

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Etiene Paula Martins de Souza

LITERANDO:

**buscando caminhos para o desenvolvimento da leitura literária
nas séries iniciais**

Rio de Janeiro
2024



Etiene Paula Martins de Souza

LITERANDO:

buscando caminhos para o desenvolvimento da leitura literária nas séries iniciais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dr.^a Katia Regina Xavier da Silva

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Etiene Paula Martins de

Literando : buscando caminhos para o desenvolvimento da leitura literária nas séries iniciais / Etiene Paula Martins de Souza. - Rio de Janeiro, 2024.

112 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Kátia Regina Xavier da Silva.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Incentivo à leitura. 3. Literatura (Ensino fundamental). 4. Letramento. 5. Formação de leitores. I. Silva, Kátia Regina Xavier da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 372.4

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Etiene Paula Martins de Souza

LITERANDO:

buscando caminhos para o desenvolvimento da leitura literária nas séries iniciais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 29/10/2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Katia Regina Xavier da Silva (orientadora)
Colégio Pedro II

Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
UFRJ

Rio de Janeiro
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem seu amor eu jamais chegaria neste lugar. Obrigada por me sustentar em momentos que eu mesma já não acreditava que seria capaz.

Ao meu esposo, Felipe, pela escuta, incentivo e paciência nas situações em que necessitei de cada coisa em determinado momento.

Aos meus filhos(as), anjos que estiveram comigo neste sonho e jamais poderiam ser esquecidos!

A minha família, em especial minha mãe, Maria, que mesmo sem entender o que eu estava fazendo, foi também meu alicerce para continuar. Obrigada por seu colo e por suas palavras de carinho quando precisei!

A meus amigos de trabalho, que sempre incentivaram para que eu fosse em busca desta oportunidade e foram meus ouvidos nos momentos de desabafo, além de calma quando estava em meio ao furacão.

À turma do MPPEB / 2022, que sempre foi um refúgio nas horas de alegria e desespero! Em especial, agradeço a Niele pelas horas ao telefone desabafando, pelas organizações dos trabalhos e pelas orientações da dissertação. Também agradeço aos colegas Luciana Arleu, Luciana Ramos, Geiza, Cinthia, Bruno, Paula, Mariana Gabriel, Mariana Santana e Marcos pelo companheirismo e auxílio em diferentes momentos dessa caminhada.

Aos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, pela participação na pesquisa e por torná-la realidade.

Às direções e colegas de trabalho das escolas CAIC Municipal Elomir Silva e Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho, pela ajuda desde o início das aulas até a concretização deste trabalho: sem vocês não teria sido possível.

As minhas orientadoras, Simone da Cruz Chaves e Kátia Regina Xavier da Silva, pela acolhida e pelos grandes ensinamentos transmitidos.

Aos professores José Ricardo Dordron de Pinho e Marcel Alvaro de Amorim, pela gentil contribuição e participação como componentes da banca deste trabalho.

Aos professores do MPEEB, pelos ensinamentos e disponibilidade em compartilhar tudo que podiam para engrandecer nosso conhecimento e, em especial, ao Edgar, que sempre se mostrou disposto a ajudar em diversas situações como coordenador.

A todos vocês, o meu muito obrigada! Mesmo quando não acreditei que seria capaz, tive alguém que acreditava em mim!

RESUMO

SOUZA, Etiene Paula Martins de. **Literando:** Buscando caminhos para o desenvolvimento da Leitura Literária nas séries iniciais. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa concentra-se na temática da leitura literária com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para sua sustentação teórica, desenvolveu diálogos do tema com as práticas de letramento, letramento literário e formação de leitores no contexto escolar, com base em autores como Kleiman (1995), Soares (2022), Cosson (2021), Paulino (2016), Colomer (2003) e Zilberman (1998). Com essas concepções, o estudo apresentou como objetivo geral: analisar as contribuições de um projeto de leitura com foco no ensino de práticas de letramento literário para a construção da identidade leitora de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa se constituiu então em: como as práticas de letramento literário podem contribuir para a construção da identidade leitora de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental? Para responder ao problema, foram considerados os seguintes objetivos específicos: construir um projeto de leitura para o quarto ano do Ensino Fundamental com foco em práticas de letramento literário; apresentar possibilidades de exploração de obras literárias infantojuvenis, visando à construção da identidade leitora dos estudantes; avaliar o potencial de aplicabilidade do projeto de leitura sob o ponto de vista de docentes que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental; avaliar o potencial de aplicabilidade do projeto de leitura sob o ponto de vista de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Maricá. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, realizada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam ou já atuaram com turmas de quarto ano do Ensino Fundamental e com estudantes desse mesmo segmento e série. A geração de dados realizou-se por meio de uma roda de conversa com professores a respeito da temática da pesquisa e de observações feitas pela pesquisadora acerca das vivências práticas realizadas durante a aplicação das oficinas do projeto de leitura. Em última instância, a pesquisa idealizou um espaço coletivo de leitura dentro da sala de aula e elaborou, como Produto Educacional, um Caderno Pedagógico com orientações para docentes realizarem oficinas literárias. O Produto foi aplicado em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maricá, no Rio de Janeiro, e, a partir da análise dos dados dessa aplicação, pretende-se aprimorá-lo e divulgá-lo para adaptações e/ou novas aplicações.

Palavras-chave: formação do leitor; letramento; letramento literário.

ABSTRACT

SOUZA, Etiene Paula Martins de. **Literando:** Buscando caminhos para o desenvolvimento da Leitura Literária nas séries iniciais. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

This research focuses on the theme of literary reading with a focus on the early years of elementary school. For its theoretical support, it developed dialogues on the topic with literacy practices, literary literacy and reader training in the school context, based on authors such as Kleiman (1995), Soares (2022), Cosson (2021), Paulino (2016), Colomer (2003) and Zilberman (1998). With these conceptions, the study's general objective was to analyze the contributions of a reading project, focusing on teaching literary literacy practices, to the construction of the reading identity of students in the fourth year of elementary school. The research problem then consisted of: how can teaching literary literacy practices contribute to the construction of the reading identity of students in the fourth year of elementary school? To respond to the problem, the following specific objectives were considered: construct a reading project, for the fourth year of Elementary School, focusing on literary literacy practices; present possibilities for exploring children's literary works, aiming to build students' reading identity; evaluate the potential applicability of the reading project, from the point of view of teachers who work in the first segment of Elementary Education; evaluate the potential applicability of the reading project, from the point of view of students in the fourth year of Elementary School at a public school in the Municipality of Maricá. This is qualitative, descriptive and exploratory research, to be carried out with teachers from the initial years of Elementary School who work or have worked with 4th year classes of Elementary School and with students from that same segment and grade. Data generation was carried out through a conversation with teachers regarding the research theme and observations of practical experiences carried out during the implementation of the reading project workshops, by the researcher. Ultimately, the research idealized a collective reading space within the classroom and created, as an educational product, a pedagogical notebook with guidelines for teachers to carry out literary workshops. The product was applied to a 4th year elementary school class at a public school in the city of Maricá in RJ and, based on the analysis of data from this application, the intention is to improve it and disseminate it for adaptations and/or new applications.

Keywords: reader training; literacy; literary literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Literatura na BNCC _____	30
Figura 2 – Desenvolvimento de uma análise _____	45
Figura 3 – Categorias de análise de conteúdo _____	46
Figura 4 – Mural com produção da atividade da oficina 1: Autorretrato _____	62
Figura 5 – Cartaz com resumo e glossário da história produzido pelos alunos na oficina 2 _	67
Figura 6 – Pontuando os livros/histórias que já leram na oficina 3 _____	74
Figura 7 – Mural dos bilhetes na oficina 4 _____	82
Figura 8 – Cantinho da Leitura _____	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A organização das oficinas no caderno pedagógico _____ 52

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MPPEB – Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica

NEE – Necessidade Educacionais Especiais

PE – Produto Educacional

PNLD – Programa Nacional do Material e Livro Didático

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento livre e Esclarecido

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

U.E. – Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contexto de estudo	12
1.2 Problema de pesquisa	14
1.3 Objetivos	16
1.3.1 Objetivo Geral	16
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 Hipótese	17
1.5 Justificativa	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 A literatura infantil e juvenil e a formação do leitor	21
2.2 A formação de leitores no espaço escolar	23
2.3 Letramento	25
2.4 A literatura na BNCC	27
2.5 Letramento literário	31
3 METODOLOGIA	38
3.1 Tipo de pesquisa	38
3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo	39
3.3 População e amostra	41
3.4 Instrumento de coleta de dados	42
3.5 Metodologia de análise de dados	43
3.6 Descrição das etapas da pesquisa	47
4 PRODUTO EDUCACIONAL: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CADERNO PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE OFICINAS LITERÁRIAS	50
4.1 Oficinas literárias para o desenvolvimento da identidade leitora	50

4.2 Planejamento de oficinas literárias utilizando o livro – “Um papo sobre estudar - Super dicas para você aprender a aprender melhor”	52
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
5.1 Etapa 1: As oficinas literárias com os estudantes	54
5.1.1 Questionário inicial sobre hábitos de leitura	56
5.1.2 Oficina 1	56
5.1.3 Oficina 2	63
5.1.4 Oficina 3	68
5.1.5 Oficina 4	76
5.1.6 A construção do espaço de leitura	85
5.2 Etapa 2: Contribuições dos professores das séries iniciais – Roda de conversa	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	105
APÊNDICE B – TALE (MENORES DE 18 ANOS)	106
APÊNDICE C – TCLE (RESPONSÁVEIS LEGAIS)	108
APÊNDICE D – TCLE (PROFESSORES)	110
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ	112

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto de estudo

O processo de letramento inicia-se antes mesmo de a criança ir para a escola, em suas mais diferentes vivências. Seja manuseando um encarte, uma revista ou o próprio livro, ela já está inserida em seu processo de letramento, de ver e viver o mundo que a cerca. Todavia, é na instituição escolar que a sociedade deposita a responsabilidade pela leitura e escrita, uma vez que podemos usufruir do ato de ler em qualquer espaço. A leitura se concretiza no ambiente escolar desde a Educação Infantil, nas contações de histórias, até a chegada à universidade e aos textos acadêmicos; a leitura tem o papel de traçar diálogos entre texto e leitor (Cosson, 2021).

Ao estudar os conceitos de letramento literário, fio condutor dessa pesquisa no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II, inserida na linha de pesquisa Letramento linguístico e Literário na Educação Básica, a pesquisadora percebeu que seu letramento começou na escola e permanece, pois é um processo contínuo que não se finda em determinado momento da vida. Cultivar a prática da leitura ao longo dos tempos interferiu diretamente no processo, pois foi na escola a primeira oportunidade de conhecer livros, autores e histórias que até hoje estão guardadas na memória. As práticas executadas pelos professores que estiveram presentes durante a trajetória escolar deixaram um pouquinho deles e, assim, aumentaram o desejo de poder retribuir de alguma forma com a referida pesquisa.

Nesse sentido, pensar a literatura na perspectiva do letramento literário é permitir elaborar caminhos para conhecê-la e desfrutá-la como processos e experiências da própria vida; é traçar diálogos com a realidade e com o mundo da imaginação, explorando os diferentes significados e contribuindo para ampliação dos conhecimentos dentro e fora do ambiente escolar. Dentro do processo de alfabetização, no qual a leitura e a escrita possuem uma função social, faz-se importante pensar em propostas para os estudantes que alinhem a literatura a essas práticas, de modo que a escola contribua para a compreensão do mundo em que ela está inserida.

