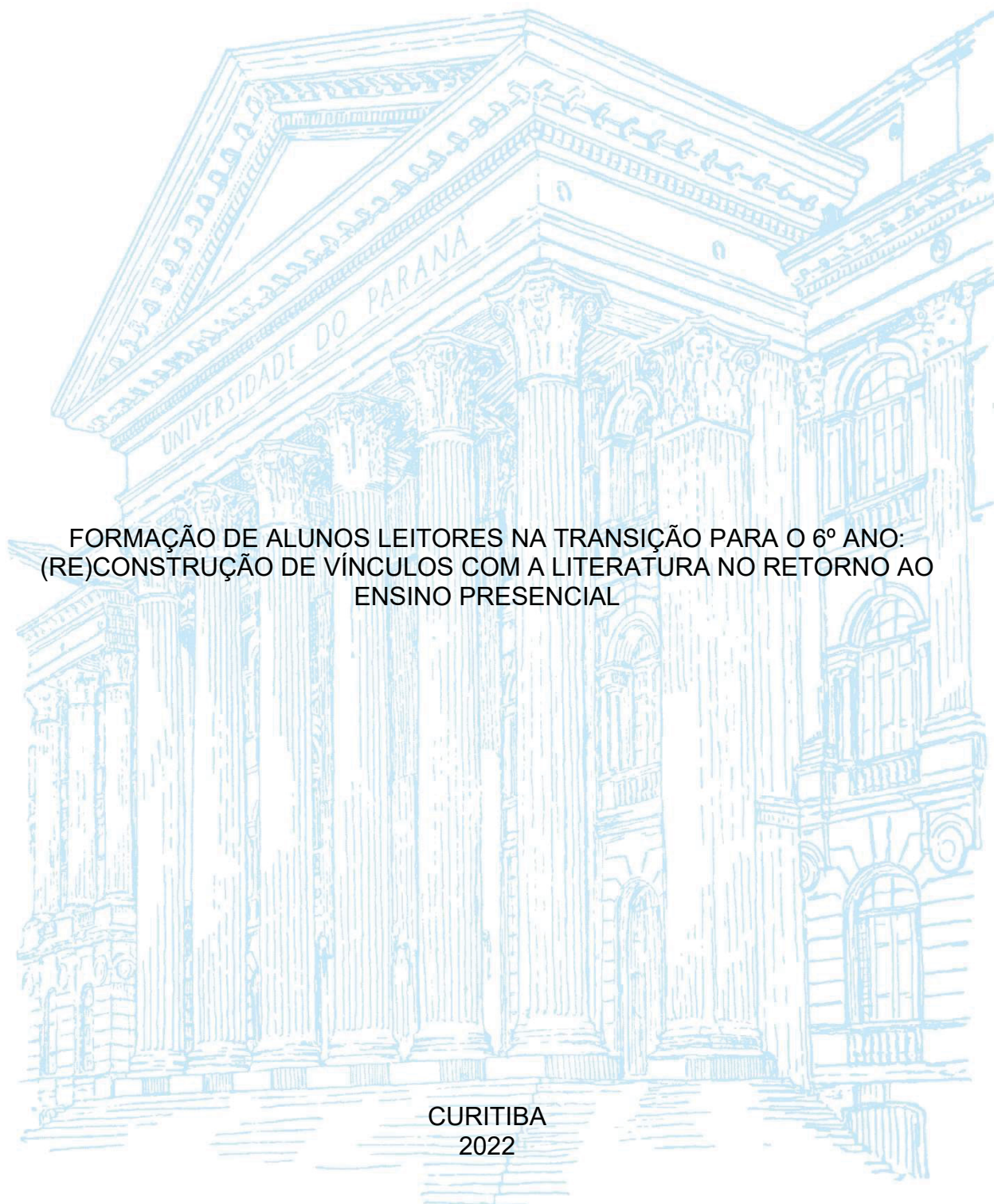


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KAREN CALONACI GONÇALVES

FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES NA TRANSIÇÃO PARA O 6º ANO:
(RE)CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A LITERATURA NO RETORNO AO
ENSINO PRESENCIAL

CURITIBA
2022



KAREN CALONACI GONÇALVES

FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES NA TRANSIÇÃO PARA O 6º ANO:
(RE)CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A LITERATURA NO RETORNO AO
ENSINO PRESENCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Gonçalves, Karen Calonaci.

Formação de alunos leitores na transição para o 6º ano :
(re)construção de vínculos com a literatura no retorno ao ensino
presencial / Karen Calonaci Gonçalves – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem – Livros e
leituras. 3. Estudantes – Livros e leitura. 4. Educação – Livros e
leituras. 5. Leitura – Estudo e ensino. I. Dalla-Bona, Elisa Maria,
1961-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KAREN CALONACI GONÇALVES** intitulada: **Formação de alunos leitores na transição para o 6º ano: (re)construção de vínculos com a literatura no retorno ao ensino presencial**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLA-BONA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 22:15:37.0

ELISA MARIA DALLA-BONA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 14:40:29.0

CLEUZA CECATO

Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITARIO FRANCISCANO DO PR)

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 11:41:07.0

RAFAEL GINANE BEZERRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 220145

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 220145

Dedico este trabalho àqueles que são meu maior tesouro terreno: meu esposo e meus filhos. Também a meus pais, que me concederam a vida, e à minha vó Lúdia (*in memoriam*), uma *árvore generosa* que sempre me incentivou a lutar por meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela capacitação e discernimento concedidos nos momentos de dúvida e insegurança, fortalecendo-me para persistir e superar cada desafio imposto, bem como por me agradecer ao colocar a meu lado pessoas que me orientaram e apoiaram nessa jornada.

Dentre elas, minha orientadora, professora Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, que acreditou na concretização desta pesquisa. Obrigada por toda a orientação, incentivo e confiança, bem como pelas reflexões oportunizadas no decorrer do estudo.

Também agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, Cleuza Cecato e Rafael Ginane Bezerra, pelo tempo dedicado à minuciosa leitura do trabalho e pelas importantes contribuições compartilhadas.

Aos estudantes e à professora participantes da pesquisa, pelo acolhimento e comprometimento, tornando possível a execução do estudo. À equipe diretiva, pedagogas e professores da escola em que ocorreu a pesquisa de campo, pela disponibilidade e parceria.

Aos meus pais, que dedicaram suas vidas para formar a pessoa que sou hoje, pelas orações e incentivo para que eu tenha êxito em meus objetivos. Mãe, obrigada por seu apoio; pai, obrigada pelo encorajamento e por ter me inserido no universo da leitura literária tão cedo.

À minha família, pela parceria, compreensão e por ser um oásis nos momentos de deserto enfrentados. Ao meu esposo, por sempre me incentivar a superar minhas limitações e alçar voos mais altos; a meus filhos, por celebrarem comigo minhas conquistas.

Agradeço, também, aos amigos e demais familiares pelo encorajamento e carinho.

O segredo maior da literatura é
justamente o envolvimento único que
ela nos proporciona em um mundo
feito de palavras.

(COSSON, 2020a, p.29)

RESUMO

A presente pesquisa foi idealizada a partir da inquietação com o frágil vínculo com a literatura de estudantes ingressantes no 6º ano, o que foi agravado pela pandemia de Covid-19 e o consequente fechamento das escolas (2020-2021). O objetivo do estudo é intervir na formação literária dos estudantes que realizaram a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19 no período 2021-2022. Partindo do diagnóstico de possíveis descompassos nessa formação, a pesquisa buscou implementar uma sequência didática de literatura pautada nas contribuições dos estudos da recepção e do letramento literário. Para atingir esse fim, optou-se pela pesquisa-ação de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado no 1º semestre de 2022 em uma escola municipal de Curitiba, com 35 estudantes de uma turma de 6º ano, envolvendo também a docente que lecionou para o grupo no 5º ano. Os dados da pesquisa em campo foram coletados por meio de observação participante, registros em diário de campo, questionário com estudantes, entrevista com professora, diário de leitura e atividades escritas dos estudantes. No diagnóstico e na intervenção pedagógica foi desenvolvida a proposta didática denominada sequência básica, composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Os resultados obtidos a partir da triangulação dos dados de pesquisa, sobretudo das atividades e produções escritas dos alunos ao longo da pesquisa de campo, mostraram que, apesar das defasagens de aprendizagem acumuladas, houve gradual engajamento dos estudantes com a literatura e desenvolvimento da competência literária avaliada a partir dos critérios: formação de repertório, articulação da leitura com a experiência pessoal; reação afetiva ao texto lido; argumentação em defesa de ponto de vista sobre a obra; realização de inferências; construção de hipóteses e antecipações de leitura; identificação de pistas textuais/paratextuais.

Palavras-chave: Formação do leitor. Leitura literária. Sequência básica. Transição escolar. Contexto pandêmico.

ABSTRACT

The present research was conceived from the uneasiness with the fragile bond with literature of students entering the 6th grade, which was aggravated by the Covid-19 pandemic and the consequent closure of schools (2020-2021). The aim of the study was to interfere with the literary formation of students who made the transition from 5th to 6th grade during the Covid-19 pandemic in the period 2021-2022. Based on the diagnosis of possible gaps in this training, the research sought to implement a didactic sequence of literature based on the contributions of the studies of literary reception and literary literacy. To achieve this goal, we opted for action research with a qualitative approach. The study was carried out in the first semester of 2022 in a municipal school in Curitiba, with 35 students from a 6th grade class, also involving the teacher who taught the group in the 5th grade. The information of the field research was collected through participant observation, records in field diary, questionnaire with students, interview with teacher, reading diary and written activities of students. In the diagnosis and pedagogical intervention was developed the didactic proposal called basic sequence, composed of four steps: motivation, introduction, reading and interpretation. The results obtained from the triangulation of research data, especially the activities and written productions of students throughout the field research, showed that, despite the accumulated learning gaps, there was gradual engagement of students with literature and development of literary competence assessed from the criteria: formation of repertoire, articulation of reading with personal experience; affective reaction to the text read; argumentation in defence of a point of view on the book; making inferences; construction of hypotheses and anticipations of reading; identification of textual/paratextual clues.

Key-words: Formation of literary reader. Literary reading. Basic sequence. School transition. Pandemic context.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – MEMÓRIA DE LEITURA – 1.....	93
FIGURA 2 – MEMÓRIA DE LEITURA – 2.....	93
FIGURA 3 – MEMÓRIA DE LEITURA – 3	94
FIGURA 4 – MEMÓRIA DE LEITURA – 4.....	94
FIGURA 5 – LIVRO ZOOM – EXCERTO	97
FIGURA 6 – IMAGEM DE FALSA PERSPECTIVA	98
FIGURA 7 – SLIDE COM INSTRUÇÕES PARA O REGISTRO.....	99
FIGURA 8 – HIPÓTESE DE LEITURA – 1	99
FIGURA 9 – HIPÓTESE DE LEITURA – 2	99
FIGURA 10 – HIPÓTESE DE LEITURA – 3.....	100
FIGURA 11 – HIPÓTESE DE LEITURA – 4.....	100
FIGURA 12 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 1.....	102
FIGURA 13 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 2.....	102
FIGURA 14 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 3	103
FIGURA 15 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 4	104
FIGURA 16 – SLIDE: PONTE EM DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	105
FIGURA 17 – SLIDE COM TEXTO EM FONTE ADAPTADA.....	107
FIGURA 18 – ORDENAÇÃO DOS CARTÕES COM ILUSTRAÇÕES DA OBRA	108
FIGURA 19 – PÁGINA DE ABERTURA DA HISTÓRIA	109
FIGURA 20 – PÁGINA DE FECHAMENTO DA HISTÓRIA	109
FIGURA 21 – ORDENAÇÃO DOS CARTÕES DE ILUSTRAÇÃO PELO ESTUDANTE	110
FIGURA 22 – IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DA NARRATIVA	111
FIGURA 23 – CENA DO CONFLITO NARRATIVO	113
FIGURA 24 – CENA DO DESFECHO	115
FIGURA 25 – PAINEL DE INTERAÇÃO DOS LEITORES.....	117
FIGURA 26 – IMPRESSÕES SOBRE A SEGUNDA OBRA.....	117
FIGURA 27 – LIVRO VIAJANTE	119
FIGURA 28 – DIÁRIO DE LEITURA VIAJANTE – 1	120
FIGURA 29 – DIÁRIO DE LEITURA VIAJANTE - 2	120

FIGURA 30 – HIPÓTESE DE LEITURA 1 – ETAPA DE INTERVENÇÃO	124
FIGURA 31 – HIPÓTESE DE LEITURA 2 – ETAPA DE INTERVENÇÃO	125
FIGURA 32 – HIPÓTESE DE LEITURA 3 – ETAPA DE INTERVENÇÃO	125
FIGURA 33 – HIPÓTESE DE LEITURA 4 – ETAPA DE INTERVENÇÃO	125
FIGURA 34 – LEITURA DA OBRA EM SEU SUPORTE ORIGINAL.....	126
FIGURA 35 – QUESTÃO 1 – RESPOSTA.....	127
FIGURA 36 – QUESTÃO 2 - RESPOSTA 1.....	128
FIGURA 37 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 1.....	128
FIGURA 38 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 2.....	129
FIGURA 39 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 3.....	129
FIGURA 40 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 4.....	129
FIGURA 41 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 1.....	130
FIGURA 42 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 2.....	130
FIGURA 43 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 3.....	130
FIGURA 44 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 4.....	131
FIGURA 45 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 5.....	131
FIGURA 46 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 6.....	131
FIGURA 47 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 1.....	133
FIGURA 48 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 2.....	134
FIGURA 49 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 3.....	134
FIGURA 50 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 4.....	135
FIGURA 51 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 5.....	135
FIGURA 52 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 6.....	136
FIGURA 53 – RODA DE CONVERSA	138
FIGURA 54 – PERSPECTIVA FORÇADA - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES	139

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERFIL DOS LEITORES – POR IDADE	15
GRÁFICO 2 – INTERESSES DE LEITURA	80
GRÁFICO 3 – GOSTO POR OUVIR HISTÓRIAS E ATUAÇÃO FAMILIAR NA LEITURA.....	81
GRÁFICO 4 – ACESSO A MATERIAIS DE LEITURA	82
GRÁFICO 5 – ACESSO À LITERATURA DURANTE ENSINO REMOTO (2021)	83
GRÁFICO 6 – ADESÃO ÀS VIDEOAULAS DE LITERATURA (2021)	83
GRÁFICO 7 – RELAÇÃO COM A ESCRITA LITERÁRIA	85
GRÁFICO 8 – PERSPECTIVAS DE LEITURA.....	138

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERFIL PARCIAL DA TURMA	88
QUADRO 2 – OBRAS LITERÁRIAS MENCIONADAS.....	90
QUADRO 3 – PERFIL DE LEITOR	95
QUADRO 4 – SÍMBOLOS REPRESENTATIVOS DE TRANSIÇÃO	124
QUADRO 5 – PERSPECTIVAS TEMÁTICAS.....	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 DE LEITORA A FORMADORA DE LEITORES: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....	13
1.2 ENSINO DE LITERATURA EM FOCO: INDAGAÇÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO	18
2 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
2.1 UNIVERSO DA PESQUISA: ESTUDANTES DE 6º ANO	23
2.2 TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO HISTÓRICO	27
2.2.1 Transição escolar na pandemia: uma travessia sem ponte	29
2.3 Instrumentos e procedimentos	35
3 LITERATURA E ENSINO: A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA	38
3.1 EM DEFESA DA LITERATURA	38
3.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA	41
3.3 OS ESTUDOS DA RECEPÇÃO E O RESGATE DO LEITOR: A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	51
3.3.1 Uma proposta em sete teses	53
3.4 WOLFGANG ISER E O EFEITO ESTÉTICO DA LEITURA.....	58
3.4.1 Estruturas apelativas e o papel do leitor	60
3.4.2 Espaços vazios: um território a ser conquistado.....	66
3.5 LETRAMENTO LITERÁRIO E OS ESTUDOS DA RECEPÇÃO: CONEXÕES.....	68
3.5.1 Sequência básica: passos para promoção de uma leitura singular e coletiva.....	74
4 DA TEORIA À PRÁTICA: FORMAR LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA	77
4.1 DIAGNÓSTICO	77

4.1.1 Perfil de leitor dos estudantes participantes	79
4.1.2 Diários de leitura – “Minha vida literária”	88
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA ETAPA DIAGNÓSTICA: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	96
4.3 INTERVENÇÃO: (RE)CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A LITERATURA.....	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE)	152
APÊNDICE 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA DO 5º ANO)	154
APÊNDICE 3 TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES).....	156
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	158
APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES.....	159
APÊNDICE 6 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA ETAPA DIAGNÓSTICA	160
APÊNDICE 7 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA INTERVENÇÃO	162
APÊNDICE 8 – DIÁRIOS DE LEITURA	164
ANEXO 1 – DIÁRIO DE CAMPO.....	167

1 INTRODUÇÃO

1.1 DE LEITORA A FORMADORA DE LEITORES: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Este trabalho é fruto não apenas da pesquisa desenvolvida. É também resultado de minha jornada pessoal como professora e como leitora. Minha primeira experiência significativa com a leitura literária foi em casa, por influência de meu pai. Foi ele quem me presenteou com a coleção de livros do Sítio do Pica-Pau Amarelo, adquirida pelo catálogo do já extinto Círculo do Livro. Meu pai, um leitor assíduo, sempre deu muita importância à leitura. Lembro-me de vê-lo sentado à noite diante da mesa da cozinha mergulhado em suas leituras. Como filha mais velha - filha única até meus 8 anos - e sem outras crianças de minha idade para brincar, os livros se tornaram minha companhia favorita.

No entanto, comprar livros, naquela época, era um luxo para nós. Então, para ter acesso a outros títulos, dependia do acervo disponibilizado pela biblioteca da escola - se existisse. Minha trajetória acadêmica sempre esteve ligada à rede pública, desde o ingresso no Ensino Fundamental (EF) até a graduação. Tenho, porém, poucas recordações da presença de obras literárias na sala de aula nos anos finais do EF e Ensino Médio. As aulas voltavam-se aos conteúdos enciclopédicos e, em língua portuguesa, ao estudo de gramática e de redação. No Ensino Médio nos debruçamos sobre o estudo das escolas literárias, com textos impressos ou copiados do quadro e leitura de trechos de obras mais extensas. O livro literário, embora tivesse sua leitura sugerida e sua importância verbalmente destacada pelos professores, raramente estava presente na sala de aula, e quando esteve, foi apenas para leitura individual, sem sistematização, mediação ou compartilhamento de experiências entre os estudantes.

A maior parte dos textos literários que chegavam até nós eram fragmentos presentes no livro didático, frequentemente utilizados para abordar temas gramaticais. É nesse sentido que Magda Soares (1999) problematiza a escolarização da literatura, questionando quando esta é feita de forma inadequada: quando a leitura literária se limita ao uso de fragmentos de textos

literários presentes no livro didático, quando o texto literário é apenas pretexto para abordar outros assuntos ou conteúdos curriculares ou quando falta planejamento e sistematização no ensino da literatura na escola.

Esses percalços, porém, não me fizeram perder o gosto pela leitura - diferente do que relatavam meus colegas. Talvez meu diferencial tenha sido a referência paterna que me estimulava à leitura - ou ter muito cedo descoberto nos livros um refúgio para momentos difíceis ou solitários. A paixão pelos livros permaneceu, combinando-se à paixão pela língua portuguesa. Então, em 2008 concluí a graduação em Letras Português - Espanhol pela Universidade Federal do Paraná e, no ano seguinte, tive minha primeira oportunidade efetiva de trabalho em uma instituição de ensino. Posteriormente, em 2011, ingressei na rede municipal de ensino de Curitiba, como professora de Língua portuguesa para anos finais do EF. Desde então, como docente, sinto-me compelida a fomentar a leitura literária entre meus alunos. Como mãe, procuro ser uma referência no quesito leitura, a exemplo de meu pai.

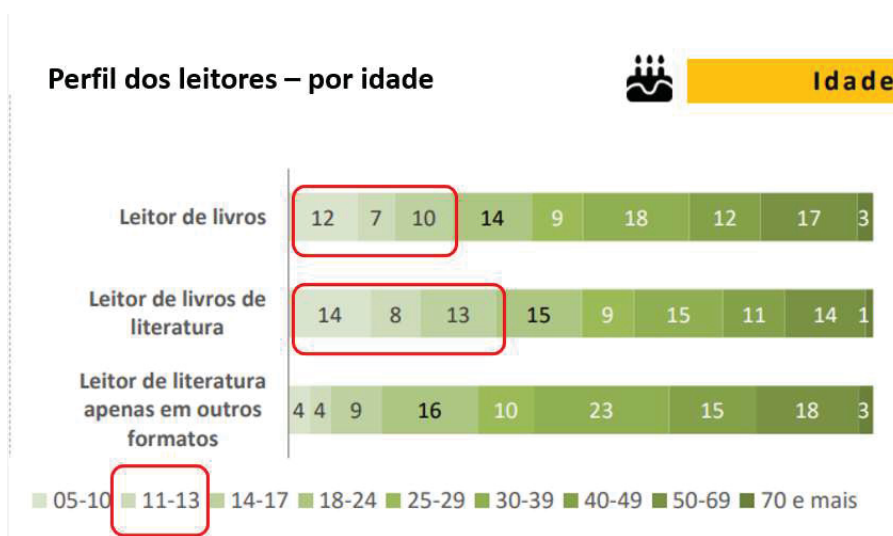
Posteriormente, ingressei no curso de Pedagogia, que concluí em 2018. Esse curso me permitiu retomar muitas reflexões sobre educação e ampliar minha visão sobre os processos de ensino-aprendizagem. Um fator recorrente nessas reflexões é a formação de leitores e o estímulo à leitura literária. Leitura e escrita caminham juntas desde os primeiros anos escolares, sendo esperados da escola a promoção da leitura literária, o desenvolvimento do gosto pela leitura entre os estudantes e da proficiência leitora. Porém, como alcançar esses objetivos estando diante grupos de alunos adolescentes com os hormônios em ebulição, constantemente conectados ao mundo digital, e que, em sua maioria, alega não gostar de ler literatura?

Ser um professor leitor de literatura, embora essencial, não é o suficiente para ser capaz de formar leitores literários. Ainda mais considerando que existem na sociedade aqueles que consideram que ler literatura é perda de tempo, o que inclusive já foi defendido por alguns influenciadores digitais com centenas de seguidores. Tal concepção exerce força e tem abrangência: a antropóloga Michèle Petit (2019), em seus estudos na área rural francesa, identificou leitores que liam às escondidas para evitar o julgamento daqueles que acreditavam que não se pode desperdiçar tempo lendo literatura.

Reflexos de tais adversidades são representados pelos dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, os quais revelam que, no período entre 2015 a 2019, houve uma redução de 4,6 milhões no número de leitores no Brasil. Essa queda foi detectada inclusive entre grupos que historicamente vinham apresentando os maiores índices de leitores - classes A, B e de Ensino Superior. O país está perdendo leitores. Contudo, o problema não se encerra aí.

Na faixa etária de 11 a 12 anos, a maioria das crianças está na transição dos anos iniciais para os anos finais do EF - passagem do 5º para o 6º ano. Coincidentemente ou não, foi detectada na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil queda no percentual de leitores a partir dos 11 anos, como mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 – PERFIL DOS LEITORES – POR IDADE



Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020, p. 29.

Os dados representados nesse gráfico revelam queda no número de leitores de livros e de livros de literatura na faixa etária de 11 a 13 anos, embora retrate um pequeno aumento no número de leitores de literatura em outros formatos – ainda que sem precisar quais seriam esses formatos, os gêneros ou mesmo que tipo de produção é considerada como literatura nesses variados formatos.

Considerando que a população de leitores de 11 a 17 anos vinha se mantendo estável nas edições anteriores da pesquisa, o que estaria

ocasionando a perda desses jovens leitores? Os desafios na transição para os anos finais, somados à mudança de perfil ou mesmo ausência da mediação da leitura, a forma de acesso ao texto literário ou a sua função na sala de aula podem ter contribuído para essa queda.

Ainda segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, com relação à leitura do gênero literário, o professor aparece como o principal responsável por estimular o interesse dos estudantes pela leitura (52%). Isso reitera a importância da escola na formação de leitores, não apenas de gêneros textuais do campo da vida cotidiana, mas leitores de literatura. No entanto, se essa já era uma missão desafiadora para a escola num contexto “normal”, muito mais complexa se tornou durante a crise sanitária iniciada em 2020 com a pandemia global de Covid-19, o decorrente isolamento social e o fechamento das escolas. Nesse cenário, adaptar-se ao ensino remoto foi uma das medidas adotadas na tentativa de não interromper a escolarização. Contudo, o distanciamento dos estudantes do espaço escolar, da convivência com outros estudantes, a dificuldade de adaptação à modalidade remota de ensino por parte de professores e estudantes, a ainda não efetiva democratização de acesso à internet e às ferramentas tecnológicas, dentre muitas outras circunstâncias, foram obstáculos reais enfrentados e que impactaram a educação nesse período.

Num contexto tão instável e desafiador, qual a importância da literatura e como ensiná-la? Segundo Luiz e Santos (2020), a função frutiva da literatura pode se associar a sua função político-discursiva, promovendo, assim, crescimento e fruição às pessoas em distanciamento social. Para Candido (2011, p. 177), a literatura possibilita “vivermos dialeticamente os problemas”, e atua como um fator de humanização, “na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (2011, p. 182). No entanto, reitero aqui a necessidade de se analisar o modo como o texto literário é abordado com os estudantes, verificando se a literatura tem sido convertida em matéria escolar em lugar de ser usufruída como ferramenta de reflexão sobre o mundo, sobre o ser humano.

Ao discutir acerca do ensino de literatura na escola, Cosson (2020a) destaca a necessidade de conduzir o aluno a assumir uma posição crítica ao ler um texto literário, construindo sentidos para o que lê e socializando suas leituras com outros leitores, ações alinhadas aos propósitos do letramento literário,

processo no qual o leitor se apropria do texto literário, atribuindo-lhe sentidos, conforme definem Paulino e Cosson (2009). A autonomia e protagonismo do leitor são também defendidos por Rouxel (2014). A autora dá destaque ao sujeito leitor e sustenta que a formação de leitores literários deve ser o propósito do ensino de literatura. Para alcançar esse objetivo, em lugar de promover atividades de leitura formalistas, Rouxel propõe que se dê espaço para as relações subjetivas do leitor, apoiando a leitura literária “nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação.” (2014, p. 21).

Com relação à especificidade da etapa de transição escolar para o 6º ano, Azevedo (2020, p.19) destaca o valor da imaginação como recurso empregado pelas crianças na construção de significados nessa fase que lhes apresenta tantos desafios, significados que se convertem em signos que operam a mediação da relação do aluno com o contexto em que estão inseridos. Na perspectiva da autora, esses signos proporcionam ao sujeito o aprendizado de novas formas de relações sociais, a se posicionar no novo contexto e modificar a si mesmo. Se a imaginação exerce papel tão relevante nessa fase da vida desses estudantes, o momento é propício também para aproximá-los da literatura. Isso porque desde a produção até a recepção do texto literário a imaginação está em operação, permitindo a construção de sentidos e a interação entre texto e leitor.

Diante disso, o propósito desta pesquisa de Mestrado é contribuir para a promoção do ensino de literatura em sala de aula, apresentando alternativas às práticas pedagógicas tradicionais de sua abordagem no espaço escolar. Busquei demonstrar possibilidades de ir além de uma abordagem tradicional, esta que muitas vezes se limita ao estudo da estrutura da narrativa, bem como de se afastar da prática de tomar o texto literário somente como pretexto para introduzir conteúdos curriculares ou para estudo formal da língua. Assim, a partir de um diagnóstico do perfil de leitor do grupo participante (uma turma de 6º ano), foi elaborada uma estratégia de intervenção articulada à proposta do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2020a; COSSON, 2020b) e aos pressupostos dos estudos da recepção - cujos destaques são Jauss (1994, 2002a, 2002b) e Iser (1996, 1999, 2002) - para sanar os descompassos identificados, visando resgatar o vínculo do estudante com a leitura, a escrita e

seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem de literatura, aspectos esses que sofreram impacto das restrições impostas pela pandemia.

Os percursos metodológicos adotados neste estudo podem, assim, nortear ações pedagógicas voltadas à formação de alunos leitores de literatura, apontando caminhos para identificar e sanar possíveis fragilidades nessa formação, especialmente em contextos semelhantes ao analisado: estudantes na etapa de transição do 5º para o 6º ano do EF.

1.2 ENSINO DE LITERATURA EM FOCO: INDAGAÇÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Como se deve ler literatura na escola? Que tipo de leitor se quer formar? São questões a se considerar ao se planejar práticas de ensino de literatura. Os objetivos e encaminhamentos precisam ser bem delineados, para não se cair numa prática vazia, apenas para cumprir uma obrigação ou para manter os alunos ocupados. Também é fundamental ter clareza do papel da escola na formação de leitores literários, o que requer do professor um olhar apurado sobre a condição dos estudantes, seus interesses, habilidades e fragilidades na relação com a literatura.

Neste estudo, a leitura literária na escola é considerada não apenas no limiar do entretenimento. O foco é o ensino de literatura com vistas à formação de leitores literários. A questão levantada foi quais percursos pedagógicos relacionados à formação de leitores podem ser traçados, com vistas ao enfrentamento das limitações associadas à transição escolar. Foi levado em conta o contexto em que se deu essa transição: crise sanitária da Covid-19, que impactou a educação nos anos de 2020 e 2021, com a adoção do ensino remoto em caráter emergencial. A isso se deve a preocupação com a formação literária de estudantes do 6º ano que retornaram às aulas presenciais em 2022, tendo vivenciado circunstâncias tão atípicas durante sua transição escolar.

Diante dessa indagação e da compreensão de escola como espaço primordial para se formar leitores de literatura, o objetivo geral traçado para este estudo foi: intervir na formação literária dos estudantes que realizaram a transição do 5º para o 6º ano do EF durante a pandemia de Covid-19 no período 2021-2022. Para o desenvolvimento de uma intervenção que trouxesse

resultados significativos para os participantes, os seguintes objetivos específicos foram elencados:

- a) diagnosticar possíveis descompassos na formação literária dos estudantes;
- b) implementar estratégias de ensino de literatura;
- c) desenvolver a leitura literária.

No percurso das reflexões acerca do desenvolvimento de um ensino de literatura de qualidade, formando leitores capazes de vivenciar uma experiência de leitura significativa, que representasse mais que um entretenimento passivo gerador de um prazer efêmero, alguns estudos se destacaram. Dentre eles, a abordagem de Cosson (2020a, 2020b) acerca do letramento literário na escola, a experiência subjetiva da leitura, conforme Rouxel (2013, 2014) e Langlade (2013). A análise dos trabalhos desses autores culminou no estudo da Estética da Recepção, a partir da teoria de Jauss (1994, 2002a, 2002b) e da Teoria do Efeito Estético de Iser (1996, 1999, 2002), bem como de autores que dialogam com essas teorias, como Dalla-Bona (2012), Glowacki (2007), Zilbermann (2004).

Para o desenvolvimento da pesquisa, busquei selecionar uma metodologia que combinasse rigor metodológico e flexibilidade no modo de abordagem do objeto de estudo. A execução de investigação no interior do espaço escolar, envolvendo a comunidade, práticas de leitura e traços culturais, demanda do pesquisador uma postura sensível, atenta e aberta a novas questões que possam emergir no decorrer do processo. Para atender a tais especificidades, a opção foi pela pesquisa-ação de abordagem qualitativa, considerada compatível com a necessidade de imersão em campo e flexibilidade na condução do estudo em ambiente escolar.

Visto que este estudo contempla estudantes que vivenciaram a transição do 5º para o 6º ano, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de Curitiba que oferta turmas de anos iniciais e finais do EF. Os 35 estudantes participantes ingressaram no 6º ano no primeiro semestre de 2022. Nessa turma foi investigado o ensino de literatura durante o primeiro semestre de 2022. Foi convidada a participar do estudo também a docente que atuou no 5º ano em 2021 com a quase totalidade desses estudantes, a fim de que pudesse fornecer informações acerca do contato do grupo com a literatura em 2021: se houve desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas à literatura, quais os objetivos e resultados esperados dessas ações e outras informações

que colaborassem para a compreensão da condição dos estudantes com relação a sua formação literária.

Diante do exposto, a redação desta dissertação está estruturada em 5 capítulos. No capítulo 2 é apresentado o delineamento metodológico da pesquisa. É exposto o desenho de pesquisa utilizado, contemplando a caracterização da pesquisa-ação de abordagem qualitativa. São informados os instrumentos de coleta de dados e procedimentos adotados na atividade em campo. Ainda, são caracterizados o contexto do estudo e os participantes, considerando as especificidades da transição escolar no contexto da pandemia.

No capítulo 3, é discutida a importância que a literatura ainda detém nos dias de hoje, apesar dos reveses e novas tecnologias que competem pela atenção dos indivíduos - especialmente dos mais jovens. Também é apresentada a discussão teórica acerca da escolarização da literatura e da formação de leitores no espaço escolar. Contempla ainda as contribuições das teorias da recepção com relação ao protagonismo do leitor e as possíveis conexões com o ensino de literatura na perspectiva do letramento literário. Por fim, é detalhada nesta seção a proposta didática denominada “sequência básica”, articulada ao letramento literário, e que foi utilizada na pesquisa em campo.

O capítulo 4, por sua vez, traz a descrição das atividades em campo nas duas etapas: diagnóstica e intervenção. Contém o detalhamento das ações desenvolvidas, os resultados obtidos e sua análise à luz das teorias que embasam este estudo.

À guisa de conclusão, no capítulo 5 são apresentadas as considerações finais acerca da experiência proporcionada pela pesquisa e possíveis desdobramentos futuros.

2 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

O delineamento deste estudo não remete apenas a um aporte teórico, mas nasceu da vivência em sala de aula. Atuando desde 2011 com estudantes dos anos finais do EF, percorri um caminho reflexivo acerca do ensino da leitura, inclusive a literária. Tais reflexões articularam a minha experiência pessoal com a literatura na escola e as práticas que executei ou acompanhei na atuação docente, o que me trouxe a percepção de que a mediação da leitura literária no contexto escolar não é tarefa simples: há entraves a serem superados, caminhos a serem desbravados, prioridades a serem repensadas.

A reflexão sobre a prática me levou a buscar referências que trouxessem respaldo teórico-metodológico para a formação de leitores na escola, e da análise teórica fiz o caminho de retorno à prática. Esse percurso analítico deu origem a este estudo, que tem como característica a articulação teórico-prática.

Considerando o objetivo central do estudo - intervir na formação literária dos estudantes que realizaram a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19 -, investiguei abordagens científicas que combinassem rigor metodológico e certo grau de flexibilidade no desenvolvimento do objetivo delimitado. Nesse sentido, a abordagem qualitativa se mostrou adequada. Essa escolha se justifica pelo fato de que, no processo de formar leitores na escola, emergem valores culturais, preferências, crenças dos estudantes em relação à literatura, entre outras questões relacionadas à dinâmica escolar. Para o exame desses fatores, a adoção de uma metodologia de pesquisa quantitativa não seria compatível.

Segundo Minayo (2016), pesquisas de cunho qualitativo respondem a questionamentos particulares em uma realidade social dotada de múltiplos significados, o que é o caso de uma comunidade escolar. Ademais, a construção de uma pesquisa qualitativa, segundo a autora, implica o envolvimento do pesquisador no contexto analisado, a fim de compreender fenômenos humanos *in loco*, os quais, em sua maioria, não são traduzíveis em indicadores quantitativos. Tais premissas corroboram a pertinência da opção pela abordagem qualitativa neste estudo.

Acerca da pesquisa-ação, Thiollent (2011) esclarece que ela visa a apresentar a resolução para um problema coletivo, diagnosticado em uma

situação específica, na qual tanto o pesquisador quanto os participantes estão envolvidos, para, assim, chegar a um resultado prático. “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (THIOLLENT, 2011, p. 15). Desse modo, optei por esse tipo de pesquisa por ele fornecer diretrizes para o pesquisador desempenhar um papel ativo na realidade observada, sendo esse procedimento apropriado ao propósito de desenvolver intervenção no contexto escolar.

Essa estratégia metodológica, que segundo Thiollent (2011) é realizada no interior de uma organização, como é a escola, prevê a interação entre pesquisador e participantes com o objetivo de elencar os problemas a serem analisados e de se encaminhar as soluções a serem efetivadas de forma concreta. Os objetivos elencados neste estudo são compatíveis com tais procedimentos, visto que busquei inicialmente diagnosticar a relação dos participantes com a leitura literária, bem como as fragilidades apresentadas para, a partir dessas informações, elaborar as ações que foram desenvolvidas durante a intervenção.

Para esses propósitos, foi crucial minha atuação *in loco*. Conforme Minayo (2016) destaca, etapa essencial da pesquisa-ação é o trabalho em campo, cujo propósito é a construção de um conhecimento empírico acerca do objeto de estudo no contexto analisado. Campo, para a autora, é um recorte espacial representativo de uma realidade empírica, a ser analisado à luz do recorte teórico que fundamenta o estudo (MINAYO, 2016). A atuação em campo me aproximou, como pesquisadora, do contexto real de investigação, proporcionando interação entre os diferentes participantes daquela realidade (MINAYO, 2016). Essa interação é essencial na educação, pois permite a criação de vínculos, de relações de afetividade, o que para Minayo (2016), é característica da pesquisa envolvendo pessoas, pois é parte fundamental na socialização dos indivíduos.

Ademais, a pesquisa-ação favorece o diálogo entre teoria e prática, aspecto que priorizo neste trabalho. Em educação, esse diálogo é fundamental, pois as ações precisam ser sistematizadas tendo sólidos alicerces, o que é proporcionado pela teoria. Além disso, as teorias lançam luz sobre as práticas, chamando a atenção para aspectos que, sem esse conhecimento basilar,

poderiam passar despercebidos. Na perspectiva de Minayo (2016), é no trabalho em campo que a articulação entre teoria e prática é promovida.

Além do tratamento dado às necessidades identificadas no contexto analisado, a pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), busca a expansão do conhecimento tanto do pesquisador, quanto dos participantes do estudo. Sendo assim, no decorrer de sua execução, a pesquisa contribuiu para a formação dos estudantes como leitores de literatura, mas também para meu desenvolvimento como docente. Portanto, ao passo que aponta caminhos metodológicos para a formação de leitores, o estudo pode cooperar também para a formação de professores como mediadores da leitura literária.

2.1 UNIVERSO DA PESQUISA: ESTUDANTES DE 6º ANO

Os participantes do estudo são 35 estudantes de 6º ano - em sua maioria na faixa etária de 11 anos, havendo alunos com 10 e 13 anos no grupo -, matriculados em uma escola municipal de Curitiba, situada no bairro Pilarzinho. A definição do grupo de participantes considerou a especificidade da pesquisa, bem como as necessidades da escola, pontuadas pela equipe pedagógica. Desse modo, os critérios para escolha da turma foram estudantes de 6º ano, que preferencialmente tivessem cursado o 5º ano na mesma instituição; a organização do horário das aulas de língua portuguesa, de modo a não interferir no andamento dessa disciplina; necessidades dos estudantes — com relação a esse último, a equipe pedagógica considerou que o desenvolvimento das atividades relacionadas à pesquisa com a turma selecionada poderia servir de incentivo a esses estudantes, tendo em vista as dificuldades e defasagens por eles apresentadas no retorno ao ensino presencial.

O respeito ao código de ética na pesquisa, segundo Flick (2009), requer o zelo pelos interesses e necessidades dos participantes, de modo a não os prejudicar. Sendo assim, a abordagem inicial dos participantes levou em conta esses princípios. A professora do 5º ano foi convidada em uma conversa informal, sendo esclarecida acerca do objetivo do estudo, e acolheu sem hesitação a proposta. Visto que esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Setor de Ciências da Saúde, sob o parecer 5.175.430, a docente assinou o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE 2), consentindo em participar do estudo.

Os estudantes, por sua vez, receberam o convite em sala de aula, com ciência da direção e equipe pedagógica da escola. Apresentei-me e os informei acerca do objetivo da pesquisa e das atividades que seriam realizadas, oportunizando a realização de perguntas, caso tivessem dúvidas ou alguma curiosidade. Esclareci que, embora os participantes fossem os protagonistas do estudo, sua participação não era obrigatória. Foram também informados acerca da necessidade de autorização dos responsáveis para acompanharem as atividades da pesquisa desenvolvidas, bem como de seu assentimento individual. Sendo assim, os estudantes receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido — TALE Lúdico (APÊNDICE 3) —, o qual eles deveriam assinar, bem como o TCLE (APÊNDICE 1) para registro da autorização dos pais. O TALE Lúdico foi lido em sala para que pudessem ser esclarecidas eventuais dúvidas. Com concordância da direção da escola, enviei às famílias, via *WhatsApp* da instituição, um vídeo com esclarecimentos acerca do objetivo e procedimentos da pesquisa, a fim de proporcionar uma tomada de decisão informada.

Esses procedimentos estão relacionados ao compromisso ético adotado na pesquisa, buscando o consentimento voluntário dos participantes e a preservação de sua integridade, proteção de sua identidade, transparência tanto nos termos de concordância de participação quanto nas práticas realizadas na pesquisa em campo, bem como clareza quanto a seus objetivos. A documentação é necessária para assegurar a autorização voluntária dos participantes acerca da utilização dos dados para a pesquisa, também para esclarecer a eles e, no caso dos menores participantes, a seus responsáveis, os procedimentos adotados no decorrer do processo investigativo (FLICK, 2009).

A escolha da escola lócus da pesquisa se deveu ao fato de ela ofertar as duas etapas do Ensino Fundamental (EF): ciclos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano). Deste modo, grande parte dos estudantes que ingressam no 6º ano realizam a transição para os anos finais na mesma instituição. Esse fator foi considerado tendo em vista que este estudo tem como foco a formação de leitores no contexto da transição escolar. Isso permitiu que se pudesse ter contato com a docente que lecionou para o grupo no ano anterior para realização

de entrevista e, assim, obter informações acerca da abordagem da literatura com 31 dos 35 estudantes do grupo – visto que na turma participante havia apenas 4 alunos novos — sendo uma delas ex-aluna da escola que retornou em 2022, de modo que se manteve quase que integralmente o mesmo grupo no 5º e 6º ano.

Ademais, por se tratar do meu local de trabalho desde 2016, será dada continuidade à aplicação das estratégias de ensino de literatura desenvolvidas na mesma instituição após a conclusão do estudo. Dessa forma, serão difundidos os conhecimentos obtidos com a pesquisa, beneficiando de forma direta a um número maior de estudantes e docentes.

