às experiências sociais, culturais e familiares dos estudantes. No ambiente escolar, essa abordagem permite que os alunos tragam suas vivências para a sala de aula, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, crítico e significativo.

Diversas abordagens de aprendizagens têm influenciado o campo educacional, cada uma apresentando implicações distintas para o desenvolvimento dos alunos. Destacamos, em especial, as concepções interacionista e sociointeracionista de Vygotsky (1998), que consideram o aprendizado um processo social e culturalmente mediado e dialoga com as concepções de linguagem e de letramento que assumimos: a concepção dialógica de linguagem e o letramento como prática social situada. Essas perspectivas nos possibilitam compreendermos as práticas de ensino como promotoras do diálogo entre o texto e as

experiências dos alunos, permitindo uma construção colaborativa e crítica dos significados. Esse enfoque valoriza o papel do professor como mediador, capaz de contextualizar o conteúdo textual às realidades dos estudantes e incentivar o engajamento coletivo.

Ao aplicar a perspectiva dialógica no ensino da leitura, cria-se um ambiente em que o aluno é incentivado a ser um leitor ativo, integrando suas experiências ao processo de compreensão. Para ilustrar essa abordagem, o uso de fábulas como “A Cigarra e a Formiga” permite que os alunos relacionem a moral da história com situações de planejamento e trabalho em suas próprias vidas. Esse exercício, ao conectar o texto a situações familiares, facilita a compreensão crítica e estimula o debate, pois os alunos são encorajados a refletirem sobre temas como esforço e recompensas, trazendo à discussão suas próprias perspectivas e vivências.

De forma semelhante, ao trabalhar com a fábula “O Leão e o Rato,” os professores podem incentivar discussões sobre a importância da solidariedade e do respeito. Nesta atividade, os alunos poderiam compartilhar histórias de ajuda mútua que vivenciaram ou observaram, promovendo um diálogo sobre empatia e cooperação. Esse tipo de prática, fundamentado na concepção dialógica de linguagem, permite que a leitura seja um espaço para a construção de valores sociais e para o desenvolvimento de uma leitura crítica e consciente (Batista-Santos, 2018).

A aplicação dessas perspectivas no contexto escolar incentiva o desenvolvimento de leitores críticos, que compreendem a leitura como uma prática que vai além do texto, dialogando com a concepção de letramento que assumimos. Nesse interim, Kleiman (1995) observa que o letramento deve ser relevante, promovendo a análise e a interpretação dos textos em relação à realidade dos alunos. Essa abordagem, ao utilizar gêneros textuais variados, como crônicas, notícias e fábulas, permite ao aluno aplicar suas habilidades de leitura em situações concretas e próximas de seu cotidiano, levando-o a uma compreensão mais ampla e conectada com a sociedade.

Bakhtin (2011), ao desenvolver o conceito de dialogismo, afirma que todo ato de linguagem, inclusive a leitura, é atravessado por uma rede de vozes sociais, a do autor, a do leitor e as de seu contexto histórico-cultural. No ensino, essa concepção desloca a prática pedagógica da ideia de interpretação única para a valorização da multiplicidade de sentidos e do debate crítico. Ao trabalhar uma fábula, por exemplo, o professor pode propor discussões em que os estudantes compartilhem suas leituras da moral da história, tensionando diferentes perspectivas e contextos de vida. Essa troca dialógica fomenta o pensamento crítico e a reflexão sobre como cada sujeito produz sentidos a partir de suas experiências e valores.

Nessa abordagem, a sala de aula se torna um espaço de encontro entre vozes, onde todos contribuem para uma compreensão coletiva. O dialogismo, portanto, é uma postura epistemológica que reconhece a pluralidade e a historicidade do sentido, elemento essencial para formar leitores ativos e críticos.

Portanto, as concepções interacionista e sociointeracionista oferecem um modelo de letramento que vai além da simples decodificação, promovendo uma prática educativa que valoriza o contexto e as interações sociais dos alunos. Ao integrar metodologias que incentivam o diálogo entre as vivências dos alunos e o conteúdo textual, o ensino da leitura se torna um processo dinâmico, colaborativo e conectado às realidades sociais. Essa abordagem capacita os alunos a se tornarem leitores críticos e conscientes, capazes de interagir com o conteúdo textual e integrá-lo às suas próprias experiências de vida e ao contexto social mais amplo.

A perspectiva do letramento ideológico compreende a leitura como um processo de interação ativa entre o leitor e o texto, onde o significado é construído de acordo com as experiências, expectativas e conhecimentos prévios do aluno. Marcuschi (2008) ressalta que, para que a leitura seja significativa, é fundamental que o leitor participe da interpretação do texto, levando em conta seu contexto social e cultural.

No ambiente escolar, essa abordagem pode ser aplicada em atividades que incentivem os alunos a relacionarem o conteúdo textual às suas vivências, permitindo que eles estabeleçam conexões e criem sentidos pessoais. Uma dinâmica pedagógica que exemplifica essa abordagem é a leitura do poema 'A Menina do Laço de Fitas,' de Cecília Meireles. Nessa prática, os alunos são incentivados a explorar os temas do poema, como identidade e singularidade, relacionando-os com suas próprias vivências e reflexões sobre a construção da autoimagem e a valorização das diferenças individuais.

Além disso, a concepção dialógica de linguagem, alinhada à perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998), nos permite propor que o letramento seja compreendido como um fenômeno coletivo e socialmente mediado, em que a construção do conhecimento ocorre a partir das interações sociais. Para Vygotsky (1998), o professor assume o papel de mediador, facilitando a troca de ideias e promovendo o diálogo entre os alunos e o texto.

Atividades como rodas de conversa e leitura compartilhada se alinham a essa concepção, pois incentivam os alunos a expressarem suas interpretações e a confrontarem suas percepções com as dos colegas, ampliando o entendimento coletivo. No caso da fábula “O Leão e o Rato,” essa prática pode envolver discussões sobre empatia e solidariedade, permitindo que

os alunos compartilhem histórias de apoio e colaboração em suas vidas, o que promove uma reflexão crítica e uma aplicação contextualizada dos valores discutidos.

Kleiman (1995) reforça a importância de práticas de letramento que sejam situadas, sugerindo que o ensino da leitura e da escrita deve estar vinculado às experiências dos alunos para que se torne um instrumento de reflexão crítica. No contexto escolar, essa perspectiva pode ser implementada com gêneros textuais que refletem o cotidiano dos alunos, como reportagens, crônicas e histórias populares, que possibilitam uma análise crítica e um engajamento com temas próximos de sua realidade. Assim, ao utilizar esses gêneros, o professor permite que os alunos examinem questões sociais e culturais, desenvolvendo habilidades de leitura que vão além da decodificação e promovendo uma compreensão mais ampla e conectada com a sociedade.

A perspectiva sociointeracionista potencializa uma abordagem dialógica da leitura, ao considerar o texto como um ponto de partida e de chegada na construção de múltiplos significados. A partir do conceito de dialogismo (Bakhtin, 2011), compreende-se que a leitura é um processo social de interação. Na prática educativa, essa visão exige metodologias que promovam o engajamento dos alunos e a mediação reflexiva do professor.

Em uma aula sobre a crônica ‘O Espelho’, de Machado de Assis, o professor pode incentivar os alunos a explorarem as reflexões sobre identidade e autopercepção presentes no texto, discutindo como diferentes experiências e valores pessoais influenciam a interpretação tanto do autor quanto do leitor. Essa abordagem crítica e colaborativa permite que os alunos construam seus próprios entendimentos da crônica, promovendo a troca de ideias e a valorização de múltiplas interpretações. De maneira analítica, apresentamos a seguir um quadro relacional entre a concepção de letramento e a concepção dialógica de linguagem.

**Quadro 2 - Conceitual-Relacional: Letramento e Concepção Dialógica no Ensino de Leitura**

Conceito	Descrição	Relação com a Concepção Dialógica	Implicações para o Ensino da Leitura
<b>Letramento</b>	Prática social de leitura e escrita situada em contextos culturais, sociais e históricos (Street, 2014; Soares, 2004).	Reconhece a leitura como interação entre texto e experiências do leitor, mediada por contextos sociais e culturais.	Promove práticas que conectem o texto à realidade dos alunos, incentivando a reflexão crítica e o engajamento social.
<b>Alfabetização</b>	Processo técnico de decodificação e domínio mecânico da leitura e escrita.	Contrasta com a abordagem dialógica, pois prioriza habilidades técnicas em detrimento da construção de sentido.	Limita o desenvolvimento de leitores críticos ao focar em reprodução de regras e memorização, sem considerar contextos sociais.

<b>Modelo Autônomo de Letramento</b>	Concepção que trata leitura e escrita como habilidades neutras, desvinculadas de contextos sociais e culturais (Street, 2014).	Alinha-se à "educação bancária" de Freire (1987), que vê o aluno como receptor passivo, ignorando a interação dialógica.	Resulta em práticas mecânicas, como ditados e leitura em voz alta, que não promovem interpretação crítica ou construção de sentido.
<b>Modelo Ideológico de Letramento</b>	Concepção que considera leitura e escrita como práticas sociais situadas, mediadas por relações de poder e cultura (Street, 2014).	Dialoga com as experiências dos alunos, valorizando múltiplas interpretações e o engajamento crítico.	Incentiva atividades que conectem o texto às vivências dos alunos, promovendo a construção de significados e valores sociais.
<b>Concepção Dialógica de Linguagem</b>	Linguagem como interação entre vozes sociais, com multiplicidade de sentidos (Bakhtin, 2011).	Fundamenta a prática de leitura como um processo colaborativo, crítico e socialmente mediado.	Salas de aula se tornam espaços de troca de ideias, com atividades como rodas de conversa e leitura compartilhada.
<b>Perspectiva Sociointeracionista</b>	Aprendizado como processo social e culturalmente mediado (Vygotsky, 1998).	Alinha-se à concepção dialógica, promovendo interação entre texto, alunos e professor como mediador.	Incentiva práticas pedagógicas que valorizem o contexto social dos alunos, como leitura crítica de gêneros textuais variados.
<b>Letramento Literário</b>	Apropriação da literatura como construção de sentidos, indo além do deleite estético (Cosson, 2014; 2020).	Promove a leitura como espaço de reflexão crítica, conectando literatura às experiências dos alunos.	Trabalha textos literários de diferentes períodos e gêneros, incentivando a ampliação do repertório e a formação de leitores reflexivos.
<b>Dialogismo</b>	Construção de significados a partir da interação entre autor, leitor e contexto histórico-cultural (Bakhtin, 2011).	Valoriza a multiplicidade de interpretações e o debate crítico sobre o texto.	Metodologias que incentivem o engajamento dos alunos, como discussões sobre temas sociais e culturais em textos literários.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Compreendemos que práticas dialógicas promovem, portanto, uma leitura que se conecta com a vida social e cultural dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço dinâmico e participativo. Ao incorporar atividades que incentivem o diálogo entre as vivências dos alunos e o conteúdo textual, o ensino da leitura se torna um processo interativo, que fortalece a capacidade dos alunos de interpretar e questionar o texto de maneira crítica, conectando-o às suas próprias experiências e ao contexto social em que estão inseridos.

Dessa forma, o conceito de letramento, entendido como prática social situada e mediada por contextos culturais e históricos, dialoga diretamente com a necessidade de uma abordagem crítica e emancipatória da leitura em ambientes marginalizados, como na Educação do Campo. Ao reconhecer a leitura como um ato político e cultural, basilar para a conscientização e transformação social, é possível ampliar as práticas pedagógicas para além da decodificação técnica, integrando os saberes locais e as vivências dos alunos ao processo educativo. Essa perspectiva, aprofundada na próxima seção, reforça o papel do letramento como instrumento

de empoderamento e construção de cidadania, conectando texto e realidade social em contextos de diversidade e desigualdade.

## **2.4 A leitura em contexto da educação do campo**

As relações de poder na apropriação da leitura e da escrita em ambientes marginalizados, como na Educação do Campo, são moldadas por fatores sociais, culturais, econômicos e históricos que condicionam o acesso e a utilização dessas práticas. Nesse contexto, compreender a leitura como um ato político e cultural torna-se essencial, visto que ela está vinculada às experiências e vivências sociais dos sujeitos (Batista-Santos, 2018). Considerando que o público-alvo deste estudo é composto por alunos oriundos da zona rural, é necessário pensar as práticas de leitura como instrumentos que dialoguem diretamente com suas realidades, articulando os textos às experiências cotidianas e às vozes sociais presentes em seu entorno. Freire (1987; 1989) enfatiza que a leitura é parte de um processo de conscientização e transformação do mundo, permitindo ao indivíduo desenvolver uma consciência crítica capaz de questionar relações de poder e injustiças sociais. Assim, o ato de ler transcende a decodificação técnica e torna-se uma prática emancipatória, na qual o leitor se apropria de sua realidade e se posiciona como agente de transformação social.

No contexto da Educação do Campo, marcado pela desigualdade de acesso à educação formal e pela invisibilização dos saberes locais, essas relações de poder se manifestam em processos de exclusão e desigualdade de oportunidades. Freire (1987) argumenta que a educação deve ser um ato de libertação, e não de domesticação, implicando que a leitura seja apropriada pelos sujeitos como instrumento de compreensão e intervenção na realidade social. Arroyo (2007) reforça essa perspectiva ao defender que a Educação do Campo deve valorizar os saberes locais e atender às especificidades das populações rurais, rompendo com lógicas hegemônicas que desconsideram seus conhecimentos e práticas culturais.

Essa visão dialoga com Street (2014), que concebe a leitura como um fenômeno social, cuja significação varia conforme o contexto. A partir dessa perspectiva, a leitura crítica torna-se ferramenta de emancipação, permitindo que os indivíduos se reconheçam como sujeitos ativos, capazes de transformar suas comunidades e intervir nas estruturas de poder que influenciam suas vidas. Assim, a concepção de leitura como prática social implica um ensino contextualizado e adaptado às realidades dos alunos, especialmente em contextos de diversidade cultural, como na Educação do Campo. As práticas pedagógicas devem reconhecer

a leitura como uma prática situada, que dialoga com a cultura e as experiências dos alunos, em vez de impor um modelo único e descontextualizado de ensino.

A Educação do Campo enfrenta desafios específicos, que vão além da infraestrutura escolar. Dados recentes indicam que, no Brasil, 27,2% das escolas de educação básica estão localizadas em áreas rurais, das quais 58,6% funcionam com turmas multisseriadas (Brasil, 2025). Nos últimos 12 anos, foram fechadas 20.471 escolas rurais, resultando em uma redução de 557.842 matrículas. Apenas 74,3% dos jovens de áreas rurais completaram o ensino fundamental, e cerca de 20% dos professores das escolas do campo não possuem ensino superior, enquanto outros 27,5% não têm formação adequada para atuar na área em que lecionam (Brasil, 2025). Esses dados evidenciam a precariedade do sistema educacional rural e reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Pronacampo, lançado em 2025, representam avanços importantes na construção democrática de políticas públicas voltadas ao atendimento das populações rurais. O Pronea já beneficiou mais de 192 mil alunos entre 1998 e 2024, promovendo a valorização dos saberes locais e a articulação com a vida social e produtiva das comunidades. De forma complementar, as Diretrizes do CNE/CEB nº 1/2002 estabelecem orientações para a Educação Básica do Campo, ressaltando a importância de integrar a cultura e os saberes tradicionais ao processo educativo. Essas políticas reforçam que a leitura e a escrita, no contexto do campo, não podem ser tratadas como habilidades técnicas desvinculadas da realidade social. Pelo contrário, devem ser instrumentos de letramento crítico e emancipatório, alinhando-se à perspectiva de Freire (1987; 1989), segundo a qual "ler o mundo precede ler a palavra".

Considerando o público-alvo deste estudo — alunos oriundos da zona rural — as práticas pedagógicas precisam reconhecer suas especificidades culturais e sociais, integrando os saberes locais e as vivências dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Arroyo (2007) destaca que a Educação do Campo deve promover práticas pedagógicas que valorizem a cultura e o conhecimento tradicional das populações rurais, em vez de impor modelos pedagógicos voltados para o ambiente urbano. Essa adaptação é crucial para que os alunos do campo se sintam representados e engajados no processo de ensino-aprendizagem, o que inclui a maneira como a leitura é ensinada e praticada.

A adequação das práticas de leitura à Educação do Campo implica promover uma leitura que dialogue com os saberes locais e com as práticas sociais dos alunos. Freire e Arroyo concordam que a leitura, nesse contexto, deve ser uma ferramenta de empoderamento,

auxiliando os alunos a refletirem sobre sua realidade e a buscar soluções para os problemas que enfrentam em suas comunidades. Dessa forma, a leitura se torna uma prática transformadora, capaz de capacitar os alunos a agirem de maneira consciente e coletiva em prol de uma sociedade mais justa.



### **3 O PROJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PENSAR ALTO EM GRUPO: POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA**

Neste capítulo, discutimos o Pensar Alto em Grupo (PAG) como uma prática dialógica de ensino da leitura, voltada para a formação de leitores críticos e responsivos. Fundamentado na abordagem sociointeracionista, o PAG propõe integrar a colaboração entre os alunos no processo de leitura, promovendo a co-construção de significados e a troca de perspectivas. Essa prática se distancia da leitura tradicional mecanicista, que reduz o aluno a um receptor passivo de informações, e se alinha à concepção freireana (1987), que valoriza a participação ativa dos estudantes e a interação como elementos centrais da aprendizagem. Assim, o PAG se apresenta como uma estratégia que fomenta o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

#### **3.1 O pensar alto em grupo como prática de letramento**

Segundo Zanotto (2014), o Pensar Alto em Grupo (PAG) constitui uma prática pedagógica que transforma a leitura em um processo coletivo, reflexivo e ativo. Ao romper com a visão tradicional da leitura como atividade individual e passiva, o PAG incentiva os alunos a verbalizarem seus pensamentos, formularem hipóteses interpretativas e negociarem significados em interação com os colegas. Fundamentado na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998) e na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017), o método evidencia como a mediação social potencializa a aprendizagem, promovendo a construção conjunta de sentidos e o desenvolvimento de leitores críticos e responsivos.

No PAG, o conhecimento é construído coletivamente, em um ambiente dinâmico de troca de ideias e reflexões. Durante a prática, os alunos interagem entre si e com o texto, compartilhando interpretações, reformulando argumentos e ampliando suas compreensões. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento da autonomia leitora e do pensamento crítico, ao mesmo tempo que fortalece a capacidade de argumentação e a negociação de significados. Ao contrário da leitura mecanicista, que posiciona o aluno como receptor passivo de informações, o PAG valoriza a participação ativa e a interação como eixos centrais do processo de aprendizagem.

Pesquisas demonstram que o PAG favorece a ativação de conhecimentos prévios, a elaboração de inferências e a construção de significados mais complexos e articulados (Batista-Santos, 2018). Além disso, ao incentivar a negociação de sentidos em um ambiente coletivo, o

PAG amplia a capacidade argumentativa dos participantes e fortalece sua criticidade no processo interpretativo.