Segundo Cosson (2021, p. 13), a leitura “pode ser vista como resultante de um processo, cognitivo, ou seja, algo que passa no interior do leitor, ao lado de uma prática socialmente determinada”. Assim, ao contextualizar as práticas de leitura literária na escola, traçamos diálogos e trazemos novos sentidos para a vivência do estudante, sua capacidade de envolver aspectos da vida social e pessoal e desenvolver habilidades que favoreçam a compreensão do contexto no qual está inserido. Dessa forma, a leitura pode ser considerada um processo que

envolve tanto fatores internos que demandam nossas capacidades mentais, quanto fatores externos, como a influência do meio social no qual vivemos.

Pensando no contexto da pesquisa, existem duas realidades que despertaram pensamentos distintos na pesquisadora. Em ambas as escolas, existe a necessidade de aproximar os estudantes da leitura literária e, embora seja uma prática possível, esbarramos em situações que, em vez de promover essa aproximação, acabam por afastar. Ter uma biblioteca à disposição do corpo docente e discente pode facilitar esse acesso, mas é preciso que haja práticas de leitura que incentivem e promovam a formação de um leitor que busque a literatura como fonte de prazer, conhecimento e enriquecimento pessoal, fazendo despertar diferentes sentimentos por meio da leitura.

É interessante pensar qual a importância que a leitura literária tem na vida das pessoas e como é possível pensar nesses espaços para atender à comunidade escolar. Possuir tais espaços, como bibliotecas ou salas de leituras, agregam interesses na formação de leitores? Se existe uma forma de oferecer e incentivar a leitura literária durante as aulas, como pode ser pensada e exercida? Promover o letramento literário vai além de oportunizar o contato de estudantes com diferentes obras e gêneros textuais, é necessário conduzi-lo de forma que o leitor “entre” no texto, isso porque

a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo (Cosson, 2021, p. 54).

A referida pesquisa nasceu de uma percepção pessoal da pesquisadora e do propósito de promover um maior contato das crianças com os livros dentro do sistema educacional público, promovendo o letramento literário e a construção da identidade leitora de estudantes, uma vez que a existência desses espaços para leitura literária pode contribuir para essa construção. Por vezes, a prática da leitura literária encontra-se em última instância dentro do planejamento do professor e, devido às diversas burocracias escolares, ocupa um espaço secundário na rotina de sala de aula. Hoje, a pesquisadora percebe que não havia contato com os livros no ambiente familiar nem havia alguém que contasse histórias. Porém, na escola as oportunidades surgiram e permitiram obter os maiores prazeres com a leitura literária, participando de projetos que incluíam outras práticas artísticas como dramatizações das histórias compartilhadas, recontos orais, atividades plásticas, passeios a feiras literárias, museus e bibliotecas públicas. Dessa forma, acredita que este seja também um dos motivos que a

levaram a pensar uma pesquisa que envolvesse a leitura literária, pois fez parte de sua trajetória como aluna e, hoje, como professora.

1.2 Problema de pesquisa

O início do processo de aquisição da leitura e escrita pode ser prazeroso ou se tornar um tormento na vida de um estudante. São momentos de muitas novidades e descobertas que envolvem esse período, e a leitura literária pode ser uma grande aliada para que esse processo se torne leve e significativo.

A leitura literária é uma prática que contribui para a compreensão do mundo e, como fonte de conhecimento, criatividade e diálogo, possibilita momentos de criação e relação com os outros que nos cercam. No ambiente escolar, além dos conhecimentos prévios, a leitura literária é primordial para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Terra (2013) considera que o letramento pode significar uma prática discursiva relacionada a diferentes classes e grupos sociais. Sendo assim, é importante valorizar esse processo, de modo que se possa fazer interlocuções com a aprendizagem escolar.

Valorizar esse processo é importante, desde que as crianças tenham a possibilidade de se comunicarem com seus pares, pois “é na interação social que as crianças são inseridas na linguagem” (Brasil, 1998a, p. 24). Acreditando nessa interação e no potencial do letramento literário, este trabalho realizou um projeto de leitura literária em que buscou o protagonismo das crianças, desenvolvendo a formação de sua identidade leitora e permitindo a compreensão do mundo em que vivem através da literatura.

A presente pesquisa tem o intuito de buscar caminhos para incluir a leitura literária no cotidiano dos alunos, ciente de que é capaz de incentivar e cativar as crianças para o seu melhor desenvolvimento, além de possibilitar momentos de criação e relação com os outros que as cercam. Incentivar o uso do livro de histórias como instrumento de lazer e apreciar a leitura deleitosa podem trazer benefícios para que as crianças em fase de alfabetização consolidem esse processo de forma mais autônoma e prazerosa. No entanto, é importante considerar que o processo de letramento literário vai além, visto que o ato de ler inclui capacidades de refletir, criticar e interpretar o texto literário de modo mais aprofundado, fazendo com que o leitor compreenda contextos socioculturais e históricos, além de nuances da própria linguagem que estejam presentes nas obras literárias.

A escola onde a pesquisa foi aplicada possui uma biblioteca na qual é possível realizar o manuseio e o empréstimo de livros, favorecendo assim o letramento literário. Embora haja a

possibilidade e facilidade de os estudantes da Unidade Escolar terem acesso à biblioteca, muitos não recorriam a ela para esse fim. Muitas vezes, esse espaço era usado para outras demandas, como palestras, cursos ou até mesmo como um local de “lazer” durante as aulas vagas dos alunos do segundo segmento, o que fazia com que os alunos menores não se sentissem confortáveis para permanecerem nesse lugar. Fez-se necessário, então, buscar estratégias que os incentivassem a utilizar esse espaço tão importante dentro da escola ao invés de somente fazer dele um local habitável para os livros.

Esta pesquisa buscou, portanto, incorporar a leitura literária à rotina dos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, a fim de que através dela pudessem refletir sobre sua importância na vida de cada um. A sala de aula é um espaço potente de ações e reflexões e deve ser composta por esses espaços de leitura, de modo que “permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2021, p. 23). Dessa forma, incluir a literatura no cotidiano dos estudantes faz com que ela não seja utilizada apenas como meio de antecipar um assunto que será abordado ou que se restrinja ao fim da aula; e sim propõe discutir e estabelecer relações para que o estudante se aproprie cada vez mais do texto, do autor e do prazer de ler, e, assim, promover o letramento literário no processo educativo.

Nessa escola, portanto, a biblioteca constitui um espaço que permite às crianças terem acesso ao acervo de livros, possibilitando que o letramento literário seja difundido e executado na Unidade Escolar. Esta pesquisa tem o intuito de oportunizar a leitura literária, de forma que ela seja incluída no cotidiano dos alunos e exercida no ambiente da sala de aula de maneira que venha a contribuir para a construção da identidade leitora dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, refletindo também sobre a própria linguagem. De acordo com Kleiman (1995), se o propósito do letramento não é refletir sobre a capacidade de uma criança ou adulto ser alfabetizado, mas sim, de observar como se relacionam com o livro e de como relacionam essa prática com o sucesso do educando na escola, muda-se o viés investigador a fim de determinar que

o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever (Kleiman, 1995, p. 17).

Desse modo, a pesquisa respondeu às seguintes questões: como a leitura literária pode contribuir para o processo de desenvolvimento da leitura? Como o ensino de práticas de letramento literário pode contribuir para a construção da identidade leitora desses estudantes?

O problema de pesquisa demonstrou como o projeto de leitura literária com foco em práticas de letramento literário pode contribuir para a construção da identidade leitora dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental por meio da utilização de espaços e acervos literários disponíveis na escola, construindo um espaço coletivo de leitura dentro de sala de aula. Esse espaço foi confeccionado a partir da leitura de alguns capítulos selecionados da obra “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, de Moreira e Silva (2016). De acordo com as reflexões trazidas pelas autoras, os estudantes podem repensar suas próprias atitudes como leitores e proporcionar o processo de letramento literário de maneira significativa. Juntamente com cada capítulo do livro citado anteriormente, foram trabalhadas outras obras literárias, dentre elas: “O menino que aprendeu a ver” e “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha, “De noite no bosque”, de Ana Maria Machado, “O menino, o bilhete e o vento”, de Ana Cristina Melo, “A casa sonolenta”, De Audrey Wood, dentre outros que, ao longo do trabalho, foram utilizados para compor as oficinas de leitura literária. Desse modo, promover o acesso dos estudantes aos livros pode ampliar seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita, dando-lhes um uso significativo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições de um projeto de leitura literária, com foco em práticas de letramento literário, para a construção da identidade leitora de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental.

1.3.2 Objetivos Específicos

- construir um projeto de leitura literária para o quarto ano do Ensino Fundamental com foco em práticas de letramento literário;
- apresentar possibilidades de exploração de obras literárias infantojuvenis, visando à construção da identidade leitora dos estudantes;

- avaliar o potencial de aplicabilidade do projeto de leitura literária sob o ponto de vista de docentes que atuam no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental;
- avaliar o potencial de aplicabilidade do projeto de leitura literária sob o ponto de vista de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Maricá.

1.4 Hipótese

O ensino de práticas de letramento literário pode contribuir para a construção da identidade leitora de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental.

1.5 Justificativa

A pesquisa começou a ser pensada em 2019, no início do trabalho da pesquisadora como regente em uma escola da rede municipal de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, que atende alunos da Educação Infantil ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Com o passar dos dias, observou que havia uma sala trancada no corredor onde lecionava para turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Na busca por informações, inicialmente por mera curiosidade, descobriu que era uma sala de leitura e, ao indagar sobre a razão de estar fechada, a resposta foi que não havia como a manter aberta, sendo apontado como um dos motivos a falta de funcionários para que pudessem cuidar e organizar o local. Por algum tempo, pensou em uma maneira de utilizar aquele espaço, e uma das saídas encontradas junto com uma colega de trabalho foi abrir aquela sala um dia e ver como era. Após esses pensamentos passarem a fazer parte dos dias, pensando uma estratégia durante o planejamento coletivo, comentaram sobre a sala de leitura com as colegas de trabalho e, então, uma parte do grupo decidiu ir até o local. Ao se depararem com a sala, viram um espaço bagunçado, empoeirado, sem condições de se manter aberto para utilização. Não parecia uma sala de leitura, e sim um depósito de livros; qualquer outro objeto que não tivesse lugar para ser colocado, era posto ali. Ao tentar organizar, perceberam que isso não seria possível. Foi, então, que pensaram em fazer um pequeno projeto de leitura com os alunos do 1º ano, já que utilizar aquela estrutura naquele momento seria inviável. O pequeno projeto, intitulado “Maleta viajante”, consistia em, uma vez por semana, uma criança levar um livro selecionado pelas professoras regentes para ser lido junto com a família e, na próxima aula, o estudante trazer de volta com uma ficha preenchida, contendo dados como o nome da história, autor, personagens e a parte que mais gostou. Era mais uma maneira encontrada para

que as crianças pudessem ter contato com a literatura e compartilhar esse momento com a família, além das contações realizadas em sala de aula.

No início do ano letivo de 2020, foi retomada a ideia de reorganizar aquele espaço. No entanto, com a pandemia de Covid-19 essas ideias precisaram ser adiadas, mas a pesquisadora manteve o desejo de que esse espaço da escola fosse funcional. Em 2022, após a aprovação para o Mestrado Profissional de Práticas em Educação Básica do Colégio Pedro II – MPPEB, tal desejo virou o tema da pesquisa no mestrado, tendo como desafio um projeto de revitalizar e dar sentido àquela sala. Embora esse tenha sido o foco inicial, por questões burocráticas foi preciso modificar a ideia de revitalização da sala de leitura, bem como a Unidade Escolar de aplicação da pesquisa. Pensando alguma maneira de incorporá-la, o trabalho passou a ser pautado na composição de um espaço de leitura dentro de sala de aula que fosse construído de maneira coletiva com a participação dos estudantes.