A escola, cujo IDEB¹ — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — se mantém crescente desde 2007, chegando a 6,0 em 2019, apresenta uma boa infraestrutura. Conta com 12 salas de aula equipadas com projetor multimídia, biblioteca (Farol do Saber Inovação Manuel Bandeira)², sala para projetos institucionais (robótica, economia doméstica), sala de reuniões, ginásio de esportes, laboratório de informática com 18 computadores, laboratório de ciências, sala de artes, acesso à internet. Possui acervo de livros, DVD's e jogos pedagógicos. Além do acervo literário da biblioteca escolar, a escola possui kits com exemplares de algumas obras literárias mais voltadas aos anos finais.

Com relação às práticas relacionadas à literatura, o Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2020), cujas diretrizes regem a educação no município, contempla a formação de leitores de literatura como integrante do eixo Leitura. O documento identifica essa formação específica como letramento literário e salienta que, ao trabalhar a literatura na sala de aula, a ênfase não deve estar no que a obra diz, mas em como o faz. Prevê, ainda, a formação de um leitor ativo, capaz de preencher espaços vazios da obra, construindo previsões e inferências. Em consonância com tais diretrizes, o Projeto Político-Pedagógico³ (PPP) da escola destaca o relevante papel da leitura literária no

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015: indicador educacional de avaliação em larga escala, cujos resultados são obtidos a partir da relação entre informações de fluxo escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.

² O Farol do Saber e Inovação, em imóvel contíguo à escola, funciona como biblioteca para escolas e a comunidade, contando ainda com um espaço *maker* onde são promovidas atividades extracurriculares para estudantes e comunidade.

³ Projeto Político-Pedagógico da escola: disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2013/5/pdf/00005551.pdf> Acesso em: 10/07/2022.

desenvolvimento cognitivo do leitor, tanto por estimular a leitura no nível inferencial, quanto por ampliar a percepção dos estudantes sobre o mundo real.

Para tais fins, o PPP aponta a necessidade de um trabalho sistematizado de leitura literária que leve o estudante a se apropriar da linguagem da literatura. Assim, as ações previstas envolvem oportunizar aos estudantes o acesso a obras literárias de assuntos variados, através do acervo disponível na escola, bem como promover situações nas quais os estudantes possam selecionar suas próprias leituras, compartilhá-las com o grupo, discutindo sobre as obras. Nos segmentos contemplados neste estudo, as práticas habituais de leitura literária envolvem empréstimo de obras na biblioteca escolar e leitura coletiva mediada pelo professor em sala de aula, com discussão sobre a obra e atividades interpretativas. Eventualmente são promovidas rodas de leitura mediadas pela profissional da biblioteca.

Visando a preparação dos estudantes em transição para os anos finais do EF, essa instituição de ensino estrutura o 5º ano de modo similar aos anos finais, com docentes diferentes para lecionar os componentes curriculares. Na rede municipal de ensino de Curitiba já há designação de docentes exclusivos para aulas de Arte, Ciências, Educação Física e Ensino Religioso nos anos iniciais. Nesta escola, a equipe docente do 5º ano contou também com uma professora para lecionar Matemática e Geografia e outra para Língua Portuguesa e História. Esta última profissional foi a selecionada para a entrevista, com o propósito de se obter informações acerca da relação da turma de 5º ano com a literatura e se houve realização de práticas de leitura literária com os estudantes, visto que, em 2021, manteve-se o ensino remoto, tendo início o modelo híbrido de forma gradual somente no segundo semestre.

Essa preocupação da instituição com o processo de transição dos estudantes para o 6º ano é um ponto positivo, pois tem a intenção de minimizar o impacto que essa mudança lhes causa. No entanto, como será discutido no próximo item, muitos são os reveses ocasionados pela transição escolar – situação que foi agravada pelo contexto pandêmico.

2.2 TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO HISTÓRICO

Todos os anos, milhares de crianças encaram uma transição significativa na sua jornada escolar: a passagem do 5º para o 6º ano. Essa transição dos anos iniciais para os anos finais do EF é um desafio histórico. Enquanto até o 5º ano os estudantes contam com a figura do professor regente da turma, no 6º ano eles não contam mais com essa referência central, passando a ter aulas com um professor diferente para cada disciplina, com um limite de tempo determinado para cada aula.

Outro diferencial é a rotina: nos anos iniciais o professor regente constrói com a turma uma rotina; a partir do 6º ano a dinâmica muda, exigindo mais autonomia e organização por parte dos estudantes. Os tempos mudam, as rotinas mudam, as relações professor-aluno também se alteram. Os conteúdos curriculares vão aumentando em volume e complexidade. Todas essas variáveis se combinam às mudanças típicas da puberdade, tanto as mudanças físicas quanto psicológicas e comportamentais.

Dias-da-Silva (1997), ao tecer uma comparação entre 4ª e 5ª séries⁴ (atual 5º e 6º ano) expõe que, na 4ª série (atual 5º ano), a atuação docente é dotada de alto nível de comunicação e de explicações aos alunos, rotinas mais consistentes, flexibilidade na distribuição do tempo para realização das tarefas, menor foco na independência das crianças e maior na afetividade. Enquanto isso, na 5ª série (atual 6º ano), os docentes apresentam menor nível de comunicação com os estudantes e apresentando explicações mais objetivas, com foco na independência da criança. As rotinas e cobranças são mais variadas e dependem do ritmo de cada professor, a afetividade na interação é menor e há constante preocupação com o tempo (para dar conta dos conteúdos).

No entanto, além dos tópicos enumerados como indicativos da ruptura no interior do EF, a autora ressalta que o maior impacto na transição dos anos iniciais para os finais são os “fazeres diferentes” entre as duas etapas, isto é, a articulação entre diferentes saberes, objetivos e crenças. Dias-da-Silva (1997, p.

⁴ A mudança se deve à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme a Lei nº 11.274 de 2006. Com a mudança, o antigo Pré (Educação Infantil) foi integrado ao Ensino Fundamental, que passou a ser organizado em cinco anos iniciais (1º a 5º ano) e quatro finais (6º a 9º ano).

107) sinaliza que o aspecto mais decisivo tem relação com os professores: “o saber docente que norteia o cotidiano escolar dos professores secundários parece aspecto mais decisivo que subjaz à ruptura 4^a/5^a série”.

Esse contexto de mudanças não pode passar despercebido. Conforme destacou Dias-da-Silva (1997, p. 126), o processo de transição escolar acaba ocorrendo como uma “passagem sem rito”, marcado por uma característica de ruptura, de descontinuidade: “Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia - quer para alunos, quer para professores [...] Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade.”. Hauser (2007) também constatou, por meio de um estudo bibliográfico, a existência de ruptura ou descontinuidade historicamente constituída nessa transição dos anos iniciais para os finais – ruptura identificada desde os estudos da década de 1980 e apontada como uma das causas do insucesso nessa fase escolar.

Algumas produções científicas dos últimos 10 anos abordam as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na etapa de transição escolar do 5º para o 6º ano do EF. Essa etapa é considerada como um período de mudanças, tanto em nível do sujeito como do contexto escolar, como demonstram alguns estudos na perspectiva da Psicologia. Os artigos de Jovarini, Leme e Correia-Zanini (2018) e de Cassoni *et al* (2020) dão ênfase ao sujeito aluno no processo de transição do 5º para o 6º ano do EF, abordando os efeitos psicológicos que essa transição lhes acarreta. Nesses estudos, foi identificado que variáveis como habilidades sociais podem afetar diretamente o desempenho do aluno que ingressa no 6º ano, especialmente quando há mudança de escola concomitante com a transição para os anos finais do EF, o que gera também consequências emocionais. Jovarini, Leme e Correia-Zanini (2018) apontam que essa transição se trata de um momento de imprevisibilidade e potencial causador de estresse e ansiedade nos alunos, o que pode refletir negativamente em seu desempenho acadêmico escolar.

Embora contemplem diferentes campos do conhecimento, o ponto em comum que essas pesquisas têm entre si e com o estudo de Dias-da-Silva (1997) é a constatação de que a transição do 5º para o 6º ano é marcada por uma característica de descontinuidade. Falta uma melhor articulação entre os anos iniciais e finais do EF, no que se refere à estrutura pedagógica e aos saberes abordados nas duas fases do EF, o que requer adaptação tanto dos estudantes

quanto dos professores, visto que estes têm certas expectativas com relação aos conhecimentos prévios desses alunos, as quais podem não ser correspondidas (FERREIRA; BELLEMAIN, 2019a; 2019b).

2.2.1 Transição escolar na pandemia: uma travessia sem ponte

A transição dos anos iniciais para os finais do EF é considerada por Dias-da-Silva (1997) uma “passagem sem rito”, ainda mais desafiadora, segundo Azevedo (2020), quando o estudante muda para uma nova escola. No entanto, o que se pode dizer da situação enfrentada pelos estudantes que passaram por essa transição em plena pandemia, distantes do espaço escolar, estudando na modalidade remota? Entre 2020 e 2021, estudantes nessa etapa escolar se depararam com desafios adicionais devido às restrições impostas pela crise sanitária da Covid-19, como a interrupção das aulas presenciais e sua substituição pelo ensino remoto.

Com o isolamento social, fatores como a socialização com colegas e professores, o aprendizado com pares e a manutenção de rotina de estudo foram afetados. Estudantes que cursaram o 4º e 5º ano quase que integralmente no modelo remoto retornam às aulas presenciais em um contexto com dinâmica diferente da já conhecida. Uma passagem não apenas sem rito, mas sem ponte - sem vivenciar a transição no cotidiano, com defasagens acumuladas, em um momento que mesmo o vínculo com a escola precisou ser reconstruído.

Para atender à demanda desse período, a rede municipal de ensino de Curitiba organizou um sistema de videoaulas gravadas por docentes da Secretaria Municipal da Educação (SME), direcionadas aos anos iniciais do EF e EJA, transmitidas via internet, pelo canal TV Escola Curitiba, no Youtube, bem como por TV aberta, visando um maior alcance dos estudantes. As videoaulas exibidas de segunda a sexta-feira contemplavam todos os componentes curriculares e projetos desenvolvidos para o EF. Aos sábados, eram transmitidas videoaulas de literatura, bem como as de adequação metodológica em matemática e língua portuguesa para estudantes de inclusão. Visto que há 11 unidades educacionais da rede municipal que ofertam turmas dos anos finais do EF, a TV Escola Curitiba, a partir de 12 de abril de 2021, passou a ofertar videoaulas de língua portuguesa, matemática, literatura também para estudantes

dos anos finais, que até então contavam apenas com as videoaulas elaboradas pela rede estadual de ensino.

Ademais, desde abril de 2020 as escolas se organizaram para enviar atividades complementares impressas para os estudantes, elaboradas pela equipe docente de cada instituição. Não foram previstas aulas síncronas, de modo que o contato entre estudantes e docentes se deu através dessas atividades impressas. A modalidade de ensino remoto emergencial se manteve exclusiva de 13 de abril de 2020, cerca de um mês após o fechamento das escolas, até o segundo semestre de 2021, quando teve início a gradativa retomada do ensino presencial.

Apesar dos esforços empreendidos em prol da educação durante condições tão adversas e insólitas como as impostas pela pandemia, não se pode ignorar que conseguir estudar no modelo remoto foi um desafio para os estudantes, que repentinamente foram colocados nesse contexto, bem como para os docentes e para as famílias, pois a situação inesperada exigiu adaptação de todos. Quem estava habituado a utilizar TV e internet exclusivamente para entretenimento teve de vivenciar um processo de ressignificação desses instrumentos, que passaram a ser utilizados também para o estudo.

As reflexões de Carvalho e Ribeiro (2021) acerca de iniciativas de ensino remoto de língua portuguesa no ano de 2020 destacam aspectos positivos dessa modalidade. Para as autoras, o ensino por meios virtuais oferece possibilidades de multiletramentos, além de contribuir para a constituição de alunos autônomos:

[...] o ensino de língua portuguesa desenvolvido por atividades remotas pode corroborar para o aprimoramento de multiletramentos e para a construção da identidade do aluno, a partir da autonomia que terá de desenvolver para estudar em casa de maneira eficiente. (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 3).

Contudo, dois pontos na arguição das autoras são questionáveis. O primeiro é o fato de considerarem uma realidade ideal que possibilita o contato dos estudantes com gêneros multimodais, tais como podcast, fóruns de discussão, *chats*, *e-mail*, gêneros esses que as autoras destacam como essenciais na formação de indivíduos conscientes do uso da linguagem como prática social no mundo atual. Para que isso seja possível, entretanto, não somente os docentes, mas também os estudantes precisam possuir e saber manusear os recursos tecnológicos necessários para acessar esses gêneros.

Considerando o contexto da escola pública, em que há estudantes de diferentes classes sociais, muitos deles de baixa renda, não se pode ter a garantia de acesso de todos a tais recursos, o que gera o primeiro revés à idealização apresentada por Carvalho e Ribeiro (2021) acerca do ensino remoto.

Nesse sentido, o estudo de Pacheco e Hübner (2021) mostra-se mais realista, uma vez que traz à tona a desigualdade evidenciada nesse período: de um lado, estudantes de famílias mais abastadas e matriculados em escolas privadas, contando com acesso a aulas virtuais - não apenas gravadas, mas também síncronas, podendo interagir com o professor e os colegas - e a ferramentas digitais; de outro, estudantes da rede pública pertencentes a famílias de baixa renda, sem os recursos tecnológicos necessários para acompanhar as videoaulas ou com acesso ao ambiente virtual muito limitado.

O segundo tópico controverso em Carvalho e Ribeiro (2021) está relacionado à almejada autonomia do estudante para o estudo em casa, sem a presença do professor. Se em sala de aula, espaço dedicado ao estudo e no qual o professor está presente, essa autonomia já não é hegemônica, mais incerto ainda é o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem estando o estudante afastado do ambiente escolar, em uma situação pandêmica que, por diversos fatores abalou o estado emocional da população, independentemente de sua faixa etária.

Pacheco e Hübner (2021, p. 9) destacam que os estudantes “estando em suas casas, não estavam acostumados a manter a rotina de estudos, participar de atividades virtuais com postura estudantil.”, considerando-se também que o ambiente doméstico favorece mais a distração, pois os estímulos são diversos e não exclusivamente direcionados ao estudo. Nesse cenário, manter a atenção ao acompanhar as videoaulas foi uma dificuldade para muitos estudantes. Essas variáveis se somaram à falta de equipamentos tecnológicos para acompanhar as transmissões de aulas e à disputa por um único equipamento em famílias com poucos recursos.

Outro revés a se considerar é o fato de nem todos os estudantes terem recebido nesse período alguma forma de auxílio em casa. Na dinâmica das atividades remotas, muitos familiares, embora em casa, estavam ocupados com suas demandas de trabalho. Em outros casos, como destacam Pacheco e Hübner (2021), pais ou responsáveis não alfabetizados não tinham condições de

auxiliar na realização das atividades impressas por não compreenderem o que nelas fora proposto.

Ademais, no retorno ao ensino presencial, os estudantes precisaram refazer o vínculo com a escola após quase dois anos dela afastados. Para aqueles que fizeram a transição para o 6º ano em 2022, a retomada das aulas presenciais exigiu-lhes não apenas a reconexão com a escola, mas também a adaptação a uma nova dinâmica escolar, diferenciada daquela a que estavam habituados nos anos iniciais antes da pandemia. Além disso, nessa transição não contam mais com a figura de um professor regente de referência exclusivo da turma para conduzi-los nesse processo. Portanto, a ruptura destacada por Dias-da-Silva (1997) como característica da transição para o 6º ano foi muito mais profunda no contexto pandêmico.

Nesse cenário, mesmo com esforços para promover o ensino na modalidade remota, houve obstáculos que comprometeram os resultados do processo de ensino-aprendizagem, de modo que muitos retornaram às aulas presenciais em condições de aprendizagem - e emocionais, inclusive - inferiores às que apresentavam antes da pandemia. No quesito aprendizagem, um dos aspectos em que a defasagem se evidencia é a leitura.

Pacheco e Hübner (2021) destacam que o distanciamento social acarretou acentuados impactos nos períodos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura, o que salientou desigualdades sociais e educacionais. As autoras pontuam que, estando afastadas da escola, as crianças não apenas foram limitadas no desenvolvimento que a interação com outras crianças e com professores promove, mas muitas delas também não receberam em casa os estímulos necessários à sua aprendizagem, especialmente da leitura - inclusive a literária -, seja por esta não ser parte dos hábitos da família, seja pela escassez de acesso a material de leitura.

Apesar dos reveses, alguns autores destacam aspectos positivos do ensino remoto da leitura literária nesse contexto. Para Luiz e Santos (2020), “Essa desterritorialização desestagnou o espaço de aprendizagem e apresentou espaços outros, formas outras de dialogar com o conhecimento.”. Perspectiva similar é defendida por Rosa (2022): a autora salienta que, com o distanciamento social imposto pela pandemia, novos espaços de leitura foram buscados e que, por meio de *lives* e vídeos, houve um maior alcance de público.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba também se dedicou à promoção da leitura literária por meios digitais: desenvolveu videoaulas específicas de literatura, ofertadas aos sábados. Essas videoaulas, articuladas à proposta do currículo da rede municipal de ensino para o ensino de literatura (CURITIBA, 2020), trouxeram a leitura de diversas obras da literatura infantojuvenil, mediada por professores da rede. A leitura se deu de forma sistematizada, com vistas à formação de leitores, buscando levar o estudante a refletir acerca da obra, a estabelecer relações com seu repertório ou com outras leituras, além de chamar a atenção para a linguagem literária. Uma leitura não apenas para fruição - embora esta tenha sido também valorizada - mas com vistas também à formação leitora - formação que habilite o leitor a perceber as especificidades dos textos literários, os recursos expressivos e estéticos empregados pelo autor (CURITIBA, 2020).

Não se pode negar que, de fato, as alternativas de promoção da leitura literária por meios digitais possibilitaram que a literatura expandisse sua ocupação dos espaços virtuais, ampliando o acesso à leitura e a comunidades de leitores em um momento em que o distanciamento social nos privou da interação presencial com outras pessoas. Esse movimento requereu também uma ressignificação da leitura literária e o estabelecimento de um novo vínculo com ela. Uma experiência positiva – quiçá se possa dizer necessária, dado o crescente uso dos espaços virtuais para diferentes fins. Por outro lado, há que se considerar que o uso desses meios digitais para difusão da literatura pode ter sido um obstáculo, não apenas para quem não possui acesso a eles, mas também para o leitor que não conseguiu se adaptar a seu uso para esse fim, bem como para quem já não tinha vínculo anterior com a leitura literária.

Ao se pensar em leitores em formação, como é o caso dos estudantes da educação básica - especialmente os do EF, que estão ainda em processo de estabelecimento de vínculos com a literatura -, foi ainda maior o desafio de se ensinar, por meios digitais, a ler literatura. Considerando a leitura uma habilidade a ser ensinada, Pacheco e Hübner (2021) salientam que essa aprendizagem requer tanto o esforço consciente do estudante quanto a mediação do professor aprendiz. A problemática durante o ensino remoto foi a promoção dessa mediação, especialmente para estudantes que contaram apenas com videoaulas gravadas, sem interação com o professor, o que resultou em uma mediação

artificializada: o professor fala para um público que ele não vê e que não pode lhe responder⁵. Desse modo, as telas é que atuaram como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, inclusive da leitura literária.

Diante das múltiplas variáveis relacionadas ao ensino remoto e à transição escolar - especialmente quando esta é realizada em um contexto tão atípico como o gerado pela pandemia -, na retomada do ensino presencial, o acolhimento dos estudantes, especialmente daqueles que passam pela transição escolar, é uma necessidade. São muitas as pontes a serem reconstruídas, tanto no sentido de dar-lhes suporte pedagógico, buscando recuperar as defasagens acumuladas, como também auxiliando-os a renovar o vínculo com a escola e a se adaptar à dinâmica da nova fase escolar, superando o medo e incertezas.

Nesse sentido, a literatura, como demonstrado na pesquisa de Azevedo (2020), pode ser uma ferramenta eficaz. Isso porque, segundo a autora, o contexto da transição requer do sujeito o reposicionamento, a redefinição de identidade e abertura ao aprendizado. Nas palavras de Azevedo (2020, p. 54): “Na transição escolar, a construção de significado (significar a nova realidade) é fundamental para a reestruturação do sentimento de continuidade.”. Ou seja, a ressignificação da realidade presente pode romper com o caráter de descontinuidade que marca a transição escolar do 5º para o 6º ano. Recorrendo à literatura como instrumento simbólico para o desenvolvimento desse processo de ressignificação, os resultados obtidos por Azevedo (2020) evidenciaram a importância da imaginação no enfrentamento da transição: “O distanciamento psicológico possibilitado pela imaginação colocou as dificuldades encontradas pelos estudantes em transição escolar em perspectiva.” (AZEVEDO, 2020, p. 179), contribuindo, assim, para a construção do sentimento de pertencimento ao novo ambiente.

Sendo assim, tendo em consideração as mudanças enfrentadas por estudantes nessa fase de transição escolar, somadas ao enfrentamento dos desafios resultantes do contexto pandêmico, o envolvimento com a literatura,

⁵ Nas videoaulas de literatura desenvolvidas pela SME de Curitiba, houve participação de alguns estudantes para representar a interação das crianças. Essas participações, previamente planejadas, foram gravadas e inseridas nas videoaulas, de forma contextualizada. Contudo, ainda bastante distante da interação que se teria em uma aula síncrona ou presencial.

além de proporcionar fruição, pode contribuir para a construção de significados acerca da realidade, das relações humanas e também do leitor acerca de si mesmo. Assim, é capaz de cooperar na reconstrução das pontes necessárias para uma transição adequada, ao mesmo tempo que proporciona meios de (re)construir o vínculo com a leitura literária.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Tendo em vista os objetivos elencados, foram elencados instrumentos que pudessem contribuir para seu alcance. Primeiro, para fazer um levantamento acerca do perfil de leitor do grupo analisado e, em segundo lugar, realizar um diagnóstico acerca da competência literária dos participantes. A partir dos dados coletados na etapa diagnóstica, foi desenhada a intervenção na formação literária dos estudantes. Os instrumentos e procedimentos são detalhados na sequência.

Na imersão em campo, condição que requer atenção do pesquisador à dinâmica do contexto observado, o instrumento para registro dos fenômenos observados que me acompanhou ao longo da trajetória foi o diário de campo (ANEXO 1), cuja estrutura adaptei um modelo proposto por Dalla-Bona (2012). A estrutura apresentada pela autora possibilitou o registro das observações de modo organizado, viabilizando também um relato detalhado das práticas desenvolvidas, caracterização do ambiente e a transcrição de falas e diálogos significativos dos participantes. Os apontamentos comumente foram feitos logo após a aplicação das atividades com o grupo, à exceção de alguns registros pontuais que demandaram maior atenção e que puderam ser realizados de forma simultânea.

A etapa diagnóstica teve início com aplicação do questionário de perfil de leitor (APÊNDICE 5), direcionado aos estudantes. Conforme Cosson (2020b, p. 203), a avaliação no letramento literário compreende “os níveis de competência literária dos membros individuais e daquela comunidade de leitores como um corpo coletivo.”. Ele salienta que, embora não haja instrumentos específicos para essa avaliação, alguns procedimentos podem ser adotados, dentre eles determinar um nível de competência literária a ser buscado. Para este fim, propõe que se delineie o perfil de leitor - individual e da comunidade -, sendo o

questionário um dos instrumentos para se traçar esse perfil de forma objetiva e imediata. Por essa razão optei por iniciar com um questionário estruturado, para uma categorização inicial das variáveis relacionadas a esse perfil.

A constituição do perfil foi complementada com registros dos alunos em diários de leitura (MACHADO, 1998; COSSON, 2020b) – APÊNDICE 8. Enquanto o questionário trouxe dados de caráter mais quantitativo, o diário de leitura, por ser instrumento que permite a expressão da subjetividade do leitor, pode conduzir “ao reconhecimento de experiências literárias e, por meio delas, ao que realmente passou a fazer parte do repertório do aluno.” (COSSON, 2020b, p. 204). O objetivo desse instrumento, conforme Machado (1998), é o de ser um espaço para registro das reações do leitor às leituras que foram realizadas, expondo sua opinião acerca da obra, dialogando com ela, relacionando-a com suas vivências. Também um espaço para uma reflexão sobre a própria leitura e possíveis obstáculos encontrados. Esse instrumento foi empregado em todas as leituras literárias realizadas com os participantes.

Devido ao caráter pessoal dos registros em diários de leitura, não foi apresentada aos estudantes uma estrutura a ser seguida. Porém, algumas características foram pontuadas como norteadoras dos registros: identificação da obra (título e autoria) e comentários pessoais, que poderiam ser acerca de aspectos da narrativa (forma e/ou conteúdo) que chamaram a atenção, geraram curiosidade, ou dúvida, ou ainda relatar sentimentos ou lembranças evocados com a leitura. Sendo assim, seu emprego na pesquisa teve como propósito identificar nesses registros aspectos ligados à dimensão subjetiva da leitura e à experiência estética: se o estudante apresentou repertório literário, se relacionou a leitura com sua experiência pessoal, se expressou reação afetiva ao texto lido.

Conforme Rouxel (2014), a experiência estética é resultado de “um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra”, experiência esta que “marca duravelmente história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade.” (2014, p. 22). É essa “marca” que se buscou identificar nos diários que elaborados pelos estudantes, pois a apropriação da literatura, objetivo do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009) está relacionada não apenas ao manejo da linguagem literária, mas à experiência estética que o literário pode proporcionar.

As atividades de prática de leitura literária realizadas consistiram na aplicação de uma sequência didática de literatura denominada “sequência básica” (COSSON, 2020a), nas etapas diagnóstica e intervenção. As atividades integrantes dessa sequência se basearam nos pressupostos dos estudos da recepção - cujos expoentes são Jauss (1994, 2002a, 2002b) e Iser (1996, 1999, 2002) - e do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2020a; COSSON, 2020b).

Os critérios de análise da competência literária dos estudantes nas duas etapas foram: a) apresenta repertório literário; b) relaciona a leitura com sua experiência pessoal; c) expressa reação afetiva ao texto lido; d) expressa opinião sobre o texto lido e a defende com argumentos; e) realiza inferências; f) constrói hipóteses e antecipações de leitura; g) identifica pistas textuais/paratextuais.

Dados da entrevista semiestruturada (APÊNDICE 4) com a docente do 5º ano que lecionou para o grupo em 2021 também contribuíram para a caracterização do perfil dos estudantes. A entrevista teve como objetivo coletar informações acerca das ações voltadas ao ensino de literatura durante a pandemia para os estudantes ainda no 5º ano, bem como acerca do seu interesse e desempenho com relação à leitura literária.

A análise por triangulação dos dados obtidos englobou também produções dos estudantes: atividades escritas (APÊNDICES 6 e 7) manifestações orais registradas em diário de campo (ANEXO 1), diários de leitura (APÊNDICE 8), de modo que da análise combinada das variáveis cheguei às conclusões do estudo.

A pesquisa em campo teve carga horária de 28 horas-aula, distribuídas em: 4 horas-aula de observação participativa nas aulas de língua portuguesa da turma, 12 horas-aula para desenvolvimento da etapa diagnóstica, e 12 horas-aula para a etapa de intervenção.

3 LITERATURA E ENSINO: A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA

Esta seção é dedicada à discussão teórica acerca do ensino de literatura. Inicialmente é destacada a relevância da literatura para o ser humano e os descompassos que a assediam: o pouco apreço pela leitura, especialmente de ficção, em uma sociedade tão conectada a dispositivos eletrônicos, e a ameaça que uma inadequada escolarização da literatura ocasiona à formação de leitores. Como resposta a essas adversidades, são contemplados os pressupostos dos estudos da recepção, que concebem a leitura como interação entre a obra e o leitor - este considerado protagonista do ato de leitura. Esse processo dialógico promove uma experiência estética na qual o prazer advém da apropriação subjetiva do texto por parte do leitor. São apresentadas na sequência as contribuições desses estudos para a formação de leitores no espaço escolar, relacionando-as às premissas do letramento literário.

3.1 EM DEFESA DA LITERATURA

Literatura para quê? Esse questionamento, título de uma das obras de Compagnon (2009), é recorrente na atualidade, considerando que vivemos um período de, nas palavras de Gallian (2017, p. 26), “esvaziamento desumanizador”. Isso porque “a humanidade, na mesma medida em que encheu a terra de conquistas e mazelas da ciência e da tecnologia, se viu esvaziada no território da alma, do sonho, do mundo interior.” (GALLIAN, 2017, p. 26). Ele aponta que, com o fortalecimento do modelo científico a partir do início do século XX, os diferentes campos da ciência assumiram o status de fontes legítimas de conhecimento, de modo que “toda a educação deveria estar fundamentada também no modelo científico.” (GALLIAN, 2017, p. 69). Nesse sentido, dialoga com Compagnon (2009), que anteriormente já havia constatado a mudança da paisagem social que resultou no questionamento da relevância da literatura:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram [...]; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. (COMPAGNON, 2009, p. 25).

Zilberman (2009) evidencia a coexistência de uma dupla concepção acerca da leitura: de um lado, a idealização da leitura como ponte para o conhecimento e emancipação intelectual do indivíduo; de outro, o julgamento de que é escapista - quando associada à leitura de ficção. Gallian (2017, p. 69) destaca o processo de desprestígio da literatura como meio de conhecimento, visto que ela passa a ser concebida como “forma de distração, de entretenimento, útil enquanto verniz erudito, porém dispensável do ponto de vista do conhecimento e do sentido prático da vida”.

Desse modo, não são poucos os que acreditam que ler é perda de tempo, e entre os que incentivam a leitura literária, muitos se baseiam em argumentos do senso comum para defender sua utilidade social, mas que acabam minimizando o valor da literatura. Petit (2019) faz um levantamento desses argumentos, constatando que estes se resumem a atrelar a leitura ao bom rendimento escolar - de modo que os jovens são compelidos a ler por obrigação e para satisfazer aos adultos. A autora discute ainda acerca dos argumentos que defendem o caráter lúdico: ler é prazeroso, é um entretenimento saudável, é terapêutico. No entanto, como o jovem leitor encontrará prazer numa leitura imposta por outros, a ser realizada de modo compulsório? Assim, Petit (2019) salienta que a mera obrigatoriedade da leitura descaracteriza a literatura.

Entretanto, o fato de que muitos pais e profissionais veem na leitura, antes de tudo, uma garantia antifraco ou um passaporte para a cidadania, tem efeitos perversos: essa atividade tornou-se uma obrigação, originando discursos de cunho moralizante sobre o fato de que ler é necessário ou, pior ainda, de que é necessário desejar ler. (PETIT, 2019, p. 41).

Sendo assim, qual a importância da literatura? Compagnon (2009, p. 64-65) argumenta a favor da literatura destacando que ela “percorre regiões da experiência humana que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes”, deste modo ampliando a visão do leitor sobre a vida. Ele sustenta ainda que o conhecimento que a literatura carrega tem potencial para elucidar comportamentos e motivações humanas, visto que “A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia.” (COMPAGNON, 2009, p. 64). Assim, acrescenta Compagnon (2009, p. 66), “A literatura nos ensina a melhor sentir”.

Para Petit (2019, p. 46), “A importância da leitura está fundada em uma necessidade existencial, em uma exigência vital.”, atuando como ponte entre a realidade e a fantasia, cuja travessia proporciona uma experiência que envolve emoções e valores. Nesse sentido, “ler talvez sirva, antes de tudo, para elaborar um sentido, dar forma à sua experiência [...] ou à sua verdade interior.” Também para tornar o leitor “um pouco mais sujeito de sua história”. (PETIT, 2019, p. 43). Desse modo, a literatura opera como ferramenta capaz de conceder forma e sentido à realidade, permitindo ao leitor (re)significar seu cotidiano.

Consoante a essa visão, Azevedo (2020, p. 80) defende a importância das histórias na relação do sujeito com o mundo: “As histórias têm o poder de dar forma e sentido ao nosso cotidiano, permitindo a expressão dos desejos e dissabores humanos, colocando o real sob uma nova perspectiva.”. Assim, o indivíduo consegue, através da obra literária, materializar o que há em seu âmago para atribuir-lhe um sentido, construir significados para suas experiências, desvelar sua identidade e seu lugar no mundo.

Isso demonstra que a linguagem, a literatura, a ficção têm papel essencial na experiência humana: palavras permitem que coloquemos, em certa medida, em ordem o mundo, as histórias permitem a construção de identidades, e na literatura se traduz o esforço humano em imaginar a vida em sociedade. Dessa maneira, na relação entre leitura das palavras e do mundo, a percepção do leitor acerca da realidade é potencializada e ganha voz: “Sonhar histórias, contar histórias, redigir histórias, ler histórias são artes complementares que dão voz a nossa percepção da realidade e podem nos servir como conhecimento vicário, transmissão de memórias, instrução ou advertência.” (MANGUEL, 2008, p. 19).

À vista disso, mais que um entretenimento trivial, o texto literário pode sensibilizar, provocar, realocar ideias, transformar o leitor. Lendo o livro, o leitor lê a si mesmo e ao mundo: “O ato de ler nos dá um tipo peculiar de conhecimento, que pode resultar numa transformação do mundo circundante e de nós mesmos” (MANGUEL, 2000, p. 209). A leitura literária também estimula a imaginação, habilidade essencial para o processo de criatividade, o qual não se limita às artes, mas é também essencial para geração de novas ideias, resolução de problemas simples ou complexos, enfrentamento de desafios. Ademais, o ato de ler literatura proporciona o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais, pois oferece um meio de expressão de anseios e dissabores do ser humano.

À luz do exposto, para a questão inicial - Literatura para quê? – Compagnon (2009, p. 60) sintetiza uma possível resposta:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

No entanto, a importância e o potencial do texto literário muitas vezes acabam sufocados no âmbito escolar quando submetido a práticas que o subjugam à condição de mero pretexto para abordar gramática, como introdução para outros conteúdos curriculares ou ainda utilizado apenas para fins moralizantes. Ou seja, a ameaça à literatura se dá quando ela é usada, não recebida. Na perspectiva de Lewis (2019, p. 98), “Usar é algo inferior a receber, porque a arte, se usada em vez de recebida, só facilita, abrilhanta, alivia ou suaviza a nossa vida, mas nada acrescenta a ela.”. Receber um texto é mais que usá-lo para um fim. Também não é estar passivo diante dele. É dele se apropriar, ressignificá-lo. Como defende Manguel (2000), o leitor deve se apropriar dos livros.

Sendo assim, a leitura utilitária, em que o texto literário é apenas matéria-prima a ser usada, ou a leitura compulsória criticada por Petit (2019) são obstáculos à fruição. Por essa razão, faz-se necessário refletir sobre a escolarização da literatura e a urgência de se promover a aproximação dos leitores da literatura em oposição a práticas que resultam por distanciá-los.

3.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

A presença do texto literário na escola não é recente, contudo, o que se entende por literatura e o valor a ela atribuído no contexto educacional são pontos cruciais no resultado das práticas de leitura literária. Colomer (2007, p. 15), destaca:

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura de raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.

A autora problematiza a presença do texto literário nas salas de aula, visto que “até há relativamente pouco tempo, as obras deliberadamente ‘escolares’ e as antologias de textos e autores conhecidos foram os livros mais presentes nas aulas.” (COLOMER, 2007, p. 17). Ou seja, eram textos adotados com fins mais didáticos que literários, visando “moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; [...] memorizar e compartilhar como referências da coletividade cultural ou nacional; [...] para educar em relação a valores e comportamentos.” (COLOMER, 2007, p. 17). Tais objetivos, segundo a autora, não representaram uma presença consistente da literatura, pois reduziram a sua leitura a uma obrigação escolar como qualquer outra, o que, segundo Petit (2019), desfigura a literatura.

A escola é a instituição que atribui um sentido à leitura de obras literárias - ou, na perspectiva de Soares (1999), que promove a escolarização da literatura, processo que surgiu da necessidade de didatização do fenômeno literário compreendido como um objeto de estudo. Para Soares (1999), escolarizar a literatura não é um processo negativo, visto que didatizar o conhecimento universal para torná-lo acessível aos alunos é algo inerente à escola:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes escolares", que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 1999, p. 22).

A questão central para a autora é a distinção entre a adequada e a inadequada escolarização da literatura. Tem-se um processo negativo quando “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” (COSSON, 2020a, p. 23), quando a escolarização descaracteriza o texto literário, reduzindo-o a pretexto para outras demandas escolares, ou, ainda, como atividade improvisada para suprir a falta de planejamento e sistematização no ensino da literatura na escola.

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 23).

Sendo assim, escolarização adequada é "aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar", enquanto que a escolarização inadequada é a que descaracteriza o texto literário, que "antes afasta do que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura." (SOARES, 1999, p. 25).

Lançando o olhar sobre o cenário brasileiro da atualidade, entre os anos de 2015 e 2019 houve queda no número de leitores no Brasil (de 56% para 52%) e mínima elevação do índice de livros lidos no ano, que passou de 1,26 para 1,45 no período analisado, conforme evidenciou a 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Se na perspectiva de Soares (1999) a inadequada escolarização da literatura resulta no afastamento, na aversão à leitura, os dados da pesquisa, ainda que representativos de um recorte da realidade, podem ser indicativos de que a leitura literária na escola não está muito bem.

Isso se evidencia na análise dos dados da mesma pesquisa referentes a estudantes da educação básica: têm destaque os percentuais de entrevistados em idade escolar que declararam não ler: 21% dos alunos entre 5 e 10 anos não são leitores, percentual que se eleva entre os mais velhos - 24% dos estudantes entre 11 e 13 anos e 31% na faixa dos 14 aos 17 anos. Ou seja, o número de não leitores aumenta conforme avança a etapa escolar, quando o esperado seria o movimento oposto: um crescente engajamento com a leitura literária ao longo da trajetória escolar.

Por mais rico que seja o acervo literário disponível, o que irá impactar mais na formação literária dos estudantes é o modo como a escola - mais especificamente o professor ou outro mediador de leitura - irá conduzir o trabalho com a literatura. Embora o desenvolvimento do gosto pela leitura e a democratização do acesso às obras não sejam atribuições exclusivas da escola, esta segue sendo por excelência o principal espaço para aprendizagem do ler e do escrever.

Por essa razão, é preciso que haja investimento no processo de formar leitores literários, uma formação que é contínua durante todo o período de escolarização, não atribuição apenas dos anos iniciais, etapa de alfabetização.

Ademais, o efetivo ensino de literatura deve ir além de cumprimento de obrigações escolares: precisa ser uma atividade significativa e instigante para os sujeitos envolvidos, a partir de leituras diversificadas, reflexivas, oportunizando também o debate, o compartilhamento de experiências de leitura.

Outra problemática que afeta o trabalho com a literatura na escola é a produção de obras supostamente literárias para o mercado escolar, mas que, na verdade, são "pseudoliteratura", desenvolvidas não com objetivo de promover a fruição estético-literária, mas com ênfase em transmitir valores, disseminar comportamentos "ideais" ou apenas introduzir e ilustrar temas pertinentes no currículo escolar. São textos didáticos travestidos de literatura. Isso afeta ainda mais as obras para crianças: livros voltados ao público infantil são com facilidade afetados "por coisas que não podem ser confundidas com literatura." (MACHADO, 1999, p. 37). Tais obras atendem a um público que concebe a literatura na escola como mero pretexto para abordar esses tópicos - público esse formado também por pedagogos, docentes e famílias dos estudantes.

Machado (1999) critica essa pedagogização da literatura, que a reduz a propósitos apenas didáticos, sem valorizar o texto como literário. O resultado é a produção de obras que, segundo ela, atendem aos interesses do mercado escolar - mercado que é regido por normas e interesses relacionados a um conjunto de crenças acerca de um projeto ideal de ensino, que muitas das vezes é culturalmente seletivo e excludente.

Dessa forma, não raro se encontram livros designados como literários, mas de qualidade questionável: narrativas simplórias e previsíveis, que não suscitam a curiosidade nem criam expectativas no leitor, linguagem pouco expressiva, ilustrações que servem apenas de adereço ao texto. Manguel (2008, p. 116-117) destaca que o ser humano nasce dotado de inteligência e curiosidade, mas que a "indústria editorial" parece se empenhar em sufocar as habilidades humanas: "É preciso tempo e esforços imensos, em termos individuais e coletivos, para embotar e por fim sufocar nossas faculdades intelectuais e estéticas, nossa percepção criativa e nosso uso da linguagem."

Se o mercado da "literatura escolar" parece menosprezar a capacidade dos estudantes oferecendo-lhes uma pseudoliteratura que não lhes permitirá uma genuína experiência de leitura literária, a escola deve ir na contracorrente: valorizar o potencial dos jovens leitores, priorizando a oferta de obras que

possam proporcionar um legítimo encontro do leitor com o texto literário e levando os estudantes a trilhar o caminho para a autonomia no ato da leitura literária. Além de oportunizar o acesso a obras literárias de qualidade, é preciso que a experiência de leitura seja significativa: “A melhor defesa contra a má literatura é uma experiência plena com a boa literatura” (LEWIS, 2019, p. 103). Quando os estudantes não têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas com a literatura na escola e de obter formação adequada para a leitura literária “São mantidos longe da plenitude da experiência literária não pelo que têm, mas pelo que lhes falta.” (LEWIS, 2019, p. 46-47).

Outro aspecto a ser considerado é o valor da literatura, que está diretamente ligado à sua forma de escolarização e vice-versa. A divergência na valoração da literatura entre diferentes níveis de ensino é discutida por Cosson (2020a). Ele explica que, nos anos iniciais do EF, a noção de literatura envolve quaisquer textos que tenham características ficcionais ou poéticas. Talvez por isso a literatura infantil seja tão suscetível ao assédio do mercado editorial com suas obras supostamente literárias, que na verdade são textos didáticos escritos para fins pedagógicos não relacionados à formação de leitores literários.

Com relação à seleção das obras nessa fase escolar, Cosson (2020a) destaca que critérios como extensão do texto, atualidade e potencial de “diversão” são os mais adotados. Isso demonstra que o valor atribuído à literatura nessa fase está muito ligado ao entretenimento e que se espera cativar os alunos com leituras pelo prazer que uma atividade de recreação proporciona. O problema do entretenimento é que ele exige menos concentração e gera pouca retenção. Além disso, limitar a literatura ao conceito de diversão a colocará em concorrência com tantas outras formas de entretenimento mais atrativas a crianças e jovens, como aquelas proporcionadas pelos dispositivos eletrônicos.

A priorização, na escola, da leitura de outros registros escritos que não o literário, este relegado a segundo plano, é outra problemática da atualidade destacada por Cosson (2020a). Observa-se aí um movimento oposto ao do uso do texto como pretexto para ensino de língua, porém com um saldo negativo específico: se no modelo anterior o valor da literatura era servir como referência do bem escrever, ao perder esse status ela tem perdido também espaço na escola, estando presente apenas em aulas especiais ou como atividades

extraclasse. São dois extremos que não contribuem para formar leitores literários.