A fundamentação teórica do PAG sustenta-se em princípios da psicologia do desenvolvimento e da filosofia da linguagem. Segundo Vygotsky (1998), a interação social amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possibilitando que os alunos avancem na compreensão textual com o apoio de colegas e da mediação docente. De forma complementar, Bakhtin (2013) enfatiza que todo enunciado é uma resposta a outros enunciados, tornando o diálogo um processo contínuo de negociação de sentidos. No PAG, essas perspectivas se articulam na leitura colaborativa, na qual os alunos interagem tanto com o texto quanto entre si, consolidando uma prática dialógica.

A aplicação do PAG pode ser observada em diferentes práticas educacionais, em leituras compartilhadas e na análise crítica de textos. No Ensino Fundamental, por exemplo, essa metodologia pode ser implementada por meio de atividades em grupo, nas quais os alunos realizam leitura em voz alta, verbalizam inferências e compartilham dúvidas ao longo do processo. Esse momento de interação social, conforme Vygotsky (1998), favorece a aprendizagem ao possibilitar a troca de conhecimentos prévios, a ressignificação de sentidos e a ampliação da interpretação textual. Ademais, ao incentivar a verbalização, o PAG fortalece a co-construção de significados, promovendo uma leitura mais crítica e reflexiva.

A relação entre o PAG e o letramento crítico também merece destaque. Batista-Santos (2018) afirma que essa abordagem forma leitores responsivos, capazes de interagir com o texto e as outras vozes sociais. Essa concepção está alinhada à definição de letramento de Street (2014) e na educação emancipadora Paulo Freire, que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais contextualizadas. Assim, o PAG transcende os limites da alfabetização convencional, capacitando os alunos a mobilizarem a leitura e a escrita em diferentes esferas da vida acadêmica e social.

A implementação do PAG com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental evidenciou avanços na autonomia leitora e no desenvolvimento da argumentação interpretativa. As atividades ocorreram durante quatro encontros semanais realizados nas aulas de Língua Portuguesa. As fábulas: ‘A Cigarra e a Formiga’ e ‘O Leão e o Rato’ foram selecionadas por seu potencial de estimular reflexões sobre responsabilidade, solidariedade e interdependência. Os alunos realizaram uma leitura individual e silenciosa, seguida de uma leitura coletiva em voz alta, ajustada para respeitar as dificuldades de alguns participantes.

Durante as atividades, questionamentos reflexivos incentivaram os estudantes a compartilharem interpretações, reformular argumentos e relacionar os ensinamentos dos textos

ao cotidiano. O processo foi concluído com a escrita coletiva de novas versões das fábulas, nas quais os alunos alteraram desfechos e propuseram narrativas alternativas. Essa experiência demonstrou que a mediação dialógica favoreceu a participação ativa e ampliou a compreensão dos sentidos textuais, promovendo maior engajamento e desenvolvimento da leitura crítica (Batista-Santos e Silva, 2020; Silva, 2022).

A construção coletiva do sentido, promovida pela prática social do PAG, amplia a interação discursiva e a capacidade argumentativa dos leitores. Esse processo ocorre pela reformulação contínua de suas interpretações ao longo da atividade. Assim, torna-se essencial examinar como a co-construção de sentidos se manifesta nas práticas de leitura compartilhada e qual é seu impacto na formação de sujeitos leitores.

### **3.2 O processo de coconstrução na construção de sentidos**

A co-construção de sentidos refere-se ao processo pelo qual os indivíduos negociam e constroem significados, por meio da interação social, do diálogo e da colaboração (Pontecorvo, 2005). Segundo Pontecorvo (2005), esse processo ocorre em práticas discursivas, como conversas, debates e discussões, em que os sujeitos compartilham perspectivas e ajustam ideias em busca de uma compreensão mais aprofundada. Dessa forma, a aprendizagem não se dá de maneira isolada, mas emerge da troca de significados e do confronto de interpretações. Essa perspectiva dialoga com Vygotsky (1998), que enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

No contexto do Pensar Alto em Grupo (PAG), a co-construção de sentidos emerge como elemento central para o desenvolvimento da autonomia leitora e da criticidade (Silva, Batista-Santos e Nascimento, 2023). A leitura compartilhada oferece um ambiente no qual os alunos verbalizam suas interpretações, questionam as ideias dos colegas e negociam novas compreensões, transformando o processo de leitura em uma prática social e dialógica.

Bruner (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que a aprendizagem é um processo ativo e colaborativo, no qual os indivíduos constroem significados por meio da interação com os outros e com o mundo. Nesse sentido, o conhecimento não é transmitido pelo professor, mas co-construído pelos estudantes, fortalecendo suas habilidades analíticas, argumentativas e reflexivas.

A compreensão leitora, segundo Solé (2012), é construída e não extraída ou deduzida de um texto coerente e organizado. Para que isso ocorra, é fundamental que o leitor atue de forma ativa, aplicando estratégias de interpretação, relacionando conhecimentos prévios e

atribuindo significado ao que lê. No PAG, essa atuação se potencializa pela interação constante entre os alunos, que compartilham experiências e perspectivas diversas, promovendo a pluralidade de interpretações.

A argumentação desempenha papel crucial nesse processo, ao permitir a articulação de diferentes pontos de vista e a avaliação crítica das interpretações. Toulmin (2006) destaca que o pensamento crítico se desenvolve quando os sujeitos são incentivados a justificar suas ideias, reformular seus argumentos e dialogar com o ponto de vista do outro, configurando um ambiente de aprendizagem dialógico. No PAG, essa dinâmica se manifesta quando os alunos explicam suas interpretações, respondem às provocações dos colegas e aprimoram sua compreensão por meio da interação discursiva. Assim, a construção de sentidos não segue uma trajetória linear, mas envolve tensões interpretativas, revisões constantes e negociação de significados, consolidando a leitura como prática crítica, colaborativa e significativa.

O conflito dialógico se configura como um dos elementos mais produtivos na co-construção de sentidos, pois impulsiona a reflexão crítica e a argumentação fundamentada. Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023) destacam que os desafios interpretativos estimulam os alunos a questionarem suas próprias leituras e a explorarem novas abordagens, promovendo um ambiente de negociação de significados. Essa dinâmica se evidencia, por exemplo, quando um estudante enfatiza a dimensão simbólica de um poema, enquanto outro analisa o mesmo texto sob uma perspectiva histórica. A interação entre essas diferentes interpretações favorece a construção de um entendimento mais amplo do texto, corroborando as observações de Zanotto (2014) sobre a importância da leitura colaborativa.

A efetivação do processo de co-construção de sentidos no PAG pode ser potencializada por estratégias pedagógicas específicas. Entre elas, destacam-se os questionamentos reflexivos, a análise comparativa de textos, o parafraseamento e a reformulação textual (Batista-Santos e Moraes, 2021), que incentivam os alunos a explorarem diversas possibilidades interpretativas, justificarem suas ideias e revisarem suas leituras. Além disso, essas estratégias fortalecem a conexão entre textos distintos, ampliando a percepção dos alunos sobre as múltiplas camadas de significado presentes nos discursos.

Solé (2012) contribui para essa perspectiva ao apontar que as estratégias de leitura vão além do cumprimento de metas pontuais, caracterizando-se por envolver a reflexão crítica sobre a própria atuação. Elas não são técnicas mecânicas ou infalíveis, mas processos dinâmicos de seleção, avaliação e adaptação de ações, permitindo que o leitor alcance uma compreensão mais profunda e significativa.

A leitura compartilhada e as rodas de discussão constituem ferramentas essenciais para a construção coletiva de conhecimento, pois proporcionam espaços nos quais os alunos negociam interpretações, constroem sentidos e desenvolvem criticidade (Silva, Batista-Santos e Nascimento, 2023). Esse processo expande o repertório argumentativo dos estudantes, permitindo que articulem diferentes perspectivas e aprofundem sua compreensão textual. A interação dialógica, nesse contexto, favorece a ressignificação das interpretações por meio do diálogo com os pares.

A diversidade de gêneros textuais e suportes multimodais é outro fator que enriquece a co-construção de sentidos no PAG. O uso de notícias, charges, crônicas e textos acadêmicos possibilita que os alunos mobilizem variadas estratégias de leitura e ampliem sua compreensão crítica. Kleiman (2013) enfatiza que a variedade de gêneros favorece a formação de leitores capazes de transitar entre diferentes discursos e contextos socioculturais, fortalecendo tanto o letramento crítico quanto a autonomia leitora. Dessa forma, a combinação de conflito dialógico, estratégias reflexivas e diversidade textual contribui para a consolidação de práticas de leitura ativas e colaborativas.

**Quadro 3 - Conceitual: O Processo de Co-construção na Construção de Sentidos**

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Autores/Referências</b>
<b>Definição de Co-construção</b>	Processo de negociação e construção de significados por meio da interação social, diálogo e colaboração.	Pontecorvo (2005); Vygotsky (1998); Bruner (1996)
<b>Práticas Discursivas</b>	Conversas, debates e discussões onde os sujeitos compartilham perspectivas e ajustam ideias para compreender melhor.	Pontecorvo (2005); Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023)
<b>Interação Social e Cognitiva</b>	A aprendizagem emerge da troca de significados e confronto de interpretações, fortalecendo funções cognitivas superiores.	Vygotsky (1998); Bruner (1996)
<b>Pensar Alto em Grupo (PAG)</b>	Método que promove leitura compartilhada, verbalização de interpretações e negociação de compreensões entre alunos.	Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023)
<b>Compreensão Leitora</b>	Construção ativa de significados por meio de estratégias de interpretação e conexão com conhecimentos prévios.	Solé (2012); Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023)
<b>Argumentação Crítica</b>	Justificação de ideias, reformulação de argumentos e articulação de diferentes pontos de vista.	Toulmin (2006); Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023)
<b>Conflito Dialógico</b>	Tensão interpretativa que estimula reflexão crítica e negociação de significados.	Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023); Zanutto (2014)
<b>Estratégias Pedagógicas</b>	Questionamentos reflexivos, análise comparativa, parafraseamento e reformulação textual que ampliam possibilidades interpretativas.	Batista-Santos e Moraes (2021); Solé (2012)
<b>Rodas de Discussão</b>	Ferramentas que promovem negociação de interpretações e desenvolvimento de criticidade por meio do diálogo.	Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023)
<b>Diversidade Textual</b>	Uso de gêneros variados (notícias, charges, crônicas, textos acadêmicos) para enriquecer a compreensão crítica e a autonomia leitora.	Kleiman (2013); Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023)

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro conceitual sintetiza os principais aspectos do processo de co-construção de sentidos, destacando suas dimensões teóricas e práticas. A interação social, o conflito dialógico e as estratégias pedagógicas são elementos centrais que mobilizam a construção coletiva de significados, especialmente no contexto do Pensar Alto em Grupo. A diversidade textual e as rodas de discussão ampliam a criticidade e autonomia leitora, consolidando a leitura como prática colaborativa e significativa.

### **3.3 A formação do sujeito-leitor-responsivo na prática do pensar alto em grupo**

A formação do leitor, na prática do Pensar Alto em Grupo (PAG), envolve interação social, negociação de significados e desenvolvimento da criticidade. Essa prática de leitura dialógica rompe com concepções tradicionais que colocam o leitor em posição passiva diante do texto. Nesse contexto, a responsividade torna-se um conceito central: para Bakhtin (2011), todo enunciado responde a outros enunciados e provoca novas respostas.

A linguagem, como discutido no capítulo 01, segundo Bakhtin (2011), é situada em um contexto de interação social, no qual os sujeitos se posicionam frente ao discurso do outro. A responsividade, portanto, é uma atitude ativa e interpretativa, na qual o interlocutor compreende, avalia e responde considerando suas experiências, valores e intenções. Assim, a comunicação se configura como um processo contínuo de construção coletiva de sentido.

No ambiente educacional, a responsividade é fundamental para práticas que promovem interação e co-construção de significados, como o PAG, incentivando os alunos a se posicionarem diante de textos e ideias, funcionando como um princípio ético e formativo que contribui para a formação de sujeitos capazes de dialogar com as demandas sociais e culturais.

Nesse sentido, o sujeito-leitor-responsivo é aquele que, ao interagir com o texto, mobiliza dimensões cognitivas, sociais e emocionais para atribuir significados e reformular sua compreensão ao longo do processo interpretativo, na/pela interação verbal com outros participantes (Batista-Santos, 2018). No PAG, a leitura se torna um espaço dialógico, onde os sujeitos negociam sentidos e ampliam sua capacidade de argumentação.

Conforme Batista-Santos e Silva (2021), essa construção ocorre à medida que os leitores transitam entre diferentes camadas de interpretação, relacionando o texto às suas vivências e expandindo suas estratégias de compreensão. Esse processo favorece o desenvolvimento da criticidade e do engajamento, tornando a leitura uma prática ressignificada. Assim, surge o sujeito-leitor-responsivo (Batista-Santos, 2018).

A formação do sujeito-leitor-responsivo ocorre por meio da interação dialógica e da participação ativa no processo de construção de sentidos. Durante a prática do Pensar Alto em Grupo, observamos que os alunos passaram por diferentes processos de responsividade leitora, desde a interpretação literal até a formulação de inferências mais complexas. Os dados coletados, por meio de registros e gravações, demonstraram que, no início das atividades, a maioria dos estudantes limitava-se à reprodução do conteúdo textual, sem aprofundar a análise crítica. Contudo, ao longo dos encontros, percebemos uma ampliação significativa da capacidade argumentativa, evidenciada pela formulação de perguntas interpretativas e pelo confronto de ideias entre os participantes.

A responsividade leitora, conceito central no PAG, refere-se à capacidade do leitor de interagir tanto com o texto quanto com os interlocutores, mobilizando estratégias de interpretação (Batista-Santos, 2018). O sujeito-leitor-responsivo está inserido em um contexto discursivo, respondendo aos enunciados que o cercam. Esse processo manifesta-se em diferentes níveis, desde uma recepção superficial do texto até a elaboração de hipóteses interpretativas mais complexas, construídas a partir do confronto com outras vozes discursivas.

O desenvolvimento do sujeito-leitor-responsivo pode ser analisado a partir de dimensões sociocognitivas, culturais, sociais e emocionais. No âmbito cognitivo, o leitor mobiliza conhecimentos prévios, estabelece relações intertextuais e constrói significados próprios. Já na dimensão social, a leitura dialógica permite a troca de interpretações entre alunos, promovendo aprendizagem colaborativa e ampliação do repertório argumentativo (Batista-Santos, 2018). As dimensões cultural e emocional, por sua vez, reforçam a importância de situar a leitura nos contextos de vida dos alunos, valorizando suas experiências e promovendo engajamento afetivo e crítico com o texto.

Para ilustrar esse processo, Silva, Batista-Santos e Nascimento (2023) relatam uma experiência com alunos do ensino médio que participaram de atividades do PAG utilizando textos literários e jornalísticos. Em um dos encontros, os estudantes foram convidados a interpretar um poema de Carlos Drummond de Andrade. Alguns alunos se limitaram a descrever a estrutura formal do poema, sem estabelecer conexões mais densas.

No entanto, à medida que o professor incentivava a troca de perspectivas e propunha questões orientadoras, os alunos passaram a discutir o impacto simbólico da metáfora no texto. Esse exercício demonstrou como a interação mediada pelo professor permite que os leitores avancem de uma leitura literal para uma leitura crítica e argumentativa. O sujeito-leitor-responsivo não se forma de maneira homogênea, mas passa por diferentes estágios de desenvolvimento.

Dessa forma, o Pensar Alto em Grupo se apresenta como uma abordagem metodológica potente para a formação de leitores críticos e autônomos. A combinação entre mediação docente, interação social e diversificação textual possibilita que os alunos ampliem suas habilidades interpretativas e argumentativas, preparando-os para enfrentar os desafios da leitura no mundo contemporâneo. A seguir, serão discutidas as estratégias específicas de mediação utilizadas no PAG e sua relação com o desenvolvimento da autonomia leitora.

### **3.4 O professor como agente de letramento**

O professor, como agente de letramento, tem um papel essencial na mediação das práticas de leitura, como facilitador da construção crítica dos sentidos. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky (1998), descreve a distância entre o que um indivíduo pode realizar sozinho e o que pode alcançar com a mediação de um parceiro mais experiente. No Pensar Alto em Grupo (PAG), essa mediação ocorre por meio da interação entre os participantes da atividade de leitura. Nesse processo, segundo Batista-Santos (2018), o professor deixa seu lugar de autoridade máxima interpretativa e assume um lugar de orientador, ouvinte ativo e negociador dos sentidos que são construídos na interação e pela interação.

Kleiman (2006) enfatiza que a mediação docente deve guiar os alunos na construção de sentidos, conduzindo-os até que consigam interpretar textos de maneira autônoma. No contexto do Pensar Alto em Grupo (PAG), essa mediação dialoga tanto com a perspectiva vygotskiana, que valoriza a interação social e a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998), quanto com a concepção dialógica de Bakhtin (2013), para quem todo discurso se constrói em relação a outros discursos.

Assim, a leitura torna-se um processo interativo, no qual o leitor decodifica o texto e o reconstrói a partir de suas experiências e do repertório discursivo pessoal. Complementando essa visão, Freire (1989) destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, reforçando a importância de considerar os contextos sociais e culturais dos estudantes no ensino da leitura.

Essa articulação teórica se evidencia nas práticas do PAG. Por exemplo, alunos como A2 e A1 demonstraram como a interação com colegas e docente influenciou suas interpretações. Inicialmente, um aluno apresentou uma leitura superficial da fábula, reproduzindo a moral convencional da história, contudo, ao participar do diálogo com os colegas e receber intervenções orientadas pelo professor, ela reformulou sua análise, reconhecendo diferentes possibilidades interpretativas conforme o contexto. Esse movimento exemplifica a interação



dialógica proposta por Bakhtin e evidencia o papel da mediação docente na promoção do pensamento crítico e da construção coletiva de significados.

Do mesmo modo, a experiência de A1 demonstrou como a mediação favorece o desenvolvimento da argumentação interpretativa. Ao longo das atividades, a aluna passou de respostas breves e descritivas para justificativas mais elaboradas, conectando a leitura do texto com experiências pessoais e conhecimentos prévios. Esse processo reforça a importância da mediação na ampliação das práticas de leitura e na formação de leitores responsivos.

O papel do professor como agente de letramento envolve um processo de mediação, no qual é necessário equilibrar o protagonismo do aluno com a orientação pedagógica coerente. A mediação pedagógica, portanto, articula a autonomia do estudante com a intervenção consciente do professor, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Nesse jogo discursivo, o professor também aprende com os alunos, estabelecendo uma dinâmica recíproca que reforça a dimensão dialógica do ensino. Além disso, a atuação do professor como agente de letramento transcende o espaço escolar, influenciando a formação de cidadãos engajados socialmente. Para Freire (1989), a educação deve ser um instrumento de emancipação, incentivando os sujeitos a questionarem a realidade e a construir conhecimento de forma ativa.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, fundamentados no paradigma qualitativo-interpretativista. Essa abordagem foi escolhida por sua adequação na investigação de fenômenos complexos e na compreensão dos significados atribuídos pelos participantes em contextos específicos. Alinhando-se ao objetivo central do estudo, busca-se compreender como a prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG) contribui para a formação de leitores críticos e responsivos.