Em contrapartida, a escola pública onde a pesquisadora lecionou, localizada no município de Maricá, atende ao Primeiro e ao Segundo Segmento do Ensino Fundamental e conta com uma biblioteca que funciona diariamente, oferecendo aos estudantes livre acesso ao espaço. No entanto, nem todos os alunos do Primeiro Segmento a utilizam. Além disso, os estudantes do Segundo Segmento não valorizam plenamente o local em sua função principal, empregando-o de maneiras diferentes, que não incluem atividades como leitura, estudo, pesquisa ou empréstimo de livros.

Este trabalho se desdobra em três pontos para sua justificativa. No âmbito social, buscou estratégias que contribuam para o processo de construção da identidade leitora de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, a fim de valorizar seus saberes e explorar as diferentes habilidades que envolvem a leitura literária, de modo que sejam significativas tanto para o aprendizado social quanto o escolar.

No âmbito acadêmico, o presente trabalho visou contribuir para o estudo teórico-prático, bem como suas contribuições para o tema do letramento literário como estratégia para formação da identidade leitora de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Embora haja uma extensa gama de estudos relacionados ao assunto, a abordagem da pesquisa se desdobra em um ambiente específico que é a sala de aula e na construção coletiva de um ambiente de leitura literária dentro desse espaço.

E, como justificativa profissional, buscou promover o letramento literário compondo um acervo coletivo que os estudantes utilizem de forma contínua, de maneira que possa auxiliar alunos e professores nesse processo.

As dificuldades de leitura e escrita dos alunos se tornam uma problemática não apenas em sala de aula, mas para a vida como um todo do ser humano. Vivemos em um mundo letrado, e estar inserido nesse mundo significa nos conectar com os demais e entendê-lo. Desse modo, a pesquisa buscou refletir como o projeto de leitura literária, com práticas de letramento literário, pôde contribuir para a construção da identidade leitora dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. A seleção de obras que abordem temas próximos à realidade dos alunos, como família, amizade ou diversidade pode tornar a leitura mais significativa e envolvente, já que estão familiarizados com as situações retratadas no enredo da história. Ao utilizar os espaços destinados aos livros dentro da escola, trazendo-os para dentro da sala de aula e debatendo-os em rodas de leitura literária, explora-se a oralidade e a expressão dos sentimentos e dos pensamentos dos envolvidos. A oralidade é importante para a comunicação e para a organização do pensamento, além de estreitar laços e estabelecer relações com o outro, como processo de socialização. Dessa forma, sua importância se inicia na Educação Infantil, cujo Referencial Curricular para a Educação Infantil enfatiza que:

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral (Brasil, 1998b, p. 134).

Além da conversa constante, a leitura literária e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade, favorecendo a ampliação do vocabulário e a comunicação do sujeito com o mundo ao seu redor. Através desse movimento, torna-se possível a inserção do processo de leitura, uma vez que, antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já estão inseridas, de alguma forma, em práticas de letramento literário, como o ensino de cantigas ou de histórias contadas oralmente por adultos que convivem com ela.

A linguagem sofre modificações ao longo do tempo. E, por meio das interações entre os sujeitos, ela incorpora novos conhecimentos e experiências aos estudantes, fazendo com que as atividades de leitura tornem o processo mais significativo. Permitir que os alunos escolham livros de acordo com seus interesses e incentivá-los a compartilhar suas leituras com os colegas pode reforçar a identidade leitora do grupo. A leitura não se limita somente a decodificar os códigos linguísticos; é preciso olhar para além do texto escrito, e buscar a reflexão das informações que estão nas entrelinhas, pois os significados são construídos na interação entre texto, leitor e contexto. Desse modo, há interpretações que nem sempre são sustentadas pelo texto ou pelo processo de interação. Sendo assim, há significados que fazem sentido para o

leitor, de forma que seja valorizado o saber prévio que cada sujeito traz consigo. De acordo com os diálogos traçados, são agregados ainda mais conhecimentos em sua formação.

Assim, propor um projeto de leitura não é a solução das defasagens que encontramos em nossas escolas. No entanto, acreditar na interação desses sujeitos e propor atividades que tencionem a reflexão da importância da literatura no processo de ensino-aprendizagem significa acreditar que podemos atribuir sentido à leitura, e que esta advém de uma abordagem da prática da interação social em uma perspectiva sociointeracionista de leitura como prática adequada ao letramento, visto que:

A aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Com isso entendemos a necessária participação de professor e alunos na discussão de leituras variadas que possibilitem o desenvolvimento da funcionalidade da língua oral e escrita de uma forma contínua, já que o letramento possibilita que aprendamos a continuar aprendendo (Pereira, 2014, p. 3).

Dessa maneira, buscou-se, com a aplicação da pesquisa através das atividades de leitura literária, entender a literatura como um facilitador da aprendizagem não se restringindo somente ao contexto escolar, mas de uma maneira em que estivesse ao alcance dos estudantes e profissionais da escola, promovendo o encontro entre crianças e livros em uma formação dialógica e interacionista. A ideia, ao criar o espaço de leitura, foi fazer com que os estudantes pudessem se sentir parte do processo e usufruir dos livros de maneira envolvente, ampliando a troca de conhecimentos. Ademais, que a leitura se torne uma prática que favoreça o diálogo e, assim, contribua para o desenvolvimento cognitivo.

Acreditando no poder das relações, nas trocas e nas experiências significativas vividas dentro do ambiente escolar, a pesquisa contribuiu para a formação da identidade leitora lançando mão de práticas de letramento literário.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: nas próximas seções, serão discutidos aspectos teóricos que sustentaram este estudo em relação ao processo de letramento, letramento literário e formação de leitores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A literatura infantil e juvenil e a formação do leitor

Tomando como ponto inicial a discussão trazida por Pereira (2014), na qual elenca que a aprendizagem é construída por meio da interação entre os sujeitos, bem como a teoria sociointeracionista de Vygotsky, dado como um processo ativo e interpessoal de que o homem é parte de um produto de um conjunto de relações sociais (Neves, 2006), é possível iniciar as discussões acerca do projeto levando em consideração que a aprendizagem é possível se estivermos em contato com o outro, trocando experiências. Através da literatura, podemos proporcionar o desenvolvimento da leitura e do letramento literário, a ampliação do vocabulário e da oralidade. Dessa forma, a utilização de conceitos e autores que explicitem essa temática será empregada para engrandecer a prática em consonância com a teoria, uma vez que:

a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Com isso entendemos a necessária participação de professor e alunos na discussão de leituras variadas que possibilitem o desenvolvimento da funcionalidade da língua oral e escrita de uma forma contínua, já que o letramento possibilita que aprendamos a continuar aprendendo (Pereira, 2014, p. 3).

O início das reflexões acerca da literatura voltada para o público infantojuvenil deu-se por volta do século XVIII, com o crescente desenvolvimento editorial durante o período entreguerras, e paralelamente à obrigatoriedade da alfabetização para todos, houve a crescente preocupação social em relação à leitura infantil. Embora a preocupação se mantivesse no uso de cartilhas e livros didáticos, começou-se a estabelecer o discurso para promover uma leitura como ato livre de cidadãos ou uma leitura por prazer.

Esse movimento, de início, ganhou força com os profissionais bibliotecários, com a existência de uma rede de bibliotecas públicas que permitiu a ampliação de um serviço voltado para a infância, primeiramente com as bibliotecárias britânicas e norte-americanas e, posteriormente, europeias. Dessa forma, surgem profissionais com uma sólida formação cultural que tinham contato direto com os destinatários dessas literaturas.

Em paralelo a esse movimento, surgem os primeiros estudos sobre a literatura infantil e juvenil. Aumentam também, a partir da Segunda Guerra Mundial, a expansão de novas bibliotecas públicas pelo mundo. Os estudos e as iniciativas para difundir os livros infantis tornam-se mais amplos, e não somente em relação aos bibliotecários, mas também aos

pedagogos. Em 1949, Jella Lepman, vítima do nazismo, criou a Biblioteca Internacional da Juventude de Munique, que chegou a ser um dos maiores centros de promoção e documentação de pesquisas em relação à literatura para crianças.

O desenvolvimento do livro infantil na Catalunha também tem origem com a criação de bibliotecas infantis. No entanto, as reflexões basearam-se nos projetos pedagógicos, de modo que pudessem construir um projeto global (conhecido como *Noucentisme*) que abarcasse a criação de uma identidade cultural para a sociedade catalã. Dessa maneira, bibliotecas, livros, editoras e revistas educativas foram totalmente produzidos por esse movimento.

Conforme as reflexões e ações sobre a inserção e difusão da literatura voltada para a infância percorria diversos países, em 1908 já se debatia na Câmara Municipal de Barcelona a necessidade de inserir seções infantis nas bibliotecas públicas. Em 1918, três bibliotecas populares foram inauguradas na Catalunha, as primeiras com sessões dedicadas ao público infantil e, em 1921, a Câmara Municipal de Barcelona criou as bibliotecas circulantes, destinadas às escolas públicas da cidade. Concomitantemente com o surgimento físico das ações voltadas à difusão da leitura, os primeiros artigos foram publicados em revistas educativas, como *La Revista* e *Quaderns d'Estudi*. As ideias de Artur Martorell, no *Butlletí dels Mestres*, resume bem o que se esperava das abordagens de valorização dos livros infantis:

vamos dar não a solução (à escassez de bons livros infantis) que forçosamente é única, editar profusamente bons livros para crianças, mas assinalar os (caminhos) que nos podem conduzir a esta solução. [...] Mas tendo em conta as seguintes questões: a) Ter consciência exata da absoluta necessidade de que as obras que se editem alcancem a maior perfeição possível em dois aspectos. Do papel que devem representar na formação espiritual das novas gerações e da expansão do catalão, puro, enxuto e correto [...] (Colomer, 2003, p. 28).

Dessa forma, o artigo de Martorell aborda os critérios de qualidade das obras e aponta alguns autores como Scott, Kipling, Verne, Homero, Grimm, Vilanova, Maragall, entre outros, como *corpus* de qualidade de literatura infantil e juvenil; uma forma de selecionar a partir de uma visão pedagógica.

Devido a esse movimento, ficou claro que a atenção para a difusão da leitura na escola por meio da literatura infantil e juvenil foi um dos objetivos da renovação pedagógica da Catalunha. Com a precariedade dos livros infantis existentes, os esforços centraram-se em um programa de atuação que pretendia:

- a) Promover e ampliar a oferta de livros infantis e juvenis, tanto em quantidade como em qualidade;

- b) Conectar a população infantil e adolescente aos livros através de sua introdução na escola e nas bibliotecas públicas;
- c) Experimentar e ampliar as atividades de incentivo e aprofundamento da leitura, realizando festividades como as de Sant Jordi e Natal, com exposições de livros infantis;
- d) Promover tipos de livros que se sustentem e adaptem aos valores dos movimentos de renovação pedagógica.

A consciência de considerar comum a leitura de ficção na escola ampliou-se até se tornar evidente o conceito de incentivo à leitura nos ambientes escolares. Cabe destacar que essa mobilização se deu por conta da colaboração entre escolas e bibliotecas, de modo que, com o passar do tempo, consolidou as produções de obras nos dois setores.

Embora o movimento tenha se fortalecido e expandido, surgiram diferentes tipos de materiais escolares, como guias de leitura e propostas de trabalhos que acabaram invertendo os rumos das discussões. No fim dos anos oitenta, setores bibliotecários defendiam a preservação de uma leitura livre, sem obrigações escolares.