Considerando que o presente estudo se realizou com estudantes de 6º ano, na faixa etária de 11 a 13 anos, chamam a atenção outros dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) relativos a esse grupo. Além da já mencionada constatação de que não houve o esperado aumento do número de leitores à medida que avança a etapa escolar, houve queda na leitura por gosto conforme aumenta a faixa etária: 48% dos entrevistados de 5 a 10 anos, 33% da faixa etária dos 11 aos 13 anos e 24% do grupo de 14 a 17 anos lê literatura por essa razão.

Essa queda também se revela na comparação por escolaridade: entre estudantes de 1º a 5º ano do EF, 37% lê por gosto, enquanto apenas 26% dos estudantes dos anos finais (6º a 9º ano) apontam ser essa a principal motivação, índice que é ainda menor no Ensino Médio: 21%. Ainda que a pesquisa não capte dados não quantificáveis com relação à leitura, a recorrência de índices preocupantes entre indivíduos a partir dos 11 anos de idade se evidencia.

O conjunto desses dados demonstra que a partir dos 11 anos de idade, quando grande parte dos estudantes ingressa na segunda etapa do EF, ocorrem mudanças significativas no comportamento dos leitores, o que se intensifica no Ensino Médio. Compagnon (2009, p. 25) traz uma constatação similar ao declarar que “a transição entre a leitura infantil [...] e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada.”. Diante desse cenário, é necessário refletir sobre como - e se - a escola tem contribuído para a formação de leitores e se mobiliza os estudantes para a leitura literária, especialmente a partir do ingresso na segunda etapa do EF, que conforme demonstrado nos dados supracitados, é a fase em que o vínculo com a leitura literária sofre variação negativa.

As buscas em bases de dados por publicações científicas acerca do ensino de literatura na educação básica, nos anos finais do EF, com ênfase no 6º ano, retornaram poucos resultados, o que evidencia a necessidade de mais estudos e publicações referentes a essa etapa escolar. Na sequência serão comentadas as publicações localizadas. Dentre elas, a tese de doutorado de Dezotti (2019), que analisou práticas voltadas à leitura literária em turmas de 5º e 6º ano de duas escolas municipais da educação básica. Os resultados

evidenciaram a discrepância no trabalho com literatura entre as duas fases escolares analisadas, identificando situação desfavorável no 6º ano.

Acerca da turma de 5º ano observada, Dezotti (2019) relata que os eventos de leitura literária, mediados pela professora regente da turma e pela mediadora da sala de leitura, contaram com textos diversificados, cuja leitura era realizada oralmente pelo adulto mediador da leitura. Destacou as práticas da mediadora da biblioteca escolar: leitura integral dos textos literários e em seu suporte original, estímulo à interação dos estudantes e ao estabelecimento de relações com seu conhecimento prévio e intertextuais. Na perspectiva de Dezotti (2019), essas práticas demonstraram uma adequada escolarização da literatura e foram eficazes na formação de leitores literários, pois proporcionaram aos estudantes uma experiência estética de leitura.

Por outro lado, na turma de 6º ano participante do estudo, a pesquisadora observou que a leitura literária, mediada pela professora de língua portuguesa, foi limitada aos textos trazidos pelo livro didático, o que já revela discrepância em relação às práticas que Dezotti (2019) observou no 5º ano. Ler o texto literário fora de seu suporte não proporciona a mesma experiência de leitura - o livro didático remete a tarefas escolares, não a uma experiência estética de leitura. Além disso, quando se trata de narrativas longas, os manuais didáticos apresentam apenas um recorte da obra original.

Tais procedimentos exemplificam a descaracterização do texto literário criticada por Soares (1999). Cabe ressaltar ainda que a leitura limitada a frações de texto leva à construção de conceitos equivocados acerca da literatura e da leitura. Reduzir o texto literário a fragmentos a serem lidos e interpretados - comumente por meio de questionários - é a instância mais frequente e, conforme Soares (1999) também a mais inadequada forma de escolarização da literatura.

Ademais, Dezotti (2019) observou que o texto literário foi frequentemente utilizado como pretexto para ensino de conteúdos gramaticais na turma de 6º ano. Como constatado pela autora, algumas práticas do passado - em que o texto literário era empregado como matéria-prima para abordar saberes enciclopédicos ou servir de referência de bom uso da língua - ecoam nos dias de hoje, subjugando a literatura à condição de matéria-prima para ensino de língua e leitura. Segundo Barthes (2002, p. 24), “O prazer do texto seria irreduzível a seu funcionamento gramatical como o prazer do corpo é irreduzível

à necessidade fisiológica.”. Contudo, as práticas observadas por Dezotti (2019) no 6º ano inibem o prazer estético que a obra literária poderia provocar no leitor.

Outras discrepâncias identificadas pela autora entre as duas etapas escolares são acesso limitado a livros e a espaços de leitura na escola da turma de 6º ano observada (mesmo sendo escola pertencente à mesma rede que a de 5º ano), bem como o menor tempo dedicado ao contato com a literatura e a visitas à biblioteca nos anos finais do EF, devido à organização dos horários das aulas. Desse modo, as constatações trazidas por Dezotti em sua tese revelam a fragilidade do trabalho com literatura na segunda etapa do EF, salientando também a descontinuidade da aprendizagem literária entre as fases escolares. A este respeito, Colomer (2007), defende a unidade de ação - objetivos e métodos comuns entre as etapas - visando uma formação contínua, sem rupturas conforme o aluno avança na sua escolarização.

A pesquisa de Azevedo (2020), cujo objeto de estudo é a transição escolar do 5º ao 6º ano, também diagnosticou essa fase como descontinuidade. Seu estudo, pautado na relação entre a educação e a psicologia cultural semiótica, buscou identificar mecanismos empregados por estudantes nesse processo de transição para o 6º ano ao ingressarem em uma nova instituição escolar, período no qual se reconstrói a relação aluno-escola. O foco da autora foi analisar como a mediação dos signos, por meio do trabalho imaginativo dos sujeitos, poderia contribuir para a construção de significados referentes a valores e emoções na relação dos estudantes com o novo ambiente.

Para esse propósito, recorreu à literatura como sistema simbólico, considerando que os recursos semióticos (imagens, palavras, ações e outros signos) intervêm diretamente na vida psicológica do ser humano, de modo que, para Azevedo (2020), mudanças na realidade presente podem ser desencadeadas pela reelaboração de modos de ação e organização, mediada pelos signos. Nessa perspectiva, a subjetividade do indivíduo, para a autora, tem papel preponderante. No entanto, aspectos ligados ao ensino de literatura não são contemplados, visto que o objeto de estudo de Azevedo (2020) é a transição escolar. Nesse contexto, a literatura serviu de instrumento para a ressignificação da relação entre o estudante e a escola, evidenciando também a relação subjetiva dos sujeitos com as produções literárias.

O artigo de Costa e Botelho (2015), por sua vez, apresenta os resultados de um projeto experimental de leitura literária realizado com alunos de 6º ano de uma escola pública do estado de Pernambuco. Na etapa prática do estudo, foi aplicada a sistematização de leitura denominada sequência básica (COSSON, 2020a), e o fechamento se deu com a elaboração de uma ficha de avaliação de três competências específicas: reconhecimento das características técnicas e origens do livro, reconhecimento das etapas do livro e formação do senso crítico do leitor, estímulo à criatividade a partir da linguagem não verbal.

Os resultados evidenciaram, na análise dos autores, a necessidade de priorização da leitura literária no currículo da educação básica do estado de Pernambuco e da valorização da experiência de leitura literária. No entanto, cabe destacar a baixa adesão à produção das fichas de leitura por parte dos alunos, exposta no estudo: apenas 33% delas foram entregues. A aplicação de fichas de leitura ainda é uma prática recorrente nas aulas de literatura no EF, a ponto de já representarem um recurso clichê. As fichas empregadas no estudo de Costa e Botelho (2015) seguem a estrutura mais comum: iniciam com dados técnicos sobre o livro, seguidos de um resumo e breve avaliação do leitor sobre a obra, fechando com uma ilustração.

A pouca participação dos estudantes do grupo analisado nessa atividade sinaliza que a ficha de leitura é uma ferramenta não atrativa e pouco significativa. Se, como apontaram os autores, há necessidade de valorizar a experiência literária, esta precisa ser significativa para os estudantes e não se limitar a preenchimento de fichas com informações que poderiam ser facilmente encontradas na internet, e que muitas vezes são lidas apenas pelo professor, servindo mais como forma de comprovação e avaliação da leitura do que como estratégia de formação de leitores.

À luz de tantos reveses ainda existentes no ensino de literatura, muitas são as questões com as quais o professor tem de lidar ao trabalhar literatura: como deve ser a mediação da leitura? Que tipo de atividades realizar? Ou não realizar atividades, apenas deixar que leiam? A resposta a essas e a outras questões dependem de um planejamento prévio da prática de leitura literária, tendo clareza do tipo de leitor que se quer formar e dos objetivos da leitura literária. Porém, anterior ao planejamento, é necessário que o docente tenha alicerces teórico-metodológicos nos quais se apoiar, a fim de que sua prática

seja assertiva e intencional. Assertiva porque ao dispor de parâmetros que norteiem a práxis, o professor terá mais segurança no planejamento e execução da leitura literária em sala de aula. Intencional porque uma prática satisfatoriamente embasada não será aleatória, tampouco será reprodução irrefletida de métodos corriqueiros de abordagem da literatura, mas terá objetivos claramente definidos a serem alcançados por meio de estratégias metodológicas específicas.

Essa necessidade de suporte teórico e de metodologia adequada foi uma das constatações a que chegaram Matsuda e Remenche (2018) em estudo realizado com estudantes de 6º ano. A partir de práticas de leitura literária executadas em sala de aula, as autoras demonstraram como a base teórico-metodológica contribuiu para o trabalho realizado, auxiliando na seleção e recepção dos textos e no objetivo de formar leitores críticos, capazes de construir sentidos durante a leitura. Também evidenciaram a relevância da sistematização da leitura de obras literárias em sala de aula, aprofundando a interpretação do texto literário.

Nesta pesquisa, os princípios teóricos adotados como norteadores são pertencentes aos estudos da recepção, os quais questionam a crença de que o sentido da obra é trazido exclusivamente pelo texto, propondo que se dedique atenção a como as percepções conceitual e emotiva sobre a obra literária se dão no processo de recepção por parte do leitor. Os expoentes desses estudos são os alemães Hans Robert Jauss (1994, 2002a, 2002b), que desenvolveu a teoria da Estética da Recepção, e Wolfgang Iser (1996, 1999, 2002), que elaborou a Teoria do Efeito Estético, a qual dialoga com a Estética da Recepção, mas com algumas perspectivas distintas.

A abordagem das duas concepções teóricas acerca da recepção se deve à relação de complementaridade existente entre elas. Ambas enfatizam o momento da recepção do texto pelo leitor e, conforme destaca Dalla-Bona (2012), as duas teorias se complementam porque, de um lado, Jauss se ocupa da perspectiva coletiva da leitura, ao passo que Iser se dedica mais especificamente ao leitor individual. Assim, apesar das especificidades de cada uma dessas vertentes, elas mantêm diálogo entre si, de modo que convém que se dedique um olhar dialético a essas duas perspectivas teóricas.

A partir dessa base teórica, são propostos percursos metodológicos para o letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2020a; COSSON, 2020b) dos estudantes participantes do estudo, considerando a relação subjetiva com a literatura nas experiências de leitura (ROUXEL, 2013, 2014; LANGLADE, 2013). A sistematização da leitura literária em sala de aula teve como referência a sequência básica proposta por Cosson (2020a).

3.3 OS ESTUDOS DA RECEPÇÃO E O RESGATE DO LEITOR: A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A Estética da Recepção surgiu na década de 1960, como reação ao modelo tradicional de estudar literatura, cujo foco residia no texto e em seu autor. O paradigma tradicional vigente para a análise literária preconizava a imanência do texto, procedendo a uma análise que considerava que o sentido da obra resultava unicamente de sua organização interna, sendo a estrutura da obra tida como autossuficiente.

Alguns estudos anteriores a 1960 já haviam atentado para o papel do leitor na elaboração do significado de uma obra literária e para a experiência que sua leitura proporciona, como Rosenblatt em *La literatura como exploración* (2002), cuja primeira edição é datada de 1938. A autora propõe que a literatura seja concebida não como um conjunto de informações a serem transmitidas, mas sim como experiência, tendo como destaque a reação pessoal do leitor frente ao texto, sem interferências de ideias preconcebidas do professor. Ela concebe essa experiência como uma transação entre o texto e o leitor, uma operação recíproca em que o texto age sobre o leitor, mas este também age sobre ele, tornando, assim, a literatura viva.

Não apenas na Alemanha a abordagem tradicional nos estudos literários começava a ser questionada. Outro intelectual que a rejeitava foi o britânico Lewis (2019). Em sua obra *An experiment in criticism*, publicada originalmente em 1961, o professor e crítico literário defende que a análise da literatura tenha como ponto de partida a experiência de quem lê a obra, não de quem a escreve. Lewis parte da concepção de que a função principal da literatura é proporcionar prazer ao leitor e que os livros devem ser qualificados a partir do tipo de leitura que oportunizam.

No entanto, é com o alemão Hans Robert Jauss que os estudos da recepção do texto literário ganham destaque. Jauss, por considerar a necessidade de uma mudança de paradigmas, desenvolve a Teoria da Estética da Recepção. Sua teoria enfoca a recepção do texto literário, colocando em evidência “o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa.” (JAUSS, 1994, p. 23). Para o teórico, a experiência estética de uma obra é concretizada “na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.” (JAUSS, 2002a, p. 46). Em outras palavras, a experiência estética acontece em uma via de mão dupla: o leitor compreende o que lhe agrada, ao passo que tem uma experiência prazerosa quando compreende. Nessa concepção, os estudos literários devem assumir uma perspectiva voltada à experiência estética, pois esta proporciona o prazer na leitura.

Na perspectiva de Jauss (1994, 2002b), a fruição estética se concretiza a partir de três categorias que, embora autônomas, complementam-se e são simultâneas: *Poiesis*, *Aistheisis* e *Katharsis*. A *Poiesis*, atividade produtiva, consiste no prazer gerado no leitor ao se sentir coautor do texto literário, visto que, no diálogo entre obra e leitor que se dá na leitura, ocorre o compartilhamento da produção de sentidos para o texto. Assim, o leitor se apropria da obra literária, o que, como também destaca Glowacki (2007), irá proporcionar a experiência estética e o prazer por ela provocado. A segunda categoria da fruição, a *Aisthesis*, refere-se aos efeitos que a obra literária produz ao ser recebida pelos leitores. Por meio da experiência estética resultante da comunicação entre texto e leitor, este pode ter sua percepção de mundo renovada.

Por sua vez, a *Katharsis* é concebida como uma categoria mobilizadora, que se constitui por meio da experiência estética comunicativa proporcionada pela arte literária. A literatura não apenas promove prazer, mas também mobiliza o leitor a agir, a rever suas concepções, oferecendo uma perspectiva mais ampla da realidade e propondo novas maneiras de julgá-la. Desse modo, o leitor terá prazer na leitura ao sentir-se coautor do texto, ao mesmo tempo em que se fundem os papéis transgressor e comunicativo da obra literária. Nesse processo, novas percepções da realidade interna e externa são desenvolvidas (Jauss, 2002b), bem como uma compreensão mais significativa do texto. Essas categorias de fruição literária propostas por Jauss (1994, 2002b) podem ser

transportadas para o contexto da educação. A construção, entre os estudantes, dessa consciência de um leitor ativo, que opera na construção de sentidos para o que lê, bem como o potencial da literatura de expandir perspectivas acerca do mundo, resulta em um processo de leitura e compreensão da obra mais significativo. Isso torna viva a literatura para o estudante, contribuindo para a concretização de um dos objetivos da formação de leitores na escola, que é fomentar o prazer pela leitura.

Embora para o teórico alemão o polo do leitor seja fundamental na constituição de sentidos de uma obra, isso não significa que se deva desvincular da obra em si, de seu contexto de produção ou da dimensão do autor. O sentido da obra para Jauss (2002a) se efetiva em um duplo horizonte: o do efeito, promovido pelo texto, e o da recepção, que se dá no diálogo entre a obra e o leitor. Dessa relação dialógica decorre, segundo Jauss (2002a), um horizonte duplo da construção de sentidos: o horizonte do texto e o do leitor de uma determinada sociedade. Assim, a concretização do sentido da obra resulta da fusão dos horizontes do autor e do leitor. É nesse processo dialógico, como destaca Glowacki (2007), que o leitor se configura como coprodutor do significado do texto, ressignificando-o a partir de sua leitura singular.

3.3.1 Uma proposta em sete teses

Jauss (1994) estrutura suas concepções acerca da Estética da Recepção em sete teses, as quais propuseram uma nova trajetória para os estudos de história da literatura, mas também, de forma direta ou indireta, podem fornecer subsídios teóricos para o ensino de literatura. A primeira tese (JAUSS, 2002a) coloca em evidência a relação dialógica entre texto literário e leitor como responsável pela atualização da obra literária. A historicidade da literatura, segundo Jauss (1994, p. 24), não se limita à relação entre fatos literários, mas se institui “no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores.”. O teórico rompe com a noção de que o sentido é dado pelo texto, sustentando que a significação se constrói na relação dialógica entre texto e leitor, de modo que a obra literária se atualiza no momento de sua leitura (JAUSS, 1994). Assim, a historicidade da obra literária ganha uma perspectiva mais ampla.

Na segunda tese, Jauss (2002a) salienta o papel determinante das experiências e conhecimentos prévios do leitor na recepção de uma obra literária. Jauss (2002a) destaca que é do encadeamento entre expectativa e experiência que novos significados são produzidos. Esclarece que quando o leitor tem contato com uma nova obra literária, esta não lhe emerge como novidade em um vácuo, mas irá dialogar com ele, suscitando-lhe memórias de leituras anteriores, evocando experiências vividas, pois a obra, “por intermédio de avisos, sinais visíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bem definida.” (JAUSS, 1994, p. 28).

As referências que formam o horizonte do leitor englobam sua consciência, seus saberes socialmente constituídos e se articulam a tradições estéticas e ideológicas de dado momento histórico, compondo o que Jauss (1994) denomina de *horizonte de expectativas*. Isso significa que, na recepção de uma obra literária, esta irá dialogar com o quadro de referências que compõem a individualidade do leitor, irá acionar no leitor aquilo que ele já traz consigo. Quando a configuração de referências do leitor é alterada ou o momento histórico é distinto daquele da primeira leitura, o texto é novamente atualizado e novos sentidos são construídos.

Ainda, a experiência de recepção, conforme Jauss (1994), é mensurada pelo sistema interno do texto literário, na medida em que ele antecipa um horizonte de compreensão. O autor expõe que, em primeiro lugar, as obras “evocam propositadamente um marcado horizonte de expectativas em seus leitores para, depois, destruí-los passo a passo - propósito que pode não servir apenas a um propósito crítico, mas produzir ele próprio efeitos poéticos.” (JAUSS, 1994, p. 28). Esse processo conduz ao que é apresentado em sua próxima tese.

A necessidade de distanciamento estético é o que Jauss (1994) preconiza na sua terceira tese. Para o teórico, o valor estético de uma obra literária reside na sua capacidade de ampliar o horizonte de expectativas de seus leitores. Quando uma experiência de leitura impacta os leitores, eles são transformados em alguma medida pela obra lida. Lewis (2019, p. 11) traduz como essa experiência se efetiva para os leitores: “Cenas e personagens de livros fornecem-lhes uma espécie de iconografia pela qual eles interpretam ou sumarizam sua própria experiência.”

O ponto de partida para essa experiência de leitura é o estabelecimento inicial de vínculo do texto literário com o leitor, para só depois desafiá-lo. Sendo assim, para Jauss (1994) a qualidade estética de uma obra está diretamente relacionada ao seu potencial não apenas de atender ao horizonte de expectativas do leitor, mas de desafiá-lo e transcendê-lo.

Se há distanciamento estético entre o horizonte de expectativas do leitor - o que já lhe é familiar, experiências estéticas anteriores - e a obra, isso exigirá uma mudança de horizonte para que o leitor seja capaz de se apropriar da nova obra, e isso, para Jauss (1994, p. 31), “determina, do ponto de vista da Estética da Recepção, o caráter artístico de uma obra literária.”. Sendo assim, uma obra literária pode corresponder ao horizonte do leitor e a ele se limitar, ou rompê-lo, ultrapassá-lo, levando o leitor a se deslocar de seu horizonte de expectativas e, assim, conduzindo-o a uma experiência estética mais significativa. Para Jauss (1994, p. 32), a obra que não promove esse deslocamento é considerada como “arte culinária”, descaracterizada como literatura, por não promover nenhuma mudança de horizonte. Nessa perspectiva, o julgamento da obra se dá a partir do efeito gerado no horizonte do leitor.

Na quarta tese, Jauss (1994) se ocupa da relação do texto literário com a época em que foi elaborado. Discute acerca da reconstrução do horizonte de expectativas do período em que o texto foi escrito e recebido anteriormente, processo este que permite a recuperação da historicidade da obra, permite que se retomem “as questões para as quais o texto constitui uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra” (JAUSS, 1994, p. 35). Na reconstrução da historicidade do texto, ele é situado no seu contexto histórico, ao passo que também são desvelados seus efeitos no curso das consecutivas recepções, bem como são contemplados seus efeitos no momento presente da recepção.

A esse respeito, Zilberman (2004), a partir de sua análise dos estudos desenvolvidos por Jauss, constata que a historicidade da obra corresponde à sua atualização, a qual é efetivada pelo leitor, e que esse fenômeno demonstra que ela está viva. Nesse sentido, a historicidade da literatura e sua possibilidade de atualização por meio da leitura proporcionam múltiplas leituras de um texto literário.

As três últimas teses têm relação com a metodologia de estudo da literatura apresentada por Jauss. Diacronia e sincronia são a pauta da quarta e quinta teses, respectivamente, enquanto que a sétima irá tratar da associação entre a literatura e a vida prática. O aspecto diacrônico (quinta tese) contempla a recepção das obras no decorrer do tempo, considerando os efeitos por elas promovidos nos contextos históricos que percorreram, o que denota sua historicidade (JAUSS, 1994).

A leitura como experiência estética resultante do diálogo entre obra e leitor é capaz de provocar variados efeitos a depender do contexto histórico de sua recepção. Isso porque tanto a ampliação de horizontes do leitor quanto o momento histórico em que a obra é relida podem suscitar outra significação e outros efeitos sobre o leitor. Jauss (1994) ainda destaca que, nesse processo de sucessivas recepções e variados efeitos, uma obra pode trazer respostas a questões ou propor novos problemas.

A perspectiva sincrônica, tônica da sexta tese (JAUSS, 1994), trata da recepção de uma obra literária em um determinado momento histórico, um recorte sincrônico que permita “revelar um amplo sistema de relações na literatura de determinado momento histórico.” (JAUSS, 1994, p. 46). Nesse sentido, a literatura é historicamente construída, e a atualização de uma obra se dá pela diversidade de leituras em um dado momento histórico.

Para Jauss (1994, p. 48), “A historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia.”. Assim, aponta para a necessidade de uma hermenêutica literária que reconheça dois momentos: o atual, em que o significado e o efeito do texto se efetivam para o leitor contemporâneo; o outro, consiste na reconstrução do processo histórico pelo qual a obra passou. Nesse processo se dá “uma prática interpretativa para recuperar o horizonte existencial de perguntas e respostas dentro do qual a obra originalmente se inseriu e como as compreensões variam no tempo.” (DALLABONA, 2012, p. 69).

Por fim, na sétima tese, Jauss (1994, p. 50-57) versa acerca das relações entre literatura e sociedade. Em diálogo com a terceira tese, no que se refere ao distanciamento estético, o teórico salienta que a função social da literatura é legitimamente efetivada “quando a experiência literária do leitor adentra no horizonte de expectativa da sua vida prática, pré-formando seu entendimento de

mundo e retroagindo sobre seu comportamento social.” (JAUSS, 1994, p.50). Assim, salienta o caráter emancipador da literatura, que se concretiza na medida em que ocorre a fusão entre os horizontes do texto e os do leitor.

Nesse processo, o leitor tem seus horizontes desestabilizados, sendo impelido a ponderar a respeito de seu conjunto de crenças, valores e ideologias, a fim de que seja ampliada sua concepção de si e da sociedade. Por essa razão, Jauss (1994) concebe a experiência estética como emancipadora e até transgressora ao romper com padrões vigentes e, assim, causar estranhamento no leitor, questionando e rompendo os limites de seu horizonte de expectativa. Desse modo, esse caráter emancipador da arte literária manifesta-se a partir da experiência estética, a qual oportuniza novas interpretações da realidade em paralelo a uma compreensão mais significativa da obra literária. Assim, a literatura torna-se viva, operando a formação ou transformação do indivíduo, o que irá reverberar na sociedade.

Em suma, o objetivo da teoria da Estética da Recepção foi propor uma abordagem da história da literatura que articulasse a historicidade das obras literárias e suas qualidades estéticas. Conferiu destaque à recepção do texto por parte do leitor, que emergiu como protagonista nesse processo, sendo-lhe atribuída a responsabilidade de instituir os parâmetros da recepção do texto em dada época. A concretização da obra literária advém da troca que se efetiva entre texto e leitor, uma relação dialógica que resulta na fusão de horizontes do autor e do leitor, manifestando assim a natureza comunicativa da literatura. A noção de horizonte é fundamental na teoria de Jauss, e apontada por Zilberman (2004, p. 63) como uma chave teórica do autor “por oportunizar a explicitação tanto do processo de interpretação dos textos, como a natureza dialógica da literatura.”.

Outra vertente da Estética da Recepção desenvolvida na Universidade de Constança foi a pesquisa de Wolfgang Iser. A ênfase à recepção do texto pelo leitor se mantém, entretanto, ao passo que a concepção teórica de Jauss se baseia nos componentes históricos da obra literária para a análise de sua recepção por parte do leitor; Iser, por sua vez, se ocupa mais diretamente dos efeitos que o texto provoca nos leitores, elaborando, assim, a teoria do Efeito Estético. Apesar dos vieses diferenciados, tanto Iser quanto Jauss consideravam que a obra literária não perde sua relevância ao se colocar o leitor como protagonista: para ambos, o leitor

do texto literário é o parâmetro mais relevante para o estabelecimento do ato da leitura.

3.4 WOLFGANG ISER E O EFEITO ESTÉTICO DA LEITURA

Wolfgang Iser, professor de Literatura na Universidade de Constança, na Alemanha, com sua Teoria do Efeito Estético, visa analisar o processo que se dá entre o universo do leitor e o da obra no ato de leitura. Para Iser (1996), a leitura consiste em uma interação entre a estrutura da obra e o receptor, sendo uma atividade comandada pelo texto, mas que se efetiva em uma influência recíproca, pois “a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor.” (ISER, 2002, p. 83). Nesse processo de interação, o processo de leitura é feito a partir de perguntas e respostas e o sentido é um efeito experienciado pelo leitor.

Nessa concepção, dois pontos se destacam: primeiro, o de que não há interação sem que o leitor leia efetivamente a obra. Em segundo lugar, a noção de que, ao ler uma obra literária, o leitor é instigado a reagir, direcionado pelo texto, e nisso a perspectiva teórica de Iser se distingue da Estética da Recepção de Jauss: “Uma teoria do efeito está ancorada no texto - uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores.” (ISER, 1996, p.16). Assim, Iser (1996) defende que a obra só se efetiva quando é lida e que o efeito estético deve ser investigado com base na relação dialética entre o texto, o leitor e na interação entre ambos.

Outra concepção defendida por Iser (1996) é a virtualidade do texto literário. Segundo ele, o texto é virtual porque só se realiza quando por alguém é recebido. “A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor.” (ISER, 1996, p. 51). Nessa perspectiva, a obra é um processo com dinâmica própria e que só se concretiza na leitura, por isso “não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor.” (ISER, 1996, p. 50). Assim, o texto não é um fim em si mesmo, pois se a completude da obra depende da constituição de sentidos proposta pelo texto e também pelo leitor, não há como ela mesma ser o resultado. A concretização do sentido do texto decorre da fusão de horizontes (o do texto e o do leitor), destacando-se, assim, as duas

faces da concretização do texto literário, conforme complementa Zilberman (2004, p. 65):

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela.

No ato da leitura, ao passo que se dá a convergência entre texto e leitor, convergem também os dois polos da obra: o artístico e o literário. Iser (1996) descreve esse processo como uma comunicação mediada pelas estruturas do texto - o polo artístico, da criação da obra pelo autor - e pelas estruturas do ato de leitura - polo estético, da concretização da obra pelo leitor, que constitui sentidos para o texto e, assim, este se completa no ato da leitura.

Além disso, segundo Iser (1999), é nisto que reside o prazer da leitura: na mobilização das capacidades do leitor ao entrar em contato com textos ofereçam essa possibilidade. Sendo assim, será mais prazerosa e também mais eficiente a leitura de obras que conduzam o leitor a um novo patamar de expectativas e de consciência crítica. Isso pode servir de referência no momento de selecionar obras para leitura: textos previsíveis geram leituras pouco produtivas, assim como aqueles demasiadamente difusos.

Face a essas colocações e considerando os princípios da Teoria do Efeito Estético, destaco um princípio a ser observado no ensino de literatura: a responsabilidade que tem o professor de selecionar obras que tenham a característica frutiva, que instiguem o leitor a mobilizar suas capacidades. Dessa forma, não apenas irá oportunizar uma experiência estética para os estudantes, como também irá formá-los como leitores capazes de selecionar por si mesmos obras com essa mesma qualidade.

A qualidade da obra tem relevância na Teoria do Efeito Estético também porque a leitura literária como experiência estética não perde de vista o texto ao valorizar a recepção por parte do leitor. Iser (1996) alerta que não se pode isolar os polos artístico e literário, pois o essencial é justamente a relação entre eles. Focar só no polo artístico resulta somente em técnica de representação do texto; focar só no polo estético seria ater-se ao estudo da psicologia do leitor. "Se o lugar virtual da obra converte o texto e o leitor nos polos de uma relação, então esta ganha a primazia." (ISER, 1996, p. 51).

Assim, enquanto para Jauss o valor estético de uma obra deve ser medido conforme sua capacidade de ampliar o horizonte do leitor, para Iser a qualidade estética é evidenciada no processo de leitura da obra – a partir dos efeitos que provoca no leitor. Para ele, os textos literários se concretizam na sua leitura, por isso defende que se analise o que ocorre quando se lê - uma análise da interação entre a estrutura do texto e o leitor. Assim, na Teoria do Efeito Estético delimitada por Iser (1996, 1999, 2002), são relevantes elementos como o conceito de leitor implícito e as estruturas apelativas do texto.

3.4.1 Estruturas apelativas e o papel do leitor

A perspectiva teórica de Iser (1999), embora conceba um leitor ativo, cuja reação ao texto tem ligação com seu repertório sócio-histórico-cultural, não relativiza a interpretação das obras. A significação, ainda que compreendida como um ato criativo produzido pelo leitor, é esquematizada pelos elementos presentes no texto - as estruturas de apelo -, e seu processamento pelo leitor dependerá da capacidade de diálogo deste com essas estruturas. Desse modo, a construção de sentidos não é aleatória, e sim mediada pelas estruturas presentes na obra - a constituição do sentido está pautada no texto, mas não determinada exclusivamente por ele, pois o leitor é elemento vital para concretização desse processo em sua imaginação. “Assim, o sentido permanece relacionado ao que o texto diz, mas não é fruto arbitrário do leitor, pois este o produz na representação, uma vez que os esquemas textuais são apenas aspectos desse sentido.” (ISER, 1999, p. 66-67).

As estruturas apelativas existentes no texto “projetam o sentido a ser ali depositado, provocando os efeitos que coincidem com a concretização desejada.” (ZILBERMAN, 2004, p. 64). Em outras palavras: diante de algo não explicitado na narrativa e que deva ser processado pelo leitor, este irá depreender a informação omitida a partir do que é trazido no próprio texto, sendo seu ponto de vista estabelecido pelas estruturas textuais - regras sociais, referências literárias e contemporâneas são alguns exemplos dessas estruturas ou esquemas mencionados por Iser (1999). “Assim, o texto faz uso, através de seus esquemas, da história de experiências individuais de seus leitores, mas sob condições que ele mesmo estabelece.” (ISER, 1999, p. 69-70).

Isso significa que, embora as representações sejam feitas pelo receptor do texto com base em sua esfera de percepção, a subjetividade do leitor não transcorre livremente durante a leitura, mas é regulada pelas estruturas textuais, as quais conferem contorno às projeções a serem realizadas pelo leitor. Esse procedimento, na visão de Iser (1999), é considerado estético, pois permite ao leitor experienciar algo para além de seu próprio horizonte.

Apesar do papel significativo do texto e seus esquemas na teoria de Iser, ele não retoma a tradição de conferir prevalência ao texto em detrimento de outros elementos participantes na interpretação da obra, tampouco descarta o protagonismo do leitor na recepção do texto, “Pois os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor.” (ISER, 1999, p. 10). O teórico reconhece que o repertório sócio-histórico-cultural do leitor é mobilizado na leitura, de modo que a interpretação do texto se dá por meio do diálogo entre a obra e o repertório de quem a lê.

Ademais, embora preconize que os esquemas textuais exerçam papel regulador nas representações feitas pelo leitor, Iser (1999, p. 102) ressalta que, na relação texto-leitor, “o texto não se adapta aos leitores” e também que não oferece garantia ao leitor de que sua apreensão da obra seja a mais correta. Isso representa que, embora haja a ação das estruturas apelativas do texto sobre o ato da leitura, não é tolhida a liberdade do leitor nem limitada sua capacidade de apreensão. Caso contrário, ele estaria na condição de mero recipiente da obra, e “Recipientes não compreendem.” (KLEIMAN, 2016, p. 30).

A aplicabilidade dessa conceituação no ensino de literatura é que parte importante da formação leitora é desenvolver a capacidade de identificar os esquemas textuais, examiná-los e manejá-los na construção de sentidos durante a leitura de uma obra literária. Essa habilidade é uma das características da apropriação da literatura, conforme os princípios do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2020a; COSSON, 2020b.).

Dessa forma, o tipo de leitor que se almeja formar é aquele capaz de construir significados para o texto, a partir de uma leitura ativa, em que o leitor busca e identifica pistas textuais, elabora e reelabora hipóteses, num movimento dialético entre o material trazido pelo texto e os conhecimentos prévios do leitor. Nesse modelo de leitura é que o leitor é transformado, ou, dialogando com a

concepção de Jauss, tem seus horizontes ampliados. Segundo Iser (1999), só há, de fato, incorporação do novo quando a consciência é transformada. Isso representa uma experiência estética de fato significativa para o leitor, o que pode contribuir para a formação de um sujeito leitor a longo prazo, não apenas durante o período de escolarização.

A fim de que a experiência estética seja satisfatória, o distanciamento do sujeito leitor se faz necessário, conforme Iser (1999). Embora a leitura, na perspectiva do teórico, seja baseada em uma relação dialética entre a obra e seu receptor, ele alerta para o fato de que, para que o texto possa exercer efeito sobre o leitor, este precisa momentaneamente se distanciar de suas experiências pessoais ou, nas palavras de Lewis (2019), tirar a si mesmo da frente para contemplar a obra, sem a limitação de pré-conceitos.

O processo de leitura do texto literário, segundo Iser (1996, 1999), se constitui como um sistema de perspectividade, isso porque conta com a presença de diferentes perspectivas - do narrador, das personagens, bem como da ação e ficção do leitor -, as quais fomentam visões múltiplas e diversificadas sobre o texto, e do diálogo entre essas perspectivas é concebido o objeto estético. Para o teórico, a fim de que se efetive o processo de apreensão desse objeto, é necessária a atuação do leitor na produção de sentidos, coordenando os diferentes pontos de vista - o leitor, como perspectiva, atua sobre a perspectiva textual, o que reitera a posição ativa do leitor no ato da leitura. "A apreensão de objetos estéticos tecidos por textos ficcionais tem sua peculiaridade em sermos pontos de vista movendo-nos por dentro do que devemos apreender." (ISER, 1999, p. 12). Para exercer seu papel de moderador, contudo, o leitor não pode estar restrito às limitações de sua própria perspectiva, ele precisa manter certo grau de distanciamento.

Se no mundo material posicionar-se geograficamente mais afastado do objeto de análise permite a contemplação de diferentes perspectivas, situação similar ocorre quando um leitor lê uma obra literária não apenas sob sua perspectiva pessoal, mas permitindo-se afastar a si mesmo para assimilar as perspectivas do texto. Segundo Kleiman (2016), é dificultada a apreensão da obra quando o leitor chega até ela dominado por ideias pré-concebidas e inflexíveis. Isso porque o leitor pode não ter suas rígidas expectativas atendidas pelo texto, alegando, assim, não o compreender, tampouco conseguindo

identificar os esquemas textuais gerados no processo criativo (polo artístico) que fomentam a construção dos sentidos e a concretização da obra no ato da leitura (polo estético).

Sendo assim, uma leitura “ensimesmada”, explica Kleiman (2016), é conduzida apenas pela voz interna do leitor, sem atenção ao quadro referencial das estruturas textuais, o que pode direcionar o leitor para interpretações não respaldadas pelo texto. Isso não significa a anulação da subjetividade do leitor durante a leitura, mas a habilidade de abrir-se para o novo, para a voz do texto e, assim, constituir-se o diálogo texto-leitor, ou seja, permitir-se acolher as diferentes perspectivas para, assim, desbravar novos horizontes.

Assimilação de esquemas textuais, reconhecimento e organização das perspectivas são ações a serem concretizadas no decorrer de um processo. Isso conduz a outra noção desenvolvida por Iser (1996, 1999): a de que o texto literário é um objeto que se apreende paulatinamente, cujos sentidos vão sendo construídos no decorrer da leitura: “O sentido é uma exigência criada pelo texto, exigência que não se cumpriria sem o momento temporal, atualizado pela leitura.” (ISER, 1999, p. 77). Nesse processo, Iser (1999) destaca que, diferente da percepção que se tem de outros objetos, o modo de apreensão da obra literária consiste não em estar diante do texto, mas nele inserido. Dentro do texto, o leitor se move em etapas sucessivas durante a leitura, de modo que a apreensão global requer sínteses das etapas anteriores, a fim de traduzir para a consciência do leitor o texto. Nesse movimento, o leitor é envolvido e tem seus horizontes transcendidos.

Ler é experimentar um texto e isso, segundo Iser (1999, p. 51), “significa que algo está acontecendo com a nossa experiência.”. Isso porque, no ato da leitura, o leitor irá reestruturar experiências e saberes já consolidados em sua consciência para que assim se promova uma nova experiência. Assim, a recepção do texto consiste na interação entre essas experiências - as já consolidadas e a nova. Para Iser (1999), portanto, a experiência estética se traduz como aquisição consciente de experiências e das circunstâncias sob as quais elas são produzidas.

Desse modo, apreender um texto não é aceitá-lo passivamente, mas sim responder a ele produtivamente. Ocorre, então, envolvimento consciente do leitor na experiência estética, pois segundo Iser (1999, p. 53), “Perceber-se a si

mesmo no momento da própria participação constitui uma qualidade central da experiência estética; o leitor se encontra num peculiar estado intermediário: ele se envolve e se vê sendo envolvido.”. Assim, um leitor ativo irá mobilizar suas experiências e reorganizá-las no processo de construção de significados durante a leitura - e ao reestruturar suas experiências, o leitor se reestrutura a si mesmo.

Isso comprova a necessidade de, na formação de leitores na escola, colocar o estudante em efetivo contato com a leitura literária, e de valorizar a leitura como processo, não como produto final. “O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos.” (LÉVY, 1996, p. 36). Essa é também uma das características do letramento literário: ser processual. Não apenas a leitura de uma obra é um processo, mas também a formação do leitor literário tem essa característica. Ademais, é essencial que se tenha clareza do leitor que se almeja formar: não um recipiente, mas produtor de sentidos, coautor do texto (GLOWACKI, 2007).

O papel do leitor na Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996, 1999) é o de constituir sentidos para a obra ao articular as diferentes perspectivas textuais ao seu repertório individual, processo este mediado pelas estruturas apelativas do texto. A teoria de Iser (1996, 1999), contudo, não prevê a existência de um leitor ideal, capaz de esgotar todas as possibilidades de sentido do texto, devido às diferentes atualizações que este pode receber nas leituras ao longo do tempo. Por essa razão, Iser (1996, 1999) se opõe a essa tipificação de leitor, propondo o conceito de *leitor implícito*: um modelo transcendental que consiste em uma estrutura do texto que antecipa a presença dos possíveis leitores. Iser (1999) esclarece que, considerando que a obra literária se concretiza ao ser lida, é a própria estrutura textual que, antecipando a existência do receptor, possibilita sua atualização no ato da leitura. Para Eco (2010, p. 2), o funcionamento de um texto é explicável ao se considerar “o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão, atualização, interpretação, bem como o modo com que o próprio texto prevê essa participação.”.

Desse modo, o papel do leitor implícito é definido por duas estruturas: a do texto e a do ato, ambas relacionadas ao sistema de perspectividade supracitado. Com relação à primeira, ela está relacionada à perspectiva de mundo apresentada pelo texto: não se trata de reprodução fiel da realidade, mas sim da elaboração de um mundo a partir do material de que dispõe o autor. No

entanto, combinadas ao ponto de vista apresentado há as perspectivas da compreensão por parte dos leitores.

Nesse caso, a estrutura do ato, segunda face do papel do leitor, requer que este assuma um ponto de vista que lhe possibilite coordenar as demais perspectivas e integrá-las: “Só quando todas as perspectivas do texto convergem no quadro comum de referências o ponto de vista do leitor torna-se adequado.” (ISER, 1999, p. 74). A convergência das perspectivas está associada à estrutura que o teórico denomina de tema e horizonte, articuladora dessas diferentes perspectivas e condutora do ato de leitura.

As perspectivas do texto são gradativamente reconhecidas pelo leitor. Nesse processo, a estrutura tema e horizonte atua da seguinte maneira: aquilo em que o leitor se fixa em determinado ponto da leitura constitui um tema. Este, por sua vez, será colocado diante das demais perspectivas pelas quais o leitor irá transitar, de modo que o horizonte do leitor vai sendo elaborado pelos estágios anteriores da leitura. A relevância da atuação da estrutura tema e horizonte reside no fato de ela coordenar as estratégias textuais de modo a propiciar sua compreensão: “Tal estrutura faz com que o hiato entre texto e leitor possa ser superado, pois ela é, como a estrutura das perspectivas textuais, ao mesmo tempo a estrutura da atividade da consciência.” (ISER, 1996, p. 182).