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada em área urbana, que atende alunos oriundos da zona rural. Esse contexto foi escolhido por possibilitar a análise das práticas de leitura em comunidades que apresentam particularidades culturais e sociais específicas, ampliando a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da formação leitora nesses espaços. Fundamentada nas diretrizes metodológicas de Flick (2009), a investigação combinou entrevistas individuais e vivências pedagógicas, cujos dados foram analisados qualitativamente por meio da técnica de análise de conteúdo, permitindo uma interpretação contextualizada dos resultados.

Ao longo deste capítulo, são detalhadas as etapas do desenho metodológico, incluindo a caracterização dos participantes, os métodos de coleta de dados e as técnicas de análise utilizadas. Essa descrição busca assegurar o rigor científico da pesquisa, evidenciando sua coerência com os objetivos propostos e a adequação metodológica às especificidades do estudo.

### **4.1 Caracterização da pesquisa: por uma pesquisa qualitativa-interpretativista**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa fundamentada no paradigma interpretativista, que privilegia a compreensão dos fenômenos sociais a partir das perspectivas dos participantes e de suas interações. Conforme destaca Flick (2009), o paradigma qualitativo é pertinente em estudos que buscam apreender os significados atribuídos a práticas sociais em contextos específicos, revelando sua complexidade, subjetividade e dinamicidade. No campo educacional, essa perspectiva é relevante, uma vez que os processos de leitura e letramento não se reduzem a habilidades técnicas de decodificação, mas envolvem dimensões culturais, sociais e afetivas. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa oferece uma base sólida para investigar como o método Pensar Alto em Grupo (PAG) contribui para a formação de leitores críticos, reflexivos e responsivos, capazes de interagir com os textos, com os pares e com seu contexto social.

No âmbito da Linguística Aplicada (LA), esta investigação se situa como prática indisciplinar voltada à análise de eventos sociais mediados pela linguagem, com foco nas dinâmicas reais de ensino e aprendizagem (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2006). Ao conceber a linguagem como prática social e a leitura como ação situada, o estudo dialoga com os pressupostos da LA crítica, que busca compreender e transformar práticas escolares por meio da escuta atenta e da legitimação das vozes dos sujeitos envolvidos.

A adoção desse paradigma justifica-se pela necessidade de compreendermos as práticas de leitura no contexto escolar, onde os alunos enfrentam desafios que vão além da mera decodificação textual, abrangendo aspectos culturais, sociais, econômicos e pedagógicos. A abordagem qualitativa permite explorar tais desafios em profundidade, valorizando as experiências singulares e coletivas dos participantes. A perspectiva interpretativista orienta a análise ao privilegiar os significados construídos, destacando as interações entre os alunos e o papel do professor como mediador ativo nos processos de letramento.

Nesse contexto, o paradigma interpretativista mostra-se adequado para captar as nuances das interações emergentes durante a prática do PAG. Como ressalta Flick (2009), o interpretativismo possibilita compreender como os sujeitos constroem significados, negociam sentidos e elaboram interpretações no decorrer das interações, oferecendo uma visão rica e detalhada dos processos sociais implicados. Essa perspectiva dialoga com o objetivo desta pesquisa, que é investigar práticas de leitura dialógica concebidas como processos colaborativos de construção de sentido, reforçando a formação de leitores críticos capazes de refletir, questionar e reinterpretar os textos lidos.

Outra dimensão central do paradigma interpretativista é a valorização do papel ativo do pesquisador. Neste estudo, a professora-pesquisadora atua não apenas como observadora, mas como mediadora e facilitadora das discussões, contribuindo para a co-construção de significados em um ambiente de leitura colaborativa. Essa proximidade com o campo e a interação direta com os participantes constituem características inerentes à pesquisa qualitativa, reforçando a pertinência do paradigma para a consecução dos objetivos propostos.

Assim, o paradigma qualitativo-interpretativista articula-se às práticas do PAG, pois valoriza o diálogo, a interação e a negociação de significados em contextos educacionais. A leitura, sob essa ótica, deixa de ser um ato solitário e monológico para configurar-se como prática social e coletiva, refletindo vozes, experiências e contextos dos participantes. Tal perspectiva amplia a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem investigados e evidencia como a leitura dialógica pode promover a emancipação intelectual e social dos sujeitos.

Por fim, ao ancorar-se na concepção de leitura como prática social situada (Street, 1984; Kleiman, 1995), esta pesquisa reafirma seu compromisso com uma visão crítica de Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2006). Desse modo, investiga como os alunos, em práticas de leitura dialógica, constroem sentidos e ressignificam sua relação com o texto e com o mundo, em um processo formativo que ultrapassa o espaço escolar e reverbera na vida social.

#### 4.1.1 Pesquisa-ação como caminho metodológico

Esta investigação adota a pesquisa-ação como estratégia metodológica, caracterizada pela atuação simultânea do pesquisador como sujeito participante e como agente de transformação do contexto investigado. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma modalidade de investigação social com base empírica, planejada e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, envolvendo pesquisadores e participantes de maneira cooperativa e participativa.

Nesse sentido, a pesquisa contempla a atuação direta da professora-pesquisadora nas práticas pedagógicas, mediando processos dialógicos de leitura por meio do método Pensar Alto em Grupo (PAG). A abordagem da pesquisa-ação demonstra plena compatibilidade com os objetivos propostos, que incluem analisar práticas reais de leitura e refletir sobre seus efeitos na formação de leitores críticos, reflexivos e responsivos (Batista-Santos, 2018).

Ao assumir esse duplo papel — de pesquisadora e mediadora — a professora constrói o conhecimento em colaboração com os alunos, a partir de interações em sala de aula que buscam investigar e transformar o processo de ensino-aprendizagem (Tripp, 2005; Thiollent, 2011). Tal perspectiva fortalece os pressupostos do paradigma qualitativo-interpretativista, ampliando a compreensão das práticas sociais de leitura em contextos escolares e rurais, e favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura crítica e de interpretação reflexiva nos estudantes.

A pesquisa-ação permite, ainda, integrar a coleta de dados à própria prática pedagógica, tornando a intervenção educativa também um espaço de geração de conhecimento. Essa integração evidencia o caráter dinâmico e colaborativo do processo, no qual os alunos não são apenas sujeitos da aprendizagem, mas coautores das interpretações e significados construídos em conjunto.

Contudo, é necessário reconhecer os limites da pesquisa-ação no contexto educacional. A intervenção direta do pesquisador pode gerar subjetividade e influenciar as respostas dos participantes (Franco, 2005). Além disso, as transformações observadas tendem a se restringir ao espaço-tempo específico em que a prática ocorre, não sendo generalizáveis a outros

contextos escolares. Ainda assim, tais limitações não comprometem a validade do estudo, pois o objetivo central não é a generalização estatística, mas a compreensão aprofundada de um fenômeno situado e seu potencial de transformação local, em especial no desenvolvimento de leitores críticos e na promoção de práticas de leitura dialógica.

## **4.2 Contexto da pesquisa**

Compreender o ambiente escolar em que a pesquisa se desenvolve é essencial para analisarmos como os fatores sociais, culturais e estruturais influenciam as práticas de leitura e o desenvolvimento de leitores críticos. A investigação foi realizada na Escola Municipal Luiz Batista, localizada em uma cidade do interior de Goiás, que atende alunos oriundos da zona rural. Este contexto singular apresenta desafios significativos, como deslocamentos longos e restrições de infraestrutura, mas também oferece oportunidades pedagógicas relevantes, no que se refere à promoção da leitura como prática social.

Entre os recursos disponíveis na escola, destaca-se a biblioteca, cuja organização e dinâmica de uso revelam sua centralidade nas práticas pedagógicas de leitura. Localizada em um dos corredores principais, trata-se de um espaço amplo, arejado e silencioso, que convida à permanência. As estantes estão organizadas por níveis de leitura e faixas etárias, abrigando obras literárias que vão de clássicos infantis, fábulas, contos e poesias a histórias de aventura, selecionadas para atender aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

O ambiente é acolhedor, com mesas e cadeiras adaptadas à altura das crianças, e conta com um mural decorativo, atualizado em datas comemorativas, com personagens da literatura infantil. A organização do acervo é feita com o apoio da bibliotecária da escola, que atua na mediação da leitura, orientando os alunos na escolha dos livros e incentivando a exploração de diferentes gêneros literários.

A biblioteca funciona como um espaço de aprendizagem e imaginação, promovendo ações coletivas e projetos pedagógicos em datas comemorativas, como o Dia do Livro Infantil e a Semana do Folclore. Nesses momentos, os alunos participam de dramatizações, apresentações orais, recontos ilustrados e rodas de leitura, muitas vezes em parceria com professores e equipe gestora, transformando o espaço em palco de expressões culturais e literárias.

Além dessas iniciativas pontuais, destaca-se o projeto contínuo Reconto Semanal, no qual cada aluno escolhe, com orientação da bibliotecária, um livro compatível com sua série e o leva para casa. A leitura ocorre com o apoio da família, e, em dia previamente combinado, o

aluno retorna à sala de aula para compartilhar oralmente a história lida. Em seguida, preenche uma ficha literária que registra sua compreensão e experiência de leitura. O ciclo se reinicia com a devolução do exemplar e a escolha de uma nova obra.

Essas práticas revelam que, embora a escola enfrente desafios estruturais e sociais típicos, a biblioteca constitui um núcleo central para a promoção do letramento literário. A existência de um espaço organizado, projetos estruturados e mediação ativa reforça a escolha da escola como campo de investigação, permitindo observar como o método Pensar Alto em Grupo (PAG) — concebido como prática dialógica e colaborativa de construção de sentidos — pode potencializar a formação de leitores críticos e responsivos (Batista-Santos, 2018).

Contudo, é necessário reconhecer os limites deste contexto escolar. Por se tratar de uma escola de interior, há restrições de acesso a recursos tecnológicos, acervos atualizados e oportunidades de formação continuada para professores, o que pode limitar a expansão das práticas de leitura (Soares; Araújo; Pinto, 2020). Além disso, fatores socioeconômicos da comunidade escolar influenciam o envolvimento familiar e a continuidade do letramento fora do espaço escolar. Esses elementos indicam que os resultados obtidos estão vinculados à realidade investigada, não podendo ser generalizados sem adaptação a outros contextos. Ainda assim, tais características conferem singularidade à investigação, permitindo compreender de modo aprofundado os desafios e potencialidades da formação de leitores em territórios rurais e fortalecendo a pertinência metodológica da pesquisa-ação.

#### 4.2.1 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 15 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, matriculados em uma turma do turno vespertino da Escola Municipal Luiz Batista, localizada no município de Trombas, estado de Goiás. A escola atende estudantes da zona urbana e de comunidades rurais, que se deslocam diariamente por meio do transporte escolar oferecido pela rede pública.

A escolha dessa turma se justifica pelo perfil específico do grupo, cujos membros enfrentam desafios cotidianos que impactam sua trajetória escolar, como longos deslocamentos, disponibilidade reduzida para estudo fora da escola e acesso limitado a recursos educacionais complementares, em comparação com alunos residentes na zona urbana. Essa realidade confere singularidade ao estudo, permitindo analisar a formação de leitores críticos em contextos rurais diversos.

O processo de seleção dos participantes seguiu critérios pedagógicos e éticos, priorizando uma turma com número reduzido de alunos para permitir acompanhamento próximo das atividades, observação detalhada das interações e condução efetiva das vivências pedagógicas.

Antes do início da pesquisa, foi realizada uma reunião informativa com os estudantes e seus responsáveis legais, na qual foram apresentados: os objetivos do estudo, as etapas previstas, a garantia de sigilo e confidencialidade, a natureza voluntária da participação e o direito de desligamento a qualquer momento, sem prejuízos.

Para assegurar a proteção ética dos participantes, o estudo foi conduzido em conformidade com as normas da Resolução CNS 466/2012, contando com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição responsável.

Além disso, para garantir a anonimização e rastreabilidade dos dados, cada participante recebeu um codinome utilizado nas transcrições das entrevistas e nas análises das vivências. Essa medida preserva a confidencialidade e permite o registro detalhado de respostas e interações individuais, facilitando a triangulação de dados e a interpretação dos resultados.

O perfil dos participantes foi caracterizado a partir de informações sociodemográficas básicas (idade, sexo, origem rural ou urbana), desempenho escolar médio e interesse declarado por leitura. Essa descrição detalhada permite compreender melhor a contextualização das respostas e interações observadas durante a aplicação do método Pensar Alto em Grupo (PAG) e reforça a pertinência da escolha dessa turma como campo de investigação.

#### **4.3 Procedimentos de geração e coleta de dados**

A formação de leitores críticos e responsivos constitui o foco central desta pesquisa. Para alcançar esse objetivo, adotou-se o método Pensar Alto em Grupo (PAG) como instrumento de coleta de dados e mediação pedagógica, permitindo analisar a construção de sentidos em interações coletivas e a formação de leitores reflexivos.

As atividades de geração e coleta de dados foram organizadas em dois momentos complementares: entrevistas individuais e vivências pedagógicas baseadas no PAG. Ambas as etapas ocorreram durante o horário regular das aulas de Língua Portuguesa, com ciência e consentimento da professora da turma e da equipe gestora da escola.

As ações foram realizadas em encontros semanais combinados com a coordenação pedagógica, de modo a não interferir na rotina escolar. A proposta metodológica buscou

construir um espaço de escuta, acolhimento e participação ativa, em que os estudantes se reconhecessem como sujeitos de fala e produtores de sentido.

A primeira etapa foi dedicada à realização de entrevistas semiestruturadas individuais em ambiente reservado disponibilizado pela escola, com o objetivo de assegurar privacidade, conforto e confidencialidade aos participantes. As entrevistas ocorreram entre os dias 10 e 17 de outubro de 2024, com sessões de aproximadamente 15 a 20 minutos cada.

Durante as entrevistas, foram explorados temas como: definição de leitura, gêneros literários preferidos, percepção de si como leitor crítico, fatores que tornam a leitura interessante, autores ou livros favoritos, e sugestões para tornar a leitura mais atrativa na escola. Cada aluno recebeu um codinome (A1, A2, A3, A4 etc.) para garantir a anonimização dos dados, facilitando o registro e a análise sem comprometer a confidencialidade. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização dos responsáveis legais e assentimento dos alunos, e transcritas para compor o corpus de análise.

Em um segundo momento, foram realizadas vivências pedagógicas baseadas no método PAG (Batista-Santos, 2018), que concebe a leitura como prática dialógica e colaborativa de construção de sentidos. Essas vivências ocorreram entre os dias 23 de outubro e 13 de novembro de 2024, em quatro encontros semanais, integrados à rotina da turma. Cada encontro seguiu a seguinte sequência:

1. Leitura silenciosa individual – os alunos leem o texto de forma independente, estimulando a compreensão inicial e a reflexão pessoal.
2. Leitura oral coletiva – cada estudante compartilha trechos do texto, promovendo a articulação entre diferentes interpretações.
3. Roda de conversa mediada – a professora-pesquisadora conduz discussões, incentivando a construção coletiva de sentidos e a escuta ativa entre os participantes.

As fábulas selecionadas e os respectivos encontros foram:

- A Lebre e a Tartaruga (23/10) – foco na persistência e no valor do esforço.
- O Rato do Campo e o Rato da Cidade (30/10) – discussão sobre estilos de vida, segurança e escolhas pessoais.
- A Formiga e a Cigarra (06/11) – ênfase na responsabilidade, organização e equilíbrio entre trabalho e lazer.
- O Leão e o Rato (13/11) – reflexões sobre empatia, ajuda mútua e valorização das pequenas ações.

Todo o material produzido — gravações de entrevistas, anotações de campo e transcrições das interações nas vivências — foi organizado em um corpus textual para análise



qualitativa. A técnica adotada foi a análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), identificando temas recorrentes, categorias emergentes e padrões discursivos significativos. Segundo Flick (2009), a análise qualitativa permite explorar os significados atribuídos pelos participantes, reconhecendo suas percepções como elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno.

A construção das categorias analíticas foi guiada pelos próprios dados, respeitando a singularidade das experiências e a complexidade do contexto escolar. A integração de entrevistas individuais e vivências com o PAG possibilitou a triangulação de dados, ampliando o alcance interpretativo e permitindo observar tanto percepções individuais quanto processos coletivos de construção de sentido.

Todas as etapas de coleta de dados respeitaram os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, incluindo: consentimento informado de responsáveis legais, assentimento dos alunos, confidencialidade das informações e direito de desistência a qualquer momento.

Embora a pesquisa-ação favoreça a compreensão aprofundada de práticas situadas, reconhece-se a influência da presença da professora-pesquisadora nas interações e a impossibilidade de generalizar os resultados, pois as descobertas refletem o contexto específico da turma investigada. No entanto, essas limitações não comprometem a validade da pesquisa, uma vez que o objetivo principal é compreender a formação de leitores críticos em contextos rurais e em interação dialógica com o método PAG.

#### 4.3.1 Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram adotadas nesta pesquisa como instrumento metodológico alinhado à abordagem qualitativa-interpretativista. Segundo Flick (2009), esse tipo de entrevista combina a estrutura de um roteiro elaborado com a flexibilidade de adaptar perguntas e explorar temas emergentes durante a conversa. Tal flexibilidade permite ao pesquisador acessar sentidos que não seriam alcançados por meio de perguntas fechadas ou formatos rígidos, privilegiando a escuta ativa do participante.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas tiveram como objetivos compreender as percepções dos estudantes sobre a leitura, identificar suas preferências literárias, bem como investigar possíveis dificuldades relacionadas à compreensão de textos. Considerando o objetivo de formar leitores críticos por meio do método Pensar Alto em Grupo (PAG), torna-se essencial escutar os sujeitos em sua singularidade, compreendendo como se posicionam frente aos textos e quais sentidos constroem a partir de suas vivências de leitura.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambiente reservado na própria escola, com consentimento formal dos responsáveis legais e da equipe gestora. Cada sessão teve duração aproximada de 15 a 20 minutos, conduzida de forma a respeitar o tempo, ritmo e processo de compreensão de cada aluno. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização, e transcritas integralmente para compor o corpus de análise, garantindo a confidencialidade e a proteção dos dados pessoais dos participantes.

O roteiro das entrevistas foi elaborado com perguntas abertas, organizadas em nove campos principais, conforme o Quadro abaixo. As perguntas foram mantidas sem alterações, considerando que a entrevista já foi aplicada.

**Quadro 4 - Perguntas da Entrevista**

Perguntas orientadoras da entrevista
1. O que você entende por leitura?
2. Você se considera um leitor crítico? Por quê?
3. O que você mais gosta de ler?
4. Quais tipos de livros ou gêneros você prefere?
5. O que torna uma leitura divertida ou interessante para você?
6. Você tem autores ou livros favoritos? Quais?
7. Como você acha que a leitura pode auxiliar na sua vida cotidiana?
8. O que poderia ser feito para tornar a leitura mais interessante na escola?
9. Você acha que a leitura é importante para aprender coisas novas? Por quê?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Durante as entrevistas, foi possível levantar preferências literárias e os motivos das escolhas dos participantes, permitindo o planejamento das atividades posteriores com base nos interesses e expectativas da turma. As respostas foram organizadas em tabela para sistematizar os gêneros preferidos pelos alunos e os motivos declarados por cada um.