Autores como Angela B. Kleiman, Rildo Cosson, Magda Soares, entre outros, serão utilizados aqui para embasar a pesquisa, auxiliando a discorrer teoricamente sobre os conceitos de letramento, letramento literário, teoria sociointeracionista e oralidade.

2.2 A formação de leitores no espaço escolar

Formar leitores não parece nem de longe ser uma tarefa fácil. Entretanto, faz-se necessária por diferentes motivos. Na vida como um todo, precisamos estar envolvidos com a leitura e a escrita, com a oralidade, com as estratégias que usamos no cotidiano para nos comunicarmos com os demais. Além desses mecanismos, o leitor necessita de maneiras para compreender o mundo no qual está inserido, que o envolve em distintas situações. Ler para compreender um texto, um bilhete, um conto, uma história, ou seja, são tantas situações que nos fazem usar a leitura que, para nós, é algo tão simples e automático.

A literatura na escola é parte importante do processo de escolarização, de modo que desenvolve diversas cognições do ser humano em relação a si mesmo. Ler pode ser transformador e pode se tornar um hábito, aquilo que se faz por prazer, devendo ser tratado de maneira muito especial. As estratégias de inserir a literatura no cotidiano dos estudantes tem se tornado cada vez mais desafiadora, pois com o avanço tecnológico muitos preferem assistir a

vídeos, a filmes ou a documentários que lhes dão as informações de maneira mais rápida, a se aprofundar em um clássico literário. Acredita-se que, mesmo com as diversas tecnologias que estão ao alcance (cujo acesso a elas foi importante), nada substitui o contato com o livro, ver e sentir a capa, observar os detalhes de catalogação que somente um material como este pode proporcionar ao leitor.

A proposta de desenvolver a identidade leitora dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental entende que os sujeitos estão em progressiva formação, sendo transformados pelas vivências no meio que os cerca, criando e recriando suas representações através da leitura literária. Buscou-se, com as propostas de letramento literário, formar uma “comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (Cosson, 2021, p. 12). Sendo assim, a educação literária que tem como foco a construção da identidade leitora, expande-se, fortalece-se e solidifica-se na forma como o indivíduo constrói os sentidos sobre a realidade por meio da literatura.

Segundo Cosson (2021, p. 17) “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Na literatura, podemos usar e abusar de nossa criatividade, viver outros personagens, histórias e momentos em que nos apropriamos de outras verdades, sem deixar de sermos nós mesmos. Através dessas vivências que o mundo da literatura pode nos oferecer, buscamos contribuir para que ela tenha um papel especial e humanizador dentro das escolas, promovendo o letramento literário.

Embora haja crença no papel formador da literatura, Cosson (2021) relata que estamos à frente da falência da literatura, uma vez que esta não vem sendo ensinada nas escolas de modo que garanta a função social de humanização do ser. O engessamento dos programas curriculares está mais focado na promoção dos conteúdos do que na formação do conhecimento literário. Sendo assim, um texto por si só deve contemplar conhecimentos de dentro e de fora do campo literário, de modo que “a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2021, p. 23).

Dessa forma, podemos compreender que o letramento literário é uma prática social cuja responsabilidade pertence à escola, de sorte que ela seja feita com o intuito de possibilitar a reflexão e a humanização do leitor. O letramento literário se faz através da inserção do leitor em diferentes tipos de textos e assuntos, a ponto de possibilitá-lo refletir e discutir as diversas alternativas que permitam a ele ampliar seu repertório e aprendizagem.

No entanto, o fato de promover leituras literárias dentro das aulas já caracteriza a promoção do letramento literário? É comum pensar assim quando se fala nessa questão, porém, é preciso ir além da leitura de um texto literário superficial, é preciso aprofundar as discussões.

Ler é construir sentido não somente sobre aquilo que se vê diante dos olhos, mas também ampliar o processo de entendimento que há na leitura do outro, havendo uma troca e compartilhamento de saberes. Contudo, muitas vezes acaba sendo escolarizada, de modo inadequado, a literatura, utilizando um texto para se chegar a um fim. É importante que se tenha em mente o cuidado para escolher os textos literários, que devem ser oferecidos de maneira integral e não fragmentados como geralmente acontece nos livros didáticos, uma vez que “a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (Soares, 1999 *apud* Cosson, 2017, p. 208).

A leitura literária pode se tornar um caminho para que o aluno evolua em sua fluência e compreensão leitora, além de engrandecer seu repertório cultural. Todavia, devemos observar e selecionar obras que auxiliem esse processo, pois não nos tornamos leitores de um dia para o outro. Quando lemos para uma criança, tornamo-nos grandes incentivadores para que ela se torne dona de suas próprias vontades e verdades.

A ideia trazida pela pesquisadora e autora deste trabalho foi elaborar oficinas literárias utilizando como mote o livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, de Moreira e Silva (2016). Nesse trabalho, a autora conversa de forma descontraída sobre as experiências que a auxiliaram durante sua vida escolar e que leva consigo até hoje. Juntamente com o uso desse livro, foram utilizadas obras literárias infantojuvenis como “O menino que aprendeu a ver” e “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha, “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, “De noite no bosque”, de Ana Maria Machado, dentre outras. Buscamos promover a interação entre a reflexão pessoal sobre a postura de cada indivíduo em relação aos estudos e ao papel de leitor, de modo que, por meio das leituras literárias e seus desdobramentos – como produções de texto, atividades artísticas e rodas de conversa – se possibilite a criação de novos significados.

2.3 Letramento

Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado no meio acadêmico como uma tentativa de separar o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Tal conceito se dividia entre estabelecer as competências individuais do ser humano em relação ao uso da prática da escrita no ambiente escolar e a capacidade deste mesmo

ser de desenvolver seu pensamento crítico, algo capaz de introduzi-lo em um processo de organização reflexiva de seu pensamento.

Desde o século XIV, os estudos sobre letramento tiveram maior expansão de acordo com as mudanças políticas, sociais e econômicas vivenciadas, como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais, o desenvolvimento das ciências e a padronização de uma variante e dominante linguagem, a ascensão da escola, entre outros. Todas essas mudanças auxiliaram as práticas de escrita, e seus usos foram determinados segundo a maneira pela qual deveriam ser colocados aos grupos minoritários da sociedade. Dessa forma, a preocupação não foi com o uso da escrita em uma extensão universal, e sim em como sua aplicação estava relacionada às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que a usavam.

A palavra letramento ainda é considerada complexa em relação aos seus significados. Desse modo, estudos sobre letramento “examinam a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos” (Kleiman, 1995, p. 17). Portanto, ser letrado significa utilizar uma nova capacidade em relação à própria linguagem, sendo que a prática discursiva de determinado grupo social tem na escrita uma forma de manter a interação oral. Nesse caso, a oralidade é usada para substituir o termo “alfabetização” e é objeto de estudos sobre o letramento, pois se observa que em determinadas classes sociais há crianças letradas que apresentam práticas sociais orais mesmo sem serem alfabetizadas. Tais são capazes de relacionar a fala de um adulto a um texto já ouvido antes, por exemplo.

Dessa forma, podemos dizer que o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam, em contextos e objetivos específicos, a escrita como tecnologia. A escola é considerada o meio no qual são inseridas as práticas de letramento das crianças desde a primeira infância, de modo que não há tanta preocupação com o uso social da escrita, e sim com os processos de aquisição dos códigos alfabéticos para a promoção individual dentro da escola.

As práticas de letramento nas quais o uso da leitura e da escrita na escola são tidas como dominantes na sociedade são interpretadas por muitos pesquisadores como uma prática equivocada. Denominada modelo autônomo por Street (1984), essa prática pressupõe que só existe uma forma de letramento a ser desenvolvida, e que está interligada ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Tal modelo é reproduzido até os dias atuais em nossa sociedade. Em contrapartida ao modelo citado, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, o qual estabelece que as práticas de letramento são social e culturalmente determinados, tendo significados específicos para o grupo social que o adquire. Portanto, esse modelo não presume:

uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (Street, 1984 *apud* Kleiman, 1995, p. 21).

Essa autonomia mencionada no modelo está relacionada à ideia de que a escrita é um produto completo em si, independente do contexto de sua produção para ser interpretada. Esse processo difere da oralidade, em que o interlocutor utiliza diversas estratégias para enunciar a mensagem, influenciando seu conteúdo.

O desenvolvimento cognitivo está interligado ao processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e se pauta em estudos empíricos baseados em resoluções de problemas entre grupos letrados e não-letrados. Luria (1976) realizou pesquisas no início da década de 1930 em Uzbequistão e Quirguistão, na então União Soviética, onde constatou as soluções para resoluções de questões cognitivas entre dois grupos distintos (camponeses que viviam em regime feudal e outro grupo que estava inserido em meio às transformações da econômicas da época). Comparando os dois grupos, os jovens alfabetizados utilizaram-se de uma explicação mais abrangente, enquanto o outro grupo valeu-se de esquemas mais usuais e práticos. Ao que parece, quanto mais o sujeito está inserido e mantém contato com a escola, mais emprega princípios de organização do pensamento que antes não estavam presentes em contextos determinados.

2.4 A literatura na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2018 com o objetivo de nortear os critérios curriculares da educação nacional, uniformizando o ensino nas Unidades Escolares do país e propondo estratégias para os três níveis da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio). O documento, de acordo com suas áreas de conhecimento, classifica o ensino em duas categorias chamadas competências e habilidades. A literatura é apresentada como parte integrante do ensino de Língua Portuguesa, que está centralizada no eixo de linguagens, bem como outras áreas como Arte e Educação Física. Dessa forma, o componente de Língua Portuguesa deve:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Esse documento idealiza que todos os estudantes possam ter acesso aos mesmos conteúdos de maneira igualitária. Dessa maneira, a BNCC se caracteriza como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 9).

No entanto, a BNCC é vista por uma parcela dos educadores como uma proposta que anula a autonomia dos estados para organizar os próprios currículos, transferindo a responsabilidade dos processos educativos para professores e estudantes de acordo com o desempenho de cada um, de maneira tal que fossem responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso nas avaliações externas às quais estariam sujeitos. A BNCC passou a ser o documento utilizado para elaborar os currículos das escolas nacionais, mas continua sendo alvo de críticas. Segundo Zappone e Quadros (2021), das 206 habilidades propostas para as séries iniciais do Ensino Fundamental do componente de Língua Portuguesa, apenas 30 são destinadas a literatura. Para entender melhor sobre o caminho que a literatura percorreu até os dias atuais, é importante retomar algumas informações relacionadas a como era o ensino da disciplina no passado.

Para entender melhor o processo de normatização da literatura, a partir do século XX, inicia-se a organização de um sistema educacional mais consolidado com a instituição do Ensino Médio obrigatório. Embora nossa herança lembre que as primeiras matrizes de sistemas educativos tenham sido realizadas pelos Jesuítas, a literatura tornou-se conteúdo escolar no Ensino Médio. Segundo Razzini (2021 *apud* Zappone; Quadros, 2010) reitera, no Brasil foi somente após as aulas régias avulsas terem sido substituídas pelas aulas ministradas em liceus, colégios públicos, seminários e escolas superiores que o ensino secundário foi consolidado. Seguindo o contexto de uniformização do currículo, uma das estratégias foi aderir ao padrão de ensino do Colégio Pedro II devido à qualidade e à formação acadêmica, sendo um modelo a ser seguido pelas escolas de todo o país. De acordo com a legislação do ensino secundário, encontra-se dentro do ensino de Língua Portuguesa a presença do ensino de literatura, destacando sua valorização. A literatura está presente em todas as fases do ensino, seja em leituras de textos literários de autores portugueses ou nacionais seja em gêneros literários como prosa e poesia.