Reiterando que, nesse processo, o leitor não é colocado em condição de imaginar livremente os sentidos da obra, Iser (1996, p. 181) esclarece que essa estrutura exerce uma mediação capaz de minimizar as possibilidades de uma liberdade desmedida de interpretações: “Ora, o horizonte, em que se insere o leitor, não é arbitrário; ele se constitui a partir dos segmentos dos segmentos que foram tema nas fases anteriores da leitura.”. O funcionamento da estrutura tema e horizonte assevera o caráter processual do ato de leitura e da constituição de sentidos, acentuando também o caráter dialógico da relação texto-leitor.

No decorrer do processo de leitura e da articulação das diferentes perspectivas, além das estruturas apelativas, o leitor se depara com outro mecanismo destacado por Iser (1996, 1999) envolvido na relação dialógica texto-leitor: a existência de espaços vazios que requerem ser preenchidos pelo leitor. A reação criativa do leitor frente às lacunas do texto é condição essencial para a experiência estética.

3.4.2 Espaços vazios: um território a ser conquistado

O ato da leitura na Teoria do Efeito Estético é um processo dialógico que envolve uma mútua influência entre o texto e o leitor, de modo que a leitura implica o processamento do texto e os efeitos deste sobre o leitor. No entanto, a experiência estética, conforme Iser (1999) é significativa quando o leitor entra em contato com o que vai além do que lhe é familiar. Assim, a interação entre ele e o texto é assimétrica, característica fundamental para o cumprimento da comunicação da obra com o leitor. Essa assimetria está relacionada aos elementos que, embora capazes de regular a interação, estão diluídos no texto, sendo necessário reconstruí-los. São as lacunas, os vazios que requerem ser preenchidos pela imaginação do leitor. Para Iser (1996, p. 88), “são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo da leitura.”

Isso porque, conforme Iser (1999, 1996), as lacunas promovem um jogo interativo entre o texto e o leitor a partir do que está ou não explicitado no texto. Assim, esses vazios são, na verdade, constituintes centrais da comunicação, pois proporcionam uma situação produtiva de construção de sentidos por parte do leitor, que ao preencher as indeterminações do texto, dele se apropria. Nessa perspectiva, o teórico explica que quando um texto literário é capaz de mobilizar o leitor a reagir a partir de seus hiatos ou lacunas e de estruturas textuais que transponham os limites de expectativa, esse texto adquire “força ilocucionária” - característica do enunciado que permite que seu receptor reconheça o objetivo do que foi comunicado. Ele justifica a relevância desse atributo ao afirmar que “tal força como potencial de efeitos ativa a atenção, orienta a forma de acesso e conduz o receptor a agir.” (ISER, 1996, p. 115).

Dessa maneira, a recepção do texto literário pelo leitor requer que este preencha no imaginário os espaços vazios e abertos à plurissignificação que a obra apresentar. Para Iser (1996), o texto se configura como um complexo de indeterminações a serem reorganizadas pelo leitor, e os efeitos dessa leitura são determinantes para a construção de sentidos. O sentido, nessa perspectiva, “não corresponde a nenhum conteúdo universal, perene e imutável a ser extraído por um leitor competente; pelo contrário, pode mudar, se o público, a sociedade e a época forem outros.” (ZILBERMAN, 2004, p. 64). A obra literária, portanto, é

composta não apenas pelo material explícito, mas também pelas lacunas, omissões e pelo ato de leitura que a concretiza. Assim, Iser corrobora uma premissa fundamental da teoria da Estética da Recepção: a natureza comunicativa da literatura, e, por conseguinte, sua dependência da interação com o leitor para sua concretização e construção de sentidos. Nesse processo, o leitor não é passivo, mas tem participação ativa na construção de sentidos - o que justifica a denominação “ato de leitura”, não apenas como expressão que compõe o título de uma de suas obras (1996), mas principalmente evocando a ação do leitor frente ao texto literário.

Nesse diálogo produtivo entre a obra e o leitor, as indeterminações e as lacunas do texto funcionam como propulsores da comunicação, em um movimento dinâmico no qual o leitor é desafiado a preencher os espaços vazios com projeções de seu imaginário evocadas pelos elementos textuais, pois “o vazio mobiliza representações projetivas.” (ISER, 1996, p. 88). Esse diálogo é atualizado por meio do efeito provocado no leitor pela leitura, de modo que só terá sucesso, na perspectiva de Iser, se provocar mudanças nos leitores e se as projeções tiverem conexão com a obra: “A interação fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto.” (1996, p. 88).

Nessa perspectiva teórica, a obra literária se constitui a partir desse caráter comunicativo da interação do texto com o leitor. Os hiatos e lacunas presentes na obra literária mobilizam o leitor, oportunizando a este uma gama diversificada de representações, permitindo-lhe que experiencie o que ainda estava aquém de seu horizonte - para Iser (1999), a experiência estética se dá no contato do leitor com o que não é familiar. O efeito estético do texto literário estaria, assim, ligado a uma experiência de fruição estética produzida não por satisfação do leitor com o texto, contentamento ou apenas por identificação com personagem ou fatos, mas principalmente pela capacidade de tirar o leitor da zona de conforto. Para Jauss, isso provém do potencial do texto de fazer o leitor sair dos limites de seu horizonte de expectativas, extrapolá-lo; para Iser, a fruição de um texto está ligada às lacunas, indeterminações, espaços vazios a serem preenchidos pela ação do leitor em sua imaginação. Mais do que se agradar com uma narrativa, o leitor frui esteticamente uma obra quando esta o desafia, seja

no nível da linguagem, com jogos linguísticos, seja pela quebra de expectativas que a obra possa lhe apresentar.

Todavia, há que se considerar que nem toda obra supostamente literária traz consigo esse potencial de desafiar o leitor. Quando Manguel (2008, p. 118-119) alerta sobre o que denomina de “manipulação industrial”, ele se refere ao tratamento dado ao texto literário como “[...] um produto mais ou menos redondo, começado pelo escritor, finalizado pelo editor e aprovado pelos especialistas em marketing e vendas.”. Nesse contexto mercadológico, o requisito para publicação das obras é serem vendáveis, e não necessariamente promoverem uma experiência estética ao leitor. São uma literatura para consumo, para um prazer imediato e efêmero.

Barthes (2002, p. 20-21) define texto de prazer como “aquele que contenta; que enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.”. São obras que não provocam mudanças de horizontes em seus leitores, ao contrário do texto de fruição - “aquele que desconforta [...], faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (BARTHES, 2002, p. 20-21). É a este último grupo que Iser se refere quando discute acerca do efeito estético da literatura. Também são as obras desse grupo que os estudantes devem ter acesso no seu processo de letramento literário - obras que revelam o caráter emancipador da literatura.

3.5 LETRAMENTO LITERÁRIO E OS ESTUDOS DA RECEPÇÃO:

CONEXÕES

Os estudos da recepção representaram uma mudança de paradigmas nos estudos literários. Ainda que as teorias apresentadas não sejam voltadas especificamente ao ensino de literatura no contexto da educação básica, há contribuições relevantes a serem consideradas, as quais dialogam com os princípios do letramento literário.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer em que consiste o letramento literário. Paulino e Cosson (2009) o distinguem dentre as variadas formas de letramento. Consideram os letramentos para além do caráter apenas funcional, mas

relacionados ao uso da linguagem escrita nas diversas práticas sociais, conectados ao desenvolvimento de competências para a construção de significados. Com relação ao letramento literário, consideram-no como uma prática pedagógica ligada à construção de sentidos e à leitura crítica do mundo.

A definição de Paulino e Cosson (2009, p. 67) para letramento literário é de “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Caracterizam-no como processo por se tratar de uma aprendizagem contínua, renovada a cada experiência de leitura no decorrer da vida. A apropriação da literatura se refere à incorporação, pelo leitor, do texto literário enquanto linguagem – linguagem literária (COSSON, 2020a). É internalizar algo que até então era externo, de modo similar ao que acontece ao aprender a língua materna - que embora coletiva, passa a ser do sujeito também. Dessa maneira, “a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva.” (COSSON, 2020b, p. 172).

Ao incorporar e transformar a literatura (PAULINO; COSSON, 2009), o leitor forma seu repertório literário, não somente por conhecer uma diversidade de obras, mas também por incorporar a forma literária de construir sentidos. Isso se relaciona à perspectiva de Iser (1999) acerca da recepção estética de uma obra: ela está articulada à aquisição consciente de experiências e à interação entre experiências novas com as já consolidadas. Ademais, para Iser (1999) a apreensão de uma obra não significa sua aceitação passiva, e sim a ação de a ela responder produtivamente, movimento semelhante ao que ocorre na apropriação da literatura na perspectiva do letramento literário.

Sendo o letramento literário uma prática pedagógica, ela é permeada por uma concepção de literatura. Na perspectiva de Cosson (2020a, 2020b), é a de que literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos”. (COSSON, 2020b, p. 177). Assim, complementa o autor, a literatura não é apenas um conjunto de obras, mas o discurso nelas presente, ao passo que também é uma prática social (COSSON, 2020a).

Cabe ressaltar que considerar literatura como prática social e como discurso reflete na seleção de obras a serem ofertadas aos estudantes. Como alerta a escritora Ana Maria Machado (1999), há obras para o público

infantojuvenil que se dizem literárias, mas não o são de fato, pois o discurso que trazem tem outros objetivos, tais como educação moral, instituir comportamentos, entre outros, que desviam da experiência estética. Assim, a clareza de que literatura é discurso contribui para a identificação de obras pseudoliterárias ou aquelas consideradas por Jauss (1994) como “arte culinária”, que não promovem o distanciamento estético e, por conseguinte, não são capazes de ampliar o horizonte de expectativas do leitor. Para Iser (1999), a fruição estética de uma obra tem relação justamente com seu potencial de desafiar o leitor - pela linguagem, quebra de expectativas e outros elementos -, mobilizando-o a preencher imaginativamente as indeterminações do texto.

Nessa perspectiva, o valor e o efeito estético de uma obra estão condicionados à ampliação de horizontes que ela pode gerar em quem a lê, em um movimento que envolve prazer e emancipação, pois “a experiência da leitura pode libertar o leitor, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. Seus horizontes se abrem.” (GLOWACKI, 2007, p. 266). O potencial de distanciamento estético pode, dessa maneira, servir de critério para a seleção de obras a serem ofertadas aos alunos no processo de formação de leitores.

No entanto, somente a qualidade estética de uma obra não garante um ensino significativo da literatura: é necessário um trabalho que foque a interação texto-leitor e que favoreça a fruição. Na perspectiva de Cosson (2020a, p. 47), “o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário.”. Desse modo, a recepção do texto pelo leitor é enfatizada, pois, para o autor, “é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela.” (COSSON, 2020a, p. 47). Uma obra literária está plenamente concebida e legitimada pela leitura, conforme defendem Jauss (2002a) e Iser (1996, 1999), visto que os sentidos são construídos por meio do diálogo entre a obra e o leitor. Essa relação dialógica texto-leitor proposta pelos teóricos se configura como um processo de apropriação da literatura - e, sendo esta a essência do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009), a leitura efetiva dos textos é um dos seus princípios basilares, pois só possível se apropriar daquilo com que se interage diretamente.

Outro princípio do letramento literário é a ampliação do repertório literário dos leitores. Cosson (2020b, p. 183) parte da premissa de que o conteúdo do ensino de literatura é a linguagem literária, sendo esta “compreendida como um

repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias.”. Nessa perspectiva, expõe três tipos de repertório - que Cosson (2020b, p. 183) define como objetos de leitura - associados à leitura literária: texto, intertexto, contexto. Na categoria texto, embora o conjunto de obras reconhecidas pela sociedade como literárias seja referência, a formação de repertório, segundo Cosson (2020b, p. 183) está relacionada à construção do sentido literário de uma obra a partir do encontro do leitor com ela. Nessa relação, os elementos estéticos do texto não são desconsiderados, mas o valor a eles atribuído é o de servir de referência para a significação construída na leitura.

Isso remete, em certa medida, à concepção defendida por Iser (1996) de que a comunicação que se dá entre a obra e o leitor é mediada pelo texto. Ainda que a construção de sentidos seja desempenhada pelo leitor, ela é motivada pelas estruturas apelativas - signos e estruturas linguísticas - do texto (ISER, 1999). Assim se estabelece a relação dialógica no processo de leitura: “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação.” (COSSON, 2020a, p. 40). Desse modo, o leitor precisa estar instruído acerca dos códigos e estratégias expressivas do texto para ser capaz de reconhecê-los e compreendê-los, tendo também ciência de seu papel de coautor da obra (GLOWACKI, 2007). São aspectos a se considerar na formação de leitores literários na escola.

O objeto intertexto, por sua vez, diz respeito às relações que o leitor estabelece entre diferentes textos ao ler uma obra. O valor dessas relações não reside em demonstrar conhecimento erudito, mas sim em se constituir como um repertório que “fortalece e amplia a experiência de leitura literária.” (COSSON, 2020b, p. 184). Aqui é possível traçar mais um paralelo com os estudos da recepção: Jaus (1994, 2002a) em sua segunda tese enfatiza que, na recepção de um texto literário, este irá dialogar com o sistema de referências do leitor, evocando experiências, conhecimentos e leituras anteriores. Nesse diálogo, o intertexto está sendo mobilizado para a construção da significação da obra pelo leitor.

Já ao se referir ao repertório como contexto, Cosson (2020b) enfoca uma outra forma de operação do leitor sobre o texto, neste caso relativa a relações que podem ser estabelecidas entre seu conhecimento prévio, suas memórias de experiências, com a materialidade do texto e com o contexto em que está

inserido. Assim, para Cosson (2020a, p. 41), “O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.”. Nessa perspectiva, autor, leitor, texto e contexto devem ser considerados no processo de construção da significação da obra.

Outra premissa defendida por Cosson (2020a, p. 47) como um princípio do letramento literário é constituição de uma comunidade de leitores, “que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo.”. Esse espaço se dedica à circulação dos textos literários e ao compartilhamento de leituras. Para Cosson (2020a), a interpretação da obra não deve se limitar ao diálogo entre texto e o leitor, mas se estender à comunidade de leitores: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade [...], pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (2020a, p. 27). Desse modo, o autor defende que se oportunize ao aluno “fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2020a, p. 68).

Para atingir os propósitos do letramento literário, Cosson (2020a, p. 26) sinaliza que não basta apenas proceder à leitura de obras. Ele esclarece que há mecanismos de interpretação a serem acionados na leitura, os quais, em sua maioria, são aprendidos na escola, e esse aprendizado é pertinente ao letramento literário. Assim, a escola deve ensinar o aluno a ler literatura, pois “letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola.” (COSSON, 2020a, p. 23). Ele ainda adverte acerca dessa responsabilidade sustentando que “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler.”. (COSSON, 2020a, p. 26).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência de manejar a linguagem literária, segundo Cosson (2020b, p. 179) é necessário para que o aluno tenha experiências literárias significativas e seu repertório ampliado a fim de que, assim, se consolide a “apropriação literária do texto literário”. O autor, pautado na concepção de letramento literário como um processo que se efetiva ao longo da vida, defende que o aluno chega à escola trazendo consigo certo nível de competência literária, cabendo à escola desenvolvê-lo, aprimorá-lo

(COSSON, 2020b). Por essa razão, Cosson (2020a) ressalta a necessidade de que as práticas voltadas ao ensino de literatura sejam sistematizadas, tendo como foco a experiência literária e o desenvolvimento do processo de letramento literário dos estudantes.

Neste estudo, optei por aplicar na fase de campo a proposta de sistematização apresentada por Cosson (2020a), a qual se estrutura em duas sequências, a “básica” e “expandida”, sendo a primeira a adotada nesta pesquisa. Articulada a essa sistematização e aos pressupostos dos estudos da recepção, foi valorizado também o aspecto subjetivo da leitura literária, com base em Rouxel (2013, 2014), Langlade (2013). Isso porque o processo de compreensão do texto envolve não apenas fatores linguísticos e cognitivos, mas também aspectos individuais do leitor: seu repertório de vivências, saberes e leituras anteriores (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e fatores emocionais e sensoriais. A leitura de uma obra literária evoca as singularidades do leitor, mobilizadas na construção de significados. Para Langlade (2013), os indícios de apropriação da obra são as reações do leitor ao texto durante a leitura. Quando há envolvimento íntimo do leitor com a obra, ele dela se apropria, de modo que a obra não apenas se torna parte de seu repertório, como também o transforma

Ademais, retomando-se a concepção de que o texto se concretiza na leitura (JAUSS 2002a; ISER, 1996, 1999), é o leitor que, no ato da leitura, sopra fôlego de vida às páginas inertes da obra literária, atualizando-a. Isso se materializa quando há um efetivo encontro entre a obra o leitor. Rouxel (2014, p. 22) esclarece essa noção ao considerar a experiência estética como fundamental para a formação do sujeito leitor, a qual é resultado de “um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra”, experiência esta que “marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade”. Uma experiência mais marcante do que a resultante de atividades que enfocam apenas aspectos estruturais, formais do texto literário. Com essa experiência “o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem.” (ROUXEL, 2014, p. 23).

É desse caráter singular da relação do leitor com o texto que trata a leitura subjetiva. O leitor, ao se envolver com a obra, vivencia a experiência simbólica do universo literário, entrando em contato com situações imaginárias que podem lhe ampliar o olhar sobre a realidade, conduzindo-o a novas perspectivas. O

leitor é convidado a integrar-se ao processo de constituição da obra, contemplando-a, entendendo-a e interpretando-a, o que torna a leitura um processo singular e particularizado. Assim, do legítimo encontro entre um indivíduo e uma obra literária nasce um leitor, e nessa interação se consolida a existência da obra.

3.5.1 Sequência básica: passos para promoção de uma leitura singular e coletiva

Articulada aos pressupostos do letramento literário, a sequência básica, desenhada por Cosson (2020a), consiste em um método de sistematização da leitura literária aplicável no âmbito da educação básica. Essa sequência é estruturada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação.

A etapa motivação, segundo Cosson (2020a), consiste na preparação do aluno para adentrar no texto. Portanto, antecede a leitura. Para o autor, “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.” (COSSON, 2020a, p. 54). Sendo assim, a preparação prévia do leitor deve levá-lo a se sentir motivado para ler, o que também tornará mais exitosa a reflexão sobre o texto. Ainda acerca da motivação, Cosson (2020a, p. 55) esclarece que ela deve ter vínculo com a leitura - em nível temático, estrutural ou outro - e que, embora suscite expectativas no leitor, não determina sua leitura, “não silencia nem o texto nem o leitor.” (COSSON, 2020a, p. 56). Esse recorte realizado na motivação pode representar um objetivo de leitura.

O segundo passo, a introdução, é o momento de apresentação do autor e da obra (COSSON, 2020a), uma etapa que também pode contribuir para o interesse do estudante pela obra. Cosson (2020a) destaca que, na apresentação do autor, devem ser abordados os aspectos que tenham relação com a obra a ser lida, sem prolongar em demasia a exposição da biografia. Alerta que o objetivo não é buscar intenção do autor ao produzir a obra, pois isso limitaria as possibilidades de construção de sentidos pelo leitor. Na apresentação da obra, Cosson (2020a) enfatiza a necessidade de direcionamento do professor a fim de destacar a relevância daquela obra e as justificativas para sua escolha, de modo a instigar a curiosidade e interesse do aluno.

Nessa etapa, Cosson (2020a) esclarece que deve ser oportunizado ao aluno o manuseio da obra e a familiarização com os elementos paratextuais - capa, contracapa, prefácio, orelhas, dentre outros. Esses elementos podem contribuir para a compreensão do texto, pois com base neles o leitor pode levantar hipóteses de leitura. Assim, embora seja um estágio anterior à leitura da obra, para Cosson (2020a) aqui a leitura já tem seu início com as previsões que o leitor faz acerca do texto, e essa fase da leitura ele designa como antecipação.

A etapa seguinte da sequência básica é a leitura propriamente dita. Ela tem início com a decodificação, pois “Entramos no texto através letras e das palavras.” (COSSON, 2020a, p. 40), mas não se limita a ela. Enquanto processa o texto, o leitor estabelece relações, realiza inferências. É quando se efetiva o diálogo entre a obra e o leitor. Cosson (2020a) destaca ainda que cabe ao professor realizar um acompanhamento dessa leitura, não no sentido de certificar-se da sua efetivação, e sim para identificar possíveis dificuldades do estudante no processo de leitura a fim de poder auxiliá-lo.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2020a, p. 62).

Por fim, o último passo da sequência proposta por Cosson (2020a) é a interpretação. É o momento dedicado à reflexão sobre a obra, à construção de sentidos por meio das inferências feitas pelo leitor, já iniciadas durante a leitura. Os limites para a interpretação, segundo Cosson (2020a) estão relacionados à coerência da leitura em relação ao texto, e ressalta que o professor não deve interferir na interpretação que os estudantes realizam, ao passo que não precisa ocultar a sua própria leitura.

Com relação às atividades de interpretação, Cosson (2020a) salienta a importância de alguma forma de registro, a qual esteja adequada ao tipo de texto, idade e fase escolar do estudante, entre outros fatores. Para essa etapa, serão realizadas atividades escritas e orais. Entre as atividades sugeridas, estão ilustração, resenha, dramatização, registro em diário, colagens, maquetes e até feiras culturais.

O importante é que o aluno tenha oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2020a, p. 62).

Nesse processo de interpretação, Cosson (2020a, p. 65) destaca dois momentos: o interior, que se dá no “encontro do leitor com a obra” e é, portanto, individual; o exterior, que consiste na materialização da significação construída pelo leitor em uma comunidade, ou seja, o compartilhamento da leitura entre leitores.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2020a, p. 66).

Assim, a leitura de uma obra inicia no polo individual - o momento em que se dá a relação subjetiva do leitor com a obra (ROUXEL, 2013, 2014) - em direção ao polo coletivo, em que se efetiva a troca de sentidos também com a sociedade, visto que “os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2020a, p. 27). Nesse sentido, é possível diferenciar uma leitura literária individual não mediada da prática do letramento literário na perspectiva de Cosson (2020a): a interpretação compartilhada na comunidade de leitores estimula o exercício de reflexão acerca de distintas visões, proporcionando vários modos de ler e ver o mundo.

Com base no referencial teórico apresentado, formulei as ações executadas em campo. As duas etapas - diagnóstica e de intervenção -, contemplaram ações voltadas ao letramento literário, utilizando como estratégia metodológica a sequência básica desenhada por Cosson (2020a). No contato dos estudantes com o texto literário, foi estimulado seu protagonismo no ato de leitura. Simbolicamente identificados como detetives, instiguei os estudantes a buscarem pistas textuais e as analisarem, a fim de preencher as indeterminações com seu imaginário, acionando seu repertório cultural, seus conhecimentos prévios, suas vivências e leituras anteriores.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: FORMAR LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA

4.1 DIAGNÓSTICO

A imersão em campo teve início com 4 aulas de observação participante na turma selecionada, nas aulas de língua portuguesa, em dois dias da semana. Para Minayo (2016), observação participante é um procedimento essencial no trabalho em campo, pois proporciona a relação direta do pesquisador com o contexto e os integrantes da pesquisa. A observação participante permitiu a percepção da vida pulsante da sala de aula, um olhar “de dentro”, na imersão no campo de estudo, interagindo diretamente com os estudantes. Porém, concomitantemente articulada a um olhar externo, como pesquisadora, olhando para o contexto e as práticas com distanciamento reflexivo.

Nessas aulas de observação, cujos dados foram registrados em diário de campo (ANEXO 1), minha atuação foi semelhante à de professora corregente: atuar em paralelo com a professora da disciplina, auxiliando os estudantes individualmente durante as atividades, sanando dúvidas. A proximidade com os estudantes favoreceu o reconhecimento de sua condição, bem como o estabelecimento do vínculo entre eles e mim. Esse vínculo é um fator relevante no processo - especialmente quando a investigação se dá no âmbito educacional -, pois, como destaca Minayo (2016, p. 68), “Como investigadores, trabalhamos com pessoas, logo, com relações e com afeto.”. A turma foi receptiva e os estudantes não demoraram a se sentir à vontade com minha presença. Alguns deles, no entanto, mostraram-se mais retraídos ou arredios apenas nos primeiros encontros.

Em 22/02/22 foi realizado o primeiro contato com a turma para me conhecerem, para a apresentação da pesquisa e seus objetivos, bem como para explicação das ações referentes ao projeto e entrega do TCLE e TALE. No diálogo com os estudantes, questionei: “Quem gosta de ler livros de literatura?”, e três estudantes ergueram a mão. À segunda pergunta, “E quem não gosta?”, outros dois alunos se manifestaram. Dirigi-me, então, aos demais, que permaneceram calados.

Nas aulas observadas, foi possível perceber o perfil e o ritmo da turma: bastante agitados, dispersando a atenção com muita facilidade e com

dificuldades em retomar o foco, comportamento também relatado a mim por outros professores em conversas informais. Brincadeiras e comentários fora de contexto eram frequentes. A execução das atividades foi lenta: alguns devido a dificuldades e defasagens na aprendizagem, visto que há alunos na turma que não completaram a alfabetização; outros, por ainda se encontrarem em nível iniciante na leitura e escrita ou ainda por dispersão da atenção.

A dificuldade de compreensão também foi evidente: mesmo com as orientações escritas e verbalizadas, eram frequentes as perguntas “O que é para fazer, professora?”, bem como realização das atividades de modo diferente do que foi solicitado. Ademais, muitos estudantes mostraram-se desorganizados: mesa com muitos itens e sem relação com a aula, tarefas e documentos extraviados (TCLE e TALE, por exemplo, tendo de ser entregue uma nova cópia para alguns deles), objetos esquecidos na sala de aula, uso inadequado do caderno e de folhas de atividades.

Essas características podem ser resultado do longo período de distanciamento social imposto pela pandemia, momento em que, conforme Pacheco e Hübner (2021), os estudantes não possuíam hábitos de estudo ou postura estudantil no acompanhamento das aulas remotas em casa. São crianças e adolescentes que, após quase dois anos estudando em ambiente doméstico, no qual diferentes estímulos favorecem a distração, ainda não haviam se readequado à rotina escolar - uma rotina nova para eles, visto que vivenciavam a transição para uma nova etapa escolar. Assim, habilidades como autonomia, autogestão, foco, entre outras precisam ser desenvolvidas. Paralela a isso, a recuperação das defasagens acumuladas, as quais se evidenciaram no acompanhamento desse grupo, especialmente com relação ao domínio da leitura e escrita.

Um aspecto positivo nessa turma foi que, no início do ano letivo, a professora corregente de língua portuguesa foi a mesma que lecionou para o 5º ano nessa escola em 2021. Assim, era uma referência que os estudantes tinham e que os beneficiou nessa etapa de transição. Ciente das dificuldades dos estudantes que já foram seus alunos, sua atuação como corregente no 6º ano foi assertiva e proporcionou mais segurança a eles, pois mantinham o vínculo com uma professora de referência do ano anterior.

Não só na aprendizagem, mas também no quesito postura estudantil a presença dessa professora foi benéfica: por já terem vínculo com ela e conhecerem sua dinâmica de trabalho, sabiam qual era a postura deles esperada. No entanto, com o afastamento da professora dessa função por motivos de força maior, foi nítida a mudança na turma: os alunos pareciam desestabilizados, a agitação se intensificou, mantendo-se durante todo o período da pesquisa. Isso demonstra como o caráter de ruptura da transição escolar (DIAS-DA-SILVA, 1997) afeta os estudantes, bem como evidencia a importância de haver algum elemento de referência que lhes sirva de ponte nesse processo.

O planejamento das atividades em campo sofreu diversos imprevistos: o primeiro foi a necessidade de mudança de horário das aulas de língua portuguesa, que passaram a se concentrar nas terças e sextas-feiras. Com isso, feriados, programações escolares e da rede municipal de ensino que coincidiram com esses dias atrasaram o planejamento. Ademais, dois momentos de aplicação do planejamento foram interrompidos para intervenção do setor pedagógico na resolução de conflitos envolvendo a turma e que requeriam atenção imediata. Falhas nos equipamentos tecnológicos também comprometeram duas atividades. Reveses como esses não são raros na dinâmica escolar, requerendo um planejamento flexível e capacidade do professor de lidar com imprevistos, o que foi também de mim demandado.

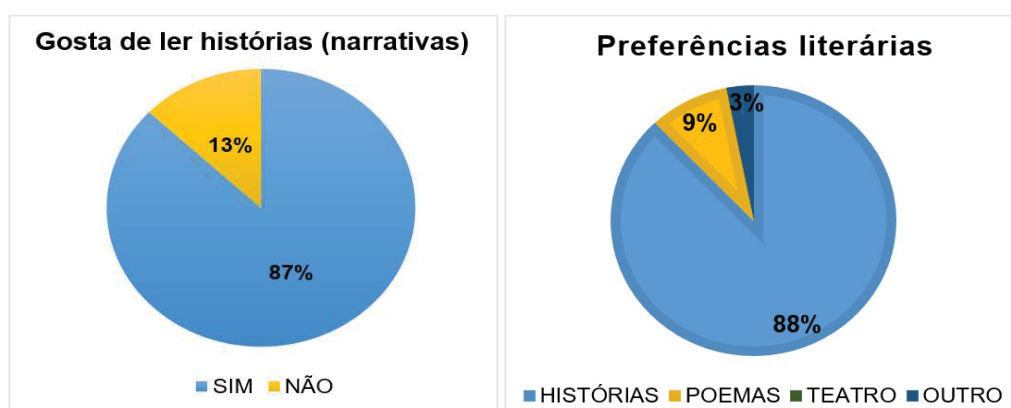
4.1.1 Perfil de leitor dos estudantes participantes

Na sequência das aulas de observação, teve início a etapa diagnóstica em 22/03/22, com a duração de 12 encontros. O passo inicial foi traçar o perfil de leitor do grupo a partir de um questionário (APÊNDICE 5), composto de duas partes: a primeira parte voltada aos interesses e acesso à literatura; a segunda, acerca do ensino remoto de literatura durante a pandemia no ano de 2021. Optei por iniciar com esse levantamento a fim de que a sequência didática tivesse conexão com os interesses dos estudantes e com grau de complexidade acessível ao grupo. Responderam ao questionário 31 estudantes, que o fizeram com interesse, sem demonstrar resistência.

Com relação aos interesses literários do grupo, sobressai a predileção pelas narrativas. O gênero poema recebeu apenas três menções. Esses

resultados permitem que se chegue a duas constatações: considerando que Cosson (2020a) recomenda que se inicie o trabalho com a literatura partindo do interesse dos estudantes, neste grupo a narrativa seria o gênero mais indicado. Desse modo, o ponto de partida da prática atende aos horizontes de expectativas do leitor (JAUSS, 1994). Há que se considerar, entretanto, que esses dados também evidenciam a necessidade de os estudantes entrarem em contato com uma maior variedade de gêneros literários, a fim de ampliarem seu repertório e sua gama de interesses.

GRÁFICO 2 – INTERESSES DE LEITURA

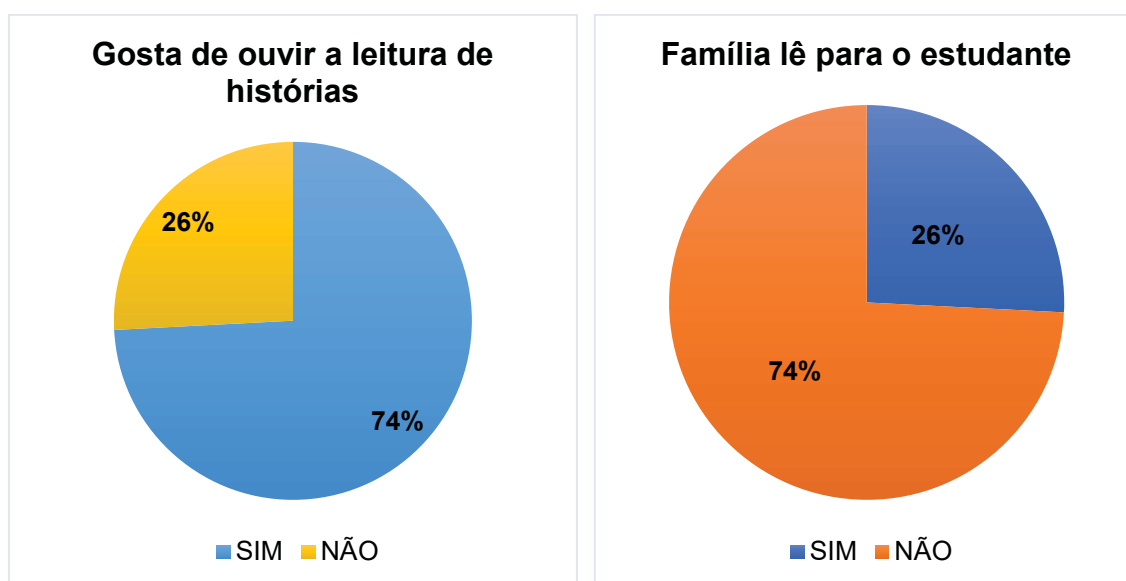


FONTE: A autora (2022)

O percentual referente à categoria “Outro” dentre as preferências literárias se refere a uma ocorrência de indicação de estilo musical (*funk*) como interesse literário. Isso pode indicar um equívoco de entendimento da questão por parte do estudante, conhecimento precário acerca do que é literatura ou, ainda, a expansão do conceito de literatura a outros objetos culturais.

Questões relacionadas ao acesso à literatura demonstraram que mais de 70% dos estudantes apreciam ouvir a leitura de histórias, no entanto há pouca contribuição da família nesse quesito, como demonstram os gráficos a seguir:

GRÁFICO 3 – GOSTO POR OUVIR HISTÓRIAS E ATUAÇÃO FAMILIAR NA LEITURA



FONTE: A autora (2022)

Sendo assim, a leitura em voz alta pode ser utilizada em sala de aula para atender a esse gosto dos estudantes, especialmente quando há no grupo aqueles que ainda não dominam a leitura. Ademais, a verbalização da leitura pode adotar um tom de dramatização, estimulando-se a participação dos alunos, tornando a leitura mais dinâmica e instigante.

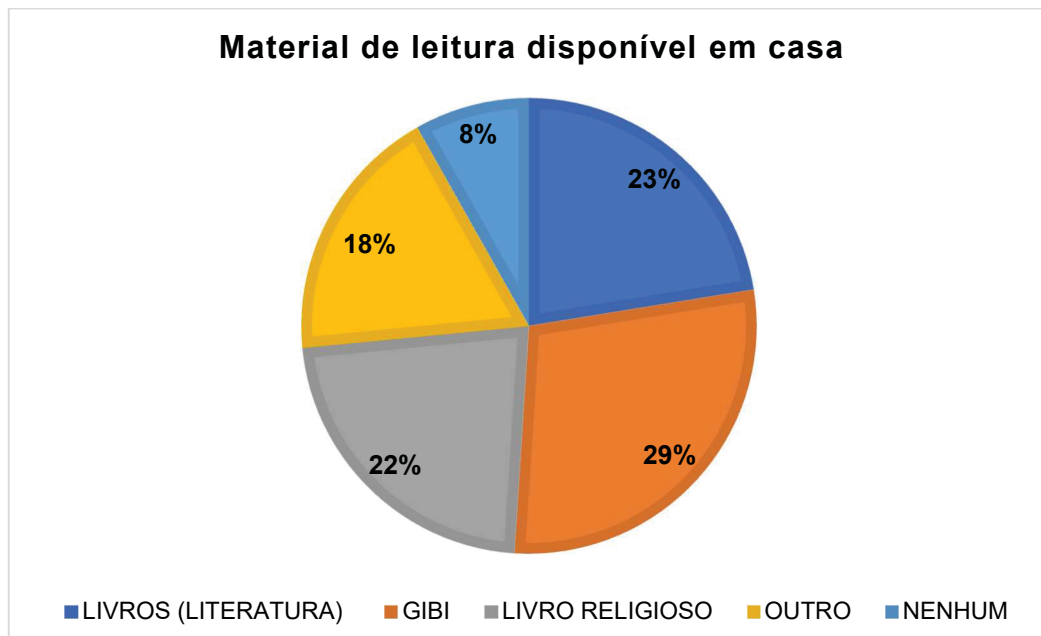
A socialização das leituras com outros é uma prática ainda pouco recorrente entre os estudantes, visto que apenas 32% deles sinalizaram que conversam com alguém a respeito do que leem. Esse dado ressalta que o estabelecimento de uma comunidade de leitores, como prevê Cosson (2020a, 2020b) precisa ser fomentado.

A sala de aula e a escola se constituem como comunidades de leitores; contudo, os estudantes se viram delas afastados devido ao distanciamento social imposto pela pandemia. Desse modo, com o retorno do ensino presencial, precisaram ser criadas oportunidades para que houvesse o compartilhamento de leituras, de interpretações acerca do que os estudantes leem, visando-se recuperar as perdas resultantes do período de distanciamento.

Com relação ao acesso a materiais de leitura, os mais mencionados foram livros literários, gibis e livro religioso, com percentuais bastante

próximos. Por outro lado, há estudantes que indicaram não possuir nenhum livro em casa.

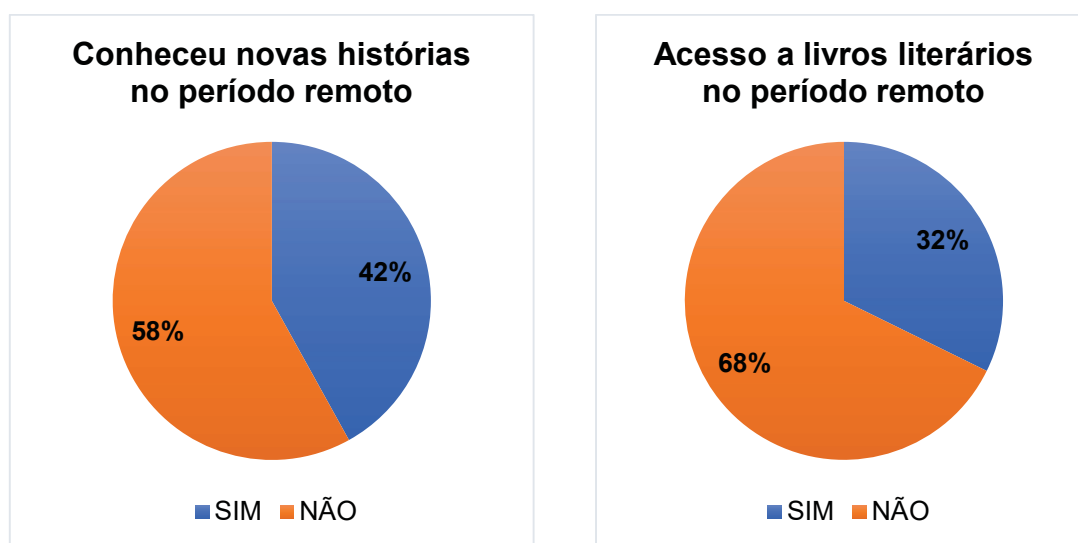
GRÁFICO 4 – ACESSO A MATERIAIS DE LEITURA



FONTE: A autora (2022)

Esses dados podem ser contrastados com questões da segunda parte do questionário, acerca do contato com literatura durante o ensino remoto, em 2021, quando esses estudantes ainda estavam no 5º ano. Ao passo que 22% dos estudantes indicaram possuir livros de literatura em casa, 68% deles revelaram a falta de contato com livros literários ou com novas histórias (58%) no período de ensino remoto. Isso demonstra que a posse de livros não é garantia de que o estudante está lendo. Destaca-se nesse conjunto de dados o impacto da pandemia tanto sobre o acesso à literatura quanto sobre a prática da leitura literária quando os estudantes estavam afastados do ambiente escolar. No gráfico a seguir são apresentados os dados referentes ao acesso à literatura nesse período:

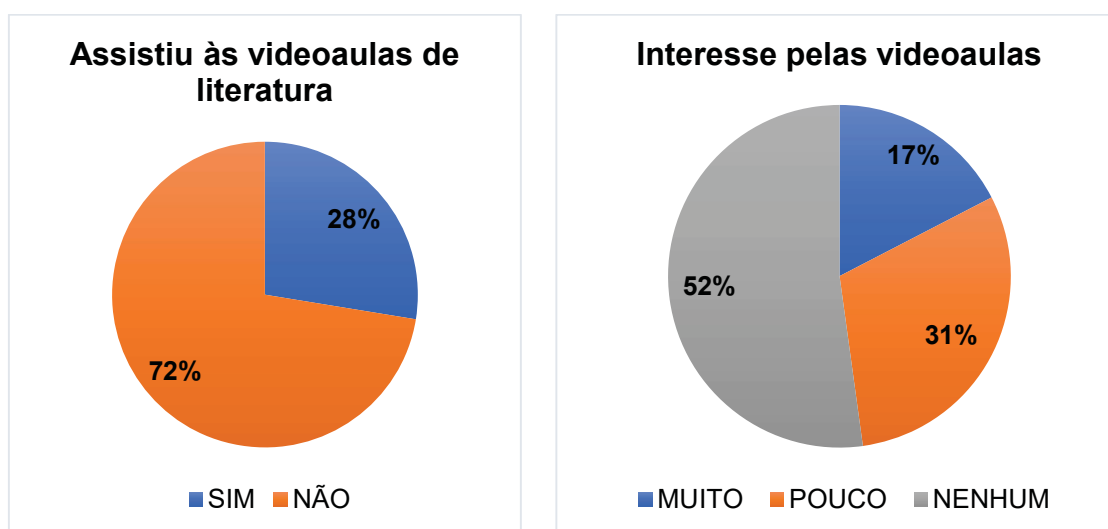
GRÁFICO 5 – ACESSO À LITERATURA DURANTE ENSINO REMOTO (2021)



FONTE: A autora (2022)

Somam-se a esses índices o baixo percentual de estudantes que assistiram, em 2021, às videoaulas de Literatura ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação: apenas 28% dos estudantes, sendo que mais da metade do grupo indicou falta de interesse por essas videoaulas. Embora tenha sido uma oportunidade de levar a literatura aos estudantes durante o isolamento social, para o grupo analisado essa estratégia não foi eficaz, como revelam os gráficos a seguir:

GRÁFICO 6 – ADESÃO ÀS VIDEOAULAS DE LITERATURA (2021)



FONTE: A autora (2022)

Foi dada abertura ao diálogo para que os estudantes pudessem compartilhar suas impressões acerca do que foi questionado, algumas delas apresentadas a seguir⁶. A respeito das videoaulas de Literatura, o estudante MS relatou não saber da existência dessas aulas:

MS: Eu não sabia que tinha aula de literatura, professora, por isso não assisti, só assisti às outras aulas que a gente tinha.

Diante desse comentário, vários outros estudantes se manifestaram indicando que não sabiam como acessá-las, ou que não sabiam da existência delas. Talvez o fato de as videoaulas de literatura terem sido exibidas aos sábados e não na grade semanal de segunda a sexta-feira justifique a baixa audiência nesse grupo.

Duas outras estudantes expuseram sua impressão sobre as videoaulas:

GAG: Eu assisti, professora, às aulas na TV. Lembro daquela professora que se fantasiava, era bem legal, eu gostava das histórias, assisti várias aulas dela.