**Quadro 5 - Preferências de Leitura dos Participantes**

Codiname	Preferências de Leitura	Motivo das Preferências
A1	Mitos e notícias	Interessam pela riqueza de histórias e informações
A2	Romance e fábulas	Apelam para histórias emocionantes e moralizantes
A3	Contos literários	São divertidos e envolventes
A4	Contos e poemas	Apreciam a criatividade e emoção das narrativas
A5	Comédia e romance	Gostam de histórias engraçadas e emocionantes
A6	Diário de um Banana, ficção científica e poemas	Engajam pelo humor e reflexões criativas
A7	Aventuras e ficção científica	Estimula a imaginação e a curiosidade

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os dados sistematizados nos quadros permitiram organizar de forma objetiva as preferências e interesses dos alunos, servindo como subsídio para o planejamento das vivências

pedagógicas com o método PAG. Dessa forma, a etapa das entrevistas forneceu informações fundamentais sobre os significados e sentidos atribuídos à leitura, enriquecendo a análise e a compreensão do processo de formação de leitores críticos.

#### 4.3.2 Método interativo Pensar Alto em Grupo (PAG) como instrumento metodológico

O método Pensar Alto em Grupo (PAG) foi utilizado nesta pesquisa como prática de letramento dialógica e como instrumento metodológico para geração de dados. Trata-se de uma prática híbrida (Batista-Santos, 2018), fundamentada na adaptação do protocolo verbal individual proposto por Zanotto (1998, 2014), desenvolvido em grupo, com o intuito de reduzir constrangimentos da prática original e favorecer a construção coletiva de sentidos.

Essa adaptação mostrou-se adequada em contextos escolares, permitindo a emergência de múltiplas leituras, valorizando a escuta ativa, a colaboração e a responsividade entre os alunos. Além disso, o PAG possibilitou à professora-pesquisadora observar e registrar como os estudantes negociam significados, expressam interpretações e constroem sentidos de forma colaborativa, cumprindo os objetivos de coleta de dados e formação de leitores críticos e reflexivos.

Durante as sessões, cada encontro foi estruturado em etapas: leitura silenciosa individual, leitura em voz alta coletiva e roda de conversa mediada pela professora-pesquisadora, assegurando a participação de todos. Todas as interações foram registradas em áudio e transcritas, garantindo a fidelidade das observações e o respeito à confidencialidade e ao consentimento informado dos participantes.

No PAG, a professora-pesquisadora atua como mediadora do processo dialógico, promovendo a interação entre os alunos, incentivando a participação de todos e assegurando que cada voz seja ouvida. Essa atuação está alinhada aos princípios do paradigma interpretativista, ao permitir analisar os significados construídos no contexto das práticas de leitura e compreender como os participantes constroem interpretações e sentidos.

#### 4.3.3 A seleção dos textos para as vivências

A escolha das fábulas como base textual para as vivências pedagógicas mediadas pelo método Pensar Alto em Grupo (PAG), nesta pesquisa-ação, justifica-se por sua natureza simbólica, narrativa e formativa. Esse gênero literário, de origem híbrida (oral e escrita) e forte presença na tradição cultural ocidental, apresenta histórias breves protagonizadas por animais

com características humanas, cujas tramas conduzem a uma reflexão ética expressa em forma de moral.

As fábulas foram selecionadas considerando sua acessibilidade linguística, a familiaridade dos alunos com o repertório cultural e sua capacidade de articular elementos cognitivos, afetivos e sociais no processo de leitura. Conforme Bettelheim (1980), contos e fábulas oferecem às crianças a possibilidade de compreender conflitos internos de forma simbólica, promovendo o desenvolvimento emocional. Coelho (2000) reforça que essas narrativas apresentam dilemas humanos universais de modo figurado, favorecendo a formação ética e a autonomia moral dos leitores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) recomenda o trabalho com gêneros literários na formação de leitores críticos e autônomos. Nesse sentido, as fábulas representam uma escolha didática estratégica, articulando linguagem, valores e imaginação, e permitindo abordagens interdisciplinares e metodologias ativas, como dramatizações, debates e reescritas criativas, que promovem o engajamento e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

As vivências foram realizadas em quatro encontros, conduzidos com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, no turno vespertino, integrados à rotina das aulas de Língua Portuguesa. Cada fábula foi escolhida considerando seu potencial para gerar discussões, interpretações diversas e construção de sentidos, elementos que constituem dados relevantes para a pesquisa.

**Quadro 6 - Vivências realizadas com o método PAG**

Vivência	Data	Duração	Fábula trabalhada
1ª	23/10/2024	40 min	A Formiga e a Cigarra, de Esopo
2ª	30/10/2024	45 min	O Rato do Campo e o Rato da Cidade, de Esopo
3ª	06/11/2024	50 min	A Lebre e a Tartaruga, de Esopo
4ª	13/11/2024	50 min	O Leão e o Rato, de Esopo

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na primeira vivência, os alunos receberam cópias da fábula *A Formiga e a Cigarra*, que foi lida silenciosamente individualmente. Em seguida, iniciou-se a discussão em grupo, na qual os alunos expressaram suas interpretações e compararam perspectivas. Essa fábula foi escolhida por sua linguagem acessível e familiaridade com o repertório dos alunos, facilitando o primeiro contato com a metodologia do PAG.

Na segunda vivência, o texto utilizado foi *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*. Após a leitura individual, os alunos discutiram os contrastes entre os personagens e refletiram sobre temas como segurança, escolhas de vida e simplicidade. A narrativa permitiu estabelecer

relações entre os personagens e suas próprias experiências, enriquecendo a construção de sentido coletivo.

A terceira vivência teve como base *A Lebre e a Tartaruga*. A leitura individual foi seguida de uma roda de conversa, na qual os alunos refletiram sobre esforço, persistência e arrogância. A familiaridade com a narrativa possibilitou a articulação de hipóteses, debates e argumentações mais elaboradas, evidenciando o engajamento e o amadurecimento do grupo nas interações.

Na quarta vivência, trabalhou-se a fábula *O Leão e o Rato*. Após a leitura silenciosa, os alunos discutiram valores como empatia, ajuda mútua e reciprocidade. A escolha desse texto para o encerramento das vivências foi intencional, por abordar valores coletivos e reforçar a dinâmica colaborativa do PAG. A participação foi mais espontânea e as leituras mais aprofundadas, evidenciando o progresso das competências de leitura dialógica do grupo.

Dentre as quatro vivências realizadas, optou-se por analisar a primeira e a quarta, uma vez que representam momentos-chave do ciclo do PAG: a ambientação inicial e a consolidação do processo coletivo de leitura e interpretação. As transcrições dessas duas vivências compõem o corpus selecionado para as análises apresentadas no capítulo seguinte, permitindo observar o desenvolvimento progressivo das interações, negociações de sentido e construção coletiva de conhecimento.

#### 4.3.4 Procedimentos de análise de dados

Esta pesquisa adotou a análise qualitativa de conteúdo como caminho metodológico para interpretar os dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas e vivências pedagógicas realizadas com o método Pensar Alto em Grupo (PAG). Conforme Bardin (2016), essa abordagem consiste em um conjunto de técnicas de tratamento sistemático das comunicações, visando identificar, categorizar e interpretar unidades de significado presentes em registros verbais, escritos ou simbólicos.

Optamos pela análise temática, por sua capacidade de revelar os sentidos construídos a partir dos discursos dos sujeitos emergentes das interações coletivas. Flick (2009) destaca que a análise temática permite compreender como significados são organizados em torno de tópicos centrais compartilhados pelos participantes. No contexto desta pesquisa, tal escolha está alinhada à concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2011), que entende o enunciado como produto da relação entre vozes e da responsividade que se instaura no processo comunicativo.

O delineamento metodológico é híbrido, articulando dois instrumentos de geração de dados: entrevistas individuais e vivências com o método PAG. Essa combinação favorece a triangulação dos dados, ampliando o alcance interpretativo e permitindo observar tanto percepções individuais quanto movimentos coletivos de construção de sentido. Os dados foram gerados a partir de quatro encontros com a turma em que se aplicou o PAG, e entrevistas realizadas com nove alunos participantes. Todas as interações foram gravadas em áudio, com autorização formal dos responsáveis legais, e posteriormente transcritas. Durante todo o processo, foi assegurado o anonimato dos participantes por meio de codinomes A1, A2, A3..., garantindo o sigilo das informações.

A análise dos dados seguiu uma sequência metodológica estruturada: transcrição integral das falas, leitura flutuante do material, codificação aberta e, quando necessário, codificação axial. A fidelidade das transcrições foi garantida por revisão cruzada dos áudios, e as interpretações foram registradas em memos analíticos elaborados ao longo do processo. A triangulação entre os dados das entrevistas e das vivências com o PAG permitiu identificar convergências, divergências e padrões de construção de sentido, fortalecendo a compreensão sobre como os alunos constroem significados durante a leitura dialógica.

Embora a análise temática possibilite identificar padrões e categorias emergentes, ela depende da interpretação da pesquisadora, o que pode implicar viés subjetivo. Para minimizar esse risco, foram adotadas estratégias de revisão cruzada e memos analíticos, garantindo maior rigor e transparência ao processo analítico.

**Quadro 7 - Procedimentos da análise de dados**

Procedimento	Descrição	Objetivo / Referência
Transcrição dos áudios	Transcrição completa das entrevistas e sessões do PAG, com atenção à oralidade.	Garantir a fidelidade dos dados (Flick)
Leitura flutuante	Leitura inicial e sensível das transcrições.	Abrir espaço para sentidos emergentes (Bardin)
Codificação aberta e axial	Identificação e agrupamento dos trechos significativos em torno de temas recorrentes.	Sistematizar os dados (Bardin; Flick)
Triangulação dos dados	Cruzamento entre entrevistas e vivências para verificar convergências e divergências.	Validar interpretações (Flick, 2009)
Memos analíticos	Anotações reflexivas realizadas ao longo da análise.	Acompanhar e sustentar interpretações

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A seguir, são apresentadas as categorias temáticas construídas a partir desse processo, assim como os critérios metodológicos que fundamentaram sua elaboração.

#### 4.4.1 Construção das Categorias Temáticas

A partir da leitura e transcrição dos dados coletados — tanto das entrevistas semiestruturadas quanto das vivências com o método Pensar Alto em Grupo (PAG) — iniciou-se o processo de construção das categorias analíticas. Esse procedimento seguiu o plano de conteúdo proposto por Bardin (2016) e a análise temática recomendada por Flick (2009), priorizando a identificação de temas recorrentes e significativos nas falas dos alunos, alinhados ao objetivo de compreender a formação de leitores críticos e responsivos.

As unidades de sentido foram agrupadas por meio de codificação aberta, destacando trechos em que os participantes (A1, A2, A3...) expressavam posicionamentos, interpretações ou estratégias discursivas recorrentes. Posteriormente, a codificação axial reorganizou essas unidades em núcleos temáticos mais amplos, evidenciando padrões, relações e zonas de convergência no discurso coletivo.

A perspectiva dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (2011), orientou a escuta atenta às interações durante as rodas de conversa, considerando não apenas o conteúdo das falas, mas também como os alunos se posicionavam frente aos textos e às contribuições dos colegas. Assim, as categorias emergiram do próprio processo comunicativo, em que o sentido é construído na relação entre sujeitos, e não por delimitações prévias.

A análise identificou cinco categorias principais:

1. **O aluno como construtor de sentidos:** trechos em que os estudantes (A1, A2, A3...) demonstravam autonomia crescente na interpretação de textos, na formulação de hipóteses e na participação nas discussões sem mediação direta da professora.
2. **A leitura como prática coletiva:** evidenciada quando os alunos retomavam falas de colegas, reelaborando sentidos e contribuindo para a construção coletiva da interpretação.
3. **A escuta como condição de produção de sentido:** situações em que a atenção à fala do outro funcionava como ponto de partida para novos enunciados, mostrando que a fala é sempre uma resposta ao diálogo.
4. **A relação entre texto e contexto sociocultural:** emergiu de falas nas quais os alunos estabeleciam paralelos entre as situações das fábulas e suas próprias experiências familiares ou escolares.
5. **O gênero textual como organizador da leitura:** refletiu como a estrutura típica das fábulas — personagens animais, moral e linguagem figurada — orientava as interpretações produzidas.

A construção dessas categorias evidenciou a coerência entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos de coleta adotados, garantindo a sistematização das informações e preservando o anonimato e a ética na análise dos dados. Essa organização orienta a apresentação e discussão detalhada dos resultados no capítulo seguinte, a partir das falas codinadas dos alunos e das vivências com o método PAG.

**Quadro 8 - Síntese da Metodologia**

<b>Aspectos Metodológicos</b>	<b>Descrição</b>	<b>Referências</b>
<b>Abordagem da Pesquisa</b>	Qualitativa-interpretativista, fundamentada na compreensão dos significados atribuídos pelos participantes.	Flick (2009); Moita Lopes (2006); Kleiman (2006)
<b>Tipo de Pesquisa</b>	Pesquisa-ação, com atuação da professora-pesquisadora como mediadora e participante ativa no contexto investigado.	Thiollent (2011); Tripp (2005); Franco (2005)
<b>Objetivo</b>	Investigar como a prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 2014), na educação de alunos oriundo da zona rural, pode contribuir com a formação de leitores críticos e responsivos, bem como com o professor como agente de letramento	(Zanotto, 2014), Batista-Santos (2018)
<b>Contexto da Pesquisa</b>	Escola Municipal Luiz Batista, localizada em Trombas (GO), atendendo alunos da zona rural e urbana.	Soares (2020)
<b>Participantes</b>	15 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, turno vespertino.	Resolução CNS 466/2012
<b>Instrumentos de Coleta de Dados</b>	- Entrevistas Semiestruturadas: Exploração de percepções sobre leitura e preferências literárias.	Flick (2009)
	- Vivências Pedagógicas com PAG: Leitura silenciosa, oral coletiva e rodas de conversa mediadas.	Batista-Santos (2018)
<b>Técnicas de Análise</b>	Análise de conteúdo temática para identificar categorias e padrões discursivos.	Bardin (2016); Flick (2009)
<b>Textos Utilizados no PAG</b>	Fábulas selecionadas: "A Lebre e a Tartaruga", "O Rato do Campo e o Rato da Cidade", "A Formiga e a Cigarra", "O Leão e o Rato".	Batista-Santos (2018)
<b>Ética na Pesquisa</b>	Garantia de sigilo, anonimização dos dados e consentimento informado dos responsáveis legais.	Resolução CNS 466/2012
<b>Perguntas de Pesquisa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Como se constitui a identidade leitora de alunos do 5º ano da zona rural durante atividades de leitura?</li> <li>✚ De que forma os alunos constroem sentidos nas atividades de leitura realizadas pelo método Pensar Alto em Grupo (PAG)?</li> <li>✚ Qual é o papel da professora-pesquisadora como agente de letramento na prática de leitura dialógica?</li> </ul>	

Fonte: elaborado pela autora (2024).



## **5 A LEITURA DE MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA: ANÁLISES E RESULTADOS**

Inspirada na perspectiva freiriana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11), esta seção apresenta a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa, com base nas entrevistas semiestruturadas e nas vivências pedagógicas realizadas com o método do Pensar Alto em Grupo (PAG). O objetivo investigar como a prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 2014), na educação de alunos oriundo da zona rural, pode contribuir com a formação de leitores críticos e responsivos, bem como com o professor como agente de letramento.

No contexto do PAG, conforme proposto por Batista-Santos (2018), a mediação do professor não é neutra ou técnica: é constitutiva da produção de sentidos. O professor participa da prática de leitura, orientando a escuta, promovendo o diálogo e retomando as vozes dos alunos. Por essa razão, a análise considera tanto os enunciados dos estudantes quanto os efeitos da escuta e da intervenção pedagógica nas rodas de conversa.

A análise dos dados está estruturada em torno de três eixos principais: (1) o desenvolvimento de práticas de leitura; (2) o letramento como prática social e dialógica; e (3) a atuação do método Pensar Alto em Grupo na promoção de leitores críticos e responsivos. A partir desses eixos, serão apresentadas e interpretadas as categorias construídas na etapa anterior da pesquisa, com base na análise de conteúdo.

### **5.1 Desenvolvimento de práticas de leitura**

A análise das entrevistas realizadas com os alunos participantes desta pesquisa revelou elementos significativos sobre suas percepções, experiências e preferências em relação à leitura. Com base nesse conjunto de dados, foi possível identificar aspectos que contribuem para compreender o modo como esses sujeitos se relacionam com os textos, quais sentidos atribuem ao ato de ler e como essas concepções dialogam com as práticas escolares e sociais em que estão inseridos.

Para organizar essa etapa da análise, optamos por destacar um conjunto específico de questões do roteiro da entrevista. A escolha dessas perguntas foi orientada por sua relevância em relação aos objetivos da pesquisa e às categorias temáticas construídas a partir da análise de conteúdo. As questões selecionadas tratam da definição de leitura, dos gêneros preferidos, da autopercepção como leitor crítico e das sugestões para tornar a leitura mais interessante na

escola. Esses eixos oferecem subsídios para compreendermos como os alunos constroem sentidos a partir de suas vivências de leitura, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

No que se refere aos gêneros preferidos, observamos um predomínio de interesse por gêneros narrativos como fábulas, histórias de aventura, romances e ficção científica. Essas escolhas evidenciam o vínculo afetivo dos alunos com textos que despertam a imaginação, a curiosidade e o senso de identificação com os personagens e situações. Um dos participantes, ao responder sobre seu gênero favorito, afirmou: *“Eu gosto de ler histórias que mostram como ser amigo ou ajudar os outros.”* Essa fala nos leva a inferir que o aluno compreende a leitura como uma experiência ou como forma de compreender as relações humanas no sentido de conviver, assumindo uma função formativa e ética em sintonia com Marcuschi (2008), que compreende os gêneros textuais como práticas de linguagem situadas.

Em contraposição, foram recorrentes alguns relatos de dificuldades com textos mais densos, vocabulário desconhecido ou estruturas narrativas complexas. Tais barreiras se aproximam do que Street (2014) define como modelo autônomo de letramento — aquele que trata a leitura como um processo isolado, técnico, desvinculado do contexto. As falas dos alunos, nesse sentido, reforçam a importância de práticas pedagógicas que considerem os repertórios socioculturais dos leitores, como propõe o letramento situado (Kleiman, 1995; Batista-Santos, 2018), e que valorizem o diálogo e a construção coletiva de sentido (Zanotto, 2014; Batista-Santos, 2018).

A seguir, serão apresentados quadros com recortes das respostas dos alunos às perguntas selecionadas. Os dados foram organizados conforme os temas indicados e analisados com base nas categorias elaboradas na etapa anterior da pesquisa.

**Quadro 9** - Respostas dos participantes à pergunta: “O que você entende por leitura?”

	Participantes	Resposta
1	A1	Ler livros e avisos na BR, placas.
2	A2	A leitura é boa para o entendimento.
3	A3	Muitas coisas, importante para se divertir e aprender.
4	A4	Sonhar acordada, imaginar-se na história.
5	A5	Ajuda no desenvolvimento e aprendizado.
6	A6	Animação para entender melhor.
7	A7	Forma de ensinar e informar.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 09 evidencia a pluralidade de concepções sobre o ato de ler, refletindo diferentes experiências e perfis de apropriação da leitura como prática social. Respostas como “ler placas” ou “avisos na BR” revelam uma compreensão mais funcional da leitura, enquanto

falas como “sonhar acordada” ou “imaginar-se na história” indicam engajamento subjetivo e crítico.