A literatura é retratada como prática pedagógica desde a Educação Infantil, na qual o professor propõe experiências no sentido de mediar o contato das crianças com os textos, bem como contribuir para o desenvolvimento e para o gosto pela leitura, o que o auxilia nas próximas etapas de escolaridade. No Ensino Fundamental – etapa que a criança frequenta a escola por mais tempo –, principalmente nas séries iniciais, a literatura ocupa um papel pouco centralizado, cuja dinâmica geralmente recai sobre o uso de trechos de textos retirados dos livros didáticos e utilizados nas tarefas de leitura e interpretação.

Sendo assim, a proposta da BNCC aposta no uso de diferentes tipos de linguagens a que o estudante possa ter acesso, conforme o avanço tecnológico. Embora saibamos que as mudanças são contínuas na sociedade, não são todas as instituições que dispõem de equipamentos com acesso à internet ou outros que os estudantes possam utilizar para ampliar seu leque cultural.

Dessa forma, o componente de Língua Portuguesa reforça que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2018, p. 70).

Dentre as práticas de linguagem colocadas pela BNCC, encontramos a formação do leitor literário no campo artístico-literário (que se refere a situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos). De acordo com suas habilidades, espera-se que o estudante tenha uma visão global das experiências que a literatura é capaz de proporcionar. Abaixo, o quadro expositivo reitera a proposta das seis habilidades que os estudantes de 1º ao 5º ano devem alcançar nesse processo.

Figura 1 – Literatura na BNCC

<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.</p>	
<p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Formação do leitor literário</p>
	<p>Leitura colaborativa e autônoma</p>
	<p>Apreciação estética/Estilo</p>
	<p>Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Contagem de histórias</p>

HABILIDADES
<p>(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).</p>
<p>(EF15LP15) 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.</p>
<p>(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.</p>
<p>(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.</p>
<p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p>
<p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p>

Desse modo, percebe-se que há uma preocupação em formar um leitor que consiga ter acesso a diferentes tipos de textos e relacioná-los a elementos presentes na literatura infantojuvenil. Uma das habilidades da BNCC (EF35LP02) designa: “selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura” (Brasil, 2018, p. 115).

Assim, propõe que o estudante tenha livre escolha na seleção de livros, seja na biblioteca ou no cantinho da leitura na sala de aula, e que possa utilizar-se de forma oral das aprendizagens que adquiriu. Nos dois primeiros anos das séries iniciais, o documento normativo pontua que uma das funções desse primeiro momento é a alfabetização (com foco na decodificação das palavras). Contudo, apresenta habilidades em relação à formação do leitor com base na literatura. A BNCC atribui à escola esse papel de mostrar e construir um leitor que se aproprie dos conhecimentos dos textos e de diferentes gêneros literários ao longo dos anos. Sendo assim,

acena-se na BNCC um modo de leitura de textos literários que se mostra pertinente aos objetivos do ensino de literatura no contexto escolar, que intenta formar leitores cuja experiência estética possa conduzir à formação humana dos estudantes (Zappone; Quadros, 2021, p. 14).

É importante ressaltar que, embora esse documento normativo, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, enfatize diferentes formas de conduzir a literatura no Ensino Fundamental, a mesma deve ser considerada como artifício para que o estudante seja capaz de compreender sua visão de mundo e perceber-se como parte da sociedade, possibilitando vivências que auxiliem sua formação humana.

2.5 Letramento literário

Em relação à literatura na escola, a pesquisadora lembrou suas aulas no Ensino Médio, carregadas com algumas boas lembranças e outras não muito agradáveis. Boa parte da turma do Curso Normal não gostava das aulas, pois eram cansativas e não agregavam tantos conhecimentos que fizessem nossos olhos brilharem. Um livro foi escolhido para ser lido durante um bimestre, e, ao fim dele, faríamos uma prova para testar os conhecimentos acerca do enredo apresentado. No decorrer do ano letivo, as aulas de literatura foram baseadas em conceitos históricos e leituras de fragmentos de obras literárias que o livro trazia antes das

atividades. Hoje, pensando no modelo de literatura na forma que é trabalhada na escola (no caso de alunos maiores), talvez seja realmente algo que deva ser repensado.

Mas como a literatura é tratada em relação aos estudantes menores? Geralmente, os alunos das classes populares têm o primeiro contato com os livros de histórias na escola. Na Educação Infantil, em meio à rodinha de conversa, podem surgir histórias contadas pela professora, que ali se tornam um dos únicos acessos a esse tipo de cultura. Segundo Colomer (2003, p. 23), os livros de literatura infantojuvenis surgiram por volta do século XVIII e têm sido alvo de grandes reflexões e polêmicas. Com a consolidação da escolarização obrigatória para todos, começaram a surgir preocupações a respeito da literatura infantil no campo educativo.

Diferente do que se possa pensar, esses movimentos literários não aconteceram devido à mobilização de educadores ou profissionais da área da Educação, mas através dos bibliotecários, que trouxeram a ideia do discurso moderno da leitura como ato livre de cidadãos, ou seja, uma leitura feita por simples prazer. A existência de bibliotecas públicas permitiu a disseminação do serviço voltado à infância – principalmente o voltado à formação cultural por meio de obras literárias infantis e juvenis. Esse movimento teve início com as bibliotecárias britânicas e norte-americanas; posteriormente, as francesas e as do norte europeu. Desse modo, tivemos um papel muito importante de mulheres pioneiras no movimento de difusão da leitura. Segundo Colomer (2003, p. 24):

sua preocupação profissional em favor da leitura se materializou na fundação de bibliotecas infantis experimentais, na criação de instrumentos de criação de animação de leitura, que constituem clássicos da intervenção (como a “hora do conto” ou os “guias bibliográficos de leitura”) e na produção de uma importante reflexão sobre os critérios de seleção dos livros.

É possível perceber que nesse momento de grandes mudanças no âmbito educacional, a preocupação com a leitura literária se tornou pauta para ampliar as condições para que todos tenham acesso – mesmo que a escola ainda se baseie na leitura formativa contida nos livros didáticos e nas cartilhas. Atualmente, o tema da literatura nas escolas ainda é motivo de grandes discussões sobre a maneira como ela está inserida no ambiente escolar.

Novas salas de leitura voltadas ao público infantil surgiram em outros países, como os Estados Unidos, fortalecendo ainda mais a difusão das edições americanas. Simultaneamente, apareceram autores que se dedicaram a estudos relacionados à literatura infantil e juvenil, como May Hill Arbuthnot, Cone Bryant, Marguerite Lahy-Hollebecque e Paul Hazard. Com o passar

do tempo, novas bibliotecas públicas surgiram em diversos países, bem como o crescimento em relação às avaliações dos livros e das bibliotecas.

A literatura vem há muito tempo sendo usada nas escolas como matéria educativa, bem antes da formalização da escola, sendo um de seus princípios básicos a educação moral e social do indivíduo. O letramento literário ocupa-se de fazer com que a literatura tenha um lugar específico dentro dessa prática, na qual sua função maior seria “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2021, p. 17).

Para que seja efetivo em sua totalidade, o letramento literário necessita acontecer dentro do espaço escolar, pois vai ao encontro não somente da prática da leitura, como também aprofunda a relação do leitor com o texto literário. Desse modo, podemos definir letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67 *apud* Souza; Cosson, 2017, p. 207), ou seja, um processo de apropriação da literatura pelo indivíduo, algo com maior amplitude e produção de sentidos.

Segundo Silva (2022), a literatura possui dois significados: como estudos literários e como literatura, a arte literária produzida por autores para um público alvo específico, de acordo com seu contexto social. Dentre essas duas compreensões, destacam-se também quatro abordagens: ensino por meio da literatura, que utiliza os textos literários como pretextos para adentrar em outros conteúdos; ensino sobre literatura, no qual se aprendem aspectos literários e históricos; ensino para literatura, que busca uma aproximação dos estudantes em relação às obras literárias e à formação de leitores, e, por fim, o ensino com literatura, em que é utilizada com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, construindo diálogos em diferentes áreas do conhecimento.

O autor enfatiza que as duas últimas abordagens devem ser privilegiadas dentro do trabalho pedagógico, pois trazem uma abordagem significativa ao ensino com a literatura, uma vez que:

a formação de leitores literários seria o principal objetivo das aulas de literatura, que devem promover o letramento literário dos estudantes, por meio do desenvolvimento de práticas de leitura literária e produção textual em sala de aula (Silva, 2022, p. 15).

De acordo com Paulino (1997 *apud* Rosa, 2012, p. 192), a formação de um leitor literário significa “a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. O leitor que, em sua formação, tem a literatura como fonte de prazer, tem autonomia para fazer suas próprias escolhas literárias. Para Paulino (1997 *apud* Rosa, 2012, p. 188):

o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico.

Cosson (2021) define letramento literário como um processo no qual o leitor se apropria da literatura de forma individual; no entanto, a construção de sentidos dentro de uma prática literária se faz coletivamente. Silva (2022) também reitera que o letramento literário é feito a partir de práticas literárias de sentidos construídos coletivamente. Dessa maneira, entende-se que o letramento literário não se restringe apenas ao espaço escolar, mas que se inicia no seio familiar através das contações de histórias e cantigas de ninar.

Mesmo em contraponto à essas duas percepções sobre o letramento literário, sabemos que na realidade de nossos estudantes oriundos da rede pública de ensino muitos têm contato pela primeira vez com as obras literárias no ambiente escolar. Por isso, faz-se tão necessário e importante manter a ideia de produzir maneiras de manter os projetos de leitura dentro da escola, pois talvez ali seja o único lugar que aquela criança terá alguém que conte ou apresente histórias para ela.

Para a elaboração das práticas de letramento literário na escola, propõe-se aqui uma sequência básica, composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Vejamos abaixo a explicação de cada uma.¹

- **Motivação:** é uma atividade que antecede a leitura literária propriamente dita, pois se trata do momento de preparação do aluno para adentrar no texto, uma antecipação da leitura. Nessa etapa, é importante que o professor estabeleça laços estreitos com o texto que será lido. Contudo, “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (Cosson, 2021, p. 26).

¹ Cosson (2021) também propõe uma sequência expandida para a realização do trabalho com a literatura. Todavia, este trabalho focará na sequência básica.

- **Introdução:** é a apresentação do autor e da obra, momento em que se enfatizam as características dos autores e das obras que serão lidas, bem como os questionamentos que levaram a essas escolhas. Nessa etapa, é importante que sejam comunicados brevemente detalhes básicos sobre a vida do autor e sobre a obra que será lida. Apresentar a forma física do livro e deixar os estudantes o manusearem também faz parte desse momento de preparação, pois ali o professor pode aprofundar-se mais na capa do livro, nas informações existentes, etc. Essa exploração auxilia principalmente os leitores menores, que fazem uma primeira leitura da obra que está por vir, já que a ideia é “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2021, p. 61).
- **Leitura:** é a etapa de acompanhamento da leitura, ou seja, o professor deve acompanhar o aluno em seu processo de leitura e, se for necessário, auxiliá-lo nas dificuldades (Cosson, 2021, p. 62). Caso a leitura do livro seja extensa, é apropriado que o leitor a realize em um espaço adequado, seja em casa ou na biblioteca. Esses acompanhamentos que o professor realizará serão feitos em processos que o autor chama de “intervalos”, tanto conversas informais quanto atividades. Assim, “a leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente” (Cosson, 2021, p. 63).
- **Interpretação:** pode ser considerado o momento de reflexão dentro de um diálogo que envolve leitor, autor e comunidade. Entretanto, “toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários” (Cosson, 2021, p. 64). Dessa forma, o autor orienta que seja realizada em dois momentos: interior e externo. O primeiro ocorre quando o leitor se “encontra com a obra”, conectando-a de forma global às ideias do texto. Nesse processo, há uma decifração minuciosa de palavras e capítulos que compõem o texto literário. É um encontro individual, de modo que cada um terá sua própria relação com o texto lido de acordo com suas experiências pessoais, pois ela vem de acordo com o que somos no momento da leitura. Já o segundo diz respeito ao entendimento do texto lido de maneira compartilhada, ampliando suas interpretações e dando sentido ao que lemos, de modo que é possível sentir o quanto fomos afetados por aquela obra. Essa realização é materializada na concretização do letramento literário, no qual é construído uma comunidade de leitores.