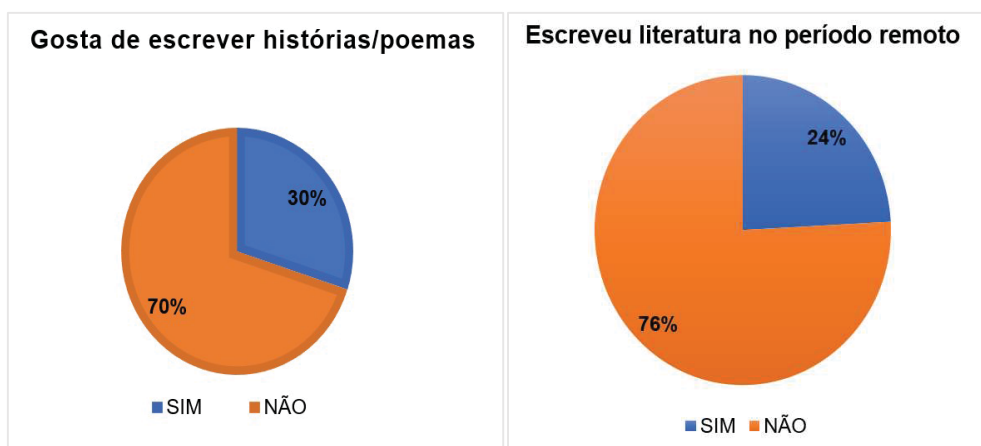
EFS: Eu não gostei das aulas, achava chato, mas aqui na escola eu até gosto de ler.

Duas experiências diferentes: no primeiro caso, um resultado positivo do ensino de literatura na modalidade remota, que permaneceu na memória da estudante de modo marcante. No segundo, é possível perceber que não houve desinteresse pela leitura literária, e sim a não adaptação à sua realização no formato de videoaulas, pois como a garota relata, na escola ela aprecia a leitura. Isso revela a disparidade na adaptação ao modelo remoto de ensino, que refletiu na aprendizagem, pois enquanto para alguns estudantes a experiência trouxe resultados satisfatórios, para outros não foi tão eficaz.

Outro aspecto da formação literária dos estudantes afetado foi a produção escrita. 70% dos respondentes indicaram não gostar de escrever literatura (histórias ou poemas), índice similar ao dos que mencionaram não ter produzido texto literário durante o período remoto (76%), como demonstra o gráfico na sequência:

⁶ A fim de preservar o anonimato, na representação das falas dos participantes no decorrer deste documento, foram informadas apenas as iniciais do nome de cada estudante.

GRÁFICO 7 – RELAÇÃO COM A ESCRITA LITERÁRIA



FONTE: A autora (2022)

Considerando que desde o 4º ano esses estudantes foram submetidos ao ensino remoto, muitos deles chegaram ao 6º ano com significativa defasagem em leitura e escrita, alguns ainda não tendo concluído o processo de alfabetização. A falta de domínio da escrita gera insegurança ao estudante, que pode se sentir inapto para produzir suas próprias histórias. Ademais, se o contato com a leitura literária é limitado, o estudante ainda tem uma trajetória a percorrer até se apropriar em alguma medida da literatura, para, assim, ter repertório, bem como para se sentir mais motivado e confiante para escrever.

A entrevista com a professora do 5º ano, que lecionou para o grupo em 2021, trouxe informações que corroboram constatações obtidas com os questionários - com relação ao contato limitado com a literatura no período remoto. Essa profissional, formada em Letras-Português, com pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura, atua no magistério há 25 anos, e há 18 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com carga horária semanal de 20h e dedicação integral.

Acerca das possibilidades e dificuldades de colocar seus alunos do 5º ano em contato com a leitura literária durante o ensino remoto em 2021, ela relatou:

O contato foi pouco e insuficiente para ser considerado leitura literária. O acesso às obras foi a principal dificuldade. Outra questão foi o desinteresse e pouca participação dos estudantes. O trabalho se deteve, basicamente, no envio de pequenos contos e crônicas para leitura fruição. (Resposta da professora à entrevista em 29/04/22).

Os textos literários mencionados foram encaminhados juntamente com as atividades impressas enviadas aos estudantes nesse período. Com relação aos resultados das propostas de leitura literária que elaborou, ela revelou:

Pouco foi atingido, pois os estudantes apresentaram acentuada dificuldade de leitura e entendimento. (Resposta da professora à entrevista em 29/04/22).

Com o retorno gradual das aulas presenciais, a professora esclareceu como se deu a prática de leitura literária:

Promovi pausas semanais para leitura coletiva de uma obra. No curto período presencial foi possível perceber um interesse maior, provavelmente, devido ao fato de realizarmos leitura coletiva. Mesmo assim, o trabalho com literatura acabou sendo relegado a um segundo plano, pois foram poucos os momentos de trabalho. (Resposta da professora à entrevista em 29/04/22).

É recorrente no discurso da professora a questão do interesse - ou falta dele - pela leitura literária por parte dos estudantes, bem como o contato insuficiente com a literatura, este subentendido como um efeito colateral do contexto pandêmico. O distanciamento da escola durante as aulas remotas inviabilizou a execução de práticas de leitura significativas, e no ensino presencial retomado gradativamente no 2º semestre de 2021, dentre as variadas demandas, não houve um trabalho mais extensivo com a literatura, de modo que, conforme afirma a docente,

O trabalho com literatura acabou sendo relegado a um segundo plano. (Resposta da professora à entrevista em 29/04/22).

Apesar disso, o fato de a docente ter identificado um interesse maior dos estudantes pela literatura quando houve a leitura coletiva em sala de aula é um indicativo do papel da escola na formação de leitores. Mais do que apenas fornecer textos literários aos estudantes, são necessárias práticas sistematizadas de leitura literária. Ademais, a leitura coletiva propicia o diálogo entre leitores acerca da obra, o que amplia sua significação a partir da interação entre os membros dessa comunidade. Considerando que um número significativo de estudantes indicou nos questionários não dialogar com outros acerca do que lê, oportunizar essa interação na escola é uma necessidade.

Na entrevista, a professora destaca também as dificuldades de leitura e compreensão dos estudantes detectadas por meio das atividades enviadas no

período remoto, cujos resultados ficaram abaixo do esperado. Isso se relaciona ao que Pacheco e Hübner (2021) apontam em seu estudo acerca do impacto da pandemia na aprendizagem da leitura: falta da mediação no processo e estímulos limitados ou ausentes em casa prejudicaram a consolidação da alfabetização, resultando em defasagens na leitura.

A professora entrevistada complementa seu relato expondo sua avaliação acerca da transição desses estudantes para o 6º ano, em termos de aprendizagem e potencial de adaptação:

A transição para o sexto ano foi mais problemática ainda do que em anos anteriores, pois os estudantes apresentaram muita defasagem de aprendizagem, dificuldade maior de concentração e falta de vínculo com a escola. O número de faltas foi bem maior do que o normal. (Resposta da professora à entrevista em 29/04/22).

Defasagem de aprendizagem, dificuldade de concentração e falta de vínculo com a escola são características que já haviam sido identificadas na observação realizada na turma anteriormente à entrevista, constatação ratificada por esse relato. Tais aspectos são também pontuados no estudo de Pacheco e Hübner (2021), quando discutem acerca dos obstáculos enfrentados pelos estudantes no ensino remoto emergencial. Ademais, a recorrência de faltas às aulas relatada pela professora na entrevista ainda era uma realidade nesse grupo, agora no 6º ano, conforme identificado no decorrer da pesquisa em campo, o que também pode ser um sintoma de um vínculo com a escola ainda não recuperado. Marcas de uma transição escolar realizada em um contexto desfavorável devido à pandemia, de modo que o caráter de ruptura, de descontinuidade, apontado por Dias-da-Silva (1997) como característico dessa fase foi acentuado.

Com base nos resultados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos – questionário e entrevista –, foram evidenciadas as seguintes características do grupo:

Quadro 1 – PERFIL PARCIAL DA TURMA

Perfil parcial da turma – Instrumentos: questionário e entrevista
Defasagem em leitura e compreensão
Pouca autonomia e falta de postura estudantil
Dificuldade de concentração
Vínculo com a escola não plenamente recuperado
Pouco contato com literatura durante o 5º ano
Vínculo com a literatura ainda frágil ou ausente
Pouca influência da família no hábito da leitura literária
Gosto por leitura de narrativas
Interesse em ouvir leitura de narrativas e leitura coletiva
Acesso limitado a livros literários fora da escola
Formação leitora afetada pelo contexto da crise sanitária
Baixo interesse pelo ensino de literatura através de videoaulas
Gosto por leitura de narrativas
Interesse em ouvir leitura de narrativas e leitura coletiva

FONTE: a autora (2022)

Contemplei alguns dados adicionais para a construção do perfil leitor, oriundos da seção “Minha vida literária” dos diários de leitura produzidos pelos estudantes. Diários ou memoriais de leitura são também sugeridos por Cosson (2020b) como instrumentos para se traçar perfil de leitor, pois neles o estudante pode expressar suas experiências literárias, de modo que se possa ter indícios acerca de seu repertório, de sua relação com a literatura. Os resultados são abordados no tópico a seguir.

4.1.2 Diários de leitura – “Minha vida literária”

No 6º encontro foi apresentado ao grupo o diário de leitura (APÊNDICE 8). A dinâmica teve início com relato pessoal sobre o início da minha trajetória de leitora, com base nos registros do meu diário pessoal de leitura. Foram compartilhados com a turma os registros acerca de minha primeira leitura marcante: *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Os estudantes apreciaram o contato com meus registros de leitura, comentaram, fizeram perguntas e pediram para que fossem lidos mais trechos:

JHCD: Quantos anos você tinha quando escreveu isso, professora?

EGLD: Nossa, quanta coisa escreveu aí!

LF: Seu diário até parece uma história, é bem legal! Lê mais um!

GAG: O que mais você escreveu? Leia mais!

Realizei a leitura de mais alguns excertos. O objetivo dessa dinâmica foi proporcionar o contato dos estudantes com um exemplar real de diário de leitura, a fim de que conhecessem o instrumento e maneiras de utilizá-lo. Receberam em seguida as primeiras páginas do seu diário de leitura (APÊNDICE 8) e orientações sobre seu funcionamento: nele registrariam as suas leituras, colocando suas impressões sobre a obra, opiniões, relações com outras leituras, com situações da realidade. Preencheram a primeira seção, intitulada “Minha vida literária”, que buscava identificar de forma mais detalhada sua relação com a literatura, cujos dados foram considerados na análise do perfil de leitor do grupo, a partir dos critérios:

- a) apresenta repertório literário;
- b) relaciona a leitura com sua experiência pessoal;
- c) expressa reação afetiva ao texto lido.

O instrumento solicitou que os estudantes relatassem os livros já lidos, livro ou história que os marcou, com abertura para comentários acerca dessa relação com a literatura. A categoria mais mencionada como material de leitura foi história em quadrinhos: 13 estudantes mencionaram gibi e 1 mencionou mangá. Os gibis mais mencionados foram da *Turma da Mônica*: 12 ocorrências. Em segundo lugar, com 9 menções, ficou *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, série de livros infantojuvenis do gênero diário ficcional, muito conhecida entre estudantes do EF e que já conta com adaptações cinematográficas.

Na sequência, livros com temas da adolescência figuram entre as leituras descritas: *Agora estou sozinha* e *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira; *Amor e gelato*, de Jenna Evans Welch; *Para todos os garotos que ameii*, trilogia de Jenny Han; *Barraca do Beijo*, de Beth Reekles (série de 4 livros). Cabe ressaltar que estes dois últimos têm adaptações para o cinema, disponibilizadas em plataformas de *streaming* como a Netflix.

À exceção dos livros de autoria do escritor brasileiro Pedro Bandeira, os demais livros supracitados são de autores estrangeiros e publicados nos últimos anos:

QUADRO 2 – OBRAS LITERÁRIAS MENCIONADAS

Livro	Ano de Publicação da 1ª edição	Autoria
<i>Diário de um banana</i>	2007 (volume 1)	Jeff Kinney (EUA)
<i>Barraca do Beijo</i>	2012 (volume 1)	Beth Reekles (País de Gales)
<i>Para todos os garotos que ameí</i>	2014	Jenny Han (EUA; descendente de coreanos).
<i>Amor e gelato</i>	2016	Jenna Evans Welch (EUA; Itália)

FONTE: a autora (2022)

É possível perceber algumas tendências desse público leitor: aproximar-se de obras que se fizeram conhecidas através de suas versões cinematográficas; maior interesse por obras de publicação mais recente. Também houve interesse por materiais de leitura supostamente literários considerados como livro-jogo ou livro-brinquedo, como dois exemplos citados pelos estudantes: livro do *Minecraft* (CHEVERTON, 2017) e *Barbie em um mundo de videogame* (CIRANDA CULTURAL, 2019), ambos com uma proposta lúdica: o primeiro traz uma narrativa representativa do jogo de mesmo título, simulando o transporte dos jogadores para dentro do jogo; o segundo, traz uma narrativa simples, contendo atividades como quebra-cabeça e elementos para o leitor fazer a decoração do cenário. Ambos trazem temática ligada ao universo dos jogos eletrônicos. São livros destinados à recreação e, ao mesmo tempo, relacionados a outros interesses de entretenimento, nesse caso, os jogos eletrônicos. Não trazem uma experiência literária, pois não é esse seu objetivo.

O que há em comum entre esses livros é sua relação com produções audiovisuais e tecnológicas. Colomer (2007) discute acerca da qualidade e da multiplicidade de livros ofertados pelo mercado editorial ao público infantil - o que também pode se aplicar ao juvenil. Segundo ela:

os hábitos de recepção audiovisual das crianças de hoje influíram nos livros a elas destinados [...]; as novas tecnologias geraram novas formas de ficção e de participação na recepção literária, e todos estes suportes ofereceram instrumentos para a penetração de tendências artísticas atuais [...] que forçaram as coordenadas do que se havia considerado compreensível para os pequenos. (COLOMER, 2007, p. 132).

Tratando especificamente de obras no estilo livros-brinquedo, Colomer (2007) vincula sua criação à corriqueira relação da literatura infantil com a imagem, porém destaca o apelo do mercado editorial na produção desse tipo de livro. Manguel (2008) vê com desconfiança muito da literatura produzida atualmente, pois, segundo ele, a maioria das obras segue os padrões da indústria editorial, com linguagem limitada e conteúdo sem complexidade, previsível:

Boa parte do público leitor é treinada a esperar certa espécie de livro 'confortável' e, pior ainda, a lê-lo de um certo modo 'confortável', voltado a descrições curtas, padrões de diálogo copiados das *sitcoms* televisivas, nomes de marcas conhecidas e tramas que, por mais que se emaranhem, não são nunca ambíguas ou complexas.

Sendo assim, por um lado, ao se avaliar a qualidade de uma obra, é preciso atentar para o efeito que ela pode causar em quem a lê. Para Jauss (1994), obras dotadas de um caráter promovem a experiência estética, pois rompem com os limites do horizonte de expectativas do leitor. Na perspectiva de Iser (1999), o efeito estético da obra relaciona-se ao seu potencial de desafiar o leitor, de instigá-lo a atuar frente as lacunas trazidas pelo texto, de modo a preenchê-las em seu imaginário.

Por outro lado, é preciso ter cautela para não estigmatizar e depreciar as leituras dos estudantes. Ainda que muitos leiam livros cujo enredo seja previsível, a linguagem simplória, sem complexidade suficiente para promover uma experiência estética significativa, esses livros podem servir como porta de entrada para o jovem leitor adentrar no universo literário. Livros como o de Cheverton (2017), que se baseia no universo dos jogos eletrônicos, atende a interesses de um público-alvo aficionado pelo jogo e, a partir desse interesse, aproxima-o da leitura. Ademais, como destaca Colomer (2007) a análise da qualidade de uma obra deve considerar os aspectos que dela fazem parte, como as imagens e, no caso de livros-brinquedo, para o seu potencial criativo, os quais, segundo a autora, requerem critérios avaliativos para além dos apenas literários.

Assim, o ensino de literatura na escola precisa balancear esses dois polos: os interesses de leitura dos estudantes e a oferta de obras que apresentem qualidades estéticas suficientes para a formação de leitores

literários. Ensinar literatura não é alimentar um preconceito literário, ao passo que não se pode oferecer apenas o que está no horizonte do leitor. Desse modo, considera-se que a concretização do processo de ensino-aprendizagem da literatura requer práticas que, em consonância com o que propõe Jauss (1994, 2002a, 2002b), extrapole os limites do horizonte de expectativas do leitor, estabelecendo gradativamente novos horizontes. Por essa razão, as obras disponibilizadas aos estudantes precisam apresentar um crescente nível de complexidade, tendo início com aquelas que satisfaçam as expectativas do horizonte atual do leitor, mas paulatinamente desafiando-o a deslocar-se para novos patamares.

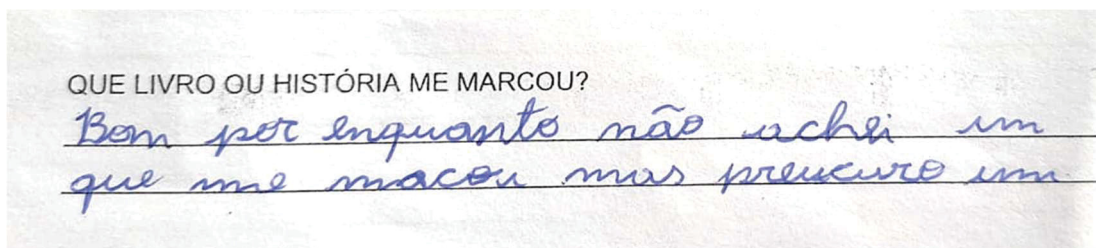
Houve outros interesses literários apresentados no diário de leitura de forma mais pontual, com 1 ocorrência: livros de aventura no mar, terror (sem menção a um livro específico), livros da saga *Harry Potter* (ROWLING, 2000), contos de fadas, narrativa religiosa (*Jesus*). Três estudantes mencionaram a fábula recentemente lida em sala de aula: *A cigarra e a formiga*, um deles sem citar nenhuma outra leitura. Neste caso, é possível reconhecer a existência de interesses diversificados na turma, bem como de estudantes com experiência literária restrita apenas ao que é lido em sala de aula no atual momento.

A questão sobre livros que marcaram e o espaço para comentários relativos a essa experiência acionava a memória de leitura, buscando indícios de experiências mais íntimas com a literatura, com base nos critérios B (relaciona a leitura com sua experiência pessoal) e C (expressa reação afetiva ao texto lido). Dentre os 20 respondentes, 6 não citaram nenhum livro. Houve 2 indicações de *Diário de um banana*, *Para todos os garotos que amei*, 3 menções a gibis da *Turma da Mônica* e menções pontuais a alguns dos livros citados na primeira pergunta ou a fábula *A cigarra e as formigas* lida em sala naquela semana. No entanto, nem todos registraram comentários sobre essa experiência, justamente onde se esperava encontrar indícios de experiências particulares com a leitura literária.

Dentre os comentários, dois estudantes afirmaram ainda estar em busca do “livro certo”, a reprodução a seguir apresenta a resposta de EFL⁷:

⁷ Foram mantidas as características originais da escrita dos estudantes mesmo na sua transcrição nas legendas, o que justifica a presença de desvios gramaticais nos exemplos apresentados.

FIGURA 1 – MEMÓRIA DE LEITURA – 1

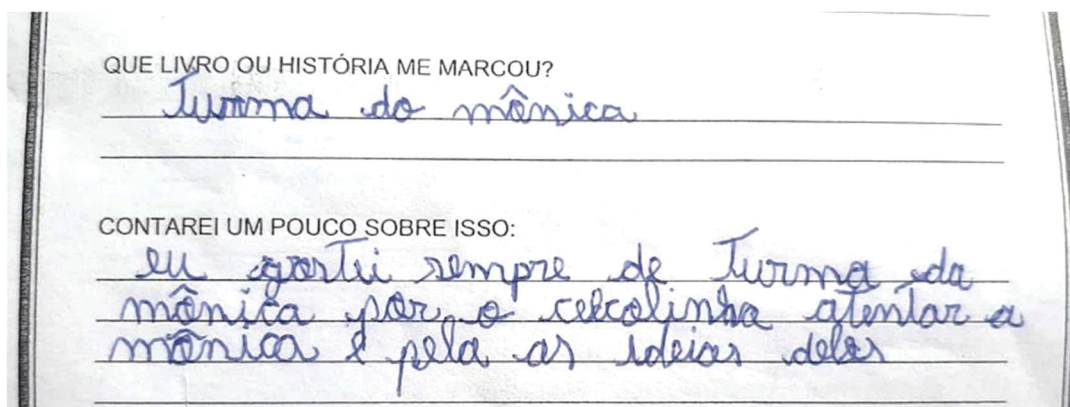


FONTE: Diário de leitura de EFL (2022).

LEGENDA: Bom por enquanto não achei um que me marcou mas procuro um.

A maioria dos comentários consistia em resumo do enredo da obra ou descrição de características físicas (no caso do livro-jogo), sem nuances de uma relação subjetiva com a leitura. Três comentários mais pessoais se destacaram. Um deles feito por estudante leitor de gibis:

FIGURA 2 – MEMÓRIA DE LEITURA – 2



FONTE: Diário de leitura de KNNC (2022)

LEGENDA: 1) Turma da Mônica; 2) eu gostei sempre de Turma da Mônica por o Cebolinha atentar a Mônica e pela as ideias deles.

Em poucas palavras o estudante KNNC sintetizou as razões de seu interesse pelas histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*: a relação entre as personagens e suas ideias, o que pode ser indício de identificação com situações cotidianas e personagens, ao ver sujeitos de sua faixa etária representados por elas.

Duas outras estudantes se destacaram nos comentários por apresentarem colocações que revelam uma leitura mais atenta das obras e de

sua relação com a literatura. No primeiro caso, a estudante DBN faz distinção entre gostar de um livro e ter experiência marcante com uma obra:

FIGURA 3 – MEMÓRIA DE LEITURA – 3

QUE LIVRO OU HISTÓRIA ME MARCOU?

Nenhum.

CONTAREI UM POUCO SOBRE ISSO:

até o momento não me marcou nada, mas o que eu mais gostei foi o Diário de um Banana mesmo que eu não terminei tudo ainda.

FONTE: Diário de leitura de DBN (2022)

LEGENDA: 1) Nenhum; 2) até o momento não me marcou nada, mas o que eu mais gostei foi do Diário de um Banana mesmo que eu não terminei tudo ainda.

No próximo exemplo, a estudante AEPP revela ter feito uma leitura atenta do livro e a comparação com a adaptação cinematográfica, pois percebeu nuances não presentes na versão em filme, demonstrando preferência pela obra escrita:

FIGURA 4 – MEMÓRIA DE LEITURA – 4

QUE LIVRO OU HISTÓRIA ME MARCOU?

Para todos os garotos que já amei

CONTAREI UM POUCO SOBRE ISSO:

A história é bem legal pois da detalhes, não tanto quanto o filme.

FONTE: Diário de leitura de AEPP (2022)

LEGENDA: 1) Para todos os garotos que já amei; 2) A história é bem legal pois da detalhes, não tanto quanto o filme.

Esses dois últimos exemplos trazem um perfil leitor um pouco mais maduro em relação aos demais, devido às percepções que apresentaram acerca

da relação com a literatura e na comparação entre a obra original e a versão cinematográfica.

De forma sintética, o perfil leitor do grupo analisado, considerando os dados obtidos com três instrumentos (questionário, entrevista e diário de leitura) compreende as seguintes características:

QUADRO 3 – PERFIL DE LEITOR

Perfil de leitor
Defasagem em leitura e compreensão
Pouca autonomia e falta de postura estudantil
Dificuldade de concentração
Vínculo com a escola não plenamente recuperado
Pouco contato com literatura durante o 5º ano
Vínculo com a literatura ainda frágil ou ausente
Pouca influência da família no hábito da leitura literária
Acesso limitado a livros literários fora da escola
Formação leitora afetada pelo contexto da crise sanitária
Baixo interesse pelo ensino de literatura através de videoaulas
Interesse em ouvir leitura de narrativas e leitura coletiva
Gosto por leitura de narrativas
Gosto por gibis, livros infanto-juvenis e juvenis
Interesse por obras mais atuais e livros adaptados para o cinema
Interesse por obras com características lúdicas
Relação subjetiva com a literatura carece de mais incentivo

FONTE: a autora (2022)

A partir dessas características e considerando que os estudantes estão em diferentes níveis do processo de alfabetização, na etapa diagnóstica a opção foi pela leitura de livros da literatura infantil que articulassem texto e imagem,

mas que trouxessem elementos estéticos a serem explorados. Assim, seriam atendidos em seus interesses, visto que esses livros em alguma medida dialogam com o gênero história em quadrinhos, interesse de grande parte dos estudantes, ao passo que os elementos estéticos mobilizariam leitores em diferentes níveis, instigando-os a realizar inferências, proporcionando uma experiência de leitura significativa.

Além disso, outra razão para a adoção dessas obras foi a necessidade de resgate do aprendizado que foi afetado pela crise sanitária e a consequente implantação das aulas remotas. A baixa adesão às videoaulas de literatura por esses estudantes quando estavam no 5º ano e o fato de a leitura literária não estar presente em todas as famílias foram agravantes da defasagem na formação de leitores literários.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA ETAPA DIAGNÓSTICA: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Tanto as atividades da etapa diagnóstica quanto as da intervenção seguiram os pressupostos do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2020a, 2020b), e dos estudos da recepção (JAUSS, 1994, 2002a, 2002b; ISER, 1996, 1999, 2002). Assim, o encaminhamento metodológico (APÊNDICE 6) se baseou na sequência básica proposta por Cosson (2020a). Contemplei ainda as orientações da matriz curricular do município (CURITIBA, 2020) para a leitura literária no delineamento dos objetivos e critérios de aprendizagem.

Para essa etapa, selecionei duas obras literárias: *Zoom* (BANYAI, 1995), e *A ponte*, (JANISCH, 2013) utilizando na leitura de ambas a sequência básica. A primeira foi também pensada como motivação para a segunda leitura, tendo em vista a relação entre ambos: o emprego do recurso de diferentes perspectivas nas ilustrações.

Zoom (BANYAI, 1995) consiste de um livro-imagem (sem texto), cujas ilustrações envolvem diferentes perspectivas, diferentes percepções, de modo que instigam a reflexão.

FIGURA 5 – LIVRO ZOOM – EXCERTO



FONTE: BANYAI, I. **Zoom**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Por conter apenas imagens, aparenta ser uma leitura simples, contudo é na simplicidade que reside sua riqueza. Com o efeito de *zoom*, anunciado no título, o autor estabelece um jogo com leitor, brincando com seu olhar cada página, transportando-o para distintos contextos contidos uns nos outros, como se houvesse um outro olhando de fora constantemente.

Como atividade pré-leitura, pensada como motivação para a leitura dessa obra introdutória, abordei o conceito de perspectiva. Inicialmente busquei acionar o saber prévio dos estudantes acerca dessa palavra. Com apoio de imagens projetadas em *slides*, nas quais foi adotada a técnica de falsa perspectiva ou perspectiva forçada⁸, como a da figura a seguir, conseguiram levantar hipóteses.

⁸ De acordo com Souza e Zamperetti (2020), perspectiva forçada é uma técnica de criação de imagens ilusórias por meio da fotografia, cujos efeitos lúdicos são criados a partir do controle da distância dos elementos, de modo a gerar a percepção de diferentes proporções. SOUZA, F. L. de; ZAMPERETTI, M. P. Smartphones e artes visuais: notas sobre novas tecnologias no ensino da perspectiva forçada. **Movendo Ideias**. Belém, v. 25, n. 2, JUL./DEZ. 2020. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/2114> Acesso em 25 mar. 2022.

FIGURA 6 – IMAGEM DE FALSA PERSPECTIVA



FONTE: <https://hypescience.com/15-fotos-incriveis-com-perspectiva-forcada/> Acesso em: 10 mar 2022.

A partir dessa conceituação, a reflexão foi conduzida ao termo *zoom*, para o qual os estudantes prontamente apresentaram suposições acerca de seu significado, acionando seus conhecimentos prévios:

AEPR: É aquilo que faz a imagem aumentar.

MS: A gente usa quando vai tirar foto e quer deixar a imagem mais perto.

Como introdução para a leitura, disponibilizei um exemplar do livro físico para os estudantes explorarem, bem como apresentei informações sobre a biografia do autor (idade, nacionalidade, profissão). Em seguida, baseando-se nos elementos paratextuais e no título, deveriam levantar hipóteses acerca da temática da obra e registrá-las no diário de leitura, no campo “Julgando o livro pela capa” (APÊNDICE 8), além de anotar os dados do livro (título, autor). Aqui as dificuldades de compreensão e de escrita se mostraram evidentes: por mais que estivesse sendo projetada a imagem do diário com todas as informações a serem colocadas e indicado o espaço onde deveriam escrever suas hipóteses de leitura, foi necessário orientar individualmente vários estudantes.

FIGURA 7 – SLIDE COM INSTRUÇÕES PARA O REGISTRO

The slide is titled "Diário de Leitura" in a cursive font. It contains the following fields and instructions:

- TÍTULO: **ZOOM**
- AUTOR(A): **ISTVAN BANYAI**
- DATA DA LEITURA: **25 / 03 / 22**
- JULGANDO O LIVRO PELA CAPA: (with four horizontal lines for writing)
- NOTA: (with five thumbs up icons)

FONTE: a autora (2022)

Ademais, o engajamento que houve durante a parte inicial esmaeceu quando foi solicitado que escrevessem. Vários estudantes se mostraram resistentes em fazer os registros ou os fizeram de modo relapso. Entre os registros feitos, destacam-se:

FIGURA 8 – HIPÓTESE DE LEITURA – 1

JULGANDO O LIVRO PELA CAPA:

DEVE SER UM LIVRO SOBRE: QUER DIZER QUE DE LONGE É UMA COISA E DE PERTO É OUTRA

FONTE: Diário de leitura de JFLS (2022).

LEGENDA: Deve ser um livro sobre: quer dizer que de longe é uma coisa e de perto é outra.

FIGURA 9 – HIPÓTESE DE LEITURA – 2

JULGANDO O LIVRO PELA CAPA:

Deve ser um livro sobre... O zoom é como a forma de ver, enxergar as coisas e a maneira de fazer.

FONTE: Diário de leitura de EFL (2022).

LEGENDA: Deve ser um livro sobre... O zoom é como a forma de ver, enxergar as coisas e a maneira de fazer.

Nessas duas amostras, os estudantes propuseram que a temática do livro tivesse relação com modos de ver as coisas, hipótese que tem conexão com o que foi abordado na motivação (perspectivas). No registro de JFLS, por exemplo, há referência à mudança de perspectiva resultando em diferentes percepções acerca de algo, o que remete ao título da obra. Por sua vez, a hipótese de AEPP tem relação com sua expectativa acerca da obra:

FIGURA 10 – HIPÓTESE DE LEITURA – 3

DATA DA LEITURA: 21/05/22

JULGANDO O LIVRO PELA CAPA:

Não me parece um livro muito interessante, pois por não ter palavras acho que não vou gostar.

NOTA

FONTE: Diário de leitura de AEPP (2022).

LEGENDA: Não me parece um livro muito interessante, pois por não ter palavras acho que não vou gostar.

A estudante AEPP não tinha expectativas positivas quanto a obra e apresenta a justificativa: não conter palavras. Assim, não se mostrou entusiasmada por um livro-imagem, talvez por julgá-lo muito simples ou por presumir que a ausência de palavras representaria falta de conteúdo, visto que considerou a obra não muito interessante nesse pré-julgamento.

Ademais, comparando-se a articulação do período no registro de AEPP estudante com os dois anteriores, percebe-se a disparidade existente na turma com relação ao domínio da linguagem escrita. O exemplo a seguir revela a existência de níveis ainda mais precários de domínio da escrita na turma:

FIGURA 11 – HIPÓTESE DE LEITURA – 4

O lizo é lege

MINHAS IMPRESSÕES SOBRE A OBRA:

bivaro o que é isso e loco um deto do onto

FONTE: Diário de leitura de WGGP (2022).

LEGENDA: a) o lizo é lege. b) bivaro o que é isso e loco um deto do onto

No caso do registro de WGGP, a construção sintática não foi bem estruturada e os desvios ortográficos são graves, comprometendo a compreensão. Esse estudante não é um caso isolado, pois há outros em condição similar. Isso comprova a defasagem de aprendizagem mencionada na construção do perfil de leitor da turma, a qual se revela não só na leitura e na compreensão, mas também na escrita.

Finalizado esse momento, foi feita a leitura do livro. Para viabilizar o acesso de todos ao conteúdo imagético, visto que havia apenas um exemplar da obra, recorri a um vídeo no *YouTube*⁹ para expor as imagens. Os estudantes assistiram com atenção e pediram para ser reproduzido novamente. Esboçaram reações positivas durante a leitura, demonstrando curiosidade e empolgação. Adentrando na interpretação, foi proposta uma conversa acerca da obra. Porém, embora tenham demonstrado interesse pelo livro, tiveram dificuldade de expressar suas ideias com relação à significação. Foram levantados alguns questionamentos no intuito de direcionar o diálogo, mas com poucas participações. Três são destacadas a seguir:

ER: Eu achei estranho, eu não entendi direito o que quer dizer, mas é interessante.

LF: Achei muito legal o jeito que ele vai afastando as imagens, parece que a história nunca acaba.

GAG: Foi muito legal, parece que a gente ‘tá’ dentro do livro, que ‘tá’ com o celular fazendo assim zoom, zoom.

O estudante ER, que demonstrou dificuldade em compreender o livro, designou-o ao mesmo tempo como “estranho” e “interessante”. Um posicionamento aparentemente dúbio, mas que revela: a não rejeição da obra apesar da dificuldade em compreendê-la; a ruptura do horizonte do leitor, para quem a obra pareceu estranha, desafiadora.

Os comentários dos estudantes EF e GAG refletem, em certa medida, uma relação subjetiva com a obra, pois relatam impressões pessoais e sensações que tiveram a partir da leitura. No caso do EF, houve a referência ao recurso de *zoom*: “ele vai afastando as imagens” e a conclusão a que esse leitor chegou a partir dessa estratégia: “parece que a história nunca acaba.”. Por sua

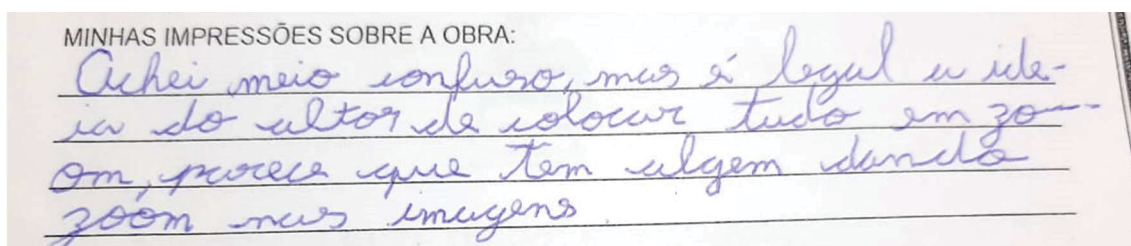
⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vRXYKQEJeqk> . Acesso em 22 mar 2022.

vez, GAG descreveu a sensação que teve durante a leitura: “parece que a gente ‘tá’ dentro do livro, que ‘tá’ com o celular fazendo assim *zoom, zoom*.”.

Como fechamento dessa sequência, que ocupou 2 horas-aula, as reflexões a partir desses comentários foram relacionadas à noção de perspectiva: como pontos de vista diferentes resultam em compreensões diferentes. Isso foi associado não apenas ao conteúdo do livro, mas também às diferentes percepções sobre a obra, bem como a situações da realidade. Por fim, propus que registrassem no diário de leitura suas impressões sobre a obra e a nota a ela atribuída. A resistência ao registro, anteriormente relatada, se manteve.

No registro a seguir, a estudante AEPP inicia com uma avaliação negativa do livro – “Achei meio confuso” –, porém destaca como positiva a estratégia de *zoom* utilizada pelo autor:

FIGURA 12 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 1

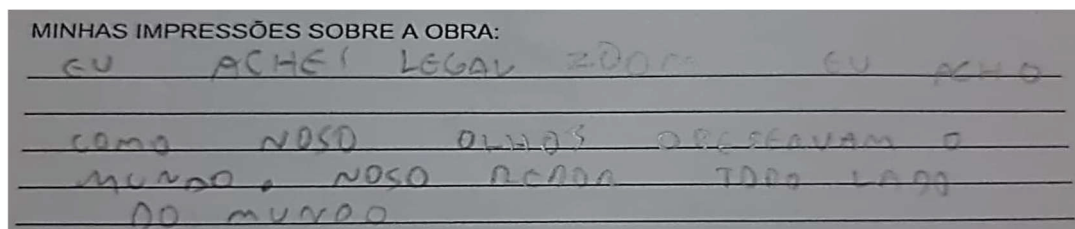


FONTE: Diário de leitura da estudante AEPP (2022).

LEGENDA: Achei meio confuso, mas é legal a ideia do autor de colocar tudo em *zoom*, parece que tem alguém dando *zoom* nas imagens.

Neste outro caso, o estudante FLSC relaciona a obra com o modo de observarmos a realidade: compara o efeito das ilustrações com o modo como observamos o mundo:

FIGURA 13 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 2

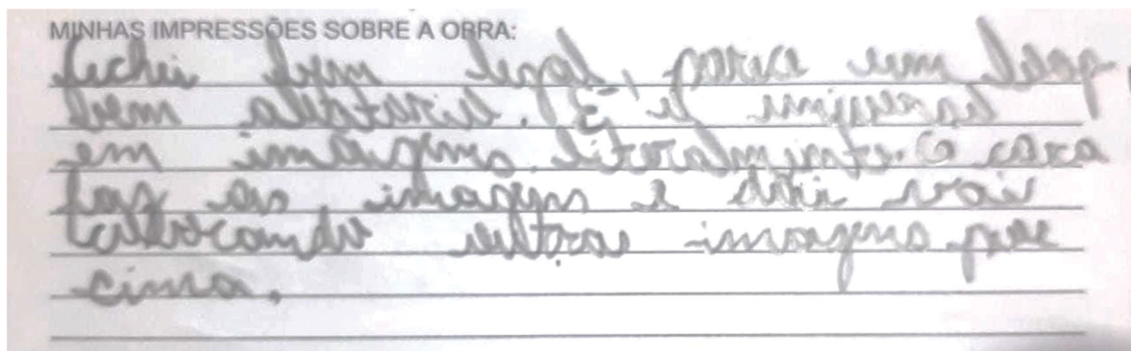


FONTE: Diário de leitura do estudante FLSC (2022).

LEGENDA: Eu achei legal Zoom. Eu acho como nossos olhos observam o mundo. Nosso rerdo todo lado do mundo.

A estudante DBN, por sua vez, desenvolve sua análise, trazendo mais argumentação, como demonstra a figura abaixo:

FIGURA 14 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 3



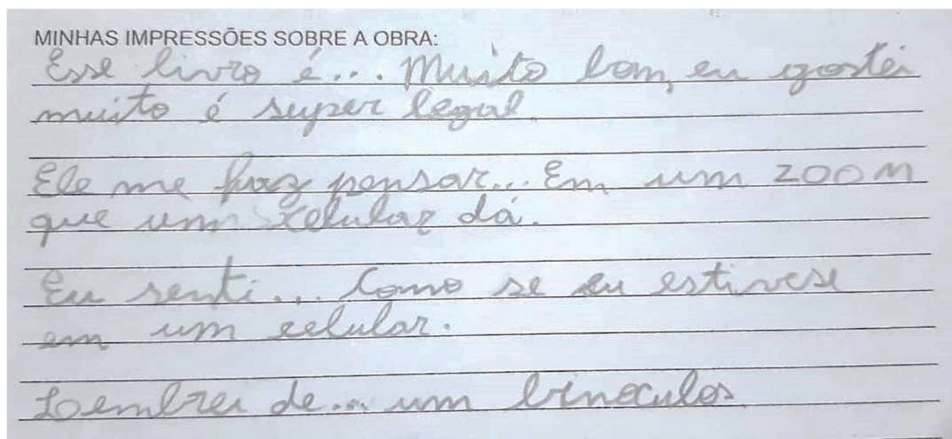
FONTE: Diário de leitura da estudante DBN (2022).

LEGENDA: Achei bem legal, parece um *loop*, bem aleatório. É o universo em imagens literalmente. O cara faz as imagens e daí vai colocando outras imagens por cima.

DBN compara a situação retratada na obra a um *loop*, comentando que é retratado na obra “o universo em imagens, literalmente”. Utiliza uma linguagem informal - “O cara” -, o que é um traço comum aos textos diaristas, que dá essa liberdade ao seu autor. Por fim, a garota comenta com suas palavras o jogo feito com as imagens que, na sua percepção, remete a uma espécie de sobreposição: “O cara faz as imagens e daí vai colocando outras imagens por cima.”. Nesse e nos três outros exemplos anteriores, percebe-se, em diferentes níveis, a construção de uma argumentação em defesa de um ponto de vista sobre a obra. Porém, a quantidade de diários completados foi pequena: apenas 14 de um total de 35 estudantes o fizeram, mas nem todos de forma completa.

Por fim, no diário a seguir, a estudante LF estruturou seus registros em tópicos. Isso se deve ao fato de eu ter sugerido aspectos que poderiam ser abordados no diário, como forma de orientação para quem precisasse de um auxílio nesse sentido. Essa estudante foi a única a seguir à risca os tópicos sugeridos:

FIGURA 15 – IMPRESSÕES SOBRE A OBRA ZOOM – 4



FONTE: Diário de leitura da estudante LF (2022).

LEGENDA: Esse livro é... Muito bom, eu gostei muito é super legal. / Ele me faz pensar... Em um zoom que um celular dá. / Eu senti... Como se eu estivesse em um celular. / Lembrei de... um binóculos.

Apesar de LF não ter explorado um estilo pessoal de estruturação do registro, optando por imitar a sequência de itens colocadas na lousa, seu diário traz aspectos diversificados em relação aos demais: traz opinião sobre o livro, mas não a sustenta com argumentos, limita-se a dizer que o livro é “muito bom”, “super legal” e que gostou dele, mas não traz justificativas. Essa foi uma situação recorrente em outros diários. Ademais, nos três últimos tópicos, seus comentários são muito similares, pois remetem ao recurso imagético utilizado pelo autor: dois deles fazem referência ao efeito *zoom* no celular e o último o compara a um binóculo.

Embora haja expressão da subjetividade dos estudantes nesses exemplares de diário de leitura apresentados, ela ainda carece de mais desenvolvimento, visto que o diário dos demais estudantes não trouxe conteúdos significativos, limitando-se a comentários pautados em adjetivos triviais como “legal”, “interessante”, “criativo”.