Essa diversidade demonstra como as vivências individuais, sociais e escolares moldam o conceito de leitura, alinhando-se à perspectiva de Street (2014), que distingue o modelo autônomo, centrado na decodificação, do modelo ideológico, que entende a leitura como prática cultural e social.

Observamos, ainda, que essas respostas refletem processos semióticos e discursivos distintos: as concepções utilitárias privilegiam o aspecto prático da leitura, enquanto as concepções imaginativas evidenciam a construção de significados e a articulação de experiências pessoais e coletivas. Esse panorama reforça a importância da mediação docente para promover práticas de leitura dialógicas e críticas, permitindo que os alunos interajam com os textos e desenvolvam autonomia leitora.

Freire (1987) contribui para essa discussão ao propor que a leitura vai além da decodificação do texto escrito, sendo um ato de interpretação crítica do mundo. Freire sugere que a leitura é um processo de construção de sentidos, no qual o sujeito se apropria do texto a partir de suas vivências e experiências. As respostas que conectam leitura ao aprendizado, ao desenvolvimento e à imaginação demonstram esse movimento em direção a uma leitura mais crítica e reflexiva, na qual o leitor participa da construção de significados.

A análise também permite identificar que a leitura, para os participantes, não é um conceito homogêneo, mas um campo em disputa entre visões escolares e vivenciais. Isso dialoga com a ideia de que os sujeitos trazem seus repertórios culturais e sociais para o ato de ler, conforme suas experiências (Batista-Santos, 2018). Ainda que algumas respostas sejam curtas e objetivas, elas revelam diferentes perfis de apropriação da leitura como prática social, evidenciando o papel do contexto na formação de leitores.

A categoria “o aluno como construtor de sentidos” emerge como central nesta análise, evidenciando que os participantes recorrem às suas experiências e vivências para explicitar o que compreendem por leitura. Essa construção de sentidos manifesta-se de forma plural: utilitária, quando se refere a “ler placas” ou “avisos”; formativa, ao mencionar “aprendizado” e “desenvolvimento”; e afetiva, ao expressar “sonhar” ou “imaginar”.

Essa diversidade de perspectivas indica que, no contexto escolar, práticas pedagógicas precisam reconhecer e valorizar as diferentes maneiras de vivenciar a leitura, oferecendo oportunidades para que cada aluno explore suas experiências pessoais, culturais e sociais. O interesse demonstrado pelos tipos de textos preferidos também revela a importância do gosto e

da experiência estética na formação de leitores críticos, capazes de interagir com os textos de maneira reflexiva.

Além disso, essas concepções reforçam a necessidade de mediação docente dialógica, na qual o professor orienta, propõe desafios interpretativos e articula os significados construídos coletivamente, promovendo a co-construção de sentidos e fortalecendo a autonomia leitora, conforme apontam Street (2014) e Freire (1987; 1989).

Segundo Candido (2006), a literatura desempenha um papel fundamental na humanização do indivíduo, ao permitir que ele experimente emoções, reflexões e visões de mundo por meio do texto. Dessa forma, compreender as afinidades literárias dos participantes e identificar os gêneros que despertam maior interesse pode ajudar a pensar o papel da experiência estética na formação do leitor, bem como refletir sobre a presença (ou ausência) desses gêneros nas práticas pedagógicas escolares.

**Quadro 10 - Gêneros literários preferidos pelos alunos**

Nº	Iniciais	Gêneros literários preferidos
1	A1	Romance e fábulas
2	A2	Contos
3	A3	Contos e poemas
4	A4	Comédia e romance
5	A5	Ficção científica e poemas; Diário de um Banana
6	A6.	Poesia, ficção científica, diário
7	A7	Histórias de terror e poemas

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro evidencia uma preferência significativa por narrativas ficcionais, como romances, fábulas, contos e histórias de aventura, além de gêneros que combinam humor e fantasia, como a série *Diário de um Banana*, e textos poéticos citados por diversos alunos. Essas escolhas indicam que os estudantes buscam textos que promovam envolvimento emocional, identificação com personagens e ampliação da imaginação, evidenciando o papel da literatura na construção de experiências afetivas e estéticas.

A diversidade de interesses demonstra que as práticas leitoras dos alunos ultrapassam a leitura escolar obrigatória, apontando para interações mais espontâneas e pessoais com os textos. Nesse sentido, a mediação docente deve articular as experiências individuais com propostas coletivas, orientando os alunos na exploração de diferentes gêneros e favorecendo a co-construção de sentidos, conforme apontam Street (2014) e Freire (1987; 1989).

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais são práticas sociais vinculadas aos contextos de circulação e às funções comunicativas que desempenham na vida dos leitores.

As preferências dos alunos refletem, portanto, seus contextos culturais e sociais, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem essas vivências. A BNCC (2018) enfatiza a necessidade de trabalhar com múltiplos gêneros textuais desde os primeiros anos, visando a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis à pluralidade textual. Essa abordagem pedagógica amplia o repertório dos alunos e promove práticas de leitura que dialogam com diferentes contextos, experiências e necessidades, fortalecendo o letramento crítico e a autonomia leitora.

As escolhas literárias dos participantes revelam que, mesmo em contextos de desafios socioeducacionais, os alunos constroem relações significativas com os textos, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que acolham e ampliem esses repertórios (Batista-Santos, 2018; 2019). O interesse por gêneros como poesia, ficção científica e histórias de terror demonstra que os alunos buscam explorar diferentes dimensões do gênero literário, seja pelo prazer estético, pelo estímulo à imaginação ou pela identificação emocional. Essa pluralidade aponta para a necessidade de uma escola que reconheça e valorize essas preferências, oferecendo oportunidades para que os alunos se engajem com a leitura de forma mais crítica e reflexiva.

Outro aspecto relevante investigado na pesquisa foi a forma como os alunos se percebem como leitores. A pergunta “Você se considera um leitor crítico?” buscou compreender se os participantes reconhecem em si mesmos a capacidade de refletir, interpretar e questionar os textos que leem, dimensões essenciais para a formação de leitores críticos, conforme enfatiza a BNCC (2018). Essa questão dialoga com a proposta do método Pensar Alto em Grupo (PAG), que, segundo Batista-Santos (2018), promove a leitura como prática colaborativa, dialógica e crítica, na qual os alunos constroem sentidos em interação com os colegas e com o texto.

Essa abordagem reforça a leitura como ato interpretativo e posicionado, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de análise, argumentação e reflexão crítica. Ao mesmo tempo, valoriza a mediação docente, que orienta o diálogo entre alunos e textos, contribuindo para que as interpretações sejam discutidas, contrastadas e reformuladas coletivamente.

Após explorarmos os gêneros preferidos pelos alunos, a inclusão da pergunta sobre leitura crítica no roteiro investigativo possibilitou aprofundar a análise da relação dos participantes com os textos e de sua capacidade de reconhecer a leitura como prática reflexiva e interativa. Dessa forma, a pesquisa evidencia a importância de práticas pedagógicas que promovam não apenas a compreensão literal, mas também a construção de sentidos críticos, fortalecendo a autonomia leitora e o engajamento ativo dos estudantes na interpretação textual.

**Quadro 11-** Respostas dos alunos à pergunta: “Você se considera um leitor crítico?”

Nº	Iniciais	Resposta
1	A1	Não
2	A2	Mais ou menos
3	A3	Mais ou menos
4	A4	Não
5	A5	Não
6	A6	Não
7	A7	Não

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro 07, que apresenta as respostas dos alunos à pergunta “Você se considera um leitor crítico?”, evidencia que a maioria dos participantes não se reconhece como tal, ou demonstra incerteza ao responder “mais ou menos”. Essa dificuldade de autopercepção pode estar associada à forma como o conceito de leitura é trabalhado no ambiente escolar, onde predomina uma abordagem centrada na compreensão literal e na reprodução de informações, em detrimento de práticas que promovam a interpretação, o questionamento e o posicionamento crítico diante dos textos. Essa lacuna reflete desafios históricos na formação de leitores que sejam capazes de dialogar com os textos de maneira reflexiva e ativa (Batista-Santos, 2018).

Freire (1987) contribui de maneira fundamental para essa discussão ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para Freire, a formação do leitor crítico exige que o sujeito seja inserido em contextos que favoreçam a reflexão, o diálogo e a escuta. A ausência de reconhecimento da postura crítica por parte dos alunos reforça a necessidade de metodologias que promovam o protagonismo do leitor, permitindo que ele se aproprie do texto a partir de suas vivências e experiências.

Nesse sentido, o método Pensar Alto em Grupo (PAG), conforme proposto por Zanotto (2014), surge como uma alternativa significativa, ao transformar a leitura em uma prática coletiva e dialógica. No PAG, os sentidos são coconstruídos, e os alunos são incentivados a argumentar, reformular e escutar, desenvolvendo habilidades interpretativas e críticas de forma colaborativa.

Os dados apresentados dialogam com a categoria “o aluno como construtor de sentidos”, pois evidenciam que a criticidade leitora é um processo que exige mediação intencional, acolhimento da dúvida e estímulo ao diálogo entre diferentes vozes. Para que os alunos se percebam como leitores críticos, é essencial que o ambiente escolar ofereça oportunidades reais para ensaios interpretativos, questionamentos e construção coletiva de significados. Isso implica repensar as práticas pedagógicas, afastando-se de abordagens mecanicistas e aproximando-se de metodologias que valorizem o protagonismo e a interação.

A última pergunta incluída no roteiro procurou identificar as sugestões dos alunos para tornar a leitura mais interessante na escola. Essa questão reflete o reconhecimento de que os sujeitos da pesquisa são capazes de propor caminhos e apontar possibilidades para qualificar as práticas pedagógicas. Freire (1996) enfatiza a importância de ouvir os estudantes, defendendo que ensinar exige escutar.

Ao criar espaços para que os alunos expressem suas percepções e sugestões, a escola reconhece os estudantes como participantes legítimos e ativos do processo educativo. As contribuições dos alunos para a melhoria das práticas de leitura dialogam com o propósito desta pesquisa, ao reforçar a necessidade de práticas pedagógicas que considerem os interesses, vivências e repertórios dos estudantes, ampliando as possibilidades de formação de leitores críticos e reflexivos.

Portanto, os dados apresentados revelam uma oportunidade para repensarmos as práticas escolares, considerando os alunos como sujeitos ativos na construção de sentidos e na qualificação das metodologias de leitura. Ao valorizar suas vozes e experiências, torna-se possível avançar em direção a uma educação que promova a criticidade, a autonomia e o protagonismo, alinhada às perspectivas teóricas de Freire (1987), Street (2014), Zanutto (2014) e Batista-Santos (2018).

**Quadro 12 - Sugestões dos alunos para tornar a leitura mais interessante na escola**

Nº	Iniciais	Sugestões
1	A1	Criar um cantinho da leitura e comprar mais livros.
2	A2	Fazer leitura coletiva na biblioteca.
3	A3	Chegar mais livros novos na escola.
4	A4	Os alunos criarem seus próprios livros.
5	A5	Ter mais livros e conteúdos interativos.
6	A6	Comprar mais livros de aventura.
7	A7	Diretores tornarem a leitura mais interativa

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As sugestões apresentadas no quadro revelam o desejo dos alunos por uma leitura mais próxima, participativa e conectada aos seus interesses. Muitos destacam a importância de ampliar o acervo de livros na escola, com títulos mais atrativos e variados. Outros apontam para formas mais envolventes de leitura, como espaços dedicados, atividades interativas ou propostas criativas de autoria. Essas falas revelam uma consciência dos alunos sobre o que os motiva a ler e sobre o papel que a escola pode assumir nesse processo.

Freire (1996) enfatiza que ensinar exige escuta, e as respostas dos participantes demonstram o potencial transformador dessa escuta. Ao considerarem a leitura como algo que pode ser reinventado no espaço escolar, os alunos se colocam como agentes da própria formação. Essa escuta ativa também se relaciona com a proposta do Pensar Alto em Grupo,

que, segundo Batista-Santos (2018), legitima a voz do aluno como fonte de sentido e de construção coletiva de conhecimento.

As falas aqui analisadas se articulam com a categoria “a leitura como prática coletiva”, ao sugerirem formas de ler que envolvem o outro, o espaço e a criação conjunta. As propostas apontam carências materiais, e expressam o desejo de participação e autoria no processo de leitura.

## 5.2 As vivências

As vivências revelaram habilidades emergentes de leitura crítica por parte dos alunos, que demonstraram capacidade de relacionar os temas das fábulas às suas próprias experiências cotidianas. Por exemplo, ao abordar a fábula “A Formiga e a Cigarra”, os participantes conectaram o tema do planejamento às responsabilidades diárias, como tarefas escolares e apoio nas atividades domésticas. Essa interação evidencia que o texto literário, quando mediado de forma dialógica, pode gerar reflexões contextualizadas e significativas, ultrapassando a simples identificação da moral da história.

Conforme Street (2014), o letramento deve ser compreendido como uma prática situada, moldada pelas interações sociais e pelo contexto. Assim, as vivências pedagógicas analisadas refletem o dialogismo de Bakhtin (2011), no qual o sentido do texto emerge do encontro de múltiplas vozes. A seguir, apresentamos a versão da fábula utilizada nesta primeira vivência.

### Quadro 13 - Fábula “A formiga e a Cigarra”

#### **Fábula: A Formiga e a Cigarra**

*Adaptado de <http://nonio.eses.pt>*

Num dia soalheiro de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de trigo que arrastava para o seu formigueiro.

— Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? — perguntou-lhe a Cigarra.

— Preciso de arrecadar comida para o Inverno — respondeu a Formiga. — Aconselho-te a fazer o mesmo.

— Por que me hei de preocupar com o Inverno? Comida não nos falta! Temos aqui essa planta e àquela e aquela... — respondeu a Cigarra, olhando em redor.

A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora.

Quando chegou o Inverno, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as formigas tinham muita comida, porque a tinham guardado durante o Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela.

A Cigarra resolveu ir ter com a Formiga e pediu-lhe que lhe emprestasse alguma coisa. — É só até chegar ao Verão! — prometia a Cigarra — Juro que em agosto devolvarei toda a tua comida e ainda algo mais.

A Formiga perguntou-lhe:



— Então, o que fizeste tu todo este Verão, enquanto eu trabalhava na recolha de alimentos?  
 — Eu cantava... Cantava de noite e de dia.  
 Então a Formiga respondeu bruscamente:  
 — Cantavas? Bravo! Pois agora dança!

Fonte: Adaptado de *A Formiga e a Cigarra*. Disponível em: <http://nonio.eses.pt> (2012).

A vivência com a fábula “*A Formiga e a Cigarra*” evidenciou um processo de construção coletiva de sentidos pelos alunos, que, ao serem inseridos em práticas de leitura mediadas pelo método Pensar Alto em Grupo (PAG), demonstraram habilidades emergentes de leitura crítica. Essa prática permitiu que os participantes relacionassem os temas da narrativa às suas próprias vivências cotidianas, como a responsabilidade com tarefas escolares e o apoio nas atividades domésticas.

Esse movimento de interpretação ultrapassa a simples identificação da moral da história, mostrando que o texto literário, quando mediado de forma dialógica e contextualizada, se transforma em um instrumento para reflexões mais centradas. Conforme Street (2014), o letramento deve ser compreendido como uma prática social situada, moldada pelas interações e pelos contextos em que se insere.

**Quadro 14 - Interação durante a vivência com a fábula “A Formiga e a Cigarra”**

Turno	Participante	Fala
1	PROFESSORA-PESQUISADORA	O que essa história da formiga e da cigarra faz vocês pensarem sobre o dia a dia?
2	A1	A cigarra, a cigarra, abusou da cara da formiga, porque ela tava trabalhando e a formiga falou pra ela que tinha que trabalhar, porque senão ficava sem comida no inverno, mas a formiga duvidou e não escutou o conselho da formiga, e no inverno ela precisou ir pedir comida para a formiga, só que a formiga não aceitou, porque enquanto ela estava trabalhando ela ficou cantando e fazendo graça pra ela.
3	A2	A formiga trabalhou, trabalhou e guardou muitas comidas e quando, aí quando chegou o inverno ela podia descansar e passar o inverno sem faltar comida, só que a cigarra não tinha nada para comer, a cigarra era muito preguiçosa ela só pensava em cantar e cantar.
4	A3	A cigarra não preocupou com o dia de amanhã, e ficou só cantando, aí no inverno precisou de comida e não tinha, então ela lembrou da formiga que trabalhava muito juntando comida.
5	A4	A formiga deu um conselho para a cigarra, e ela não deu ouvidos, e depois ela passou necessidades no inverno por não ter guardado alimentos.
6	A5	A cigarra só pensava em cantar, mas esqueceu que o inverno ia chegar, e ela ia ficar sem comida.
7	PROFESSORA-PESQUISADORA	Vocês concordam com a atitude da cigarra em só viver de diversão?
8	TODOS	Nãooooo
9	PROFESSORA-PESQUISADORA	Por quê?

10	A6	Por que ela deveria ter feito igual a cigarra, guardado comida enquanto podia trabalhar, mas quis ficar só cantando., aí ela se arrependeu.
11	A7	A cigarra achou que nunca ia faltar comida para ela, por isso ficava só cantando.
12	A8	Acho que as duas podia combinar, tipo, a cigarra cantava quanto a formiga estava trabalhando.
13	A5	Mais aí a cigarra não ia aprender a trabalhar, né?
14	A2	A cigarra pensou que a comida dela não ia acabar, e quando chegou o inverno quando ela viu que não tinha comida, então foi pedir socorro para as formigas. E a formiga achou que a cigarra ao invés de ficar só cantando, elas tinham que ter trabalhado e guardado comida, e não queria ajudar a cigarra.
15	Professora Pesquisadora	O que essa história nos ensina sobre trabalho e lazer? Podemos só trabalhar? Podemos só nos divertir?
16	A9	A cigarra não agiu com inteligência, ficou só divertindo, cantando e não trabalhava, aí depois não tinha o que comer.
17	A7	A formiga é inteligente, ela trabalhou no verão pra quando chegar o inverno ela descansar sem faltar comida.
18	A10	Precisamos trabalhar para conseguir as coisas.
19	A8	Devemos sempre trabalhar, porque senão não comemos.
20	A1	Eu acho que precisamos dos dois, trabalhar e divertir.
21	A3	A gente precisa pensar no futuro, não só no agora, se a pessoa só brinca, pode ficar sem nada depois.
22	A4	A formiga não quis emprestar comida para a cigarra, porque ela só cantava dia e noite, ela não preocupava em trabalhar, só queria vida boa, dia e noite.
23	A11	A preguiça faz a pessoa se dar mal, precisamos pensar no dia de amanhã.
	A12	Se você não trabalhar, você não come, a cigarra só queria cantar e depois se viu em apuros quando o inverno chegou.
24	A13	Não se deve ser preguiçoso, depois isso se volta contra você.
25	A10	A formiga não quis ajudar a cigarra, porque ele falou para ela juntar comida para o inverno, mas ela acreditava que não iria faltar alimento e só vivia de boa sem trabalhar, só cantando.
26	A14	É... é mas cantar também é importante... não é só trabalhar. A gente também precisa se divertir um pouco.
27	A7	Tem gente que só quer brincar, fazer farra e depois fica pedindo tudo pros outros.
28	A8	E tem gente que só quer trabalhar e não tem tempo pra brincar, tem gente que não vai nem nos aniversários da família, só pensa em trabalhar e não se diverte um pouco.
29	PROFESSORA-PESQUISADORA	Vocês concordam com a atitude da formiga em negar comida para a cigarra.
30	TODOS	Simmmmm, Nãooooo (opiniões divididas)
31	PROFESSORA-PESQUISADORA	Sim ou não
32	TODOS	Não
33	PROFESSORA-PESQUISADORA	Por quê?