Ao falar de letramento literário, é importante contextualizar que o trabalho pedagógico realizado através da literatura se dá por meio de práticas de leitura literária. De acordo com Paulino ([2024?]), “a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”. Nesse sentido, a leitura literária se mostra como uma prática de interação entre leitor e texto, permitindo exercitar diferentes formas de expressão por meio da linguagem literária. A leitura literária é tida como uma maneira de substituir o ensino tradicional da literatura nas escolas, visto que se equipara a uma leitura de deleite. Porém, vai além disso. Ela envolve outros sentimentos e significados. A leitura literária provoca reflexões, emoções e múltiplas interpretações, além de proporcionar uma experiência única ao leitor.

A leitura literária se torna uma experiência agradável e proporciona ao leitor ter seus próprios entendimentos em relação ao texto lido, permitindo um diálogo diversificado em diferentes aspectos da literatura.

Em virtude das diversas transformações sociais, a literatura foi se modificando até chegar ao status de disciplina, tendo como modelo o uso de textos literários expostos em livros didáticos. Mesmo com seu espaço reduzido, a leitura literária passou a ser promovida na escola de duas formas: leitura ilustrada e leitura aplicada. A primeira se refere à leitura por fruição, tendo como objetivo inserir o educando no mundo da escrita. Já na segunda, o texto é veículo para levar a algum aprendizado (Cosson, 2015, p. 165). Essa representação do texto literário se apresenta de forma fragmentada nos livros didáticos que chegam às mãos das crianças, pois a maioria desses textos são compostos por:

uma seleção de textos inadequada, porque construída com pouca variedade de tipos, gêneros e fragmentos sem coerência e textualidade; assim como para atividades que pouco se preocupam com o caráter literário do texto, predominando abordagens informativas, formativas e gramaticais (Soares, 1999 *apud* Souza; Cosson, 2018, p. 96).

Devido à forma como a literatura é colocada dentro da escola, de modo que o trabalho pautado seja basicamente os que são apresentados nos livros didáticos, dificilmente é possível formar leitores tendo como base o livro didático e não um livro de literatura, visto que a qualidade dos textos, imagens intencionalmente meramente didáticas estão mais presentes na reprodução desses textos e se repetem nos modelos de escrita da escola (Magnani, 1989 *apud* Souza; Soares, 2018, p. 96).

Os autores também enfatizam que essa defasagem se encontra dentro dos cursos de nível superior, especificamente na Pedagogia, na qual a disciplina de Literatura Infantil praticamente

não está presente nas matrizes curriculares; assim, os futuros professores não têm acesso a essa formação, de modo que seja um espaço para reflexão sobre o tema para que também venham a se constituir como leitores.

Na seção adiante, nomeada como metodologia, são descritos o tipo de pesquisa, a caracterização e forma de ingresso no campo, os instrumentos de coleta e a análise de dados a fim de interpretar as informações geradas durante o processo de pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, uma vez que dela foram obtidos dados descritos mediante o contato direto do pesquisador com o campo de estudo. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 147), a pesquisa qualitativa, “por sua diversidade e flexibilidade, não admite regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”. Apesar de permitir uma estruturação prévia, o foco da pesquisa e suas categorias teóricas podem ser definidos ao longo do processo de investigação. Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa reúne um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever os sujeitos que compõem um complexo ambiente de significados. Essa abordagem permite que o pesquisador compreenda e analise cada caso por meio do contexto, de acordo com as observações realizadas, traduzindo e expressando os fenômenos do mundo social.

Quanto aos procedimentos técnicos que constituem uma pesquisa descritiva, é realizada por meio de um estudo de descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 1999, p. 44). A pesquisa descritiva é realizada através de um estudo de observação com o intuito de registrar e analisar características, possibilitando contribuir com novos olhares uma realidade já existente. De acordo com Aidil e Neide (1990, p. 34 *apud* Nunes, 2016, p. 146),

[...] descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica e documental. Das pesquisas descritivas pode-se chegar à elaboração de perfis, cenários etc. A ênfase metodológica pode ser mais quantitativa do que a qualitativa. Busca percentuais, médias, indicadores, curvas de normalidade, etc.

Dessa forma, o pesquisador, por meio dessa abordagem, pode contribuir com sua observação, análise e descrição do campo, interpretando os fatos. É importante que este, em uma pesquisa qualitativa, evite fazer generalização ou rotular a realidade observada a partir de parâmetros particulares diante dessas mesmas observações.

A pesquisa exploratória tem por objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (Gil, 1999, p. 43). É um tipo de pesquisa mais flexível em relação ao planejamento e seu objetivo é proporcionar uma visão geral dos fatos para que, no decorrer do estudo, possa se obter um problema com mais esclarecimentos, passível de investigação e de procedimentos sistematizados.

Desse modo, a presente pesquisa propõe práticas de leitura literária inseridas no cotidiano escolar para que favoreça a construção da identidade leitora dos estudantes e assim promova o letramento literário. As atividades realizadas em formato de oficinas possibilitam a troca de ideias sobre as obras literárias, estimula a reflexão e o pensamento crítico, amplia o vocabulário e o repertório cultural e literário, melhora a compreensão da leitura e, gradativamente, estimula o hábito da leitura. A princípio, foram criadas onze oficinas para compor este trabalho. No entanto, após a análise das possibilidades de aplicação, sete oficinas foram selecionadas para serem realizadas com uma turma do primeiro segmento do Ensino Fundamental, duas vezes por semana, entre os meses de março e abril de 2024. Como fonte de inspiração para as oficinas, foram utilizados alguns capítulos do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, de Moreira e Silva (2016), e obras literárias infantojuvenis, que mediaram as estratégias de contribuição para a formação da identidade leitora.

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A pesquisa foi realizada com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Maricá, no Rio de Janeiro, em formato de oficinas, distribuídas em sete encontros de quatro horas de duração cada. A cada encontro, as obras literárias apresentadas passaram a integrar o espaço coletivo de leitura. Além das propostas de leitura, foram incentivadas outras manifestações culturais, como encenações, músicas, danças e artes plásticas.

Essa escola, no ano de 2024, funcionou em dois turnos e atendeu por volta de 1300 alunos, organizados em turmas de segundo ao nono ano. A pesquisadora leciona nessa instituição para turmas das séries iniciais desde 2012, e a escolha por esse campo de pesquisa deveu-se à conveniência de acesso, à experiência com turmas do ano escolhido para as oficinas e à oferta de acesso à biblioteca.

Após o contato com a direção da escola para apresentar a proposta de realização da pesquisa na instituição, foi solicitada a carta de anuência e, posteriormente, a pesquisadora protocolou e enviou os documentos necessários à autorização desta na rede pública municipal de Maricá. O processo durou em torno de quinze dias, tendo sido recebida a autorização no mês de novembro de 2023. A ideia seria iniciar a pesquisa ainda no ano de 2023. Entretanto, devido à proximidade do fim do ano letivo e também da necessidade de autorização do Comitê de Ética, a atividade foi adiada para o primeiro semestre de 2024.

Com a obtenção da autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da Plataforma Brasil,² em março de 2024, teve início a pesquisa. Os responsáveis foram convidados a participar de uma reunião para esclarecimentos acerca da iniciativa e para a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Além dessa reunião, deu-se a opção de acesso ao TCLE (Apêndice C) via grupo de WhatsApp da turma. Os responsáveis que se sentiram suficientemente esclarecidos assinaram e enviaram o termo à pesquisadora. Aqueles que precisaram de informações adicionais entraram em contato e tiveram suas dúvidas sanadas. O TCLE foi enviado para a residência dos estudantes e assinado pelos responsáveis e pela pesquisadora, que se comprometeu a manter-se aberta ao diálogo e ao questionamento de responsáveis, de estudantes e da instituição envolvida. Foi explicado aos responsáveis e participantes que poderiam se retirar a qualquer momento da pesquisa sem sofrer qualquer prejuízo. Importante ressaltar que o grupo de WhatsApp da turma é um dos meios de comunicação que a instituição já mantinha para determinados fins.

Depois do retorno dos termos dos alunos autorizados a participar da pesquisa, no primeiro encontro dos estudantes com a pesquisadora foi lido coletivamente e em voz alta o TALE (Apêndice B). Durante a leitura, a pesquisadora sinalizou às crianças que elas poderiam, a qualquer momento, interromper a leitura caso apresentassem dúvidas; estas foram respondidas à medida que surgiram. Foi ressaltado, ainda, que as atividades poderiam ser fotografadas e os áudios gravados para os fins da pesquisa, e que a qualquer momento o participante poderia se retirar dela sem prejuízo algum. Nesse primeiro momento, onze alunos estavam presentes na turma e um deles não quis assinar o termo nem participar da conversa. Ao fim desse processo, a pesquisadora recolheu os termos assinados pelas crianças que concordaram em participar da pesquisa voluntariamente e deu prosseguimento às demais etapas previstas no cronograma.

De comum acordo com a professora regente da turma, as oficinas literárias foram organizadas para serem realizadas duas vezes por semana. Contudo, por questões de organização da própria escola – como o calendário de provas internas e externas –, em semanas oportunas as oficinas foram feitas em dias diferentes do cronograma para que não houvesse prejuízo em relação ao andamento do calendário escolar e para que não afetasse, de forma direta, a continuidade da pesquisa. Após as devidas explicações sobre as etapas das oficinas e sobre os termos (TCLE, TALE e Termo de autorização de uso de imagem e voz – Apêndice E), foi dada a continuidade à pesquisa seguindo o cronograma.

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE): 77145924.8.0000.9047. Parecer de obtenção da pesquisa: 6.696.011.

3.3 População e amostra

Os participantes da pesquisa foram estudantes matriculados no turno da manhã do quarto ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2024 em uma escola municipal de Maricá, no Rio de Janeiro. A turma foi composta por catorze estudantes com faixa etária entre nove e onze anos, sendo quatro meninas e dez meninos. O grupo foi escolhido devido ao fato de seus integrantes terem teoricamente consolidado o processo de aquisição de leitura e de escrita, bem como por apresentarem maior autonomia para realização das propostas. Boa parte dos estudantes demonstrou interesse em participar da pesquisa; todavia, efetivamente dez discentes trouxeram os termos assinados corretamente. Dessa forma, quatro estudantes não retornaram o TCLE assinado pelos responsáveis e, seguindo os critérios de exclusão, não se enquadraram nas definições para participar da pesquisa. Antes de adentrar no campo, a pesquisadora visitou a sala de aula algumas vezes e manteve contato com a turma, pois, dessa maneira, conheceria a rotina daqueles alunos e, assim, evitaria ao máximo qualquer estranhamento com minha presença durante o desenvolvimento da pesquisa.