Por fim, compartilhei com a turma o meu registro sobre essa obra no diário de leitura, e outros estudantes puderam fazer o mesmo.

A segunda leitura se desenvolveu em 6 encontros. A obra selecionada, *A ponte*, (JANISCH, 2013) traz como foco a necessidade de conciliação de interesses aparentemente inconciliáveis. Um impasse ocorre entre as personagens, o que requer uma solução, mas ambas resistem, não querem ceder. Assim, o desafio que se apresenta é encontrar uma solução que concilie

os interesses das duas partes envolvidas. As ilustrações, em tons pastéis e utilizando diferentes técnicas (grafite, aquarela, colagem), mudam a perspectiva a cada página, enfatizando o clima de oposição e tensão crescente entre as personagens.

A sequência didática iniciou-se no encontro 9, com a motivação: apresentação em slides das “pistas” relacionadas à próxima leitura: uma ponte vista de dois ângulos distintos:

FIGURA 16 – SLIDE: PONTE EM DIFERENTES PERSPECTIVAS



FONTE: <https://pixabay.com/pt/images> Acesso em 20/04/21

A partir disso, foram instigados a levantar hipóteses acerca do tema da obra que seria lida, as quais foram registradas no diário após visualizarem o livro físico na etapa seguinte, a introdução.

Para o desenvolvimento da introdução, realizei a apresentação do autor e da ilustradora, com breve biografia de ambos - idade, nacionalidade, obras - bem como informações sobre a tradução do livro, visto que se trata de uma obra estrangeira, traduzida do alemão para o português.

Em seguida, foi realizado o momento “Julgando o livro pela capa” - contato inicial com o livro físico para explorar título, texto e imagens da capa e contracapa. Foram também retomadas as imagens da ponte em distintas perspectivas anteriormente apresentadas (FIGURA 16). Havia três exemplares da obra disponíveis, que circularam entre os estudantes para o manusearem de

forma inspeccional. O registro das hipóteses de leitura foi realizado no diário, no entanto foram bastante genéricos, superficiais, a exemplo do produzido por JSPF: “É a história de uma ponte.”.

Contudo, houve uma exceção. A estudante LF registrou: “Acho que vai falar sobre algo que aconteceu em uma ponte, ou fala sobre perspectiva”. Mais do que apenas dizer que o tema do livro é “ponte”, essa estudante enfatiza um acontecimento, embora não suponha qual seja. Ademais, aponta para a noção de perspectiva discutida anteriormente, aspecto que não foi mencionado por nenhum outro estudante.

Antes de iniciar a leitura, abordei uma informação sobre Helga Bansch, ilustradora do livro *A ponte* (JANISH, 2013), apresentada na folha de rosto: a ilustradora realiza um trabalho artístico com crianças que manifestam problemas de comportamento, incentivando-as a se expressarem através da pintura. Com base nisso, foi discutida a concepção de que pintura é modo de expressão. Cosson (2020a) orienta que, na apresentação da biografia do autor, sejam trazidas informações que contribuam para o entendimento da obra. Nesse caso, as informações acerca do trabalho da ilustradora tiveram a função de chamar a atenção para a importância das ilustrações, visto que no livro *A ponte* (JANISH, 2013) tanto as imagens quanto o texto comunicam e contribuem conjuntamente para a construção de sentidos. Ainda, como a contracapa do livro, já traz uma prévia do conteúdo da história, questionei o grupo: como o urso e o gigante resolverão o problema com que se deparam? As hipóteses foram expressas verbalmente:

MS: Acho que não vão passar, vão ter que dar outro jeito pra passar pelo rio.

ER: Acho que vão brigar e cair da ponte.

EFS: Eles vão conseguir passar juntos pela ponte.

CHS: Eles vão desistir e daí vão passar pelo rio de barco.

Talvez em razão de a questão ser mais objetiva e enfatizar um problema a ser resolvido - além de não precisar escrever a resposta e sim verbalizá-la, - as hipóteses de leitura levantadas nesse diálogo foram mais significativas e diversificadas que as anteriores registradas nos diários de leitura.

Para o passo seguinte da sequência, a leitura, foram necessárias as seguintes adaptações, devido ao número insuficiente de exemplares do livro

(havia apenas três) e a necessidades dos estudantes (alguns só leem em caixa alta):

- projeção através do equipamento multimídia das páginas do livro digitalizado, para a leitura coletiva;
- digitação do texto do livro em caixa alta e sua inserção nas imagens digitalizadas, a fim de a leitura ser acessível a todos os estudantes.

FIGURA 17 – SLIDE COM TEXTO EM FONTE ADAPTADA



FONTE: acervo da autora (2022). Livro: JANISCH, H. **A ponte**. Ilustração: Helga Bansch.

Tradução: José Feres Sabino. 1.ed. São Paulo: Escarlate, 2013.

A leitura feita no suporte digital e verbalizada por mim captou a atenção do grupo, salvo algumas exceções, durante certo tempo. À medida que a leitura avançava, mais alunos dispersavam a atenção, tendo de ser interrompida e retomada a leitura algumas vezes. Foi possível perceber ainda o nítido interesse pelo manuseio da obra física enquanto esta circulava entre os estudantes. Isso mostrou mais características dessa turma: primeiro, o interesse em ler o texto literário em seu suporte original; em segundo, o fato de aulas expositivas não serem eficazes com o grupo. A participação ativa, seja partilhando suas opiniões, seja realizando atividade prática, especialmente intercalando esses momentos, traz melhores resultados. Deter-se muito tempo na mesma modalidade de atividade faz com que vários alunos se distraiam com mais facilidade, especialmente considerando que a dificuldade em manter o foco foi uma das características elencadas no perfil do grupo.

Pensando nisso, o passo seguinte, a interpretação, teve início com a exploração da narrativa visual do livro. Para tal, foram reproduzidas algumas partes em forma de cartões, de modo a assemelhar-se às “cartinhas” com as quais vários meninos da turma costumam brincar. Ao serem apresentadas a eles e mencionada essa relação com o seu brinquedo, esses meninos mostraram-se muito entusiasmados: organizaram-se rapidamente em duplas ou trios, e fizeram a atividade com dedicação.

FIGURA 18 – ORDENAÇÃO DOS CARTÕES COM ILUSTRAÇÕES DA OBRA



FONTE: foto do acervo da autora (2022).

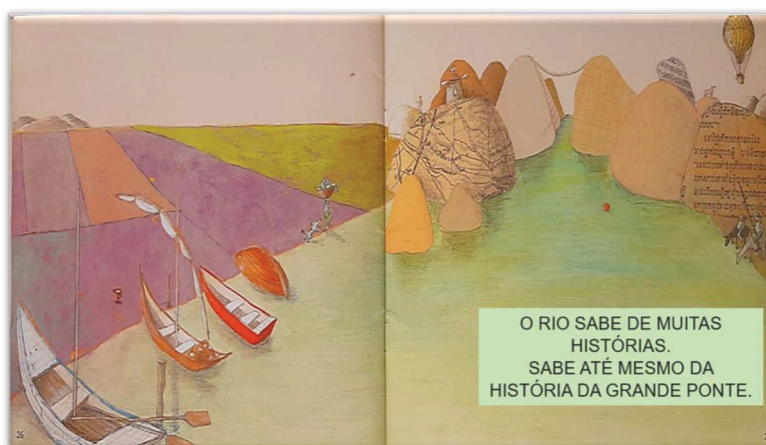
A proposta era organizar os cartões na sequência lógica da narrativa, sem consultar o livro. Acompanhando individualmente os grupos e dialogando com os estudantes, foi possível perceber uma leitura adequada das imagens. As ilustrações variam a perspectiva sobre o cenário e as personagens, de modo que essa variação de ponto de vista enfatiza elementos ou situações específicas da narrativa, e foi nisso que os estudantes se apoiaram para montar a sequência lógica. Além disso, perceberam detalhes que na leitura coletiva haviam passado despercebidos. Um deles com relação aos cartões inicial e final da narrativa, que contêm o mesmo texto. Foi através das imagens que identificaram qual seria o início ou o fim da história:

FIGURA 19 – PÁGINA DE ABERTURA DA HISTÓRIA



FONTE: acervo da autora (2022). Livro: JANISCH, H. **A ponte**. Ilustração: Helga Bansch. Tradução: José Feres Sabino. 1.ed. São Paulo: Escarlata, 2013.

FIGURA 20 – PÁGINA DE FECHAMENTO DA HISTÓRIA



FONTE: acervo da autora (2022). Livro: JANISCH, H. **A ponte**. Ilustração: Helga Bansch. Tradução: José Feres Sabino. 1.ed. São Paulo: Escarlata, 2013.

Comparando os cartões, os estudantes identificaram que o segundo era o último porque os barcos já estavam de volta à margem do rio e não havia mais personagens na cena, diferente do que acontece na imagem do primeiro cartão. O estudante MFF chegou a comentar:

MFF: Nossa, professora, o urso e o gigante devem ter ficado o dia inteiro brigando na ponte, porque quando saíram de lá todo mundo já tinha ido embora.

Uma percepção pertinente acerca da passagem do tempo na narrativa, que foi socializada com a turma e retomada na atividade seguinte.

Cabe ressaltar o desempenho do estudante EDP nessa atividade. Até então, era o que se mostrava mais alheio às atividades em sala, constantemente distraído, conversando com colegas, circulando pela sala, situação relatada por professores de outros componentes curriculares, em conversas informais. Contudo, ao receber os cartões, ele prontamente se dispôs a fazer o que fora proposto, concluindo rapidamente a organização da sequência, que constava com apenas dois cartões em posição invertida. Questionado acerca disso, reviu as imagens, identificando o problema. Satisfeito com o próprio desempenho, EDP fez questão de compartilhar com os amigos que havia sido o primeiro a concluir a atividade e de forma correta. Um resultado satisfatório que demonstra a importância de dinâmicas diferenciadas não visando entretenimento, mas sim atender à diversidade de interesses dos estudantes.

FIGURA 21 – ORDENAÇÃO DOS CARTÕES DE ILUSTRAÇÃO PELO ESTUDANTE



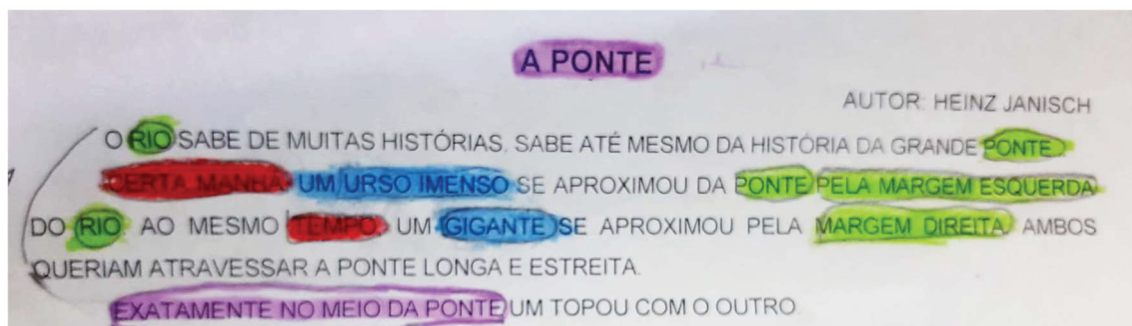
FONTE: foto do acervo da autora (2022).

Em contraste com essa atividade, que priorizou a leitura de imagens, a seguinte focou apenas no texto verbal. Organizados em duplas, os estudantes receberam uma cópia digitada do texto do livro. Inicialmente, questionei-os acerca da parte inicial da narrativa: que informações traz ao leitor acerca da história. A intenção foi diagnosticar se identificariam as informações explícitas no texto que contextualizam a história no tempo, espaço e as personagens envolvidas.

A estudante FJM se manifestou destacando que foi apresentada uma característica do urso: “imenso”; GAG, por sua vez, destacou a ponte: “longa e estreita”. A identificação temporal foi mencionada por dois alunos, LAS e JCD: “Certa manhã”. Então, foi solicitado que marcassem no texto as palavras-chave

que indicam esses elementos da narrativa, com cores distintas: em azul, as personagens; em verde, o espaço; em vermelho, o tempo.

FIGURA 22 – IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DA NARRATIVA



FONTE: foto da atividade da estudante MVPS (2022).

Alguns tiveram dificuldade em acompanhar, o que ressaltou a necessidade de mais apoio visual - o que fora planejado com uso do equipamento multimídia, mas que acabou não funcionando. Anotei na lousa as orientações e as palavras-chave na lousa para auxiliá-los, mesmo assim alguns estavam com dificuldade em acompanhar. Sendo assim, esse assunto foi retomado no encontro seguinte com uso do equipamento para projetar os trechos analisados e as marcações necessárias.

Com o recurso visual, os resultados foram mais satisfatórios, embora ainda houvesse estudantes precisando de auxílio individual. Para ilustrar o trabalho interpretativo, levei uma lupa representativa do tipo de atividade que fariam: explorar as pistas do texto para compreendê-lo, como um investigador que coleta e analisa pistas para chegar a conclusões em uma investigação. Os estudantes demonstraram apreciar essa dinâmica esboçando sorrisos, com comentários apreciativos, demonstrando curiosidade pela lupa, outros fazendo referência ao filme *Detetives do Prédio Azul* (2017), mas, principalmente, mas, principalmente, engajando-se no processo proposto, de lançar um olhar perscrutador sobre o texto e para a necessidade de reflexão sobre as pistas.

Após a retomada dos elementos da narrativa, expliquei que o trecho em questão consistia na apresentação, o que foi sinalizado no texto com a inicial A. Foram ainda exploradas informações apontadas na aula anterior acerca da caracterização das personagens e da ponte: questionei a turma por que foi especificado no texto que o urso era imenso e a ponte longa e estreita. Também

por que não havia essa caracterização para o gigante. Houve várias participações, mencionando, de modo geral, que o urso foi caracterizado daquela forma para mostrar que também era grande como o gigante. Acerca da caracterização da ponte, a estudante APP fez uma inferência coerente e pautada no texto:

APP - O texto fala que a ponte é estreita porque o urso e o gigante são grandes, daí não iam caber na ponte ao mesmo tempo.

Acerca da marcação do tempo com a expressão “Certa manhã”, os estudantes foram levados a analisar a passagem do tempo da narrativa, com a retomada da imagem final do livro, explorada nos cartões na aula anterior, à qual atribuíram características de entardecer pela disposição dos elementos. Foram questionados acerca da importância dessa marca temporal no início da história:

MVPS - Mostrar que começou de dia, que era de manhã quando os dois subiram na ponte.
DFCR - É que eles ficaram o dia inteiro tentando passar na ponte.”.

A partir dessa fase, já foi possível identificar alguns estudantes com melhor desempenho nas análises em nível inferencial, bem como os mais ativos nos debates, que costumavam responder às questões orais antes dos demais. No entanto, alguns estudantes mais retraídos, que não expunham ao grupo suas colocações, o faziam em conversa individual comigo acerca da atividade, demonstrando também bom desempenho na interpretação, como foi o caso de LCT, MVSS, WGGP. Porém, foi significativo o número de estudantes com acentuada dificuldade, o que se evidenciou no decorrer das atividades posteriores.

Para identificação da seção seguinte da narrativa, a complicação, os estudantes foram instigados a desvendar em que momento exato teve início a complicação, o conflito principal do livro - sem menção a qual era esse conflito, ou seja, partiriam do conhecimento que já detinham sobre o texto. Em alguns instantes, vários alunos se manifestaram indicando a frase: “Exatamente no meio da ponte um topou com o outro.” (JANISCH, 2013, p. 8)

FIGURA 23 – CENA DO CONFLITO NARRATIVO



FONTE: acervo da autora (2022). Livro: JANISCH, H. **A ponte**. Ilustração: Helga Bansch.

Tradução: José Feres Sabino. 1.ed. São Paulo: Escarlate, 2013.

Questionei por que escolheram essa frase e não a da página anterior: “Ambos queriam atravessar a ponte longa e estreita.” (JANISCH, 2013, p. 7). Houve estudantes que fizeram expressão de dúvida e não se manifestaram. Por fim, três se manifestaram para justificar sua escolha:

JHCD: É que os dois ‘tavam’ ali na ponte bem na frente do outro.

LCT: A ponte era pequena e os dois nessa hora ‘tavam’ parados bem ali no meio, não dava pra passar.

CEMB: É que antes fala que eles queriam atravessar e só isso.

CEMB percebeu a diferença entre a intenção das personagens de cruzar a ponte - “Ambos queriam atravessar a ponte longa e estreita.” (JANISCH, 2013, p. 7) – e o conflito que teve início quando ambas estavam frente a frente no centro da ponte (FIGURA 23), cena indicada por JHCD e LCT. JHCD dá detalhes das circunstâncias que geraram esse conflito: tamanho da ponte e o fato de as personagens estarem nela parados, um impedindo a passagem do outro.

Para identificação do clímax, questionei a turma em que momento do texto perceberam que a situação entre as personagens ficou mais tensa, e solicitei que sinalizassem a frase que expressa essa tensão. Fizeram a busca no texto por alguns minutos em silêncio. Os estudantes MSL, LF e DFCR prontamente se manifestaram com a resposta:

MSL; LF; DFCR: “Um encarou o outro com hostilidade”.

Ao indicarem a frase selecionada, perguntei-lhes por que a consideraram como momento de tensão:

EFS: É que os dois estavam bem brabos, e não deixavam o outro passar.

Para completar, foi identificado o desfecho: como a situação se resolveu, o que foi localizado rapidamente por eles. Na sequência, busquei diagnosticar se os estudantes distinguiam as diferentes vozes do texto: das duas personagens e do narrador. Rereram o texto e assinalaram as falas do gigante (G) e urso (U), atentando para o uso do travessão como indicativo dos diálogos. Foi significativa a dificuldade dos estudantes, mesmo trabalhando em duplas. A falta de percepção das pistas textuais que sinalizavam as vozes, confusão entre voz do narrador e voz de personagem foram os problemas mais recorrentes. Para sanar as dúvidas, ao final da aula projetei o texto e realizei a atividade coletivamente com o grupo.

Para fechamento, dois voluntários foram selecionados para sortear uma “pista” acerca do próximo mistério que desvendariam, um “desafio de investigação”. Com auxílio da lupa (a pista foi escrita em fonte pequena para que pudessem explorar o efeito de aumento da lupa), leram a pista sorteada: a palavra “Ponte”. O desafio relacionado à pista era pensar por que o livro começa e termina com frases similares e o que significa dizer que “O rio sabe de muitas histórias”. A reflexão se mostrou complexa para o grupo. Dois alunos atendidos individualmente, DFCR e FLSC mostraram-se bastante ligados apenas ao sentido literal, repetindo com outras palavras a mesma informação expressa pela frase:

DFCR – É que o rio conhecia várias histórias.
FLSC – O rio *tava* ali e ele sabia das histórias.

Outros estudantes trouxeram percepções ligadas à permanência do rio no local. Foram recorrentes justificativas como as de GAG e CHS:

GAG: Porque o rio está ali muito tempo já.
CHS: Porque o rio como é velho ele sabe de muitas histórias.

Nessas respostas – e nas demais variações com mesmo significado, é destacada a perenidade do rio como sendo a razão de ele conhecer muitas histórias. Já o estudante JGRC registrou apenas duas palavras:

JGRC: “*Tem vida*”.

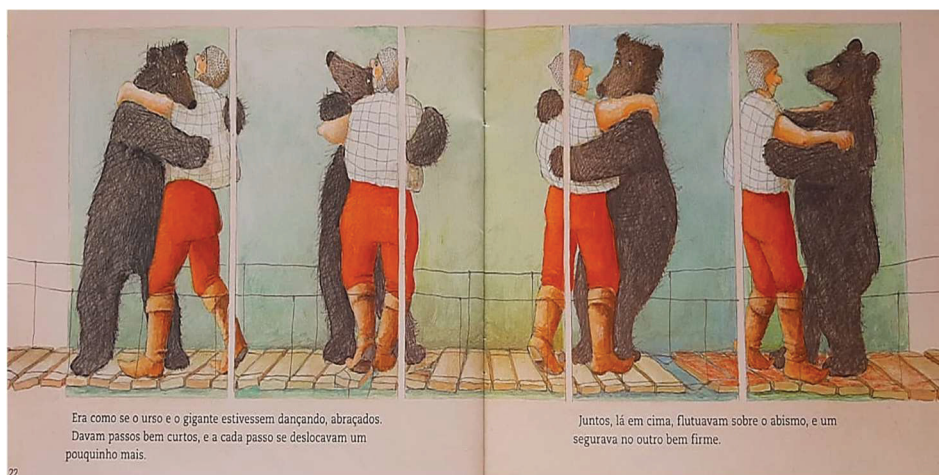
Contudo, sua explicação oral para essa frase foi:

JGRC: “*É que o rio passa ali faz tempo já, aí ele vê as coisas acontecerem, como se fosse vivo, por isso ele sabe das histórias*”.

Sua desenvoltura para verbalizar essa resposta, construir seu argumento supera seu registro tão conciso de duas palavras. Se o desempenho de JGRC fosse avaliado apenas por seu registro escrito, sua competência literária seria considerada inferior. Porém, apesar de ser um estudante que tem dificuldade na escrita, conseguiu usar sua imaginação para preencher as indeterminações do texto, respondendo ao desafio proposto por esse trecho da obra de modo coerente e com argumento plausível. Isso demonstra a importância de dar voz ao leitor na comunidade de leitores para que expresse suas interpretações de diferentes maneiras, inclusive oralmente.

Os dois encontros seguintes foram afetados por alguns revezes - período da aula ocupado para realização de avaliação institucional, intervenção pedagógica para tratar de situações de conflito entre estudantes -, sendo retomados após oito dias com a continuação da proposta “desafio de investigação”. A nova pista, também lida com auxílio da lupa, era a palavra “flutuar”. Os estudantes precisaram relembrar em que momento essa palavra aparece no livro *A ponte* (JANISCH, 2013): na solução do conflito. Em seguida, explorar o significado do trecho em que o urso e o gigante “flutuavam sobre o abismo” (JANISCH, 2013, p.22-23):

FIGURA 24 – CENA DO DESFECHO



FONTE: JANISCH, H. **A ponte**. Ilustração Helga Bansch, Tradução: José Feres Sabino. 1.ed. São Paulo: Escarlate, 2013.

LEGENDA: a) Era como se o urso e o gigante estivessem dançando, abraçados. Davam passos bem curtos, e a cada passo se deslocavam um pouquinho mais. b) Juntos, lá em cima, flutuavam sobre o abismo, e um segurava no outro bem firme.

Este desafio foi para eles menos complexo que o anterior, pois o realizaram com mais autonomia e houve uma maior diversidade de interpretações:

LF: Flutuavam porque eles estavam na ponta dos pés.

AEPP: Porque eles ficaram na ponte que é acima do abismo, por isso foi comparado a eles estarem flutuando.

HLPF: Porque a ponte é alta.

GAG: Eles estavam em cima da ponte e deram a ideia de que estavam flutuando.

EFL: Eu imagino que com a movimentação na ponte deu a impressão de flutuar.

A construção da significação para essa cena foi pautada em elementos do texto: a altura da ponte e o fato de se situar acima de um abismo, a posição e a movimentação das personagens sobre a ponte remetem, na perspectiva dos estudantes, ao efeito de “flutuar”. Ainda, a estudante FGJM comparou a situação a uma cena de romance, por estarem como que dançando abraçados. Um dos casos que chamou a atenção foi do estudante WGGP, que escreveu apenas três palavras no cartão de resposta:

WGGP: *“Como um baco”*.

Oralmente, contudo, ele explicou que comparou o movimento das personagens, que “flutuavam sobre o abismo” com o de um barco sobre o mar:

WGGP: Eles ali na ponte é tipo um barco.

PESQUISADORA: Que interessante! Por que você acha isso?

WGGP: É que os dois são pesados, né, e o barco também é e consegue flutuar no mar.

A reflexão de WGGP se pauta em uma comparação por ele estabelecida, com base em características análogas entre o barco e as personagens - na sua perspectiva, são pesados e, mesmo assim conseguem, de algum modo, flutuar. Uma comparação criativa e interessante, na qual o estudante empregou seus conhecimentos prévios, porém sem conseguir transpô-la para a escrita, de modo que poderia ter sido ignorada caso ele não fosse ouvido.

A conclusão dos desafios se deu com a elaboração coletiva do “Painel de interação do leitor”, no qual constavam as respostas dos estudantes aos dois desafios, registradas em cartões. O painel foi exposto no corredor, mas também foram compartilhadas oralmente as respostas com a turma por quem se sentisse

à vontade para fazê-lo. Assim, os estudantes cumpriram o desafio de atuarem como “detetives” - leitores que analisam “pistas” (textuais) para chegar a conclusões, à contrução de significados.

FIGURA 25 – PAINEL DE INTERAÇÃO DOS LEITORES



FONTE: foto do acervo da autora (2022).

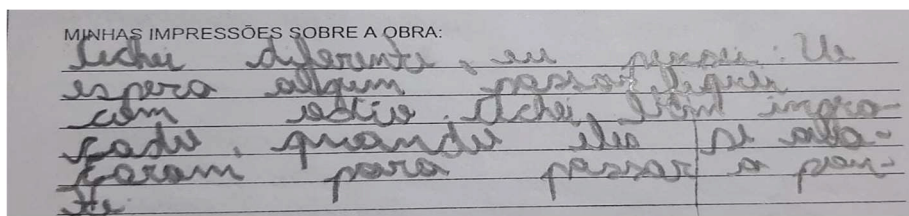
Como atividade de fechamento da etapa diagnóstica, foram feitos os registros, pelos estudantes, de suas impressões sobre o livro *A ponte* (JANISCH, 2013) no diário de leitura. Contudo, os registros foram menos significativos que os da primeira leitura. Em geral, se resumiram a comentários genéricos como os dos estudantes abaixo:

KNNC: Achei o livro bem legal.

LIMC: Um livro interessante, eu gostei muito.

Houve ainda alguns ilegíveis ou em branco. No exemplar a seguir, contudo, a estudante LAS expressou suas impressões, dialogando com o diário e revelou sua interação com a obra ao reagir diante do impasse das personagens:

FIGURA 26 – IMPRESSÕES SOBRE A SEGUNDA OBRA



FONTE: Diário de leitura de LAS (2022).

LEGENDA: *Achei diferente, eu pensei: Ué, espera 'alguem' passar. Fiquei com ódio. Achei bem 'ingraçado' quando eles se abraçaram para passar a ponte.*

A execução da sequência didática e sua análise em paralelo com os dados do perfil de leitor trouxeram um panorama da condição da turma. Devido às dificuldades e defasagens acumuladas, a realização das tarefas pelos estudantes foi bastante lenta, requerendo apoio docente constante. Essa pode ter sido uma das razões para a produção dos diários ter sido menor na segunda leitura, pois na primeira o tempo para registro foi de uma aula de 50min, já para o segundo registro dispuseram de metade desse tempo. A prática confirmou a constatação de que os estudantes ainda têm pouca autonomia na realização das tarefas, necessitando de orientações muito detalhadas, com reforço visual e estímulo constante, inclusive para manutenção da atenção na atividade e da postura estudantil.

Ademais, o texto desvinculado da narrativa visual representou mais dificuldade na compreensão. Considerando que boa parte da turma é mais leitora de gibis do que de livros, além da defasagem em leitura, foi possível perceber a dependência da imagem para uma melhor compreensão do texto verbal por parte de vários estudantes, sendo necessária evolução nesse sentido. Aspectos como a distinção entre as vozes no texto também precisa ser mais explorada, visto que isso interfere na compreensão do texto. Por outro lado, os estudantes demonstraram bom desempenho na leitura de imagens, o que pode continuar sendo explorado, tendo em vista que foi uma prática provocativa e satisfatória para eles.

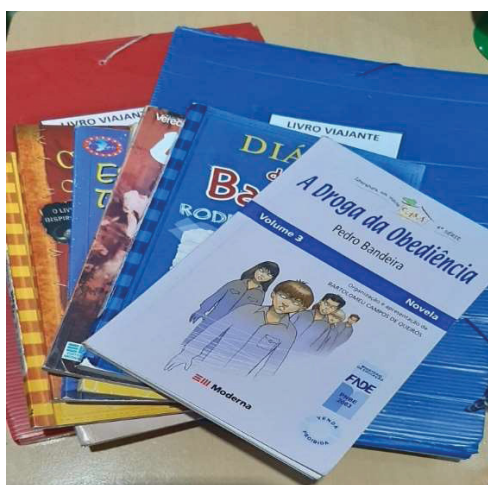
Há estudantes na turma com um olhar mais apurado para as pistas textuais verbais e não verbais, enquanto há outros com mais dificuldade em lidar com a linguagem simbólica, com os sentidos não literais e implícitos. Sendo assim, a habilidade de preencher as lacunas, as indeterminações do texto (ISER, 1996; 1999) precisa ser aprimorada, visto que essa atitude criativa por parte do leitor, na perspectiva de Iser (1996) é que oportuniza a experiência estética. Ademais, trilhando esse caminho o estudante poderá se apropriar da literatura, concretizando-se assim o seu letramento literário.

As questões do “Desafio de investigação” evidenciaram a tendência inicial de alguns estudantes a se limitar ao sentido literal das palavras, tendo dificuldade de analisar possíveis efeitos denotativos. Apesar da complexidade da questão inicial desse desafio, a caracterização da tarefa como um “mistério a ser desvendado” por eles como “investigadores” os instigou a aderirem à proposta buscando “decifrar o enigma” – a ponto de lamentarem quando a aula acabou.

Sendo assim, o acionamento do imaginário dos estudantes para a atuação de um investigador, relacionada ao comportamento do leitor ante um texto, foi apreciada por eles, contribuindo para o engajamento na interpretação da obra literária. Desse modo, foi possível compreender o valor das estratégias imaginativas no direcionamento das práticas de leitura, apontando caminhos para identificação e análise de pistas textuais para a construção de sentidos.

No intervalo entre a etapa diagnóstica e a intervenção, a fim de ofertar um repertório mais diversificado de leituras aos estudantes, desenvolvi a proposta do Livro Viajante. Consistiu na disponibilização de uma coletânea de obras da escola e do meu acervo pessoal, de diferentes níveis de complexidade, cujos gêneros e temas estavam alinhados aos interesses de leitura manifestados durante a construção do perfil de leitor. As obras foram sorteadas quinzenalmente entre os estudantes que manifestaram interesse. Juntamente com o livro, cada estudante recebeu uma página do diário de leitura na qual poderia fazer seus registros em casa e, assim, construir uma espécie de portfólio de suas leituras.

FIGURA 27 – LIVRO VIAJANTE



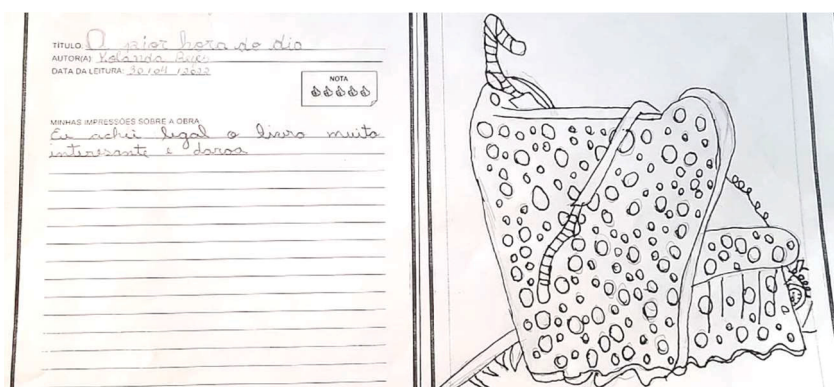
FONTE: foto do acervo da autora (2022).

O objetivo foi oportunizar a leitura de obras desafiadoras, de temas e autores variados, alinhados aos interesses dos estudantes, bem como proporcionar a prática da leitura literária para além da sala de aula. A escola conta com biblioteca escolar, porém estava em reforma nesse período, de modo que foi realocada para um espaço improvisado e menor, contando com acervo reduzido devido à falta de espaço. Apenas três alunos da turma tinham hábito de realizar empréstimo de livros. Assim, para incentivar o desenvolvimento desse hábito nos demais, elaborei essa

proposta. A expectativa de ser o sorteado da vez contribuiu para esse interesse, de modo que o Livro Viajante foi bem aceito, à exceção de alguns poucos estudantes que não quiseram participar dos sorteios.

Os registros dessas leituras nos diários foram mínimos, poucos estudantes os fizeram, e as anotações foram, em sua maioria, bastante concisas e genéricas, como o diário de WGGP, a seguir, o que demonstra que o uso desse instrumento precisa ser mais aprimorado.

FIGURA 28 – DIÁRIO DE LEITURA VIAJANTE – 1

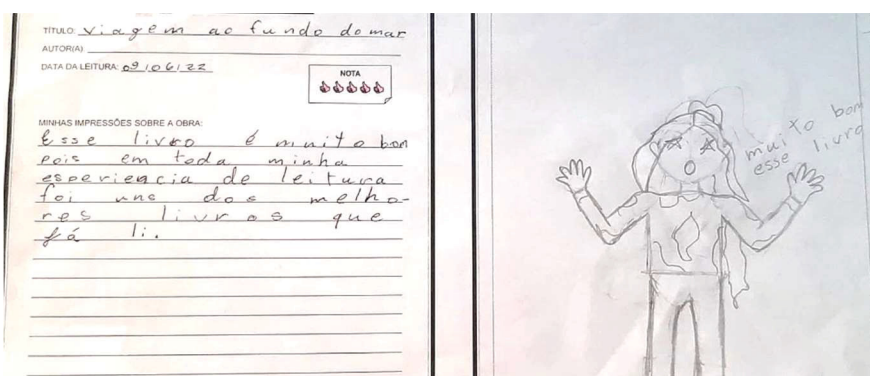


FONTE: Diário de leitura viajante de WGGP (2022).

LEGENDA: Eu achei legal o livro muito interessante e *daria*.

No diário a seguir, embora a estudante EFL não traga argumentos que justifiquem sua avaliação sobre o livro, é possível perceber um resultado satisfatório da leitura do Livro Viajante, considerado por ela um dos melhores livros que já leu:

FIGURA 29 – DIÁRIO DE LEITURA VIAJANTE – 2



FONTE: Diário de leitura viajante de EFL (2022).

LEGENDA: Esse livro é muito bom pois em toda minha *experiência* de leitura foi um dos melhores que já li.

Outra experiência positiva foi a da estudante FGJM que, após ler o livro *A droga da obediência* (BANDEIRA, 2014), demonstrou interesse em ler mais livros desse autor, o que já sinaliza a construção de um gosto literário. Apresentei-lhes, então, outros títulos de Bandeira oriundos da biblioteca da escola, para que ela escolhesse. Observando o comportamento da aluna nesse momento de escolha de livro, pude identificar que, para analisar as opções, ela olhou apenas a capa frontal e folheou as páginas rapidamente. Então, orientei-a a explorar outros elementos paratextuais, como a contracapa, que trazia breve sinopse do conteúdo. Feito isso, tomou sua decisão. Inclusive percebeu, na sinopse de uma das obras, a referência aos personagens que estão presentes no outro livro que ela leu (BANDEIRA, 2014):

FGJM: “Ah, Os Karas, eles estão no outro livro.”.

O comportamento dessa aluna durante a seleção da obra a ser lida sinaliza que é importante orientar os estudantes para o momento de escolherem sozinhos suas leituras: atentar para título do livro, autor (se já o conhecem ou não), capa e também contracapa, orelhas (se houver), índice. São aspectos importantes a serem trabalhados, visando à autonomia dos estudantes na seleção de seus interesses de leitura.

Ademais, um fator de destaque na turma foi o evidente interesse pela leitura literária no decorrer da aplicação da sequência didática. Enquanto que no contato inicial com os estudantes apenas três deles responderam afirmativamente à questão “Quem gosta de ler livros de literatura?”, a atitude dos estudantes nas práticas de leitura implementadas mostrou outra realidade. Ainda que inicialmente o engajamento fosse menor, com o decorrer dos encontros o envolvimento dos estudantes com a leitura e as reflexões sobre as obras foi se ampliando. Ao ser retomado, ao final do diagnóstico, o questionamento de quem no grupo gostava de ler literatura, o levantar das mãos em resposta foi quase unânime.

Isso sinaliza que o afastamento do espaço escolar durante a pandemia também afastou os estudantes da literatura, especialmente aqueles que ainda não tinham formado vínculos significativos com ela, situação apontada pelo perfil de leitor. Desse modo, com o retorno às salas de aula, são necessárias práticas de leitura que contribuam para o reestabelecimento de vínculos perdidos - ou mesmo criação de vínculos ainda não existentes - com a literatura. Essa foi a

tônica da proposta de intervenção aplicada ao grupo analisado. Para isso, considere as fragilidades detectadas no diagnóstico, com ênfase naquelas associadas aos critérios de competência literária elencados: a) possuir repertório literário; b) relacionar a leitura à experiência pessoal; c) expressar reação afetiva ao texto lido; d) expressar opinião sobre o texto lido e a defender com argumentos; e) realizar inferências; f) construir hipóteses e antecipações de leitura; g) identificar pistas textuais/paratextuais.

4.3 INTERVENÇÃO: (RE)CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A LITERATURA

Para a intervenção, selecionei a obra *A árvore generosa*, do autor norte-americano Shel Silverstein (2012), traduzida pelo escritor brasileiro Fernando Sabino. Embora seja literatura infantil, sua temática e as reflexões que suscita são de interesse também de outras faixas etárias. O livro apresenta o relacionamento entre um menino e uma árvore, as mudanças pelas quais o menino passa na transição para a vida adulta e como isso afeta a relação entre as personagens. É um livro que combina texto e ilustração, com linguagem simples, frases, em sua maioria, curtas.

Na concepção de Jauss (1994), a obra literária pode não apenas corresponder ao horizonte de expectativas do leitor, mas também ultrapassá-lo. Isso foi considerado na seleção das obras e, no caso de *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012), ela atende aos horizontes de estudantes interessados em narrativas, obras ilustradas, com linguagem acessível para estudantes com defasagem em leitura. A complexidade dessa obra em comparação às duas lidas na etapa diagnóstica reside na temática, que pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas, para além do literal. Nesse aspecto ela tem potencial de deslocar o leitor de seu horizonte de expectativas do leitor, conduzindo-os a uma experiência estética mais significativa.

Mantendo a mesma linha teórico-metodológica adotada na etapa diagnóstica, foi aplicada a sequência básica (COSSON, 2020a). O plano didático consta no apêndice 7. Para a motivação, que teve a duração de uma aula, busquei seguir um fio condutor que conectasse em alguma medida as leituras feitas na etapa diagnóstica com a da intervenção, incentivando os estudantes a

estabelecerem relações entre as obras. Sendo assim, o elemento “ponte” foi tomado como um símbolo de passagem, de transição. A dinâmica partiu de uma experiência pessoal minha, relatada aos estudantes: a travessia simbólica de uma passarela em metal que me causava medo, às vésperas de uma importante transição na vida pessoal.

Articulando essa reflexão com o livro *A ponte*.” (JANISCH, 2013), os alunos foram levados a refletir acerca da função de uma ponte, relacionando com a obra lida: a ponte ligando os dois extremos de um abismo, permitindo a passagem de um lado a outro. A discussão, em uma roda de conversa no pátio, foi conduzida para um possível uso conotativo desse elemento: ponte representando uma fase de transição de um estágio a outro da vida. Assim, os estudantes foram convidados a pensar acerca da aplicação desse sentido a situações reais. Os exemplos por eles mencionados foram: a fase de 0 a 5 anos, passagem para a adolescência, perda da avó (luto), separação dos pais, perder peso, mudança de estilo, mudar de escola e a passagem para o 6º ano.

A respeito deste último, questionei que expectativas eles tinham anteriormente com relação ao 6º ano, ao que tiveram dificuldade em responder. Dois estudantes, GAG e HLPF, se manifestaram:

GAG: Eu não sei, acho que pensei que ia ser tudo igual.

HLPF: Eu não imaginava nada.

Essas foram as respostas dadas, complementadas pela colocação de LF referindo-se à dinâmica do 6º ano, cujo comentário pode justificar a falta de respostas da maioria:

LF: Eu não sabia que ia ser diferente, então não esperava alguma coisa diferente.

Mais uma amostra da ruptura citada por Dias-da-Silva (1997) típica dessa transição: os estudantes não estavam preparados para a mudança, desconhecendo o contexto no qual ingressariam.

Em seguida, propus ao grupo uma atividade de representação criativa, na qual deveriam empregar um elemento no sentido conotativo para simbolizar um momento de transição que enfrentam ou enfrentaram. A intenção foi promover a compreensão acerca das possibilidades de uso conotativo, simbólico de palavras, aspecto que foi dificultoso para alguns estudantes na etapa

diagnóstica, bem como estimular o uso criativo da linguagem com o emprego desse recurso. Acataram a proposta sem resistência, alguns com dificuldade, mas o apoio individual foi suficiente para sanar as dúvidas. Os elementos citados como símbolos de transição ou mudança foram:

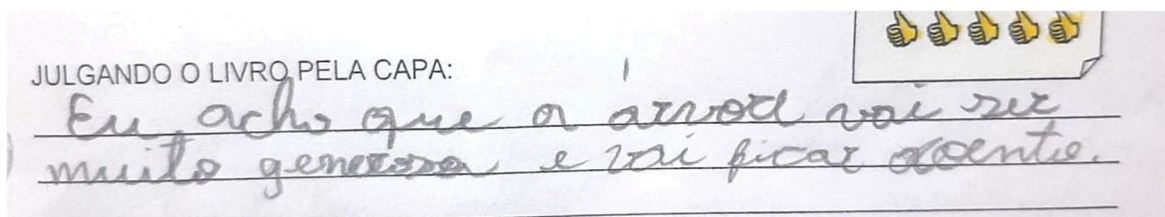
QUADRO 4 – SÍMBOLOS REPRESENTATIVOS DE TRANSIÇÃO

Elemento	Justificativa
<i>Plantas, árvores</i> (mais citados)	LF: “Porque a planta tem fases igual a gente, começa pequena, uma semente daí cresce.”.
<i>Escada</i>	JFLS: “Subir na escada é como crescer.”; EGL: “Os degraus são as mudanças.”.
<i>Terra</i> (planeta)	CEMB: “Tem dia e noite, frio, verão.”
<i>Dinheiro</i>	LCT: “Com dinheiro dá pra mudar de vida e ficar rico.”

FONTE: a autora (2022).