34	A4	A formiga poderia ajudar a cigarra, podia arrumar comida para ela e depois recebia dela como ela pediu, por que temos que pensar no dia de amanhã, um dia a formiga também podia precisar da ajuda da cigarra.
35	A9	Eu acho que a cigarra não sabia que tinha que guardar alimento, ela não tinha essa ideia, de que faltava comida no inverno se não guardasse, ela olhava para tudo ao seu redor e achava que teria comida o tempo todo, só que ela se enganou, então teve que implorar a ajuda da formiga para não passar fome no inverno.
36	PROFESSORA-PESQUISADORA	O que a formiga poderia ter feito então com a cigarra?
37	A15	eu acho que ela podia ter ensinado pra ela que deve trabalhar e não só divertir, que temos que trabalhar para não faltar comida.
38	PROFESSORA-PESQUISADORA	Isso mesmo, se todos ajudassem uns aos outros, ninguém passaria necessidade ou privação, principalmente de alimentos. E qual é a lição que podemos levar para nossas vidas, através dessa parábola.
39	A4	Que a gente precisa pensar no dia de amanhã. E também aproveitar o dia de hoje.
40	A13	Penso, que se a gente ajuda quem precisa, todos ficam bem melhor.
41	A8	É preciso ajudar quem está precisando, mas também é importante que cada um faça a sua parte.
42	A14	A pessoa que ajuda tem um coração bom.
43	PROFESSORA-PESQUISADORA	Isso mesmo, crianças, poder compartilhar com quem está precisando, nos torna mais humanos e faz a nossa vida mais leve e feliz.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A mediação da professora-pesquisadora desempenhou papel central na construção de sentidos durante a leitura da fábula, ao legitimar as contribuições dos alunos e promover um ambiente de respeito e reflexão crítica. A pergunta inicial, “O que essa história da formiga e da cigarra faz vocês pensarem sobre o dia a dia?” (Turno 01), provocou conexões imediatas entre a narrativa e as experiências cotidianas dos alunos. Por exemplo, A1 afirmou:

*“A cigarra abusou da cara da formiga, porque ela tava trabalhando e a formiga falou pra ela que tinha que trabalhar, porque senão ficava sem comida no inverno, mas a formiga duvidou e não escutou o conselho da formiga, e no inverno ela precisou ir pedir comida para a formiga, só que a formiga não aceitou, porque enquanto ela estava trabalhando ela ficou cantando e fazendo graça pra ela.” (Turno 02)*

Essa fala evidencia a **compreensão crítica do conflito central da narrativa**, relacionando a falta de planejamento da cigarra à responsabilidade e à previsão do futuro, reforçando processos semióticos ao interpretar símbolos da fábula. Outros alunos complementaram a reflexão, com A2: *“A formiga trabalhou, trabalhou e guardou muitas comidas e quando chegou o inverno ela podia descansar e passar o inverno sem faltar comida, só que a cigarra não tinha nada para comer, a cigarra era muito preguiçosa, ela só pensava em cantar e cantar.” (Turno 03)*

A3 acrescentou: *“A cigarra não preocupou com o dia de amanhã, e ficou só cantando, aí no inverno precisou de comida e não tinha, então ela lembrou da formiga que trabalhava muito juntando comida.”* (Turno 04). Essas falas demonstram como os alunos mobilizam experiências pessoais e sociais para interpretar a narrativa, evidenciando o protagonismo estudantil e a construção coletiva de sentidos.

A professora-pesquisadora ampliou a discussão ao questionar sobre trabalho e lazer: *“O que essa história nos ensina sobre trabalho e lazer? Podemos só trabalhar? Podemos só nos divertir?”* (Turno 15)

A partir dessa provocação, A1 articulou reflexão ética e prática ao responder: *“Eu acho que precisamos dos dois, trabalhar e divertir.”* (Turno 14). Essa construção coletiva evidencia interação dialógica, na qual cada fala amplia e reformula a anterior, conforme os princípios bakhtinianos (2011) e o método Pensar Alto em Grupo (PAG), promovendo leitura crítica, interpretativa e situada.

O debate sobre a atitude da formiga em negar comida à cigarra revelou pluralidade de interpretações, ilustrando o conflito dialógico produtivo. A4 defendeu: *“A formiga poderia ajudar a cigarra, podia arrumar comida para ela e depois recebia dela como ela pediu, porque temos que pensar no dia de amanhã, um dia a formiga também podia precisar da ajuda da cigarra.”* (Turno 20). Enquanto A9 apresentou perspectiva distinta:

*“Eu acho que a cigarra não sabia que tinha que guardar alimento, ela não tinha essa ideia, de que faltava comida no inverno se não guardasse, ela olhava para tudo ao seu redor e achava que teria comida o tempo todo, só que ela se enganou, então teve que implorar a ajuda da formiga para não passar fome no inverno.”* (Turno 21)

Além disso, os alunos propuseram soluções baseadas em valores de solidariedade e aprendizagem, como A15.: *“Eu acho que ela podia ter ensinado pra ela que deve trabalhar e não só divertir, que temos que trabalhar para não faltar comida.”* (Turno 23)

Essas interações evidenciam a co-construção de sentidos, reforçando habilidades de argumentação e reflexão crítica. A análise das falas confirma que os alunos interpretam a fábula de maneira crítica e reflexiva, relacionando-a às suas experiências e valores pessoais. A mediação docente, aliada à leitura dialógica proposta pelo PAG, potencializou a escuta ativa, a negociação de sentidos e a construção de interpretações múltiplas, alinhando-se aos objetivos de formação de leitores críticos previstos na BNCC (2018).

As interações revelaram que os alunos ultrapassaram a leitura literal da fábula e passaram a construir sentidos situados, relacionando os valores da narrativa com suas próprias vivências e experiências concretas. Expressões como *“igual quando tem tarefa”* ou *“ajudo*

*minha mãe*” indicam que os participantes estavam mobilizando suas realidades para interpretar o texto, em linha com Street (2014), que compreende o letramento como uma prática social ancorada em contextos reais. Além disso, o diálogo entre os alunos, mediado pela professora-pesquisadora, criou um ambiente propício à circulação de sentidos múltiplos, aproximando-se da concepção de linguagem de Bakhtin (1981), centrada na responsividade e na interlocução.

Portanto, a vivência com a fábula “A Formiga e a Cigarra” demonstra que, ao serem inseridos em práticas de leitura mediadas pelo diálogo, os alunos desenvolvem habilidades críticas que vão além da compreensão literal dos textos. Ao relacionarem a narrativa às suas próprias experiências, os estudantes ampliaram suas interpretações, abordando temas como responsabilidade, planejamento e solidariedade.

A mediação dialógica da professora-pesquisadora foi fundamental para provocar reflexões, legitimar as vozes dos participantes e promover a escuta ativa como condição para a leitura crítica. Esses movimentos revelam que o sentido do texto se constrói na interação, e que o método Pensar Alto em Grupo (PAG) possibilita o desenvolvimento de leitores que se posicionam frente à linguagem de forma ética e responsiva. Dito isso, a seguir, dando continuidade às discussões apresentamos a Vivência da Fábula O Leão e o Rato.

### 5.3 Vivência da fábula “o leão e o rato”

A vivência com a fábula “**O Leão e o Rato**” proporcionou aos alunos uma oportunidade de explorar valores como reciprocidade, empatia e humildade, além de refletir sobre a importância de ajudar o outro. Por meio do método Pensar Alto em Grupo (PAG), mediado pela professora-pesquisadora, os participantes foram incentivados a relacionar os temas da narrativa às suas próprias experiências, ampliando o alcance do texto literário para além de sua moral explícita.

Esse processo evidencia o caráter dialógico e situado do letramento, conforme proposto por Street (2014), ao compreender o texto como um ponto de partida para a construção coletiva de sentidos ancorados em contextos sociais e afetivos. O papel da mediação, alinhado às concepções de Freire (1996), foi fundamental para legitimar as vozes dos alunos, promovendo um ambiente de diálogo e reflexão crítica.

### Quadro 15 - Fábula “O Leão e o Rato”

#### Fábula: O Leão e o Rato

Adaptado de <http://nonio.eses.pt>

Era uma vez, um leão robusto e um pequenino rato, vivendo suas vidas na vastidão da floresta tropical. O leão, rei dos animais, passava os dias percorrendo seus domínios, enquanto o rato, astuto e ágil, explorava o mundo do chão da floresta, um universo de folhas caídas e galhos secos.

Num belo dia, após um banquete de caça, o leão recostou-se à sombra de uma árvore frondosa para um merecido descanso. Não tardou, adormeceu, alheio aos pequenos passos que dançavam ao seu redor. Eram os ratos, curiosos e destemidos, que decidiram aproveitar o momento para explorar o imenso leão adormecido.

Ouve-se então um rugido — o leão, despertado, prendeu com sua pata um dos visitantes: um pequeno rato de olhos brilhantes e pelagem reluzente.

— Quem ousa perturbar o descanso de um rei? — bramiu o leão, furioso.

Tremendo, mas com coragem que só os pequenos têm, o rato implorou:

— Oh, majestoso leão, foi sem querer, não pretendia despertá-lo. Se me poupare, quem sabe um dia eu possa retribuir!

O leão, entre risos e rugidos, duvidava das palavras do pequeno ser. Mas, tocado pela coragem do diminuto rato, decidiu libertá-lo. Os dias se passaram, e ecos de rugidos aflitos ressoaram pela floresta.

O leão, agora enredado em uma armadilha de caçadores, rugia por socorro.

O pequeno rato ouviu os chamados e correu, pequeno em tamanho, mas grande em determinação.

Encontrou o leão e, com seus dentes afiados e força persistente, roeu as cordas e libertou seu amigo.

— Fique tranquilo, majestade! — disse o rato. — Eu o libertarei!

E assim fez. O leão, admirado, agradeceu:

— Vês? — disse o rato com um brilho nos olhos. — O pequeno também pode ser grande. A gratidão não conhece tamanho!

E assim, na vastidão da floresta, um leão robusto e um pequenino rato seguiram seus caminhos, unidos pela amizade e pelo respeito mútuo, provando que até os mais distintos podem encontrar laços que os unem. E viveram, desde então, em harmonia sob o céu estrelado da imensa floresta.

Fonte: *A Fábula “O Leão e o Rato”* (2017). Adaptado de: <http://nonio.eses.pt>.

Após a leitura do texto e a mediação da professora-pesquisadora, os alunos foram convidados a compartilhar suas interpretações em roda de conversa. A seguir, apresenta-se um recorte dessa interação, no qual é possível observar como os sentidos atribuídos à fábula foram construídos a partir da escuta, do diálogo e da articulação com experiências pessoais e escolares.

### Quadro 16 - Interação durante a vivência com a fábula “O Leão e o Rato”

Turno	Participante	Fala
01	PROFESSORA-PESQUISADORA	O que essa história mostra pra vocês sobre ajudar alguém? Vocês já viveram algo assim?
02	A3	Eu entendi que o leão ele, eeeee, na hora queria comer ele (o rato), só que aí, aí depois que ele escutou a palavra do rato, ele não acreditou muito, mas um dia ele (o rato) o salvou (o leão).
03	A5	Eu entendi que a gente não deve julgar os outros pelo tamanho e também que o rato arrependeu de acordar o leão, porque ele podia ser comido pelo leão.
04	A6	O rato pode ter a desvantagem de ser menor, só que ele conseguiu salvar o leão, então não precisa ser grande e forte, para salvar o outro, mesmo pequeno o rato conseguiu salvar o leão.
05	A1	O rato subiu na juba do leão e despertou ele, o leão ficou muito bravo e quase comeu ele (o rato).
06	A12	É, o leão foi legal com o rato, porque ele podia ter comido o rato e não comeu.

07	A8	Acho que o leão não estava com fome, por isso não comeu o rato.
08	PROFESSORA-PESQUISADORA	Ao nosso ver um rato subir na juba de um leão é um ato normal ou uma audácia?
09	TODOS	uma audácia
10	PROFESSORA-PESQUISADORA	Por quê?
	A1	Ainda bem que ele não comeu o ratinho naquele dia, senão quem poderia salvar o leão, todos tem medo dele.
11	A2	Porque o leão era grande e forte, mais ágil, ele teve a sorte do leão não comer ele, aí um dia o rato pode salvar ele..
12	A7	Eu acho que o rato teve muita audácia, por que o leão não podia ter acreditado nele (o rato), podia não ter soltado ele e ter comido ele, foi sorte que ele teve
13	A2	O ratinho foi sem responsabilidade quando subiu na juba do leão, o leão é o rei da floresta e é muito bravo.
14	A9	O rato teve uma atitude muito boa, em soltar o leão, por que o leão podia querer comer ele, mas ele não se importou e soltou o leão mostrando que ele não era maldoso e aproveitou a oportunidade de ajudar o leão.
15	A14	O leão achava que o rato não podia fazer nada por ele, mas um dia o leão precisou de ajuda e o rato ajudou ele.
16	A10	Nunca se pode julgar as pessoas pela aparência ou pelo tamanho, porque ela pode fazer muito mais do que ele pensa, foi o caso do leão ele riu quando o ratinho falou que poderia ajudá-lo, aí logo, precisou dele.
17	A4	O leão deu muita sorte do ratinho passar perto da rede que ele estava preso e principalmente por ele poder salvar ele.
18	A11	O leão não tinha acreditado que o ratinho podia fazer algo por ele, mas um dia o ratinho ouviu rugidos na floresta e o ratinho não pensou 2 vezes roeu a rede que o leão estava preso e salvou ele.
	A13	Eles moravam na floresta, não eram amigos e de repente ficaram amigos, o leão não comeu o rato e o rato salvou o leão roendo as redes.
19	PROFESSORA-PESQUISADORA	Quando o leão soltou o rato, ele acreditava que o rato podia ser útil algum dia pra ele?
20	TODOS	Nãoooo
21	A15	Porque ele era muito forte, ele achava que não precisava do rato, ele pensava que o rato não tinha a força que ele tem, então ele não precisava daquele ratinho.
22	A2	O rato prometeu um dia ajudar, e ele aproveitou a oportunidade de fazer o que ele prometeu.
23	A14	O leão caiu na armadilha e o ratinho salvou o leão roendo as fibras da rede, mostrando que sempre podemos ser ajudados por quem menos imaginamos.
24	A9	O leão mesmo sendo tão forte precisou de ajuda para sair da armadilha que fizeram pra ele, ele precisou de um rato para tirar ele de lá.
25	A6	O leão não ia sair de lá (rede) sem a ajuda do rato, se não fosse o ratinho, o leão estava perdido.
26	A10	Nunca julgue a pessoa pelo tamanho porque depois de um tempo a pessoa pode ajudar, caso a pessoa precisa de uma ajudinha.
27	A2	O rato cumpriu com a promessa que fez pro leão, é importante cumprir com o que promete.
28	A15	O rato e o leão ficaram amigos, porque o rato salvou ele.
29	A12	Mesmo sendo pequeno o rato conseguiu salvar o leão.

30	A13	Eu achei que o rato foi muito esperto. Ele era pequeno, mas conseguiu salvar o leão.
31	A8	O ratinho mesmo pequeno, ajudou o leão em um momento que ele mais precisava.
32	A7	É, é o rato não esqueceu que o leão ajudou ele. Tem gente que esquece, mas ele não esqueceu.
33	PROFESSORA-PESQUISADORA	Então, o que podemos aprender com essa fábula?
34	A10	Os pequenos também podem ser fortes, o ratinho provou isso ajudando o leão.
35	A11	Não importa o tamanho, e sim a coragem e vontade de ajudar, assim foi com o leão e o rato, o ratinho teve a coragem de libertar o leão de ser morto assim como ele livrou o rato de ser comido por ele.
36	A2	O leão recebeu ajuda de quem ele menos esperava (o rato) e isso acontece com a gente, tem pessoas que nem esperamos que possa nos ajudar e de repente nos ajuda.
37	A3	Que devemos ajudar uns aos outros porque é certo, não pensando em receber algo de volta também. Se o outro ajudar será bom, mas não devemos ficar esperando isso.
38	A5	Também achei que a história ensina a não desprezar quem é pequeno, porque às vezes o pequeno é mais rápido ou sabe outra coisa que pode ajudar.
39	A4	É se a gente ajuda com o coração, podemos ser ajudados quando precisarmos, as vezes nem é pela mesma pessoa.
40	A1	Que se você é uma pessoa boa, isso pode salvar você quando você precisar.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A mediação da professora-pesquisadora foi decisiva para a construção coletiva de sentidos durante a leitura da fábula, ao legitimar as respostas dos alunos e estimular reflexão crítica e ética. A pergunta inicial, “*O que essa história mostra pra vocês sobre ajudar alguém? Vocês já viveram algo assim?*” (Turno 01), provocou a conexão imediata entre a narrativa e experiências pessoais. A5 interpretou: “*Eu entendi que o leão ele, eleee, na hora queria comer ele (o rato), só que aí, aí depois que ele escutou a palavra do rato, ele não acreditou muito, mas um dia ele (o rato) o salvou (o leão).*” (Turno 02).

Essa fala evidencia leitura crítica e reconhecimento da reciprocidade, iniciando a construção de sentidos a partir de valores morais presentes na narrativa. A6 reforçou essa compreensão: “*O rato pode ter a desvantagem de ser menor, só que ele conseguiu salvar o leão, então não precisa ser grande e forte, para salvar o outro, mesmo pequeno o rato conseguiu salvar o leão.*” (Turno 03). Essa interpretação demonstra uma leitura crítica que valoriza a ideia de que todos podem contribuir, independentemente de suas características ou posição. A professora-pesquisadora, ao longo da vivência, incentivou os alunos a aprofundarem suas reflexões, sem oferecer respostas prontas, mas provocando o grupo a pensar sobre os significados da narrativa.



O questionamento sobre a audácia do rato — *“Ao nosso ver, um rato subir na juba de um leão é um ato normal ou uma audácia?”* (Turno 05) — gerou consenso e aprofundou a interpretação:

- A1: *“Ainda bem que ele não comeu o ratinho naquele dia, senão quem poderia salvar o leão, todos têm medo dele.”* (Turno 08)
- A2: *“Porque o leão era grande e forte, mais ágil, ele teve a sorte do leão não comer ele, aí um dia o rato pode salvar ele.”* (Turno 09)

Essas falas revelam processos semióticos: os alunos interpretam ações e características dos personagens como sinais de valores como coragem, prudência e solidariedade, conectando-os a experiências pessoais.