Dentre os estudantes, três são diagnosticados com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e um com TDAH (Transtorno de Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade); esse último era acompanhado por um mediador que participou das oficinas auxiliando-o, pois ainda não tinha sido alfabetizado e apresentava dificuldades em realizar as atividades com autonomia. Dois deles são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais que funciona na instituição.

Os professores do estabelecimento de ensino participaram da pesquisa e contribuíram com discussões sensíveis e verdadeiras a respeito da literatura no ambiente escolar. Dentre os catorze docentes convidados, nove aceitaram realizá-la – todos lecionavam no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

Os professores regentes que demonstraram interesse em participar da pesquisa, e contribuir com a roda de conversa, vivenciaram o processo de consentimento livre e esclarecido que envolveu a assinatura do TCLE (Apêndice D). Da mesma forma como ocorreu com os estudantes, a pesquisadora optou por escolher seu grupo de trabalho para executar a roda de conversa, uma vez que os mesmos anseios e angústias em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos eram compartilhados e seria positiva a troca de saberes entre pessoas com tal familiaridade.

3.4 Instrumento de coleta de dados

A pesquisa utilizou os seguintes instrumentos para a geração de dados: 1) questionário sobre hábitos de leitura dos estudantes envolvidos na pesquisa (Apêndice A); 2) oficinas literárias; 3) observação, e 4) roda de conversa com estudantes e professores. A participação destes foi registrada mediante suas falas, que serviram como fontes de evidências para o estudo. Os alunos foram identificados com a letra inicial de seus nomes enquanto os professores com a letra P e um número em sequência.

O questionário inicial foi aplicado no primeiro encontro da pesquisadora com os participantes, de modo que o objetivo foi conhecer a relação das crianças com os livros, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Segundo Chagas (2000), o questionário é um conjunto de questões que gerará os dados para se atingir os objetivos da pesquisa; importante tanto nas pesquisas científicas quanto nas ciências sociais. A utilização do questionário possibilitou investigar de maneira sutil a maneira como essas crianças mantinham contato com a literatura, de forma que as levassem a refletir sobre as perguntas e a chegar às respostas.

Foram organizadas onze oficinas. Em função do tempo disponível, sete foram aplicadas e quatro forneceram fontes de evidência para análise nesta pesquisa. O exame considerou os conteúdos e temas que emergiram das falas dos participantes. A escolha desse modelo de aplicação teve como objetivo proporcionar vivências práticas de leitura literária aos estudantes, estimulando seu envolvimento e uma compreensão mais dinâmica dos textos literários. Segundo Muniz (2020), as oficinas literárias:

promovem a formação coletiva, prevendo momentos de interação e troca de conhecimentos a partir de um nível de determinado assunto para a construção de um saber inacabado. Além do mais, este método oportuniza que diferentes áreas do conhecimento sejam discutidas e colabora com formação crítica do indivíduo (Muniz, 2020, p. 14).

Durante a aplicação das oficinas, foram utilizados instrumentos e estratégias, como fotos e gravações de áudios das atividades realizadas, para auxiliar as observações dos sujeitos envolvidos. Esses recursos contribuíram para ampliar as reflexões sobre o objeto de pesquisa, sobretudo na construção da identidade leitora dos estudantes.

As rodas de conversa foram ferramentas importantes durante o processo de execução da pesquisa. Essa estratégia se mostrou potente para traçar diálogos entre a pesquisadora e os participantes, uma vez que um ambiente participativo e colaborativo no qual todos puderam

compartilhar suas perspectivas, conhecimentos e experiências foi criado. De acordo com Pigozi (2023, p. 2) “a roda é capaz de produzir uma espécie de narratividade livre de censura em que os sujeitos se posicionam e reposicionam conforme são mediatizados pelo processo dialógico que é próprio do instrumento”. Foi fundamental haver essa troca, pois a perspectiva participativa ajudou a entender melhor as possibilidades do estudo para auxiliar a promoção do letramento literário, além de fortalecer a relação entre os estudantes em um ambiente leve e democrático, onde todos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões.

A roda de conversa com os professores ocorreu como forma de promover a formação continuada e a troca de saberes entre pares, mediante a exposição teórica dos conceitos básicos sobre letramento, letramento literário e formação do leitor no ambiente escolar. Os professores manifestaram suas práticas em relação à leitura literária e também expuseram suas dificuldades em propiciar esses momentos de leitura dentro do planejamento pedagógico.

Após a organização dos materiais, a pesquisadora iniciou as percepções e reflexões sobre os desdobramentos proporcionados pela pesquisa, de maneira que pudessem viabilizar a análise com maior aprofundamento.

3.5 Metodologia de análise de dados

A metodologia de análise de dados diz respeito a um conjunto de procedimentos utilizados para analisar e interpretar informações de determinado estudo de acordo com os objetivos que a pesquisa se propõe alcançar.

A análise de dados utilizada nesta pesquisa é inspirada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 38), que, segundo a autora, “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem”. A análise de conteúdo foi desenvolvida nos Estados Unidos, no início do século XX, quando o material analisado era essencialmente o jornalístico. A Escola de Jornalismo de Colúmbia inicia esse processo e faz multiplicar os estudos qualitativos dos jornais (Bardin, 1977). Se, antes, a técnica de análise de conteúdo baseou-se em analisar dados jornalísticos, anos depois cientistas se interessaram por seus símbolos políticos, contribuindo assim para o avanço e desenvolvimento da técnica em outras áreas.

Essa técnica consiste na análise de dados qualitativos e “implica um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*” (Bardin, 1977, p. 28). Neste trabalho, a abordagem é de natureza qualitativa, descrevendo e analisando os materiais coletados, interpretando-os a partir de sua descrição. Na análise de conteúdo, leva-

se em consideração que o texto é a forma de expressão do sujeito. Desse modo, o pesquisador examina as palavras repetidas no conteúdo do texto, relacionando-as a seu contexto social.

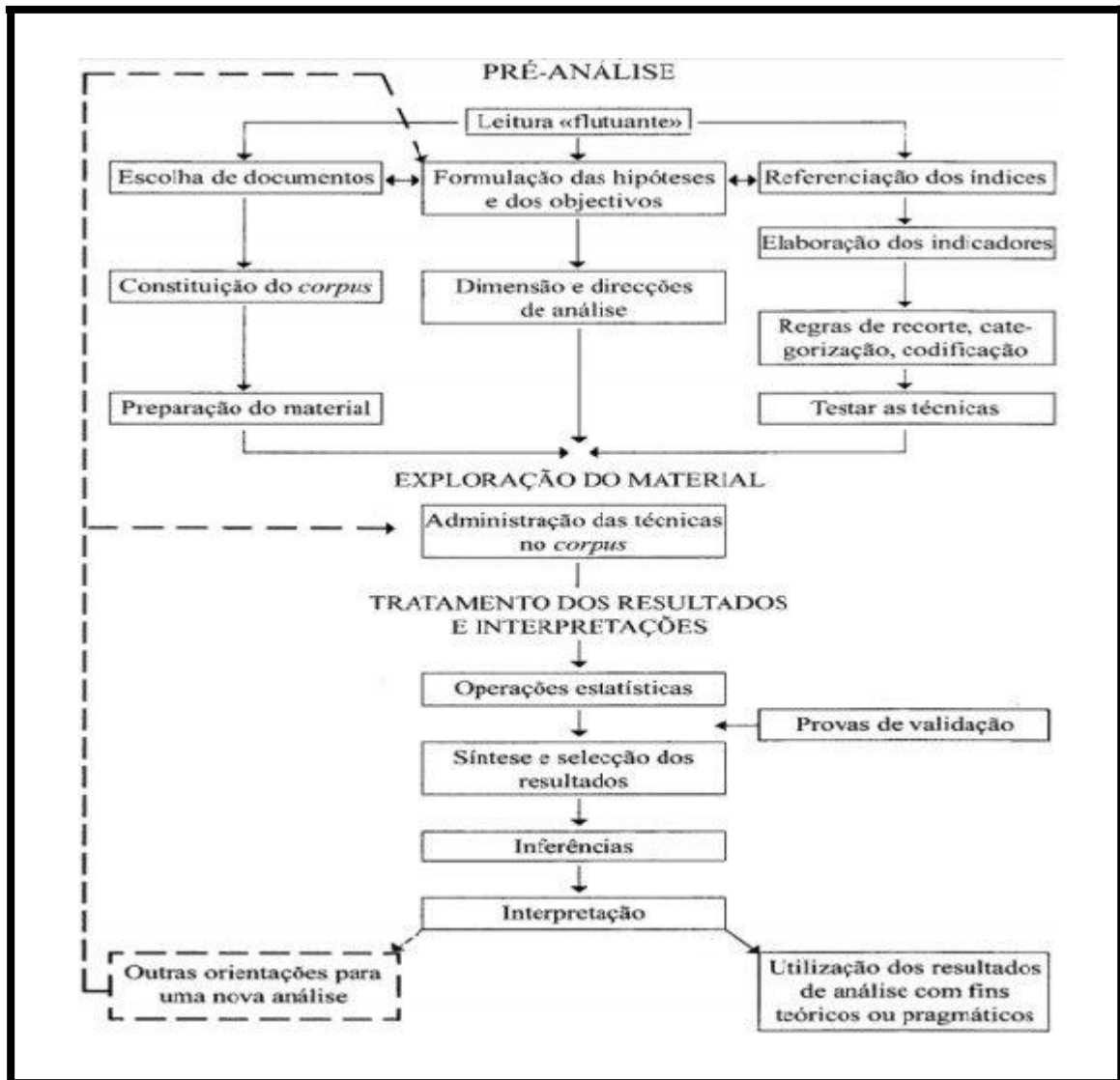
Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 682), a abordagem qualitativa “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem”. Esta pesquisa adotou como abordagem a análise de fragmentos das falas dos estudantes com base nos acontecimentos durante a aplicação das atividades do projeto de leitura. O objetivo foi, por meio da promoção do letramento literário, priorizar a compreensão dos fatos.

A análise de conteúdo é composta por três etapas, definidas como: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é uma fase de organização que envolve a leitura flutuante e a escolha dos documentos que serão utilizados. Nessa etapa, o pesquisador realiza um primeiro contato com os dados coletados e, a partir deles, seleciona os mais relevantes de acordo com os objetivos da pesquisa, formulando hipóteses por meio da exploração sistemática dos documentos. A partir dos dados coletados e transcritos dos questionários e das gravações de áudios das oficinas literárias realizadas, foi feita a leitura desse material. Do mesmo modo, foram levadas em consideração as colocações dos participantes que contribuísem com respostas às questões que permeiam a pesquisa.

A segunda etapa é a exploração do material, fase na qual o pesquisador busca identificar o “conteúdo da fala”, ou seja, a codificação, a fim de analisar a palavra ou expressão de acordo com o contexto. Dessa forma, possibilita à pesquisadora compreender as hipóteses levantadas na primeira etapa. De acordo com Bardin (1977, p. 101), essa fase “consiste essencialmente em operações de decodificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

E, na terceira e última etapa da metodologia, é realizada a categorização com a organização dos “conteúdos da fala” em temas ou categorias que elucidem o que está “oculto” no discurso dos participantes. É nesse estágio que o pesquisador propõe inferências acerca dos objetivos traçados. Abaixo, segue um modelo de desenvolvimento de análise criado pela autora.