No encontro seguinte, foi realizada a introdução e a leitura. Retomando o elemento mais citado na atividade anterior como representativo de mudança (árvore), na introdução foi apresentado o livro *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012) e informações acerca de seu autor e do tradutor da versão em português, o escritor Fernando Sabino. Os estudantes puderam manusear o livro, e assim que o receberam mãos, vários estudantes já iniciaram a leitura, demonstrando interesse. Explorando os elementos paratextuais e o termo “generosa” presente no título, levantaram hipóteses acerca de seu tema. Grande parte das hipóteses fizeram referência à relação entre o menino e a árvore, como é o caso dos registros reproduzidos a seguir:

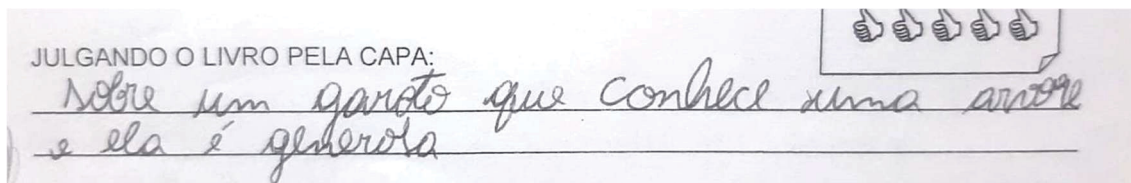
FIGURA 30 – HIPÓTESE DE LEITURA 1 – ETAPA DE INTERVENÇÃO



FONTE: Diário de leitura de GAG (2022).

LEGENDA: Eu acho que a árvore vai ser muito generosa e vai ficar doente.

FIGURA 31 – HIPÓTESE DE LEITURA 2 – ETAPA DE INTERVENÇÃO

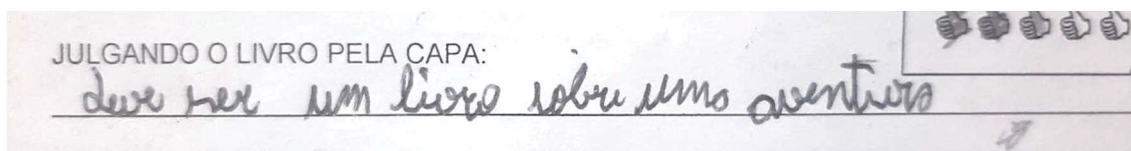


FONTE: Diário de leitura de FRN (2022).

LEGENDA: Sobre um garoto que conhece uma árvore e ela é generosa.

Houve hipóteses mais genéricas e algumas indicativas de expectativas negativas em relação à leitura:

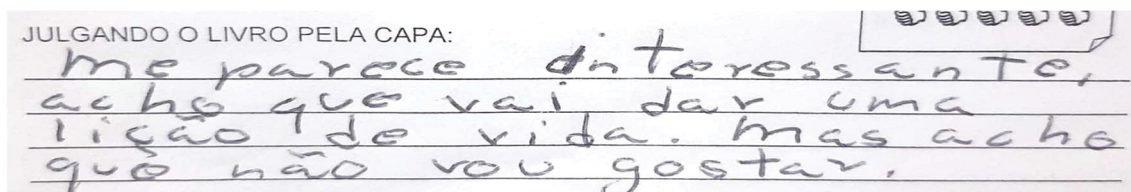
FIGURA 32 – HIPÓTESE DE LEITURA 3 – ETAPA DE INTERVENÇÃO



FONTE: Diário de leitura de FZJ (2022).

LEGENDA: Deve ser um livro sobre uma aventura.

FIGURA 33 – HIPÓTESE DE LEITURA 4 – ETAPA DE INTERVENÇÃO



FONTE: Diário de leitura de MVSS (2022).

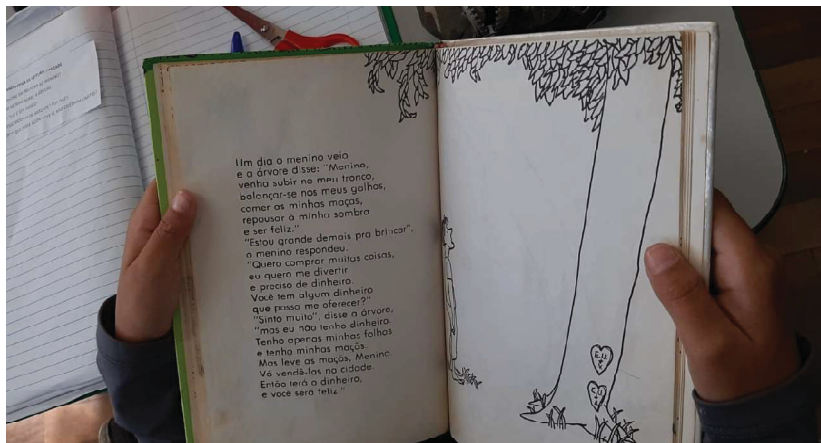
LEGENDA: Me parece interessante acho que vai dar uma lição de vida. Mas acho que não vou gostar.

Ainda que sucintas, as hipóteses mencionadas ilustram diversidade de opiniões acerca da obra, tanto expectativas relacionadas ao rumo imaginado para a narrativa, como as de GAG, FRN e FZJ, quanto indicativas de gosto literário, como o caso de MVSS, cuja expectativa era de que a obra trouxesse uma lição de vida, mas com indicativo de que a leitura não lhe agradaria.

Para a leitura, foram previamente providenciados exemplares do livro físico, emprestados de bibliotecas públicas, de outras escolas e de meu acervo pessoal. Propus aos estudantes um “mistério” que deveriam desvendar durante a leitura: em que momento ocorre uma quebra de expectativa - conceito previamente explicado

e exemplificado com situações cotidianas e imagens no estilo “expectativa x realidade”. Também foram orientados a atentar para o que é expresso pelas ilustrações no decorrer da leitura. Realizei a leitura verbalizada e os estudantes acompanharam com o livro, para que pudessem ler também as imagens.

FIGURA 34 – LEITURA DA OBRA EM SEU SUPORTE ORIGINAL



FONTE: foto do acervo da autora (2022).

A fase de interpretação teve início com o questionamento: qual o tema desse livro? As respostas trouxeram quatro temas, organizados no quadro a seguir:

QUADRO 5 – PERSPECTIVAS TEMÁTICAS

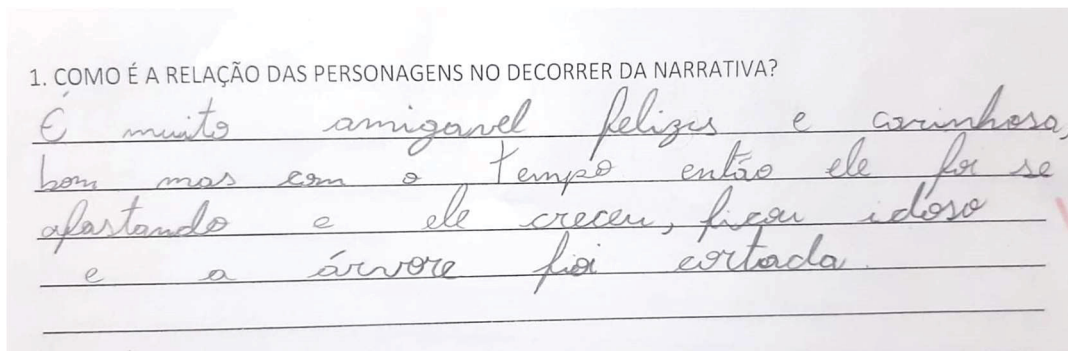
Tema	Justificativa
Amizade	WGGP: “Amizade, né, porque eles são amigos, a árvore sempre ajuda o menino”.
Relações tóxicas	LF: “Amizade só se for da árvore, porque o menino só explora ela, só quer as coisas dela”. DFCR: “O menino está sempre pedindo alguma coisa pra árvore, e a árvore dá tudo que ele quer”.
Transição para vida adulta	EFS: “Eu acho que é sobre o menino, que cresce e fica adulto, depois vai ficar velho.”
Busca pela felicidade	LCT: “É felicidade, professora, pois toda hora fica repetindo ‘seja feliz’ na história”.

FONTE: a autora (2022).

Nas quatro perspectivas temáticas apontadas, a justificativa dada apoia-se em elementos do texto, especialmente a última, que demonstra uma leitura bastante atenta do estudante LCT, que apesar de seu diagnóstico de dislexia, não apenas identificou a recorrência da expressão “seja feliz” no texto, mas também atribuiu significado a esse fato.

No encontro seguinte, novamente acionando o imaginário dos estudantes na posição de “detetives do texto”, dei continuidade à interpretação da obra, com uma atividade denominada “Investigando a história: relatório do caso *A árvore generosa*” (APÊNDICE 7) contendo quatro questões. Primeiro, deveriam observar o relacionamento entre as personagens e comentá-lo, considerando a evolução, a mudança pela qual ele passou.

FIGURA 35 – QUESTÃO 1 – RESPOSTA



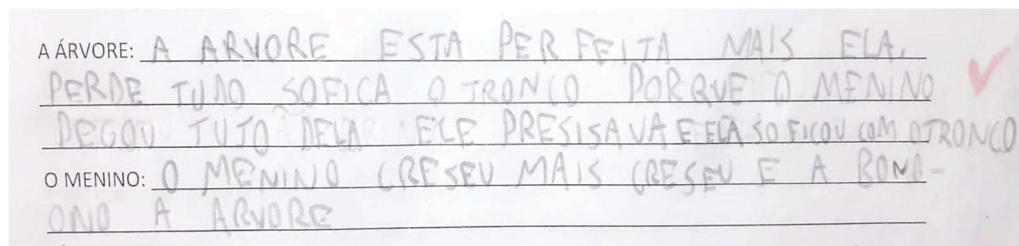
FONTE: Atividade de EFL (2022).

LEGENDA: É muito amigável, feliz e carinhosa, mas com o tempo então ele foi se afastando e ele creceu, ficou idoso e a árvore foi cortada.

No exemplo acima, o estudante EFL sintetiza como se dá a relação entre as personagens, partindo do estágio inicial até o final, comentando o que levou a essa mudança. Caminho similar foi seguido pelos demais estudantes, à exceção de alguns que enfatizaram ou apenas a atitude da árvore ou somente o trecho da narrativa em que o menino, já adulto, não está tão próximo da árvore.

Em seguida, deveriam caracterizar ambas as personagens, considerando a evolução pela qual passam. O objetivo foi incentivar o exercício de um olhar perscrutador ao ler, para que possam identificar aspectos como esse em futuras leituras, observando se há evolução das personagens a partir de informações dadas pelo texto. A imagem a seguir traz a resposta do estudante EGLD:

FIGURA 36 – QUESTÃO 2 - RESPOSTA 1



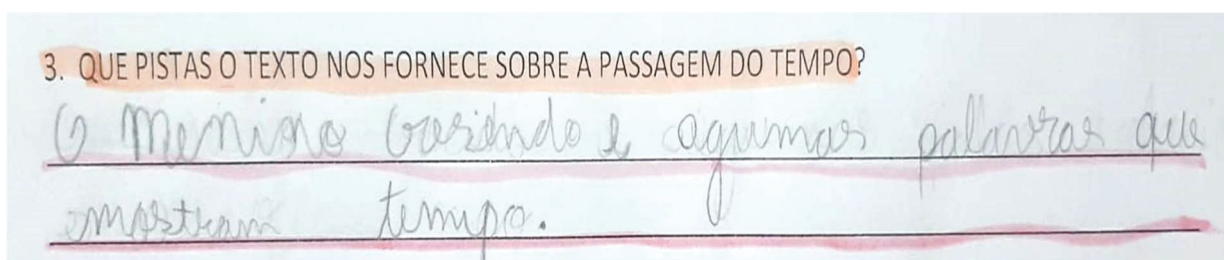
FONTE: Atividade de EGLD (2022).

LEGENDA: a) A árvore esta perfeita mais ela, perde tudo sofica o tronco porque o menino pegou tudo dela ele precisava e ela so ficou com o tronco; b) O menino creseu mais creseu e a bondono a árvore.

O exemplo acima ilustra o caminho seguido pela maioria dos estudantes, visto que as respostas foram bastante similares. Articulam aspectos físicos e atitudes das personagens. No entanto, alguns desenvolveram pouco a resposta, limitando-se a mencionar apenas que a árvore era “amiga” ou se referindo a seu corte, e ao crescimento do menino.

A terceira questão solicitava que indicassem quais pistas o texto fornece sobre a passagem do tempo. Identificaram elementos verbais e não-verbais como indicativos de tempo: as mudanças no menino na transição para a vida adulta; trechos como “O tempo passou, o menino cresceu” e “depois de muito tempo ele voltou”:

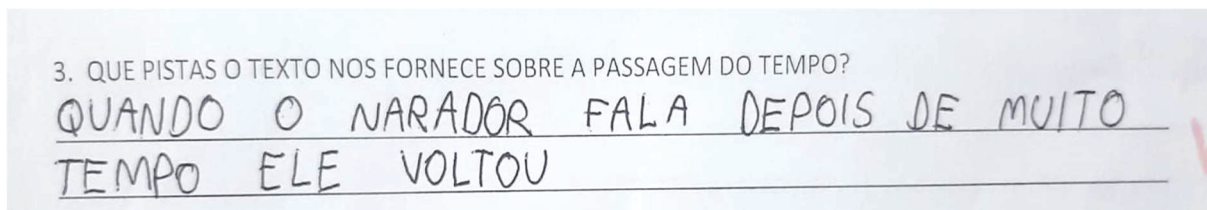
FIGURA 37 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 1



FONTE: Atividade de EFS (2022)

LEGENDA: O menino crescendo e algumas palavras que mostram tempo.

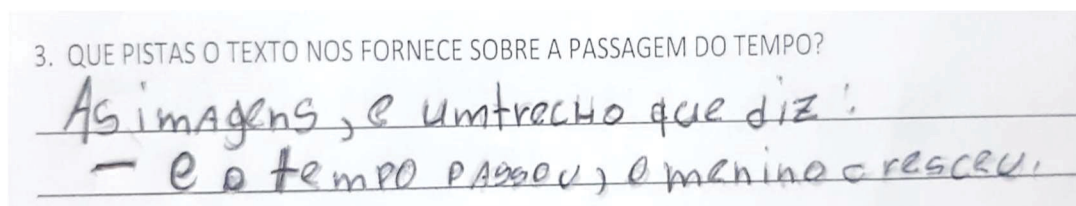
FIGURA 38 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 2



FONTE: Atividade de DFCR (2022)

LEGENDA: Quando o narrador fala depois de muito tempo ele voltou.

FIGURA 39 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 3



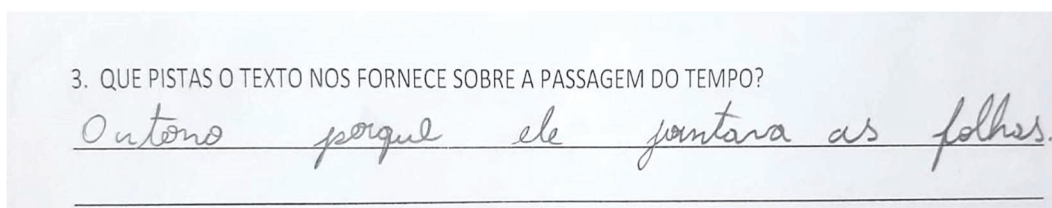
FONTE: Atividade de MVSS (2022)

LEGENDA: As imagens, e um trecho que diz:

— e o tempo passou, o menino cresceu.

No caso a seguir, porém, o estudante ER analisou um recorte específico do texto: a mudança de estações. Fez essa observação a partir de um trecho da obra em que o menino recolhe as folhas caídas da árvore o que, na visão do estudante, remete ao outono e, portanto, mostra a passagem do tempo na história:

FIGURA 40 – QUESTÃO 3 – RESPOSTA 4



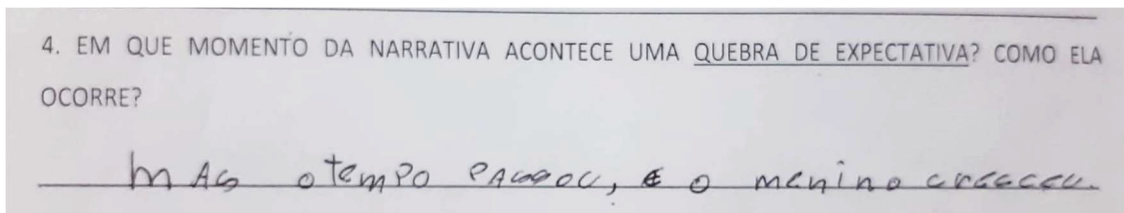
FONTE: Atividade de ER (2022).

LEGENDA: Outono porque ele juntava as folhas.

Por fim, a última questão abordava a quebra de expectativa existente na narrativa, a qual já os estudantes deveriam ter buscado identificar na leitura. Era uma questão um pouco mais complexa, muitos estudantes tiveram acentuada dificuldade em localizar esse momento no texto. Por outro lado, houve vários estudantes que, superando a dificuldade inicial, conseguiram localizar a quebra

de expectativa. No entanto, foram citados diferentes momentos em que isso acontece na narrativa, como mostram os registros a seguir:

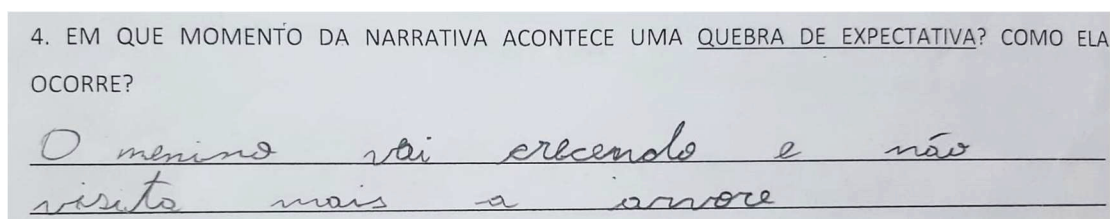
FIGURA 41 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 1



FONTE: Atividade de CHS (2022).

LEGENDA: Mas o tempo passou, e o menino cresceu.

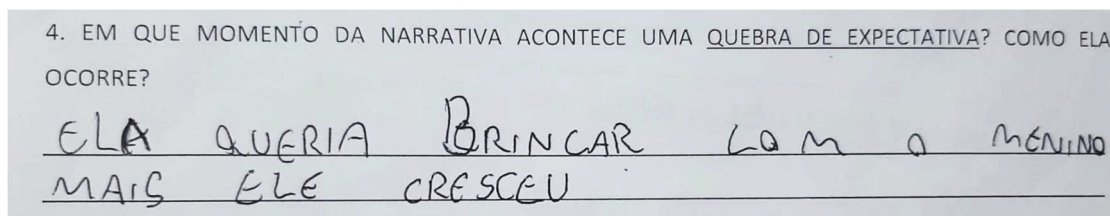
FIGURA 42 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 2



FONTE: Atividade de FLSC (2022).

LEGENDA: O menino vai crescendo e não visita mais a árvore.

FIGURA 43 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 3

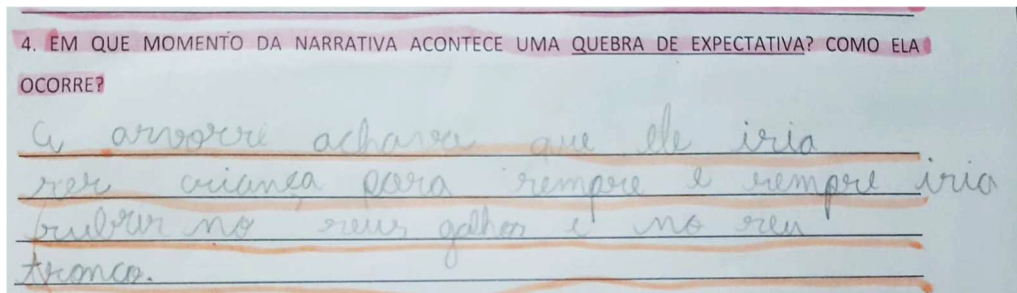


FONTE: Atividade de NGRKF (2022).

LEGENDA: Ela queria brincar com o menino mais ele cresceu.

Nesses três exemplos, os estudantes identificaram a quebra de expectativa que se dá a partir do ponto em que o menino cresce. A conjunção adversativa “Mas” no trecho “Mas o tempo passou, o menino cresceu.” reforça o contraste entre os dois momentos da vida do menino apresentados. Justificam a frustração da expectativa da árvore com o fato de o menino ter dela se afastado ou de não ter mais interesse em brincar. No registro da próxima figura, a estudante FGJM traz essa quebra de expectativa com outra formulação, enfatizando a frustração do desejo da árvore de que o menino “iria ser criança para sempre”:

FIGURA 44 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 4

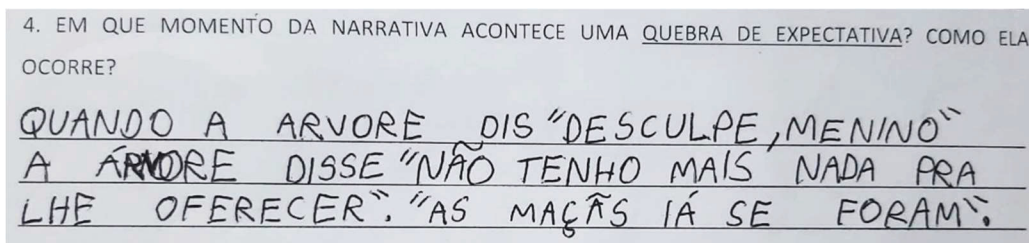


FONTE: Atividade de FGJM (2022).

LEGENDA: A árvore achava que ele iria ser criança para sempre e sempre iria subir nos seus galhos e no seu tronco.

Por sua vez, o estudante DFCR considerou uma quebra da expectativa do menino em relação à árvore, quando ela lhe diz que nada mais tem a oferecer:

FIGURA 45 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 5

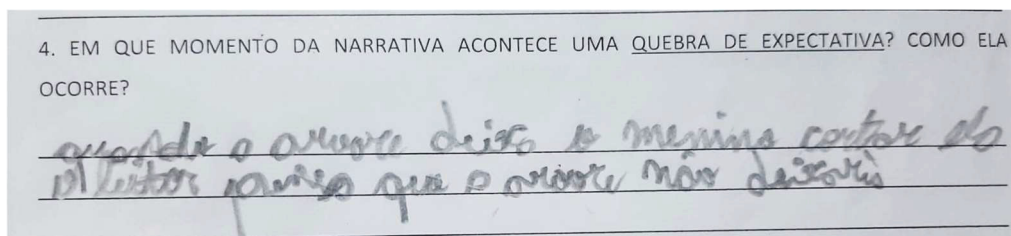


FONTE: Atividade de DFCR (2022).

LEGENDA: Quando a árvore dis "Desculpe, menino" a árvore disse "Não tenho mais nada pra lhe oferecer". "As maçãs já se foram".

Por sua vez, como revela o registro de LAS, a seguir, houve quem destacasse o efeito da quebra de expectativa gerado no leitor. Neste caso, considerando a relação de amizade que havia entre o menino e a árvore, não seria esperado pelo leitor que o garoto a cortasse, porém isso ocorre.

Figura 46 – QUESTÃO 4 – RESPOSTA 6



FONTE: Atividade de LAS (2022).

LEGENDA: quando a árvore deixa o menino cortar ela o leitor pensa que a árvore não deixaria.

Não foram todos os estudantes que conseguiram concluir a atividade. As já mencionadas dificuldades na escrita e de compreensão, somadas aos constantes episódios de distração tornam mais demorado o processo. Ademais, foi verificado que na oralidade os estudantes expressam com fluência suas ideias, mas na hora de registro por escrito, encontram dificuldade, não conseguindo organizar as ideias e organizá-las em uma frase. Comentários como os apresentados a seguir foram frequentes:

WGGP: Como é mesmo que é pra escrever?

DPCR: Peraí, professora, esqueci como é que eu disse.

Assim, muitos registraram apenas parte das respostas as quais, dadas oralmente, estavam mais estruturadas e consistentes.

Essas constatações evidenciam que não é adequado adotar um único instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes, tampouco ter o registro escrito como exclusivo nesse processo. Demonstra também que a sistematização por escrito das ideias, percepções sobre a obra, opiniões é um processo que está em fase ainda elementar entre boa parte dos estudantes, carecendo ser mais desenvolvida. Isso se refletiu nos registros diaristas que apresentaram comentários mais simplistas, mesmo após demonstração de exemplos, sugestão de tópicos a serem abordados ou mesmo questões para nortear esse registro.

Ciente disso, a fim de fornecer subsídios para a escrita dos diários de leitura, retomei as características e uso desse instrumento. Quando questionado se conheciam ou já haviam feito alguma vez esse tipo de diário, a resposta foi negativa. Foi comentado que, nessas circunstâncias, é normal ter dificuldade na sua produção, pois é um momento de aprender juntos a fazer uso desse instrumento de registro das leituras. Ao ouvirem essa última colocação, vários alunos mudaram sua postura na carteira, soltando os ombros, parecendo relaxar.

Ao serem indagados sobre para quem se escreve ao produzir um diário, foram quase unânimes a resposta:

LF: “É pra gente mesmo”.

JFLS: “Pra mim”.

Foram instigados a pensar outras possibilidades de interlocutor para um diário de leitura, ao que a estudante EFL respondeu:

EFL: “Dá pra escrever pro diário, tipo falando com ele”.

Ao ouvirem a contribuição da colega, os demais assentiram. Sugerir a eles mais duas possibilidades: escrever para o autor do livro ou para um personagem. As reações dos estudantes a essas sugestões foram positivas, e GAG comentou:

GAG “Dá pra gente imaginar que tá dentro da história!”

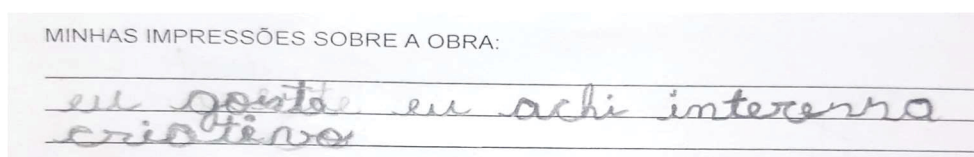
Assim, destaquei algumas características desse tipo de produção: caráter de diálogo, linguagem mais livre, liberdade expressiva, abertura a diferentes possibilidades de interlocutor e de comentários. Ressaltei ainda a possibilidade de uso do diário de leitura como um canal para expressar o efeito que a obra causou em quem a leu, além de servir como uma memória escrita das leituras realizadas.

Como exemplo, compartilhei minha experiência de leitura da obra *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012), relacionada a um período de luto pela perda de minha avó, a quem a “árvore generosa” representa. Esse momento de compartilhamento de experiências foi apreciado pela turma. Muitos se solidarizaram com minha perda, outros com ela se identificaram, relatando perdas familiares recentes.

Nesse contexto, foi possível perceber como a relação subjetiva com a literatura pode contribuir para ressignificar situações reais vivenciadas pelo leitor. Para Langlade (2013), é a partir dessa relação subjetiva que a obra adquire singularidade para o leitor, de modo que não apenas se converte em repertório, mas o transforma. Na perspectiva de Rouxel (2014), uma obra marca o leitor quando este tem com ela um encontro íntimo, pessoal.

Na sequência, fizeram seus registros da leitura realizada. Contudo, mesmo após a exposição feita acerca desse gênero, os resultados ficaram abaixo do esperado: alguns deixaram o diário em branco, incompletos ou com conteúdo limitado, como os exemplos a seguir:

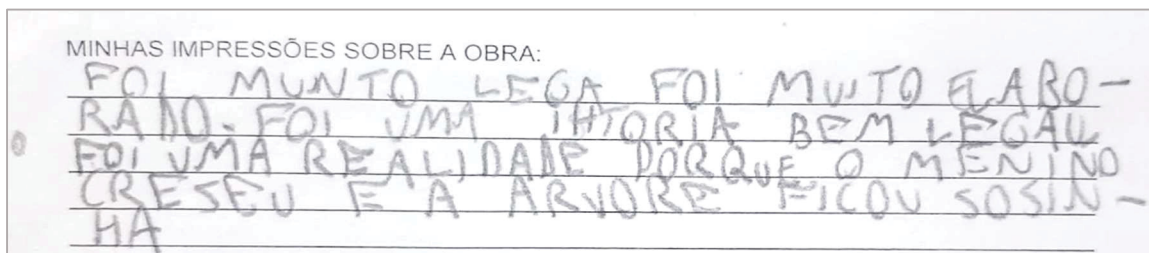
FIGURA 47 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 1



FONTE: Diário de leitura de EFS (2022).

LEGENDA: eu gostei eu achi interessa criativo.

FIGURA 48 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 2

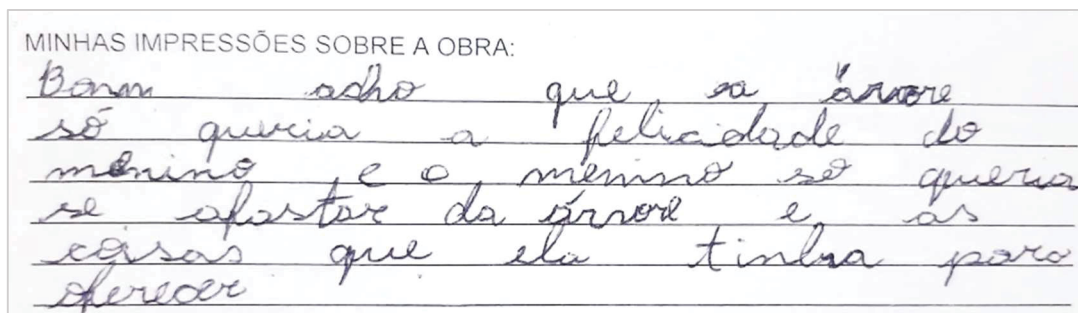


FONTE: Diário de leitura de JFLS (2022).

LEGENDA: Foi munto lega foi muito elaborado. Foi uma história bem legal foi uma realidade porque o menino cresceu e a árvore ficou sosinha.

No registro do estudante JFLS, há uma tentativa de relacionar a obra com a realidade no segmento “foi uma realidade”, porém não trouxe detalhes dessa relação, apenas descreveu o que se passa na narrativa. Entre os diários com conteúdo mais desenvolvido, três são destacados a seguir:

FIGURA 49 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 3

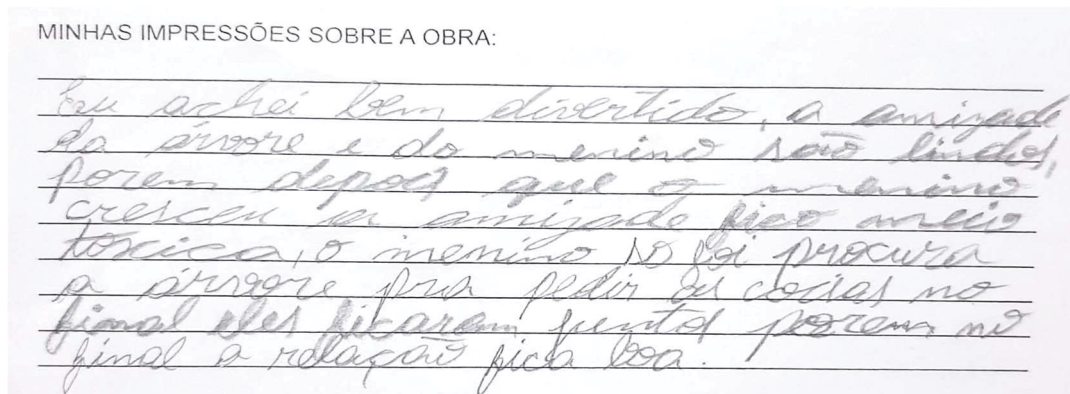


FONTE: Diário de leitura de LF (2022).

LEGENDA: Bom acho que a árvore só queria a felicidade do menino e o menino só queria coisas que ela tinha para oferecer.

Nesse registro, a estudante LF expôs seu parecer acerca do que julgou ser o objetivo de cada personagem na história. Não houve comentários que denotassem uma relação mais íntima do leitor com a obra – uma experiência subjetiva, que atendesse aos critérios “relaciona a leitura com sua experiência pessoal” e “expressa reação afetiva ao texto lido”. Situação similar ao do diário representado a seguir, no qual o estudante CEMB faz uma avaliação sobre a relação das personagens:

FIGURA 50 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 4

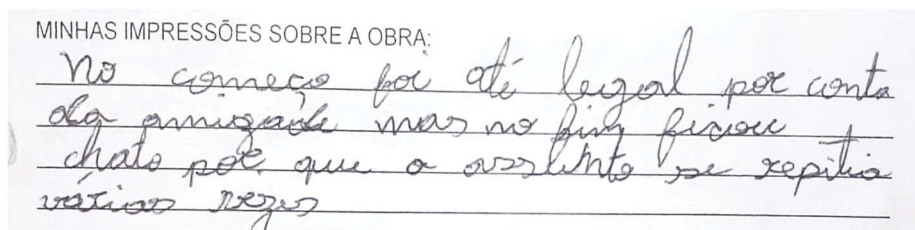


FONTE: Diário de leitura de CEMB (2022).

LEGENDA: Eu achei bem divertido, a amizade da árvore e do menino são lindos, porém depois que o menino creceu a amizade ficou meio tóxica, o menino só foi procura a árvore pra pedir as coisas no final eles ficaram juntos porém no final a relação ficou boa.

No diário de AEPP, representado a seguir, há uma avaliação negativa sobre o livro. Segundo a estudante, ele torna-se repetitivo no decorrer a narrativa:

FIGURA 51 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 5



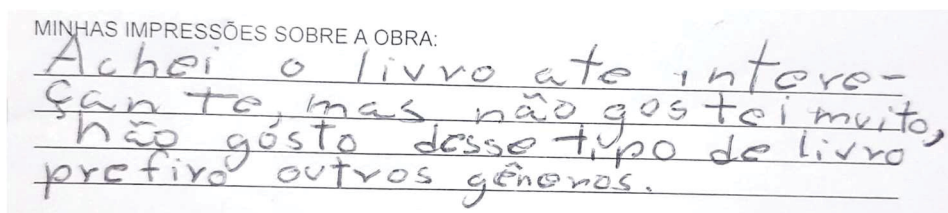
FONTE: Diário de leitura de AEPP (2022).

LEGENDA: No começo foi até legal por conta da amizade mas no fim ficou chato por que o assunto se repetia várias vezes.

Sua percepção não estava equivocada, pois de fato há situações e frases que se repetem a partir de determinado ponto: quando o menino retorna à árvore depois de certo período de tempo e esta lhe atende às necessidades do momento, repetindo a expressão “e seja feliz”. Esse recurso da reiteração enfatiza a recorrência das situações relatadas e dos atos das personagens, constituindo uma espécie de rotina. Contudo, esse efeito não foi apreciado por AEPP, talvez por não ter compreendido a função da reiteração ou porque a obra não lhe despertou o interesse.

A avaliação negativa de AEPP, associada ao comentário do diário de MVSS, apresentado a seguir, podem ser indícios da razão pela qual não se identificou reação afetiva nos registros dos diários:

FIGURA 52 – DIÁRIO DE LEITURA DE A ÁRVORE GENEROSA – 6



FONTE: Diário de leitura de MVSS (2022).

LEGENDA: Achei o livro ate interessante, mas não gostei muito, não gosto desse tipo de livro prefiro outros gêneros.

Essa estudante demonstra já ter um gosto literário mais definido, estando consciente do que gosta ou não de ler. A obra em questão não corresponde a seus interesses de leitura. Comparando os registros dos diários sobre *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012) com os produzidos na etapa diagnóstica e na dinâmica do Livro Viajante, apresentados anteriormente, identifiquei naqueles algumas ocorrências de reação afetiva ao texto lido, o que não aconteceu nos diários da leitura realizada na intervenção.

Sendo assim, é possível considerar um amadurecimento quanto aos interesses de leitura dos estudantes, que já não se satisfazem com literatura infantil. Na coletânea do Livro Viajante, predominam obras juvenis de autores diversos, menos ilustradas e de maior extensão, e a adesão à leitura dessas obras foi satisfatória. Embora os estudantes, em sua maioria, não tenham produzido em casa o diário dessas leituras, ao devolverem os livros compartilharam suas impressões sobre a leitura realizada com entusiasmo e satisfação, na expectativa da nova rodada de livros sorteados. Esse interesse por obras mais direcionadas a sua faixa etária e com maior complexidade é positivo. São os horizontes de leitor sendo ampliados.

A adesão à proposta do diário de leitura não foi homogênea. Isso sinaliza que os estudantes precisam de um trabalho mais extensivo com esse gênero para melhor o conhecerem e por meio dele serem capazes de expressar seu diálogo com as obras. Na análise que Machado (1998) faz da aplicação desse instrumento com estudantes universitários, ela destaca que uma melhor

compreensão do gênero diário de leitura por parte dos estudantes favorece a definição dos objetivos a serem alcançados. Acrescenta ainda que o gradual trabalho relacionado às características do gênero contribui para sua apropriação. Sendo assim, a experiência de aplicação do diário de leitura na turma de 6º ano analisada neste estudo trouxe resultados que dialogam com as conclusões de Machado (1998) no quesito apropriação do gênero diário de leitura.

No que se refere à estrutura dos diários, predominou o relato e o resumo. O fato de as produções diaristas incorporarem esses outros gêneros pode ser indicativo de um senso comum acerca do que seria esperado dos estudantes ao comentarem uma obra lida. Embora na apresentação do gênero diário de leitura feita por mim o encaminhamento direcionasse para produções de diários mais reflexivos, nos quais fossem identificáveis marcas de subjetividade relacionadas à experiência de leitura, a maior parte dos diários dos estudantes trouxe resumo da obra ou relato de fatos do enredo que lhes chamaram a atenção.

Por outro lado, essa combinação entre gêneros evidenciou a maneira que os estudantes encontraram para manejar um novo instrumento, considerando que foi o primeiro contato deles com o diário de leitura. No estudo realizado por Machado (1998), os diários de leitura dos participantes da pesquisa que ela desenvolveu também incorporaram outros gêneros, o que a autora também analisa como sendo um recurso empregado para lidar com a construção de um instrumento até então não conhecido.

A expressão oral é apreciada pela maioria dos membros da turma, à exceção de alguns. Porém, mesmo os mais reservados compartilharam suas opiniões e ideias quando conversei com eles individualmente. Sendo assim, o fechamento se deu com uma roda de conversa cujo tema foi “Perspectiva do investigador sobre a obra”. Mantendo ainda o imaginário do leitor como um investigador do texto e considerando as respostas dadas à questão relativa ao tema da obra ao fim da leitura, a discussão foi acerca das quatro perspectivas de leitura¹⁰ mencionadas: amizade, busca pela felicidade, transição para a vida adulta, relacionamentos tóxicos. Coletivamente buscaram elementos do texto que justificassem cada uma das perspectivas.

¹⁰ Foi atribuída a designação de perspectivas de leitura pois, anteriormente, quando os estudantes foram indagados acerca da ideia central da obra, os comentários apresentados se relacionavam a quatro visões temáticas distintas.

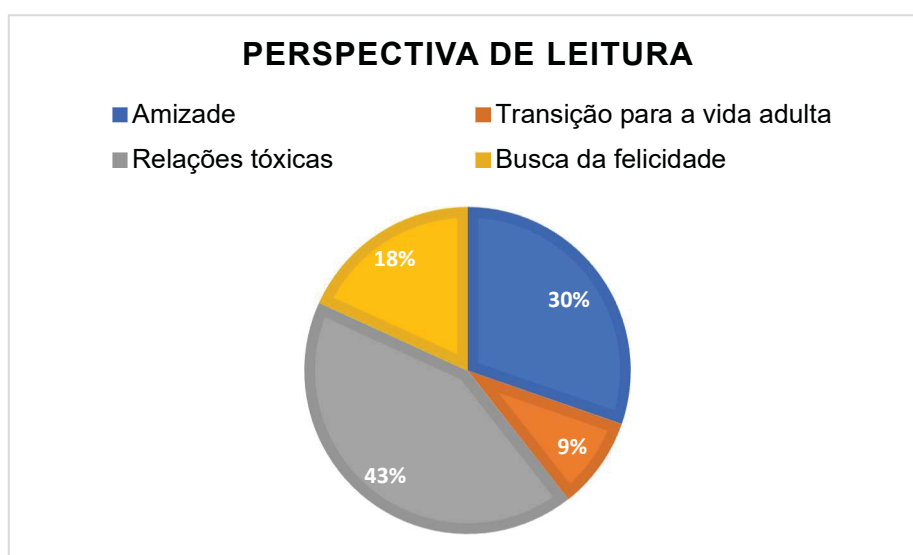
FIGURA 53 – RODA DE CONVERSA



FONTE: foto do acervo da autora (2022).

Em uma votação, os estudantes deveriam indicar qual das perspectivas de leitura lhes pareceu mais pertinente, considerando os argumentos levantados na roda de conversa e os elementos do texto que lhes deram respaldo. Perspectivas referentes a relacionamentos prevaleceram, conforme demonstra o gráfico na sequência:

GRÁFICO 8 – PERSPECTIVAS DE LEITURA



FONTE: a autora (2022)

Desse modo, o fechamento da prática se conectou ao que foi abordado no início da etapa inicial, a diagnóstica, tendo como fio condutor a noção de

perspectiva. A proposta final estimulou a reflexão sobre diferentes perspectivas de leitura de uma mesma obra compartilhadas, considerando o que o livro traz, mas também o repertório, as experiências trazidas pelo leitor durante a leitura, em consonância com a concepção de Iser (1999): o leitor lê a obra a partir de uma posição, de uma perspectiva, que dialoga com a do texto, assim os sentidos são construídos.

A produção final, alinhada à noção de perspectiva, propôs aos estudantes a produção de fotografias utilizando a técnica de perspectiva forçada abordada no início da etapa diagnóstica. As fotografias foram feitas na própria escola, utilizando objetos do cotidiano. Essa atividade foi também empregada para mobilizar o imaginário dos estudantes para, metaforicamente, representarem como um leitor pode receber uma obra de modo diferente do que outro, a depender da posição em que se encontra, isto é, de seus conhecimentos prévios, suas experiências e expectativas individuais.

Essa proposta despertou o interesse dos estudantes, que se envolveram ativamente na execução, inclusive os mais introvertidos. Compartilhei algumas ideias para a montagem, mas os próprios estudantes apresentaram suas sugestões, as quais foram acatadas. O resultado das imagens foi satisfatório, e os estudantes solicitaram a continuidade das criações, o que será feito pós-pesquisa, no segundo semestre. Na sequência, algumas das fotografias produzidas:

FIGURA 54 – PERSPECTIVA FORÇADA - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES



FONTE: acervo da autora (2022)

Para Rouxel (2014), são as experiências particulares de leitura que dão vida à obra. Ao se colocar o leitor diante de diferentes perspectivas de leitura, não apenas a do texto e a sua individual, mas também a compartilhada por outros membros de uma comunidade de leitores (COSSON, 2020a), sua experiência de leitura se amplia, indo além da proporcionada pelo diálogo entre autor e leitor apenas. Para Cosson (2020a, p. 27), “os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.”.