Ao discutir a ajuda inesperada, os alunos refletiram sobre preconceitos e julgamentos iniciais:

- A9: *“O rato teve uma atitude muito boa, em soltar o leão, porque o leão podia querer comer ele, mas ele não se importou e soltou o leão mostrando que ele não era maldoso e aproveitou a oportunidade de ajudar o leão.”* (Turno 11)
- A4: *“O leão deu muita sorte do ratinho passar perto da rede que ele estava preso e principalmente por ele poder salvar ele.”* (Turno 12)

Essas falas mostram que os alunos estavam mobilizando suas próprias experiências e valores para interpretar o texto, num movimento que legitima o protagonismo estudantil e a construção de sentidos múltiplos. O debate sobre utilidade e reciprocidade, ainda, consolidou **a ética da ação e a leitura interpretativa:**

- A1: *“Porque ele era muito forte, ele achava que não precisava do rato, ele pensava que o rato não tinha a força que ele tem, então ele não precisava daquele ratinho.”* (Turno 14)
- A2: *“O rato prometeu um dia ajudar, e ele aproveitou a oportunidade de fazer o que ele prometeu.”* (Turno 15)

Nos turnos finais, os alunos sistematizaram a moral da narrativa e integraram valores como solidariedade e cumprimento de promessas:

- A6: *“O leão não ia sair de lá (rede) sem a ajuda do rato, se não fosse o ratinho, o leão estava perdido.”* (Turno 17)
- A2 *“O rato cumpriu com a promessa que fez pro leão, é importante cumprir com o que promete.”* (Turno 18)

Esse processo evidencia co-construção de sentidos, característica do método Pensar Alto em Grupo (PAG), no qual cada fala amplia e reformula interpretações anteriores, fortalecendo habilidades de análise, reflexão e argumentação ética, conforme princípios da BNCC (2018).

A mediação da professora-pesquisadora foi essencial para garantir que as discussões fluíssem de forma dialógica, permitindo que os alunos reformulassem e ampliassem suas interpretações. Esse movimento de escuta responsiva, conforme Bakhtin (1981), evidencia que cada fala se relaciona com a anterior, num processo de construção discursiva conjunta. Além disso, o vínculo entre leitura e experiência indica um letramento situado, conforme Street (2014), no qual o texto se torna um ponto de partida para a elaboração de sentidos socialmente construídos.

A vivência com a fábula “O Leão e o Rato” evidenciou que práticas de leitura mediadas pelo diálogo favorecem o desenvolvimento de habilidades críticas além da compreensão literal. Ao relacionarem a narrativa às suas experiências, os alunos ampliaram interpretações sobre solidariedade, reciprocidade e humildade. A mediação da professora-pesquisadora foi fundamental para legitimar as vozes dos participantes e promover a escuta ativa, mostrando que o sentido do texto se constrói na interação. O método Pensar Alto em Grupo (PAG) possibilita leitores que se posicionam frente à linguagem de forma ética e responsiva, em sintonia com Freire (1996).

#### **5.4 Letramento: uma prática social e dialógica**

As práticas de leitura desenvolvidas ao longo das vivências com o método Pensar Alto em Grupo (PAG) evidenciaram que o letramento não se reduz a uma atividade técnica ou isolada, mas configura-se como um processo social construído na interlocução entre sujeitos, textos e contextos. Essa concepção está alinhada ao que propõe Kleiman (1995), ao compreender o letramento como uma prática discursiva que só adquire sentido em situações reais de uso. Os alunos, ao participarem das rodas de conversa, passaram a interpretar os textos não como estruturas fechadas, mas como espaços de diálogo e reflexão sobre suas próprias experiências.

Durante os encontros, foi possível observar como os significados atribuídos às fábulas emergiam das interações entre os participantes. As falas não surgiam de forma individual e isolada, mas em resposta às vozes dos colegas, em um movimento de escuta atenta e retomada discursiva. Esse processo de construção compartilhada de sentido aproxima-se da concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual todo enunciado é responsivo e se inscreve em uma cadeia de vozes (BAKHTIN, 2011). Exemplo disso é a fala de A3: *“Eu entendi que o leão ele, eeeee, na hora queria comer ele (o rato), só que aí, aí depois que ele escutou a palavra do rato, ele não acreditou muito, mas um dia ele (o rato) o salvou (o leão).”* Essa reflexão foi retomada

por outros colegas, como A7, que complementou: *“Eu acho que o rato teve muita audácia, porque o leão não podia ter acreditado nele (o rato), podia não ter soltado ele e ter comido ele, foi sorte que ele teve.”*

A dinâmica coletiva evidencia a centralidade da escuta na formação da leitura crítica e democrática. A categoria “a escuta como condição de produção de sentido” se manifesta quando os alunos se repositam a partir do que escutam. Nas vivências sobre “O Leão e o Rato”, surgiram valores como empatia e reconhecimento do outro, indicando que a leitura também se configura como forma de agir e compreender o mundo. A fala de A10 ilustra esse ponto: *“Nunca julgue a pessoa pelo tamanho porque depois de um tempo a pessoa pode ajudar, caso a pessoa precise de uma ajudinha.”* Além disso, A2 reforça a ideia de empatia ao afirmar: *“O leão recebeu ajuda de quem ele menos esperava (o rato) e isso acontece com a gente, tem pessoas que nem esperamos que possa nos ajudar e de repente nos ajuda.”*

A mediação da professora-pesquisadora foi fundamental, ao legitimar contribuições e ampliar a circulação de interpretações, promovendo o pensamento crítico. Ao perguntar: *“Então, o que podemos aprender com essa fábula?”*, a professora incentivou os alunos a refletirem sobre valores como solidariedade e respeito, como observado na fala de A11: *“Não importa o tamanho, e sim a coragem e vontade de ajudar, assim foi com o leão e o rato, o ratinho teve a coragem de libertar o leão de ser morto assim como ele livrou o rato de ser comido por ele.”*

Nesse contexto, o PAG mostrou-se capaz de articular leitura, diálogo e escuta como elementos centrais de um letramento crítico, levando os alunos a se reconhecerem como leitores ativos, engajados com o conteúdo, os colegas e a realidade que os cerca. A fala de A5 sintetiza o impacto dessas vivências: *“Também achei que a história ensina a não desprezar quem é pequeno, porque às vezes o pequeno é mais rápido ou sabe outra coisa que pode ajudar.”*

### **5.5 A relevância do método pensar alto em grupo (pag)**

A análise das vivências desenvolvidas com o Pensar Alto em Grupo (PAG) evidenciou que o método não opera como uma técnica de aplicação linear, mas como uma prática pedagógica de natureza dialógica, fundamentada na escuta, na circulação de vozes e na construção compartilhada de sentidos. Mais do que ensinar os alunos a “compreenderem os textos”, o PAG instaurou um espaço de leitura em que os sujeitos puderam se posicionar, elaborar hipóteses e relacionar o conteúdo à sua experiência de vida.

Ao longo dos encontros, foi possível observar que os alunos passaram a ocupar com mais confiança o espaço da roda de conversa. As primeiras participações foram marcadas por respostas breves ou hesitantes, mas, à medida que se sentiram escutados e acolhidos, começaram a formular comentários mais elaborados, retomando falas de colegas, confrontando ideias e ampliando as interpretações coletivas. Essa mudança de postura não pode ser entendida como resultado de uma intervenção eficaz, mas como efeito de uma prática situada, sustentada pela mediação sensível da professora-pesquisadora e pela legitimidade das vozes.

Durante a vivência com a fábula “A Formiga e a Cigarra”, por exemplo, surgiram associações entre o comportamento da formiga e as obrigações cotidianas dos alunos, como ajudar os pais ou cumprir as tarefas escolares. A fala de A2 reflete essa associação: *“A formiga trabalhou, trabalhou e guardou muitas comidas e quando, aí quando chegou o inverno ela podia descansar e passar o inverno sem faltar comida, só que a cigarra não tinha nada para comer, a cigarra era muito preguiçosa ela só pensava em cantar e cantar.”*

Já na leitura de “O Leão e o Rato”, os estudantes passaram a refletir sobre solidariedade, reconhecimento e reciprocidade, conectando o enredo a vivências reais dentro da escola e da comunidade. A reflexão de A10 exemplifica esse deslocamento: *“Nunca julgue a pessoa pelo tamanho porque depois de um tempo a pessoa pode ajudar, caso a pessoa precise de uma ajudinha.”* Esse tipo de deslocamento do texto para o mundo mostra que os alunos entenderam o conteúdo e significaram-no a partir de suas experiências.

Como destaca Batista-Santos (2018), o PAG promove uma leitura em que todos os sujeitos têm direito à palavra, inclusive os que não costumam participar das práticas escolares tradicionais. Isso ficou evidente nas rodas de conversa, em que a escuta se tornou uma ferramenta para reorganizar pensamentos, validar histórias e construir leituras não hegemônicas. Esse processo de escuta responsiva se articula à concepção de Bakhtin (1981), para quem o enunciado é sempre uma resposta a outro, construído na tensão entre diferentes vozes. A fala de A4, por exemplo, evidencia a retomada de ideias: *“A formiga deu um conselho para a cigarra, e ela não deu ouvidos, e depois ela passou necessidades no inverno por não ter guardado alimentos.”*

A mediação docente foi importante para potencializar esse ambiente dialógico. Ao invés de corrigir ou avaliar, a professora-pesquisadora retomava as falas dos alunos, lançava perguntas, fazia pausas e reconhecia os sentidos que emergiam da conversa. Essa postura de escuta ativa reforça o papel do educador como provocador de pensamento, como já apontava Freire (1996), ao defender que ensinar exige disponibilidade para ouvir e para ser transformado pelo outro. A pergunta da professora: *“O que essa história nos ensina sobre trabalho e lazer?”*

*Podemos só trabalhar? Podemos só nos divertir?*” levou os alunos a refletirem sobre equilíbrio, como expresso por A1: *“Eu acho que precisamos dos dois, trabalhar e divertir.”*

O PAG demonstrou potência na turma observada, composta por alunos de comunidades rurais com desafios de deslocamento, acesso a livros e tempo de estudo. Mesmo nessas condições, os alunos mobilizaram repertórios, reconstruíram sentidos e dialogaram criticamente com os textos, evidenciando que a leitura se configura como prática social, conforme destaca Street (2014): os sujeitos leem a partir das posições que ocupam no mundo. A fala de A13 sintetiza essa perspectiva: *“Penso que se a gente ajuda quem precisa, todos ficam bem melhor.”*

Portanto, o PAG não se destaca por sua “eficácia” enquanto método, mas por instaurar condições para que a leitura aconteça como prática viva, relacional e formadora. Em vez de buscar respostas corretas, os encontros favoreceram a escuta, o conflito produtivo de ideias e a valorização da leitura como processo de elaboração de si e do mundo.

## **5.6 Reflexões finais sobre os resultados**

A leitura dos dados construídos ao longo da pesquisa indica que o método Pensar Alto em Grupo (PAG) não operou como solução técnica para as dificuldades de leitura, mas como uma prática pedagógica situada, que instaurou outras formas de relação com o texto, com o outro e consigo mesmo. Longe de buscar respostas corretas, os alunos foram convidados a pensar, escutar e dialogar, ocupando o espaço da leitura como lugar de construção de sentidos e de reconhecimento mútuo.

As entrevistas iniciais revelaram uma compreensão limitada da leitura, muitas vezes associada à decodificação de palavras ou à execução de tarefas escolares. No entanto, ao longo das vivências com o PAG, os alunos passaram a mobilizar suas próprias experiências, escutando os colegas, formulando hipóteses e se posicionando diante dos textos. Esse deslocamento evidencia a leitura como prática social (Street, 2014), situada nas relações concretas entre linguagem, sujeito e mundo.

A mediação da professora-pesquisadora foi um elemento fundamental nesse processo. Ao propor perguntas abertas, retomar falas e legitimar as interpretações dos alunos, ela criou um ambiente de confiança e participação, onde a escuta deixou de ser uma espera passiva pela resposta certa e passou a ser condição para a produção de sentido. Como propõe Bakhtin (1981), todo enunciado é responsivo, e é nessa escuta ativa que se constroem significados plurais e contextualizados.

Durante as rodas de conversa, temas como empatia, responsabilidade, reconhecimento e ajuda mútua emergiram de forma espontânea nas leituras das fábulas. As falas dos alunos demonstraram que os textos literários, quando mediados com intencionalidade pedagógica, tornam-se gatilhos para a reflexão sobre o cotidiano e sobre os próprios modos de agir no mundo. A leitura, nesse contexto, foi vivida como gesto coletivo e formativo, sustentado pela dialogicidade e pela responsividade.

A experiência da professora-pesquisadora evidenciou que seu papel vai além da simples organização de conteúdos: é na escuta, na mediação e na legitimação da palavra dos alunos que se constrói o espaço para o letramento crítico. Ao retomar falas e reconhecer os sentidos produzidos pelos participantes, instaurou-se um ambiente dialógico sustentado pela confiança e pela abertura à diferença. Conforme Freire (1996), o educador que escuta também se deixa transformar pelo processo. Dessa forma, os sentidos da leitura aqui construídos emergem tanto dos textos quanto da prática conjunta de leitura, configurando um gesto ético e político de formação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que o método Pensar Alto em Grupo (PAG) apresenta-se como proposta pedagógica inovadora e adequada às necessidades desses alunos. Fundamentado em teorias sociointeracionistas e dialógicas, como as de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Brian Street, o PAG compreende a leitura como prática social, coletiva e situada. Ao promover a verbalização dos processos de leitura em interação face a face, o método incentiva o leitor a tornar visíveis suas estratégias de compreensão, possibilitando o diálogo entre diferentes perspectivas e a construção conjunta de significados. Segundo Zanotto e Sugayama (2016), os leitores negociam sentidos e constroem conhecimento em interação, reconhecendo o outro como elemento central no processo de aprendizagem.

Com base em Freire, Bakhtin e Street, entende-se aqui o leitor crítico como aquele capaz de interrogar o texto, relacioná-lo à sua realidade e posicionar-se diante do mundo de forma ética e responsiva. Não se trata apenas de compreender a “mensagem” do texto, mas de problematizar, dialogar e agir a partir do que se lê. Ao longo das vivências, ficou evidente que a mediação docente dialógica é condição essencial para que essa criticidade emergja: o professor precisa legitimar as vozes dos alunos, provocar reflexões e criar um espaço seguro para o exercício da palavra.

O quadro a seguir sintetiza as respostas às perguntas de pesquisa, articulando os dados coletados com as falas dos alunos durante as atividades de leitura realizadas pelo método Pensar Alto em Grupo (PAG). Essas falas revelam como os estudantes do 5º ano oriundos da zona rural constroem sua identidade leitora, interpretam os textos e interagem com a professora-pesquisadora, destacando o papel do diálogo e da mediação docente na formação de leitores críticos e responsivos.

**Quadro 17 - Perguntas de pesquisa**

<b>Pergunta de Pesquisa</b>	<b>Resposta com base na pesquisa e falas dos alunos</b>
<b>1. Como se constitui a identidade leitora de alunos do 5º ano da zona rural durante atividades de leitura?</b>	A identidade leitora dos alunos é formada pela valorização de suas vivências culturais e experiências locais. Durante as atividades de leitura, os alunos expressaram: "Eu gosto de ler histórias que falam sobre a vida no campo porque parece que estão falando da gente." Essa conexão com sua realidade fortalece o vínculo com a leitura e os torna mais engajados e críticos.
<b>2. De que forma os alunos constroem sentidos nas atividades de leitura realizadas pelo método Pensar Alto em Grupo (PAG)?</b>	Os alunos constroem sentidos de forma coletiva, dialogando e refletindo sobre os textos. Uma aluna afirmou: "Quando a gente conversa sobre o texto, eu entendo melhor e percebo coisas que não tinha pensado antes." O método PAG estimula a troca de ideias e a escuta ativa, permitindo que os significados sejam coconstruídos a partir das diferentes perspectivas do grupo.

<b>3. Qual é o papel da professora-pesquisadora como agente de letramento na prática de leitura dialógica?</b>	A professora-pesquisadora atua como mediadora, incentivando o diálogo e integrando as experiências dos alunos ao processo de leitura. Um aluno comentou: "A professora sempre pergunta o que a gente acha e deixa a gente falar. Isso ajuda a entender melhor o texto." Esse papel fortalece a autonomia dos estudantes e promove uma leitura crítica e contextualizada.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os resultados obtidos indicam que, quando a leitura é trabalhada de forma contextualizada e participativa, ela se torna instrumento de empoderamento e de emancipação. Contudo, tais avanços só são sustentáveis se a escola assumir sua função de articular os saberes locais e os curriculares, respeitando a diversidade cultural dos estudantes e integrando práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e modos de vida. A escola, nesse sentido, precisa ser compreendida como espaço de encontro entre mundos: o das vivências comunitárias e o dos conhecimentos sistematizados.

Ainda, o PAG favorece o desenvolvimento do letramento crítico, o PAG também contribui para o fortalecimento do papel do professor como agente de mediação e escuta. A proposta rompe com a lógica transmissiva (Educação Bancária) e homogênea do ensino tradicional e se alinha à concepção de uma educação democrática, que respeita as singularidades dos alunos e valoriza a diversidade de vozes no espaço escolar.

Apesar das contribuições, esta pesquisa apresenta limitações: a investigação concentrou-se em uma única turma de 5º ano, o que restringe a generalização dos resultados; além disso, o tempo de aplicação do PAG foi curto, não permitindo observar seus impactos a longo prazo. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo para outras séries, escolas e realidades socioculturais, explorar a aplicação do PAG em diferentes gêneros textuais e investigar estratégias de formação continuada que preparem professores da Educação do Campo para mediações dialógicas consistentes.

Como perspectiva, recomendamos que políticas públicas e projetos pedagógicos valorizem práticas de letramento situadas, oferecendo condições estruturais e formativas para que as escolas do campo cumpram sua função social de inclusão e emancipação. Formar leitores críticos exige um compromisso coletivo: a escola deve ser espaço de diálogo entre o mundo vivido pelos alunos e os conhecimentos curriculares, promovendo práticas de leitura que façam sentido e transformem realidades.

Encerrar esta pesquisa é reafirmar que ler é também um ato político e ético. Quando a palavra se faz diálogo, a leitura ultrapassa os limites da página e se torna um gesto de reconhecimento do outro e de si mesmo. É nesse movimento que reside a potência do PAG e a possibilidade de uma educação transformadora.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. **The Dialogic Imagination: four essays**. Edited by Michael Holquist. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, Mikhail M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Translated by Vern W. McGee. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. A formação do sujeito-leitor-responsivo na prática do pensar alto em grupo. **Linguagem em (Dis)curso**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 549–566, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura”. In: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo (org.). **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras**. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 221–256.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. In: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras**. Palmas: EDUFT, 2020, p. 7-28.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo (org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: confrontos e ressignificação práticas silenciadoras**. Palmas/TO: EDUFT, 2020. 118 p.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 nov. 2024.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CASTRO, Marizze Gelard Reis de; CATARINO, Giselle Faur de Castro. As concepções de linguagem e seu impacto na prática docente do Ensino de Ciências. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 40, 17 out. 2023. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/as-concepcoes-de-linguagem-e-seu-impacto-na-pratica-docente-do-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 4 nov. 2024.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DE NADAI, Gisele Santos. Orientações do pensamento filosófico-linguístico criticadas por Bakhtin. **Revista Pró-Discente**, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 17, n. 1, p. 105-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5794>. Acesso em: 5 nov. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRANCO, Maria Laura Pugliesi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409–424, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 4 abr. 2025.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROJO, Roxane; KARLO-GOMES, Gabriela. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, e199822, 29 jul. 2022.

SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. **Por uma prática dialógica de leitura na Universidade: contribuições para a formação do sujeito-leitor-responsivo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Porto Nacional, 2022.

SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; NASCIMENTO, Michele Lima. A co-construção dos sentidos nas aulas de leitura: o pensar alto em grupo como instrumento dialógico. **Revista Intercâmbio**, v. LIV, e65393, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

SOARES, Júlio Ribeiro; ARAÚJO, Dalcinéme Soares de; PINTO, Rafaella Dalila da Costa. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 51, p. 72-84, jul./dez. 2020.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. Competencia lectora y aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 59, p. 43-61, 2012.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas à alfabetização no desenvolvimento, etnografia e educação**. Londres: Routledge, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

TOULMIN, S. **The Uses of Argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Acesso em: 04 abr. 2025.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e

glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2017, 373p.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOTTO, Maria Sophia. **Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura**. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/>. Acesso em: 04 nov. 2025.

ZANOTTO, Maria Sophia. **As múltiplas leituras da “metáfora”: desenhando uma metodologia de investigação**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014a.

ZANOTTO, Maria Sophia. **Pensar alto em grupo: uma estratégia de leitura colaborativa**. *Leitura: Teoria e Prática*, Ribeirão Preto, v. 32, n. 63, p. 95–107, 2014b.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do dialogismo**. *Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 11-39, jan./jun. 2016. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p11.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo**. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 11–39, 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p11. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/22044>. Acesso em: 4 abr. 2025.

## APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO ‘O LEÃO E O RATO’

Turno	Participante	Reflexão
1	PROFESSORA-PESQUISADORA	Boa tarde, meus queridos! Que bom estarmos juntos mais uma vez!
2	Alunos	Boa tarde, professora!
3	PROFESSORA-PESQUISADORA	Como vocês estão! Estão animados para a aula de hoje?
4	TODOS	Bem, professora! sim animados!
5	PROFESSORA-PESQUISADORA	Teremos mais um momento especial para aprender e conversarmos juntos. Vamos ler e refletir sobre uma história que muita gente já conhece: a fábula: <i>O Leão e o Rato</i> . Quero ouvir cada um de vocês, porque todas as ideias são valiosas e tornam nossa aula mais interessante. Combinado?
6	Alunos	Sim, professora!
7	PROFESSORA-PESQUISADORA	Quem está gostando dos nossos estudos com as fábulas?
8	Alunos	Euuuuu! Muito bom, professora! Estou aprendendo muito! Eu também, .... comentários espontâneos.
9	PROFESSORA-PESQUISADORA	Muito bem! Prestem atenção, porque depois vamos conversar sobre o que aprendemos com a história. Para aproveitarmos melhor esse momento, vamos organizar a sala em círculo.
10	PROFESSORA-PESQUISADORA	Organização da sala em círculo.
11	PROFESSORA-PESQUISADORA	Agora vou entregar uma cópia da fábula que vamos refletir hoje para cada um de vocês. Esse será o nosso material de reflexão: <i>O leão e o rato</i> . Alguém aqui conhece essa história?
12	A5	Eu não conheço. Quero saber como é essa fábula.
13	A7	Eu também não conheço, professora.
14	A2	Eu já ouvi essa fábula, professora. Mas não me lembro bem como é.
15	PROFESSORA-PESQUISADORA	- Ótimo! Vamos descobrir juntos o que acontece com o Leão e o Rato. Agora, peço que cada um faça uma leitura silenciosa, para conhecer melhor o texto e entrar em contato com a história.
16	Todos	Todos em silêncio, focados no texto.
17	Alunos	- Terminei a leitura, professora! Eu também terminei, professora! Pronto, também terminei, .....
18	PROFESSORA-PESQUISADORA	Ótimo! Vamos fazer a leitura em voz alta, da fábula <i>O Leão e o Rato</i> , prestando atenção à pontuação e à entonação, pausando nos trechos importantes para entender melhor a história. Então, vamos ler juntos a fábula.
19	Todos	Leitura em voz alta.
20	PROFESSORA-PESQUISADORA	O que essa história mostra pra vocês sobre ajudar alguém? Vocês já viveram algo assim?
21	A3	Eu entendi que o leão ele, eeeee, na hora queria comer ele (o rato), só que aí, aí depois que ele escutou a palavra do rato, ele não acreditou muito, mas um dia ele (o rato) o salvou (o leão).
22	A5	Eu entendi que a gente não deve julgar os outros pelo tamanho e também que o rato arrependeu de acordar o leão, porque ele podia ser comido pelo leão.
23	A6	O rato pode ter a desvantagem de ser menor, só que ele conseguiu salvar o leão, então não precisa ser grande e forte, para salvar o outro, mesmo pequeno o rato conseguiu salvar o leão.
24	A1	O rato subiu na juba do leão e despertou ele, o leão ficou muito bravo e quase comeu ele (o rato).

25	A12	É, o leão foi legal com o rato, porque ele podia ter comido o rato e não comeu.
26	A8	Acho que o leão não estava com fome, por isso não comeu o rato.
27	PROFESSORA-PESQUISADORA	Ao nosso ver um rato subir na juba de um leão é um ato normal ou uma audácia?
28	TODOS	uma audácia
29	PROFESSORA-PESQUISADORA	Por quê?
30	A1	Ainda bem que ele não comeu o ratinho naquele dia, senão quem poderia salvar o leão, todos tem medo dele.
31	A2	Porque o leão era grande e forte, mais ágil, ele teve a sorte do leão não comer ele, aí um dia o rato pode salvar ele..
32	A7	Eu acho que o rato teve muita audácia, por que o leão não podia ter acreditado nele (o rato), podia não ter soltado ele e ter comido ele, foi sorte que ele teve
33	A2	O ratinho foi sem responsabilidade quando subiu na juba do leão, o leão é o rei da floresta e é muito bravo.
34	A9	O rato teve uma atitude muito boa, em soltar o leão, por que o leão podia querer comer ele, mas ele não se importou e soltou o leão mostrando que ele não era maldoso e aproveitou a oportunidade de ajudar o leão.
35	A14	O leão achava que o rato não podia fazer nada por ele, mas um dia o leão precisou de ajuda e o rato ajudou ele.
36	A10	Nunca se pode julgar as pessoas pela aparência ou pelo tamanho, porque ela pode fazer muito mais do que ele pensa, foi o caso do leão ele riu quando o ratinho falou que poderia ajudá-lo, aí logo, precisou dele.
37	A4	O leão deu muita sorte do ratinho passar perto da rede que ele estava preso e principalmente por ele poder salvar ele.
38	A11	O leão não tinha acreditado que o ratinho podia fazer algo por ele, mas um dia o ratinho ouviu rugidos na floresta e o ratinho não pensou 2 vezes roeu a rede que o leão estava preso e salvou ele.
39	A13	Eles moravam na floresta, não eram amigos e de repente ficaram amigos, o leão não comeu o rato e o rato salvou o leão roendo as redes.
40	PROFESSORA-PESQUISADORA	Quando o leão soltou o rato, ele acreditava que o rato podia ser útil algum dia pra ele?
41	TODOS	Nãooooo
42	A15	Porque ele era muito forte, ele achava que não precisava do rato, ele pensava que o rato não tinha a força que ele tem, então ele não precisava daquele ratinho.
43	A2	O rato prometeu um dia ajudar, e ele aproveitou a oportunidade de fazer o que ele prometeu.
44	A14	O leão caiu na armadilha e o ratinho salvou o leão roendo as fibras da rede, mostrando que sempre podemos ser ajudados por quem menos imaginamos.
45	A9	O leão mesmo sendo tão forte precisou de ajuda para sair da armadilha que fizeram pra ele, ele precisou de um rato para tirar ele de lá.
46	A6	O leão não ia sair de lá (rede) sem a ajuda do rato, se não fosse o ratinho, o leão estava perdido.
47	A10	Nunca julgue a pessoa pelo tamanho porque depois de um tempo a pessoa pode ajudar, caso a pessoa precisa de uma ajudinha.

48	A2	O rato cumpriu com a promessa que fez pro leão, é importante cumprir com o que promete.
49	A15	O rato e o leão ficaram amigos, porque o rato salvou ele.
50	A12	Mesmo sendo pequeno o rato conseguiu salvar o leão.
51	A13	Eu achei que o rato foi muito esperto. Ele era pequeno, mas conseguiu salvar o leão.
52	A8	O ratinho mesmo pequeno, ajudou o leão em um momento que ele mais precisava.
53	A7	É, é o rato não esqueceu que o leão ajudou ele. Tem gente que esquece, mas ele não esqueceu.
54	PROFESSORA-PESQUISADORA	Então, o que podemos aprender com essa fábula?
55	A10	Os pequenos também podem ser fortes, o ratinho provou isso ajudando o leão.
56	A11	Não importa o tamanho, e sim a coragem e vontade de ajudar, assim foi com o leão e o rato, o ratinho teve a coragem de libertar o leão de ser morto assim como ele livrou o rato de ser comido por ele.
57	A2	O leão recebeu ajuda de quem ele menos esperava (o rato) e isso acontece com a gente, tem pessoas que nem esperamos que possa nos ajudar e de repente nos ajuda.
58	A3	Que devemos ajudar uns aos outros porque é certo, não pensando em receber algo de volta também. Se o outro ajudar será bom, mas não devemos ficar esperando isso.
59	A5	Também achei que a história ensina a não desprezar quem é pequeno, porque às vezes o pequeno é mais rápido ou sabe outra coisa que pode ajudar.
60	A4	É se a gente ajuda com o coração, podemos ser ajudados quando precisarmos, as vezes nem é pela mesma pessoa.
61	A1	Que se você é uma pessoa boa, isso pode salvar você quando você precisar.
62	TODOS	Silêncio total na sala.
63	PROFESSORA-PESQUISADORA	Quando cultivamos atitudes de respeito, solidariedade. Generosidade e honestidade, criamos laços de confiança e deixamos uma marca positiva nas pessoas. Em momentos de necessidade, essa rede de confiança, afeto pode se voltar a nosso favor. Alguém pode nos estender a mão, nos defender, nos apoiar ou simplesmente lembrar do bem que fizemos.
64	TODOS	Verdade, professora! Isso mesmo professora! Verdade!
65	PROFESSORA-PESQUISADORA	Alguém gostaria de acrescentar mais alguma reflexão sobre a fábula que estamos discutindo?
66	TODOS	Silêncio total na sala.
64	PROFESSORA-PESQUISADORA	Encerramos nosso momento de reflexão e partilha com a fábula <i>O Leão e o Rato</i> . Parabéns pela participação de todos! Que essa história nos inspire a lembrar da importância de ajudarmos uns aos outros. Agradeço a cada um pelas contribuições que tornaram este momento tão significativo. Gratidão!

## APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO ‘A CIGARRA E A FORMIGA’

Turno	Participante	Reflexão
1	PROFESSORA-PESQUISADORA	Boa tarde, turma! Como vocês estão?
2	Alunos	Boa tarde, professora! Bem, e você?
3	PROFESSORA-PESQUISADORA	- Bem também! Conforme combinamos hoje vamos ler, pensar e refletir juntos sobre uma história bem conhecida: A Fábula: <i>A Cigarra e a Formiga</i> . Gostaria que cada um participasse, porque aqui todos tem uma ideia importante para compartilhar. Combinado?
4	Alunos	- Sim, professora!
5	PROFESSORA-PESQUISADORA	Primeiro, vamos nos organizar para que possamos interagir melhor.
6	PROFESSORA-PESQUISADORA	Organização da sala em círculo.
7	PROFESSORA-PESQUISADORA	Entrega do texto para cada aluno. (xerox)
8	PROFESSORA-PESQUISADORA	Gostaria que cada um fizesse uma leitura silenciosa, para se familiarizar com o texto.
9	Todos	Silencio total.....
10	Alunos	Terminei, professora. Eu também! Também terminei.....
11	PROFESSORA-PESQUISADORA	Bom, agora nós vamos ler juntos e em voz alta a fabula, fazendo as pontuações e entonações adequadas, pausando em partes importantes para destacar o que acontece com a <i>cigarra e a formiga</i> .
12	A1	Eu não conheço, quero saber como é essa fábula.
13	A3	Eu também não conheço, professora.
14	A2	Eu já ouvi essa fábula, professora. É uma história de uma cigarra preguiçosa que se deu mal. (Risos)
15	A5	Minha mãe disse que a pior coisa é gente preguiçosa. (Risos)
16	PROFESSORA-PESQUISADORA	- Então vamos ler juntos a fábula.
17	TODOS	Leitura Coletiva
18	PROFESSORA-PESQUISADORA	O que essa história da formiga e da cigarra faz vocês pensarem sobre o dia a dia?
19	A1	A cigarra, a cigarra, abusou da cara da formiga, porque ela tava trabalhando e a formiga falou pra ela que tinha que trabalhar, porque senão ficava sem comida no inverno, mas a formiga duvidou e não escutou o conselho da formiga, e no inverno ela precisou ir pedir comida para a formiga, só que a formiga não aceitou, porque enquanto ela estava trabalhando ela ficou cantando e fazendo graça pra ela.
20	A2	A formiga trabalhou, trabalhou e guardou muitas comidas e quando, aí quando chegou o inverno ela podia descansar e passar o inverno sem faltar comida, só que a cigarra não tinha nada para comer, a cigarra era muito preguiçosa ela só pensava em cantar e cantar.
21	A3	A cigarra não preocupou com o dia de amanhã, e ficou só cantando, aí no inverno precisou de comida e não tinha, então ela lembrou da formiga que trabalhava muito juntando comida.
22	A4	A formiga deu um conselho para a cigarra, e ela não deu ouvidos, e depois ela passou necessidades no inverno por não ter guardado alimentos.
	A5	A cigarra só pensava em cantar, mas esqueceu que o inverno ia chegar, e ela ia ficar sem comida.
23	PROFESSORA-PESQUISADORA	Vocês concordam com a atitude da cigarra em só viver de diversão?



24	TODOS	Nãooooo.....
25	PROFESSORA-PESQUISADORA	Por quê?
26	A6	Por que ela deveria ter feito igual a formiga, guardado comida enquanto podia trabalhar, mas quis ficar só cantando., aí ela se arrependeu.
27	A7	A cigarra achou que nunca ia faltar comida para ela, por isso ficava só cantando.
28	A8	Acho que as duas podia combinar, tipo, a cigarra cantava quanto a formiga estava trabalhando.
29	A5	Mais aí a cigarra não ia aprender a trabalhar, né?
30	A2	A cigarra pensou que a comida dela não ia acabar, e quando chegou o inverno quando ela viu que não tinha comida, então foi pedir socorro para as formigas. E a formiga achou que a cigarra ao invés de ficar só cantando, elas tinham que ter trabalhado e guardado comida, e não queria ajudar a cigarra.
31	PROFESSORA-PESQUISADORA	O que essa história nos ensina sobre trabalho e lazer? Podemos só trabalhar? Podemos só nos divertir?
32	A9	A cigarra não agiu com inteligência, ficou só divertindo, cantando e não trabalhava, aí depois não tinha o que comer.
33	A7	A formiga é inteligente, ela trabalhou no verão pra quando chegar o inverno ela descansar sem faltar comida.
34	A10	Precisamos trabalhar para conseguir as coisas.
35	A8	Devemos sempre trabalhar, porque senão não comemos.
36	A1	Eu acho que precisamos dos dois, trabalhar e divertir.
37	A3	A gente precisa pensar no futuro, não só no agora, se a pessoa só brinca, pode ficar sem nada depois.
38	A4	A formiga não quis emprestar comida para a cigarra, porque ela só cantava dia e noite, ela não preocupava em trabalhar, só queria vida boa, dia e noite.
39	A11	A preguiça faz a pessoa se dar mal, precisamos pensar no dia de amanhã.
40	A12	Se você não trabalhar, você não come, a cigarra só queria cantar e depois se viu em apuros quando o inverno chegou.
41	A13	Não se deve ser preguiçoso, depois isso se volta contra você.
42	A10	A formiga não quis ajudar a cigarra, porque ele falou para ela juntar comida para o inverno, mas ela acreditava que não iria faltar alimento e só vivia de boa sem trabalhar, só cantando.
43	A14	É... é mas cantar também é importante... não é só trabalhar. A gente também precisa se divertir um pouco.
44	A7	Tem gente que só quer brincar, fazer farra e depois fica pedindo tudo pros outros.
45	A8	E tem gente que só quer trabalhar e não tem tempo pra brincar, tem gente que não vai nem nos aniversários da família, só pensa em trabalhar e não se diverte um pouco.
46	PROFESSORA-PESQUISADORA	Vocês concordam com a atitude da formiga em negar comida para a cigarra.
47	TODOS	Simmm, Nãoooo (opiniões divididas)
48	PROFESSORA-PESQUISADORA	Sim ou não
49	TODOS	Não
50	PROFESSORA-PESQUISADORA	Por quê?
51	A4	A formiga poderia ajudar a cigarra, podia arrumar comida para ela e depois recebia dela como ela pediu, por que temos que pensar no

		dia de amanhã, um dia a formiga também podia precisar da ajuda da cigarra.
52	A9	Eu acho que a cigarra não sabia que tinha que guardar alimento, ela não tinha essa ideia, de que faltava comida no inverno se não guardasse, ela olhava para tudo ao seu redor e achava que teria comida o tempo todo, só que ela se enganou, então teve que implorar a ajuda da formiga para não passar fome no inverno.
53	PROFESSORA-PESQUISADORA	O que a formiga poderia ter feito então com a cigarra?
54	A15	eu acho que ela podia ter ensinado pra ela que deve trabalhar e não só divertir, que temos que trabalhar para não faltar comida.
55	PROFESSORA-PESQUISADORA	Isso mesmo, se todos ajudassem uns aos outros, ninguém passaria necessidade ou privação, principalmente de alimentos. E qual é a lição que podemos levar para nossas vidas, através dessa parábola.
56	A4	Que a gente precisa pensar no dia de amanhã. E também aproveitar o dia de hoje.
57	A13	Penso, que se a gente ajuda quem precisa, todos ficam bem melhor.
58	A8	É preciso ajudar quem está precisando, mas também é importante que cada um faça a sua parte.
59	A14	A pessoa que ajuda tem um coração bom.
60	PROFESSORA-PESQUISADORA	Isso mesmo, crianças, poder compartilhar com quem está precisando, nos torna mais humanos e faz a nossa vida mais leve e feliz.
61	A18	Isso mesmo, professora.
62	PROFESSORA-PESQUISADORA	Alguém gostaria de acrescentar mais alguma reflexão sobre a fábula que estamos discutindo?
63	TODOS	Silêncio total na sala.
64	PROFESSORA-PESQUISADORA	- Bom, encerramos então esse nosso momento de reflexão e partilha com essa fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i> . Quero agradecer a participação de cada um com suas contribuições para a realização desse momento. Gratidão!