Considerando que a (re)construção de vínculos com a literatura tenha sido o alvo da etapa de intervenção, essa meta foi alcançada. Há estudantes em diferentes patamares com relação aos critérios analisados, o que já era esperado, dadas as defasagens acumuladas durante a pandemia e as dificuldades detectadas durante a aplicação das atividades da pesquisa. A recuperação das perdas ocasionadas pelo período de distanciamento da escola é uma missão de longo prazo, ao passo que o letramento literário, como concebem Paulino e Cosson (2009) também consiste em um processo, desse modo, não esperava sanar todos os problemas em um tão curto período de tempo. Contudo, apesar das fragilidades ainda persistentes, resultados satisfatórios foram atingidos, e vínculos com a literatura foram retomados ou construídos entre os estudantes do 6º ano.

Isso é evidenciado pelo fato de, no decorrer da pesquisa em campo, ter se desenvolvido um crescente interesse pela leitura literária. A busca, por meio da proposta do Livro Viajante, por leituras mais densas do que as feitas em sala de aula nas duas etapas representa ampliação dos horizontes do leitor e de seu repertório literário. Para Jauss (1994), obras que proporcionam um distanciamento estético são emancipadoras, pois desafiam o leitor, elevando a um novo patamar seus horizontes de expectativas. Segundo Iser (1999), é nesse potencial da literatura que reside a fruição estética. As leituras feitas em sala procuraram promover esse nível de experiência, desafiando os leitores na aventura interpretativa, almejando sua autonomia na leitura e na busca por outras obras que também lhes proporcione essa experiência.

Ademais, no processo de compreensão, os estudantes foram capazes de operar com os esquemas textuais aos quais Iser (1999) denomina “estruturas apelativas”: acionaram elementos e recursos do texto - verbais e não verbais - para a construção de significados. Assim, os estudantes foram capazes, em

níveis distintos, de cumprir o papel de leitor previsto por Iser (1996, 1999), que é o de construir a significação do texto, apoiando-se tanto em seu repertório individual quanto nas estruturas do texto.

A relação subjetiva com a leitura, que eu esperava identificar nos diários de leitura, foi mais evidenciada nos diálogos, quando os estudantes compararam situações das obras lidas a suas vivências e conhecimentos prévios. Exemplo disso é conflito entre os personagens no livro *A ponte* (JANISCH, 2013), que foi comparado a vivências dos próprios estudantes:

LIMC: Parece eu e minha irmã quando empacamos querendo usar a mesma coisa na mesma hora.
WGGP: Tem gente que é assim, né professora, não quer dar a vez pros outros.

Na leitura de *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012), algumas relações com a experiência pessoal do leitor foram:

LF: A minha mãe é bem assim, faz tudo pelos outros e esquece dela.
ER: A gente tem que escolher direito de quem vai ser amigo pra não se aproveitarem da gente.
AEPP: Tem gente que não 'tá' nem aí se vai magoar, quer só explorar os outros [...]; não dá pra ser generoso demais.

Assim, conseguiram estabelecer conexões entre a literatura e a realidade, tratando-a como forma simbólica de representação do real, e extraíram dela lições aplicáveis a seu cotidiano e a suas relações com o outro. A apropriação da literatura como instrumento simbólico é, para Azevedo (2020), uma ferramenta eficaz para o processo de ressignificação da realidade.

Nas atividades interpretativas, os estudantes, em sua maioria, foram capazes de expressar opinião sobre o texto lido. A argumentação, porém, é um aspecto a ser mais desenvolvido. Embora haja estudantes que tenham conseguido justificar suas colocações com argumentos e embasamento no texto, alguns deles apresentaram dificuldade. As discrepâncias nesse quesito são ainda mais evidentes quando são comparadas as produções escritas, visto que, como mencionado anteriormente, vários estudantes não conseguiram transpor para a escrita a análise que expressara verbalmente.

A capacidade de realizar inferências também foi explorada nessas atividades, tanto com base nas imagens quanto nas estruturas verbais, ao que os estudantes responderam positivamente. Segundo Iser (1996, 1999), condição

necessária para que efetive a experiência estética na leitura de uma obra é a atuação do leitor no preenchimento do que Iser (1996, 1999), denomina de “espaços vazios”. No entanto, esse é outro aspecto no qual a heterogeneidade do grupo foi evidenciada: há estudantes com desempenho superior nessa habilidade, ao passo que há outros com dificuldade em fazer abstrações, relações, identificar informações implícitas e mobilizar seu imaginário em prol do preenchimento das indeterminações do texto. Dificuldade similar se revelou também na elaboração de hipóteses de leitura.

No tratamento das dificuldades relativas à inferenciação e levantamento de hipóteses, foi positiva a estratégia de caracterizar simbolicamente o estudante, na condição de leitor, como um detetive ou investigador, que atua na identificação e análise de pistas para chegar a conclusões e desvendar o caso – ou seja, desvendar sentidos do texto. O caráter lúdico dessa representação serviu de estímulo para os estudantes realizarem as atividades propostas, com consciência de seu papel no processo de leitura e compreensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafiador para professores e estudantes foi o enfrentamento do conjunto de defasagens e dificuldades que estes trouxeram consigo no retorno às aulas presenciais após quase dois anos de ensino remoto, devido à pandemia. Reveses relacionados à autogestão - autonomia, foco -, ao vínculo com a escola, à alfabetização ainda não integralmente efetivada combinaram-se, constituindo um árduo contexto de retomada do processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os estudantes que passaram pela transição escolar nesse mesmo período. Formar leitores literários nesse cenário também se tornou mais complexo. Foi nesse contexto que esta pesquisa se inseriu, com o objetivo de intervir na formação literária de estudantes que vivenciaram a transição para o 6º ano no cenário pandêmico.

Os percursos metodológicos desenvolvidos demonstraram que, apesar dos efeitos funestos na educação provocados pela pandemia da característica de descontinuidade que marca a passagem do 5º para o 6º ano, agravada pelo distanciamento social vivenciado no ano anterior, a construção – ou

reconstrução – do vínculo com a leitura literária é possível. A sequência didática adotada – sequência básica (COSSON, 2020a) - proporcionou a sistematização da leitura literária de forma prática e significativa, colocando o leitor como protagonista no processo de letramento literário. A ênfase na experiência estética, como previsto nos estudos da recepção, tornou significativo e instigador o contato com a literatura.

Desse modo, foi proporcionado o resgate do leitor. Estudantes que, há quase dois anos sem acesso à escola, ficaram, em sua maioria, afastados também da literatura, reataram vínculos com ela. As práticas de leitura coletiva realizadas e o compartilhamento de leituras na comunidade de leitores que se constitui no espaço escolar contribuíram para a formação ou mesmo a retomada de laços com a literatura. O crescente engajamento dos estudantes com a leitura, o interesse por obras além das trabalhadas em aula são evidências da (re)construção dos vínculos outrora esmaecidos. Ademais, o envolvimento dos jovens leitores com as obras, em uma relação dialógica com o texto e com os demais membros da comunidade de leitores que se forma no contexto escolar, ampliou as possibilidades de significação dos textos, cujos sentidos foram construídos individual e coletivamente.

Contudo, o percurso de formação dos leitores não se esgotou. O curto espaço de tempo - 28 encontros no decorrer de um semestre letivo - não foi o bastante para a concretização da formação leitora dos estudantes, especialmente quando há acentuadas defasagens de aprendizagem a serem superadas. Tampouco houve tempo hábil para, no contexto da pesquisa, promover em sala de aula a leitura coletiva de obras mais extensas, como os livros juvenis de que a escola disponibiliza. Obras que, na perspectiva de Jauss (1994), possam expandir os horizontes de expectativas do leitor. Haja vista que o letramento literário é um processo de apropriação da literatura (PAULINO; COSSON, 2009), isso denota que é efetivado a longo prazo. Esse processo, portanto, continua em desenvolvimento com o grupo, que posteriormente à realização das atividades relacionadas a este estudo, iniciou a leitura coletiva de um livro literário mais denso, voltado ao público juvenil. Assim, novos horizontes serão explorados.

Os diários de leitura, nos quais esperei identificar indícios de relação subjetiva, íntima com a leitura literária, não foram tão eficazes nesse quesito

quanto o compartilhamento oral individual e coletivo das impressões dos estudantes. Para a produção dos diários, os estudantes recorreram a estruturas textuais por eles já conhecidas, como relato e resumo. Sendo assim, o aprimoramento dessas produções, de modo a alcançarem o patamar de diários mais reflexivos, requer um processo mais extensivo, durante o qual possam ser exploradas as características e possibilidades desse instrumento como meio de expressão da subjetividade do leitor acerca da recepção dos textos.

Com relação ao compartilhamento de leituras, os resultados demonstraram sua relevância no processo de formação de leitores, pois os estudantes se envolveram, ainda que alguns de forma mais discreta e, com isso puderam não apenas partilhar suas impressões pessoais sobre as obras, como também ampliar sua experiência de leitura ao ouvir o outro. Desse modo, há evidências de que a construção de um ambiente que propicie essas trocas é fundamental no processo de letramento literário.

No entanto, se por um lado houve dificuldade na expressão escrita nos diários de leitura e nas atividades interpretativas propostas, de outro despontaram na turma estudantes interessados em produzir suas próprias narrativas. Esse interesse foi espontâneo, não como resposta a uma atividade escolar de produção textual, mas por iniciativa dos próprios estudantes. Não apenas a leitura, como também a escrita literária é parte fundamental do processo de apropriação da literatura, aspecto não diretamente contemplado nesta pesquisa, porém não desprezado na prática em sala de aula.

O fato de este estudo ter se limitado às práticas de leitura não representa indiferença ou desvalorização da escrita literária: o recorte se justifica pelo fato de que o passo inicial para a escrita é a obtenção de repertório. Ao apropriar-se da literatura como leitor, o estudante adquire familiaridade com a linguagem literária, mune-se de ideias, estratégias expressivas, as quais poderão ser acionadas em suas produções pessoais. Também adquire mais confiança e estímulo para escrever – a exemplo dos estudantes da turma analisada, que espontaneamente se colocaram na posição de autores. Nesse sentido, esta pesquisa abre precedentes para futuros estudos acerca da produção literária de estudantes dessa etapa escolar – transição para o 6º ano -, propondo itinerários metodológicos para o desenvolvimento e exercício do potencial criativo dos estudantes.

Por fim, cabe ressaltar que, como destaca Thiollent (2011), no decorrer de uma pesquisa-ação, pesquisador e participantes têm seus conhecimentos ampliados. Desse modo, na condição de leitora e formadora de leitores, ambas as trajetórias em constante construção, esta pesquisa me ofereceu novas perspectivas acerca da leitura literária em sala de aula. A articulação entre os pressupostos teóricos dos estudos da recepção e o letramento literário fundamentaram uma prática que se mostrou viável e eficaz na formação de leitores. Isso foi possível mesmo em um contexto com tantos desafios como o vivenciado no retorno às aulas presenciais após longo período de distanciamento social (devido à pandemia), ao que se somou o enfrentamento da ruptura característica da transição escolar. Isso fez com que os estudantes precisassem não apenas recuperar as perdas pedagógicas, mas restabelecer os laços com a escola, com os colegas e professores, com o processo de ensino-aprendizagem e com a leitura literária.

REFERÊNCIAS

- ANZOLIN, C. E. K. **Leitura do texto literário pelo método recepcional**: uma experiência no ensino fundamental II. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado profissional) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192106>. Acesso em: 24 out. 2021.
- AZEVEDO, G. V. de. **Transição escolar**. Curitiba: Appris, 2020.
- BANDEIRA, P. **Agora estou sozinha**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.
- _____. **A marca de uma lágrima**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- _____. **A droga da obediência**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BANYAI, I. **Zoom**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução: Jaco Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOJUNGA, L. **Livro - um encontro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T. de. **Literatura. A formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CARVALHO, I. M. de; RIBEIRO, P. B. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da Covid -19: perspectivas e possibilidades. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15563>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- CASSONI, C. *et al.* Contexto escolar na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. **Estud. psicol.** Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190049>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- CHEVERTON, M. **Batalha final na costa oceânica**: uma aventura não oficial de *Minecraft*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017.
- CIRANDA CULTURAL. **Barbie em um mundo de videogame**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.

COSTA, W. C.; BOTELHO, C. A experiência do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II para a leitura do texto literário. **HOLOS**, v. 31(8), p. 136-147, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2829> Acesso em: 23 mar. 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba**. Volume 4, Linguagens. Curitiba, 2020. <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272823.pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

DALLA-BONA, E. M. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. **Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário**. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 112-126, jan./abr, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128> Acesso em: 19 jan. 2021.

DETETIVES DO PRÉDIO AZUL: O FILME. Direção: André Pellenz. Brasil: Paris Filmes, 2017. DVD (100 min), color.

DEZOTTI, M. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 313 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35744?mode=simple>. Acesso em: 19 abr. 2021.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores**. Campinas: Papirus, 1997. (Série Pedagógica)

ECO, U. **Os limites da interpretação**. Tradução: Pérola Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, L. de F. D. **Um estudo sobre a transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: o caso da aprendizagem e do ensino de área e perímetro**. 2018. 386 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Setor de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34164>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FERREIRA, L. de F. D; BELLEMAIN, P. M. B. Conflito de paradigmas na transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental: o caso do perímetro e da área. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 20, p. 213-238, 2019a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2018v20i3p213-238>. Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. A retomada do conceito de área nas aulas de um professor de Matemática do 6º ano do ensino fundamental. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 21, p. 401-411, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p4401-411>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLOWACKI, R. Estética da Recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de Letramento**. Brasília-DF: INEP e UPF, 2007. p. 255-271.

GALLIAN, D. **A literatura como remédio**: os clássicos e a saúde da alma. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2017.

HAN, J. **Para todos os garotos que amei**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015

HAUSER, S.D.R. **A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental**: uma revisão bibliográfica (1987- 2004). 2007. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16322/1/Suely%20Domingues%20Romero%20Hauser.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999, v. 2.

_____. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 83-133.

JANISCH, H. **A ponte**. Ilustração: Helga Bansch. Tradução: José Feres Sabino. 1.ed. São Paulo: Escarlate, 2013.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 43-61.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. *In*: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 63-82.

JOVARINI, N. V., LEME, V. B. R., CORREIA-ZANINI, M. R. G. Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 28, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/issue/view/10674>. Acesso em 22 out 2020.

KINNEY, J. **Diário de um banana**: Rodrick é o cara. Tradução: Antonio de Macedo Soares. 2. ed. São Paulo: Vergara e Riba Editora, 2012.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. M. de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEWIS, C. S. **Um experimento em crítica literária**. Tradução: Carlos Caldas. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2019.

LUIZ, L. O. L.; SANTOS, M. D. dos. A literatura em tempos de pandemia do Covid-19: algumas possibilidades de (con)viver (com) o distanciamento social. **Culturas & Fronteiras** - Revista do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR, v. 2. n. 2, p. 10-27, julho/2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/5345/pdf.A> cesso em: 16 mar. 2021.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. M. **Contracorrente** - conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MATSUDA, A. A.; REMENCHE, M. de L. R. A trama e a urdidura: percursos para o letramento literário. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 180-196, dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9389>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MANGUEL, A. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. Tradução: Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2016.

PACHECO, L.P.; HÜBNER, L.C. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 58-69 jan/abr. 2021. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15672>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. (orgs). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

REEKLES, B. **A barraca do beijo**. São Paulo: Astral Cultural, 2018.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROSA, A. P. G. Ler em meio à pandemia: ressignificações e novos espaços de leitura literária. **Darandina Revista eletrônica**. UFJF, v. 2, n. 3, p. 1-13 mar/2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/36424>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROSENBLATT, L. M. **La literatura como exploración**. México: FCE, 2002.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura e Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

_____. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). In: ALVES, J. H. P (org.). **Memórias da Borborema 4**. Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020. p. 19-35.

SABINO, F. **O menino no espelho**. 64. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. Tradução: Fernando Sabino. 13. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. BH: Autêntica, 1999.

SOUZA, R. e. Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 78-90, set. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11985>. Acesso em: 05 maio 2021.

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

WELSCH, J. E. **Amor e gelato**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

ZILBERMANN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 41).

_____; ROSING, T. (orgs). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada por nós, Elisa Maria Dalla-Bona, professora orientadora e Karen Calonaci Gonçalves, aluna do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “Ensino remoto de literatura na pandemia: desafios adicionais na transição para a segunda etapa do Ensino Fundamental”.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar as iniciativas de ensino remoto de literatura para o 5º ano desenvolvidas em 2021 durante a crise sanitária, bem como realizar diagnóstico da competência em leitura literária dos estudantes ingressantes no 6º ano em 2022, para intervir na formação literária dos estudantes que realizaram a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19.

b) Caso autorize a participação da criança nesta pesquisa, será necessário que ela responda a um questionário com algumas perguntas sobre a relação dela com a literatura e suas impressões sobre videoaulas durante o período de ensino remoto em 2021, e ela poderá precisar da orientação de um adulto para preenchê-lo. Posteriormente, durante as aulas, será avaliado o nível de competência literária da criança, e ela participará de atividades pedagógicas para preencher as possíveis lacunas ocorridas na sua formação literária.

c) Os questionários são sucintos, com questões de marcar “X” na resposta, e levarão aproximadamente 5 minutos para responder. Eles serão disponibilizados pela internet (ambiente virtual) ou retirados na escola.

d) É possível que a criança experimente algum desconforto, principalmente relacionado à eventual dificuldade de contar detalhes da sua escolarização no período remoto. No entanto, esse fato pode ser minimizado com a orientação de um adulto para preencher o questionário.

e) Eventuais riscos do estudo podem estar relacionados a opiniões emitidas sobre as atividades remotas, constrangimento ou vergonha ao responder o questionário. Estes riscos serão minimizados pelo anonimato da opinião emitida e da não associação, direta ou indireta, a uma criança, bem como ao fornecimento, com antecedência, de informações acerca dos procedimentos e conteúdo das perguntas do questionário, a fim de tornar remota a ocorrência de eventual constrangimento ao respondê-lo.

f) Entre os benefícios esperados dessa pesquisa destacam-se a apresentação de um panorama das ações voltadas ao ensino de literatura para o 5º ano do Ensino Fundamental, bem como a identificação das limitações e possibilidades dessas ações, contribuindo, assim, ações futuras de ensino de literatura. Além disso, o diagnóstico da competência literária dos estudantes que fizeram a transição do 5º para o 6º ano durante a pandemia pode nortear novos encaminhamentos que atendam às necessidades e possíveis lacunas ainda existentes na formação de leitor de estudantes dessa etapa escolar, desse poderão (re)orientar o ensino da literatura, beneficiando diretamente os participantes.

g) As pesquisadoras Elisa Maria Dalla-Bona e Karen Calonaci Gonçalves, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas da seguinte maneira:

Elisa Maria Dalla-Bona: e-mail [REDACTED] telefones [REDACTED]
[REDACTED] o Setor de Educação da UFPR, na Avenida Sete de Setembro, 2645, 2º andar, sala 209-2.

Karen Calonaci Gonçalves: e-mail [REDACTED] telefone [REDACTED].

Poderão ser encontradas no horário comercial das 8h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois do encerramento do estudo. Em caso de emergência, você também pode nos contatar neste número, a qualquer horário: [REDACTED].

h) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido (questionários, cadernos, livros, atividades realizadas em folhas avulsas) será utilizado unicamente para essa pesquisa e poderá ser destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) O (a) senhor (a) terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá o nome da criança.

k) As atividades relativas à pesquisa não influenciam na avaliação do aluno na escola em que ele estuda.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

m) Se o (a) senhor (a) tiver dúvidas sobre os direitos da criança participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 – 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h, ou CEP/SMS/SME – Rua Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba, PR – Telefone: (41) 3360-4961 – E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança _____ sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança.

Eu autorizo, de maneira voluntária, a participação da criança sob minha responsabilidade no estudo proposto.

Curitiba, ____ de _____ de ____.

(Assinatura dos Pais ou Responsável Legal)

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

(Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE)

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSORA DO 5º ANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DOCENTE

Nós, Elisa Maria Dalla-Bona, professora orientadora, e Karen Calonaci Gonçalves, aluna do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, docente de Língua Portuguesa, a participar de um estudo intitulado “Ensino remoto de literatura na pandemia: desafios adicionais na transição para a segunda etapa do Ensino Fundamental”.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar as iniciativas de ensino remoto de literatura para o 5º ano desenvolvidas em 2021 durante a crise sanitária, bem como realizar diagnóstico da competência em leitura literária dos estudantes ingressantes no 6º ano em 2022, para intervir na formação literária dos estudantes que realizaram a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19.

b) Caso concorde em participar da pesquisa, você será entrevistada a respeito das práticas pedagógicas na modalidade remota para o ensino de literatura implementadas em 2021, durante a pandemia de Covid-19, para estudantes do 5º ano.

c) A entrevista será gravada e levará aproximadamente 30 minutos. A gravação será transcrita e anonimizada. As respostas podem ser submetidas por escrito, conforme sua conveniência.

d) É possível que experimente algum desconforto, principalmente relacionado a eventual dificuldade de contar detalhes do seu trabalho no período remoto. No entanto, esse fato pode ser minimizado pela certeza de que será assegurado o seu anonimato e que as informações prestadas não serão relacionadas à sua entrevista.

e) Eventuais riscos do estudo podem estar relacionados a opiniões emitidas sobre as atividades remotas, constrangimento ou vergonha ao responder a entrevista. Estes riscos serão minimizados pelo anonimato da opinião emitida e da não associação, direta ou indireta, a uma pessoa, bem como ao fornecimento, com antecedência, de informações acerca dos procedimentos e conteúdo das perguntas da entrevista, a fim de tornar remota a ocorrência de eventual constrangimento ao participar da entrevista.

f) Entre os benefícios esperados dessa pesquisa destacam-se a apresentação de um panorama das ações voltadas ao ensino de literatura para o 5º ano do Ensino Fundamental, bem como a identificação das limitações e possibilidades dessas ações, contribuindo, assim, ações futuras de ensino de literatura. Além disso, o diagnóstico da competência literária dos estudantes que fizeram a transição do 5º para o 6º ano durante a pandemia pode nortear novos encaminhamentos que atendam às necessidades e possíveis lacunas ainda existentes na formação de leitor de estudantes dessa etapa escolar, desse poderão (re)orientar o ensino da literatura, beneficiando diretamente os participantes.

g) As pesquisadoras Elisa Maria Dalla-Bona e Karen Calonaci Gonçalves, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas da seguinte maneira:

Elisa Maria Dalla-Bona: e-mail [REDACTED]; telefones [REDACTED]
no Setor de Educação da UFPR, na Avenida Sete de Setembro, 2645, 2º andar, sala 209-2. Karen Calonaci Gonçalves: e-mail [REDACTED]; telefone [REDACTED]

Poderão ser encontradas no horário comercial das 8h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois do encerramento do estudo. Em caso de emergência, você também pode nos contatar neste número, a qualquer horário: [REDACTED]

h) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido (questionários, cadernos, livros, atividades realizadas em folhas avulsas) será utilizado unicamente para essa pesquisa e poderá ser destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome e sim um código, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 – 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h, ou CEP/SMS/SME – Rua Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba, PR – Telefone: (41) 3360-4961 – E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu autorizo, de maneira voluntária, o uso das informações que forneci durante minha entrevista e de eventuais documentos que disponibilizei para este estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

(Assinatura da Professora)

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

(Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE)

APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE LÚDICO



OI, COMO VOCÊ SE CHAMA? ESCREVA AQUI O SEU NOME:

EU ME CHAMO ELISA DALLA-BONA E QUERO TE CONVIDAR PARA PARTICIPAR DO MEU ESTUDO COM O TÍTULO: “ENSINO REMOTO DE LITERATURA NA PANDEMIA: DESAFIOS ADICIONAIS NA TRANSIÇÃO PARA A SEGUNDA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL”.



POSSO TE CONTO DO MEU ESTUDO?
EU GOSTARIA DE SABER COMO FORAM OS SEUS ESTUDOS ENQUANTO AS CRIANÇAS NÃO PUDEAM IR À ESCOLA POR CAUSA DA COVID-19.



NÓS VAMOS PEDIR A VOCÊ QUE RESPONDA A UM QUESTIONÁRIO, TAMBÉM VAMOS LER E ESCREVER LITERATURA E, SE VOCÊ NÃO QUIER PARTICIPAR DESTAS ATIVIDADES, NÃO TEM PROBLEMA. BASTA ME AVISAR, VOCÊ NÃO SERÁ OBRIGADO. SUA AVALIAÇÃO NA ESCOLA NÃO SERÁ AFETADA.



MAS SABE? COISAS BOAS TAMBÉM PODEM ACONTECER: QUANDO VOCÊ NOS CONTO, NÓS VAMOS CONHECER AS ATIVIDADES DA ESCOLA QUE FORAM LEGAIS DE FAZER ENQUANTO ESTAVA EM CASA.



MAS SE VOCÊ NÃO GOSTAR VOCÊ PODE ME DIZER “CHEGA, NÃO QUERO MAIS” E EU DEIXO VOCÊ DESISTIR E IR BRINCAR DE OUTRA COISA, PODE SER?



SE VOCÊ QUISER FALAR COMIGO, PEÇA A SEUS PAIS E ELES ME ACHARÃO.
O MEU TELEFONE É: [REDACTED]
O MEU E-MAIL É: [REDACTED]
EU TRABALHO NO SEGUINTE ENDEREÇO: AVENIDA SETE DE SETEMBRO, 2645



NÓS JÁ EXPLICAMOS TUDO TAMBÉM PARA A PESSOA RESPONSÁVEL POR VOCÊ, MAS QUEREMOS TE OUVIR, OK?
ENTÃO, VOCÊ QUER FAZER PARTE DESTE MEU ESTUDO?
HUM, ACHO QUE SIM. ENTENDI TUDO, VOCÊ ME EXPLICOU DIREITINHO AS COISAS BOAS E AS NÃO TÃO BOAS E VOCÊ RESPONDEU TODAS AS MINHAS PERGUNTAS.



QUERO SIM! E VOU CONTAR PARA MEUS AMIGUINHOS!
EU ENTENDI TUDO, QUE EU SOU LIVRE PARA ACEITAR OU RECUSAR PARTICIPAR DA PESQUISA, QUE POSSO INTERROMPER A MINHA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO SEM DAR UMA RAZÃO E EU ATÉ VOU ASSINAR AQUI!
EU RECEBEREI UMA VIA ASSINADA E DATADA DESTE DOCUMENTO.

Curitiba, ____ de ____ de ____.

(Assinatura da criança)

Endereço e contato do Pai/Mãe/ Responsável Legal:

(Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE)

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista com professora de língua portuguesa do 5º ano

1. Nome da entrevistada:
2. Formação - graduação e pós-graduação:
3. Tempo de atividade no magistério:
4. Tempo de atuação na rede municipal de ensino:
5. Carga horária de trabalho semanal:
6. Dedicção integral ou parcial na rede municipal:

Sobre o período remoto (2021)

7. Em que medida conseguiu colocar seus alunos do 5º ano em contato com a leitura literária durante o ensino remoto em 2021?
8. Quais as maiores dificuldades que encontrou para desenvolver leitura literária com seus alunos nesse período?
9. Se trabalhou literatura no ensino remoto:
 - a) Por quais meios fez os textos literários chegarem aos estudantes?
 - b) Quais foram seus objetivos e os resultados esperados com as práticas de leitura literária que direcionou nesse período remoto?
 - c) Em que medida esses objetivos foram alcançados?

Sobre o período híbrido/presencial (2021)

10. Em que medida conseguiu promover atividades/momentos de leitura literária com seus alunos do 5º ano em 2021 durante o ensino híbrido/presencial?
11. Se trabalhou literatura com o 5º ano no ensino híbrido/presencial:
 - a) quais foram seus objetivos e os resultados esperados com as práticas de leitura literária que direcionou nesse período?
 - b) Em que medida esses objetivos foram alcançados?

GERAL:

12. De modo geral, como avaliou o desempenho dos estudantes do 5º ano de 2021 em leitura literária?
13. Como avalia a transição desses estudantes para o 6º ano, em termos de aprendizagem, potencial de adaptação, entre outros?

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

1. IDADE:
() 10 ANOS () 11 ANOS () 12 ANOS () 13 ANOS () MAIS DE 13 ANOS
2. VOCÊ GOSTA DE LER HISTÓRIAS?
() SIM () NÃO
3. GOSTA QUE LEIAM HISTÓRIAS PARA VOCÊ?
() SIM () NÃO
4. VOCÊ GOSTA DE ESCREVER HISTÓRIAS OU POEMAS?
() SIM () NÃO
5. DE QUE TIPO DE LITERATURA VOCÊ GOSTA OU ACHA QUE PODERIA GOSTAR?
() HISTÓRIAS () POEMAS () TEXTO TEATRAL () OUTRA _____
6. ALGUÉM NA SUA FAMÍLIA LÊ PARA VOCÊ OU COM VOCÊ?
() SIM () NÃO
7. VOCÊ CONVERSA COM ALGUÉM SOBRE OS LIVROS OU HISTÓRIAS QUE LÊ?
() SIM () NÃO
8. QUE MATERIAIS DE LEITURA VOCÊ TEM EM CASA? (PODE MARCAR MAIS DE UM).
() LIVROS DE HISTÓRIAS OU POEMAS (LITERATURA)
() GIBI () LIVRO RELIGIOSO
() NENHUM () OUTRO
9. CONHECEU NOVAS HISTÓRIAS ENQUANTO ESTEVE EM AULAS REMOTAS?
() SIM () NÃO
10. ESCREVEU HISTÓRIAS OU POEMAS ENQUANTO ESTEVE EM AULAS REMOTAS?
() SIM () NÃO
11. VOCÊ TEVE ACESSO A LIVROS OU TEXTOS DE LITERATURA (FÍSICOS OU PELA INTERNET) DURANTE O PERÍODO DE AULAS REMOTAS?
() SIM () NÃO
12. ACOMPANHOU AS VIDEOAULAS DE LITERATURA PARA O 5º ANO, APRESENTADAS AOS SÁBADOS EM 2021?
() TODAS () A MAIORIA () POUCAS () NENHUMA
13. O QUANTO VOCÊ SE INTERESSOU POR ESSAS VIDEOAULAS DE LITERATURA?
() MUITO INTERESSE () POUCO INTERESSE () NÃO TIVE INTERESSE

APÊNDICE 6 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA ETAPA DIAGNÓSTICA

TURMA	6º B
PERÍODO	12 encontros

Conteúdo: Leitura literária e compreensão leitora. Obras: “Zoom” de Istvan Banyai; “A ponte”, de Heinz Janisch.

Encaminhamento Metodológico

Objetivos*	Critérios de ensino-aprendizagem:*
- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (capa, índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. - Relacionar ilustrações, recursos gráficos e palavras, construindo o sentido do texto. - Comparar textos que tratam do mesmo tema. - Localizar informações explícitas em textos lidos. - Inferir informações implícitas em textos lidos.	- Reconhece que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Estabelece expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (capa, índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. - Relaciona ilustrações, recursos gráficos e palavras, construindo o sentido do texto. - Compara textos que tratam do mesmo tema. - Localiza informações explícitas em textos lidos. - Infere informações implícitas em textos lidos.

* Objetivos e critérios constantes no **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Volume 4, Linguagens.

PRIMEIRA LEITURA – 2 ENCONTROS

- 1. MOTIVAÇÃO:** imagens ligadas à obra selecionada. Conceitos de perspectiva e *zoom*.
- 2. INTRODUÇÃO:** a) apresentação da obra; b) breve biografia de Istvan Banyai; c) “Julgando o livro pela capa”: hipóteses de leitura.
- 3. LEITURA:** transmissão em vídeo do conteúdo: <https://www.youtube.com/watch?v=vRXYKQEJeqk>.
- 5. INTERPRETAÇÃO:** discussão acerca da obra. Registro das impressões sobre a obra no diário de leitura.
- 6. FECHAMENTO DA ETAPA:** Mencionar outras obras produzidas pelo mesmo autor. Compartilhamento dos registros diaristas e da nota dada ao livro pelos estudantes.

SEGUNDA LEITURA – 10 ENCONTROS

- 1. ACOLHIDA E MOTIVAÇÃO:** “pistas” (imagens) relacionadas à leitura.
- 2. INTRODUÇÃO:** a) breve biografia de Heinz Janisch e da ilustradora Helga Bansch; b) Contato inicial com o livro: explorar título e imagens da capa; c) “Julgando o livro pela capa”: hipóteses de leitura - Inferir possível assunto da obra a partir desses elementos e fazer os registros iniciais no diário; ler contracapa do livro, que já traz uma prévia do conteúdo da história e questionar: como o urso e o gigante resolverão o problema com que se deparam?
- 3. LEITURA:** Adaptações: projeção do texto digitalizado (exemplares físicos insuficientes) para leitura; texto do livro redigitado em caixa alta e sobreposto às imagens digitalizadas (acessibilidade). Leitura no suporte digital. Atentar às ilustrações durante a leitura.

4. INTERPRETAÇÃO: a) narrativa visual: ordenar cartões com imagens do livro conforme sequência lógica da narrativa. Construção de sentidos através das ilustrações da obra; b) texto verbal - identificar: estrutura narrativa; marcas de tempo, espaço e caracterização de personagens; vozes do texto; c) atividades interpretativas – escritas e orais. Objetivo: Investigar pistas textuais e preencher lacunas de sentido na construção da significação do texto. Compartilhar a interpretação com o grupo.

Atividade de transição entre diagnóstico e intervenção

- **Livro viajante:** disponibilização de livros literários juvenis, infanto-juvenis e gibis (acervo da escola e pessoal da pesquisadora) para empréstimo aos estudantes. Distribuição das obras: por meio de sorteio quinzenal. Registro sugerido: diário de leitura.

A PONTE – narrativa verbal

O RIO SABE DE MUITAS HISTÓRIAS. SABE ATÉ MESMO DA HISTÓRIA DA GRANDE PONTE...

CERTA MANHÃ, UM URSO IMENSO SE APROXIMOU DA PONTE PELA MARGEM ESQUERDA DO RIO. AO MESMO TEMPO, UM GIGANTE SE APROXIMOU PELA MARGEM DIREITA. AMBOS QUERIAM ATRAVESSAR A PONTE LONGA E ESTREITA.

EXATAMENTE NO MEIO DA PONTE UM TOPOU COM O OUTRO.

O URSO SE APRUMOU. SACUDIU A CABEÇA E RUGIU, FURIOSO. NÃO, ELE NÃO QUERIA RECUAR PARA DAR PASSAGEM AO GIGANTE.

TRANQUILO, O GIGANTE PERMANECEU ALI. ELE TAMBÉM NÃO QUERIA RECUAR.

A PONTE ERA MUITO ESTREITA PARA OS DOIS PASSAREM AO MESMO TEMPO. NAQUELE INSTANTE, ELA BALANÇOU, OFERECENDO PERIGO.

— PRECISAMOS ENCONTRAR UMA SAÍDA — DISSE O GIGANTE.

O URSO CONCORDOU COM A CABEÇA.

— TENHO UMA IDEIA — BRAMIU ELE. — VOCÊ SE JOGA NA ÁGUA E ME DEIXA PASSAR.

— OU ENTÃO VOCÊ SE JOGA! — VOCIFEROU O GIGANTE.

UM ENCAROU O OUTRO COM HOSTILIDADE.

O GIGANTE FICOU PENSANDO.

— VOCÊ PODERIA SUBIR EM MIM, E EU O CARREGO NOS MEUS OMBROS E...

— DAÍ NÓS DOIS DESPENCAMOS — INTERROMPEU O URSO. — NÃO É UMA BOA IDEIA.

— JÁ SEI! — EXCLAMOU O GIGANTE, DE REPENTE.

ELE DEU UM PASSO EM DIREÇÃO AO URSO.

— EU ME SEGURO EM VOCÊ E VOCÊ EM MIM. ASSIM, NENHUM DOS DOIS CAI DESSA ALTURA. E DEPOIS GIRAMOS.

— COMBINADO — CONCORDOU O URSO.

ERA COMO SE O URSO E O GIGANTE ESTIVESSEM DANÇANDO, ABRAÇADOS. DAVAM PASSOS BEM CURTOS, E A CADA PASSO SE DESLOCAVAM UM POQUINHO MAIS.

JUNTOS, LÁ EM CIMA, FLUTUAVAM SOBRE O ABISMO, E UM SEGURAVA NO OUTRO BEM FIRME.

FINALMENTE, CADA UM ESTAVA NO LADO DA PONTE EM QUE GOSTARIA DE ESTAR.

— OBRIGADO — AGRADECEU O GIGANTE.

— OBRIGADO DIGO EU! — DEVOLVEU O URSO.

— ACENARAM AMIGAVELMENTE UM PARA O OUTRO, DEPOIS CADA UM SEGUIU SEU CAMINHO.

O RIO SABE DE MUITAS HISTÓRIAS. SABE ATÉ MESMO DA HISTÓRIA DA GRANDE PONTE.

REFERÊNCIAS

BANYAI, I. **ZOOM**. Tradução: AQUINO, G. de. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental:** diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Volume 4, Linguagens. Curitiba, 2020. <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272823.pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

JANISCH, H. **A ponte**. Ilustração: Helga Bansch. Tradução: José Feres Sabino. 1.ed. São Paulo: Escarlate, 2013.

APÊNDICE 7 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA INTERVENÇÃO

TURMA	6º B
PERÍODO	12 encontros

Conteúdo: Leitura literária e compreensão leitora. Obra: *A árvore generosa*, de Shel Silverstein.

Encaminhamento Metodológico

Objetivos*	Crítérios de ensino-aprendizagem:*
- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (capa, índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. - Relacionar ilustrações, recursos gráficos e palavras, construindo o sentido do texto. - Comparar textos que tratam do mesmo tema. - Localizar informações explícitas em textos lidos. - Inferir informações implícitas em textos lidos.	- Reconhece que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Estabelece expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (capa, índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. - Relaciona ilustrações, recursos gráficos e palavras, construindo o sentido do texto. - Compara textos que tratam do mesmo tema. - Localiza informações explícitas em textos lidos. - Infere informações implícitas em textos lidos.

* Objetivos e critérios constantes no **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Volume 4, Linguagens.

- 1. Motivação:** relação com a sequência anterior a partir do elemento “ponte” – simbologia de fase de transição, passagem de uma fase a outra. Reflexão acerca da função de uma ponte: une dois polos opostos, dois extremos, estabelecendo uma rota de passagem de um lado a outro. Um lugar de passagem, não de permanência. Compartilhamento de relatos pessoais de momentos de transição vivenciados. Representação criativa da transição mencionada por meio de um elemento que lhe serva símbolo, justificando a escolha realizada.
- 2. Introdução:** a) breve biografia de Shel Silverstein; menção ao tradutor, o escritor brasileiro Fernando Sabino, apresentando uma de suas obras, *O menino no espelho*. b) “Julgando o livro pela capa”: apresentação da obra física, inspeção do título e demais elementos paratextuais, levantando hipóteses de leitura.
- 3. Leitura:** proposição de “desafio” a ser desvendado na leitura: identificar em que momento se dá uma quebra de expectativa. Explorar conhecimentos prévios acerca desse efeito e conceituá-lo. Leitura mediada, com acompanhamento no livro pelos estudantes.
- 4. Interpretação:** delimitação da ideia central da obra, com base em elementos do texto. Atividades interpretativas “Investigando a história: relatório do caso *A árvore generosa*.”
- 5. Fechamento:** retomada das características do gênero diário de leitura e exemplificação. Registros da leitura no diário e socialização das impressões sobre a obra em roda de conversa.

INVESTIGANDO A HISTÓRIA
RELATÓRIO DO CASO A ÁRVORE GENEROSA



NOME DO(A) INVESTIGADOR(A):

1. COMO É A RELAÇÃO DAS PERSONAGENS NO DECORRER DA NARRATIVA?

2. COMO VOCÊ CARACTERIZARIA CADA PERSONAGEM NO DECORRER DA HISTÓRIA?

A ÁRVORE: _____

O MENINO: _____

3. QUE PISTAS O TEXTO NOS FORNECE SOBRE A PASSAGEM DO TEMPO?

4. EM QUE MOMENTO DA NARRATIVA ACONTECE UMA QUEBRA DE EXPECTATIVA?
COMO ELA OCORRE?

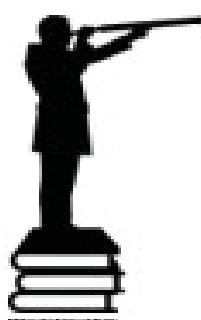
REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Volume 4, Linguagens. Curitiba, 2020. <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272823.pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

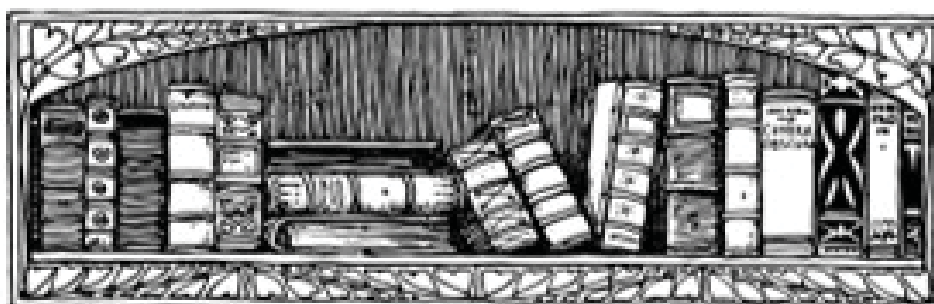
SABINO, F. **O menino no espelho**. 64. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. Tradução: Fernando Sabino. 13 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

APÊNDICE 8 – DIÁRIOS DE LEITURA

Diário de Leituras

ESTE DIÁRIO PERTENCE A



<https://pixabay.com/jpt/Acesso em: 10/03/2022. Para fins pedagógicos.>

Minha vida literária

QUAIS LIVROS JÁ LI?

QUE LIVRO OU HISTÓRIA ME MARCOU?

CONTAREI UM POUCO SOBRE ISSO:



<https://www.brasil.gov.br/cultura/2021/02/12/100-livros-que-definiram-o-brasil>

Diário de Leitura

TITOLO: _____

AUTOR(A): _____

DATA DA LEITURA: ____/____/____

NOTES



JULGANDO O LIVRO PELA CAPA

MINHAS IMPRESSÕES SOBRE A OBRA:

[illegible]

ANEXO 1 – DIÁRIO DE CAMPO

Escola:

Área de ensino: Ano/Ciclo:

Data:

Total de alunos presentes:

Professora:

Planejamento:

Observações:

- a) Ambiente (espaço, ações e interação dos participantes;
- b) Descrição das atividades desenvolvidas.

Comentários da Pesquisadora

- a) Registro de informações relevantes para o estudo - acerca das produções dos estudantes, suas falas, dúvidas, contribuições;
- b) Aspectos positivos e negativos identificados nas aulas.