Figura 2 – Desenvolvimento de uma análise

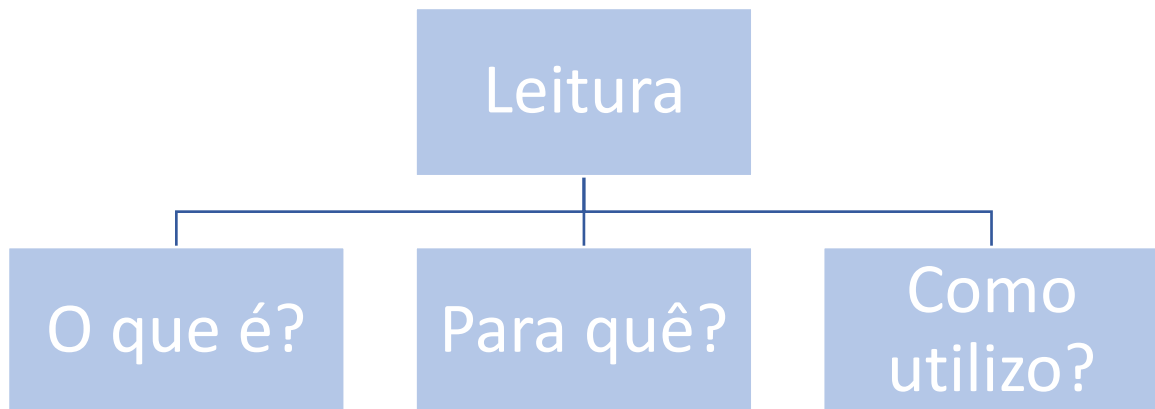


Fonte: Bardin, 1977, p. 102.

A análise de dados de Bardin estabeleceu os rumos da pesquisa, colaborando para as reflexões realizadas durante o processo de escrita e permitindo a análise da semelhança nas falas dos participantes em relação ao tema da leitura, além de possibilitar dar voz aos estudantes, a seus pensamentos e a suas indagações, fazendo aproximações com os objetivos da pesquisa. A geração de dados foi realizada inicialmente por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas feitas aos discentes. Buscou-se, com isso, conhecer as experiências leitoras dos estudantes e promover discussões com os professores que atuam nesse segmento sobre a temática do letramento literário. Essas discussões foram realizadas no formato de rodas de conversa, complementadas por observações das vivências práticas durante a aplicação das oficinas do projeto de leitura com os estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Os

conteúdos coletados foram organizados em três categorias segundo a frequência que o tema “leitura” foi mencionado pelos participantes. Desse modo, a pesquisadora elaborou três categorias que se referissem especificamente às “falas” que tivessem relações com o tema da pesquisa: 1) “O que é?”; 2) “Para quê?”, e 3) “Como utilizo?”.

Figura 3 – Categorias de análise de conteúdo



Fonte: A Autora, 2024.

Na primeira categoria, “O que é?”, buscou-se entender o que significa leitura para os participantes. Para a maioria, ler é o mesmo que “estudar” ou “entender” as coisas. É como se a leitura fizesse parte apenas do processo formativo escolar e não constituísse parte do ser como um todo. Presente em diversas situações do cotidiano e de diferentes formas, seja na leitura de um livro seja na de um rótulo, de um bilhete ou de uma mensagem via celular, a leitura permeia diferentes contextos e situações diárias.

A segunda categoria, “Para quê?”, explorou informações sobre os motivos que levam estudantes a usar a leitura literária no cotidiano, tanto para o lazer como para atividades escolares, por exemplo. Dessa forma, foi possível perceber a posição que a leitura literária ocupa e pensar propostas nas quais ela está presente como algo natural nas tarefas do dia a dia.

E a última categoria, denominada “Como utilizo?”, tentou problematizar a forma como a leitura literária pode ajudar os estudos e fazer com que o leitor se aproprie da literatura de maneira a favorecer a formação de sua identidade leitora.

3.6 Descrição das etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, sendo elas: levantamento bibliográfico; elaboração; aplicação, e avaliação do PE.

Inicialmente, a pesquisadora elaborou um levantamento teórico a fim de embasar os estudos sobre a pesquisa. Para esse fim, foram selecionados autores que dialogavam com a abordagem do tema. Seguindo as concepções sobre letramento, buscou-se fundamentação em Kleiman (1995), Soares (2022) e Cosson (2021) acerca das contribuições do letramento literário; Colomer (2023) a respeito dos primeiros movimentos para a formação do leitor literário, e Zilberman (1998) e Amorim (2022) sobre o papel da literatura na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que tem como referencial o letramento literário e suas possibilidades em relação à formação do leitor literário.

O público-alvo foi composto por dois grupos: estudantes de uma turma de quarto ano nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e professores que atuam em turmas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, ambos de uma escola da rede pública do município de Maricá. A partir da abordagem do tema, foi construído e aprimorado um projeto de leitura que visasse a construção da identidade leitora desses estudantes, bem como a construção de um espaço coletivo de leitura com as obras literárias que fossem utilizadas nas oficinas. Nesse sentido, a geração de dados foi realizada por meio dessas duas fontes de evidência, nas quais os participantes foram recrutados dentro do espaço escolar de acordo com o desejo de participar da pesquisa voluntariamente.

Na etapa com os estudantes, foi realizada a aplicação do PE. Primeiramente, os discentes responderam a um questionário composto por sete perguntas, sendo duas discursivas, quatro objetivas e uma na qual o participante foi convidado a realizar um desenho artístico sobre sua obra preferida. O questionário teve por objetivo conhecer os hábitos de leitura dos estudantes em seu cotidiano e foi entregue no primeiro encontro da pesquisa. Após a conversa com a professora regente da turma, quando foram explicadas as necessidades e dificuldades de alguns estudantes, e também por ser um grupo pequeno de participantes, a pesquisadora achou prudente realizar, depois das primeiras elucidações sobre a pesquisa, a leitura coletiva das perguntas para que não ocorresse nenhum tipo de constrangimento, já que naquela turma havia alunos que ainda não sabiam ler com fluência. Esse processo levou em torno de dez a quinze minutos e os estudantes conseguiram responder sem intercorrências.

As oficinas do projeto de leitura, que envolveram a exploração de obras literárias infantojuvenis visando à construção da identidade leitora, foram destinadas a estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental matriculados em uma escola pública da rede municipal de Maricá. As atividades ocorreram às quartas e às sextas-feiras durante os meses de março e abril de 2024, durante o período de aula dos alunos. Os registros foram feitos por meio de fotos e gravações de áudios dos participantes durante a realização das atividades propostas.

Inicialmente, o projeto foi criado com onze oficinas literárias. Porém, devido a questões de organização da U.E. em relação a projetos e avaliações internas e externas, as oficinas sofreram uma reestruturação, sendo selecionadas sete oficinas estruturadas em quatro partes: 1) leitura coletiva de um trecho selecionado do livro “Um papo sobre o estudar: super dicas para aprender a aprender melhor” (Moreira; Silva, 2016); 2) apresentação do tema e dos objetivos da oficina; 3) realização de uma roda de conversa sobre o tema; 4) atividades de exploração de obras literárias infantojuvenis e construção de artefatos (desenhos, poesias, bilhetes, roteiros para dramatização e outras atividades escritas e artísticas) para compor o espaço coletivo de leitura da turma.

As obras utilizadas no trabalho foram selecionadas com base em alguns critérios, entre os quais: a inclusão de livros pertencentes ao Programa Nacional do Material e Livro Didático (PNLD), devido à facilidade de serem encontrados na escola; a escolha de livros do acervo pessoal da autora, cujo enredo já era previamente conhecido; e, por fim, livros que dialogassem com os temas abordados na obra “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, que contribuíssem para alcançar os objetivos traçados nas oficinas. O PNLD é um programa do Governo Federal que visa avaliar e distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias gratuitamente para escolas públicas que integram os sistemas das redes federal, estadual e municipal do país, além de instituições de Educação Infantil filiadas ao Poder Público.

Na roda de conversa com os professores, os dados foram gerados a partir dos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os participantes; as conversas foram registradas em áudio e transcritas e analisadas posteriormente. Nas oficinas que compuseram o projeto de leitura, os dados foram gerados a partir dos registros das atividades desenvolvidas pelos estudantes e da análise dos artefatos produzidos durante a aplicação do projeto. A análise do material foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (1977).

A pesquisa teve início em março de 2024 após a autorização da Plataforma Brasil, que deu início ao cronograma das oficinas em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada em Maricá. A turma recebeu-me bem, demonstrando-se

interessada e curiosa para saber como seriam as oficinas. Para contextualizar brevemente, a escola funciona desde 2006 naquele local, quando o governo estadual doou o prédio para a Prefeitura Municipal de Maricá, para que fosse a nova instalação da antiga Escola Municipal Elomir Silva, ambas situadas no bairro de São José de Imbassaí. A escola tem grande importância na educação do bairro, uma vez que recebe crianças nos dois segmentos do Ensino Fundamental e possui por volta de 1.300 alunos em 2024.

O capítulo a seguir apresentará o PE, composto por um caderno pedagógico com orientações para a realização das oficinas literárias e com o planejamento e as discussões acerca da aplicação das atividades realizadas com os participantes da pesquisa.³

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE 77145924.8.0000.9047) em março de 2024.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CADERNO PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE OFICINAS LITERÁRIAS

4.1 Oficinas literárias para o desenvolvimento da identidade leitora

O PE intitulado “Caderno Pedagógico com Orientações para a Realização de Oficinas Literárias” é um material pensado e criado para que outros docentes possam aplicá-lo com seus estudantes e, de alguma forma, contribuir para as diferentes práticas pedagógicas em relação à promoção do letramento literário.

Ao ingressar no Mestrado, pensa-se a pesquisa como um modo de contribuir para a educação por meio das reflexões realizadas com o trabalho. No caso do Mestrado Profissional, essa forma de auxiliar alia prática reflexiva e pedagógica. O Produto foi pensado como uma maneira de que todos que o leiam possam utilizá-lo em suas salas de aula. O PE foi pensado para ser aplicado a alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, sendo que facilmente pode ser adaptado e reaplicado em outros anos de escolaridade, bem como pode ser incluso em outras disciplinas.

Esse Produto, fruto desta pesquisa, visa auxiliar a promoção do letramento literário, tendo como fio condutor o livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, de Moreira e Silva (2016). Nesse livro, a autora conta, de forma bem simples e criativa, ações que a auxiliaram a estudar em diversas fases de sua vida. A obra foi utilizada para iniciar as oficinas, servindo de base para a inclusão de outros títulos que ampliaram o repertório literário dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, foi possível construir coletivamente, na sala de aula, um espaço de leitura com as obras trabalhadas ao longo das oficinas.

Foram, ao todo, sete oficinas que incluíram, além das leituras literárias, propostas de produções artísticas para realização com os estudantes, oriundas das propostas das oficinas. As atividades realizadas nas oficinas apresentaram como foco promover o letramento literário no ambiente escolar e contribuir para a construção coletiva do espaço de leitura como forma de os inserir nessa construção e fazê-los perceber a importância da leitura na vida de cada um.

O PE foi aplicado em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Maricá, Rio de Janeiro, tendo como etapas:

- Questionário com perguntas semiestruturadas;
- Oficinas literárias compostas por: leitura do capítulo do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”; roda de conversa; leitura literária; atividade; e avaliação;
- Roda de conversa com professores que atuam no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental para avaliação e aplicabilidade do PE.

As oficinas literárias foram baseadas na perspectiva da sequência básica do letramento literário, que, de acordo com Cosson (2021), é composta por 4 etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, fases já descritas anteriormente no embasamento teórico deste trabalho.

- **Motivação:** é o momento de introdução no qual se prepara o leitor para adentrar no universo do texto escolhido;
- **Introdução:** é a apresentação da obra e do autor, com a exploração da capa, das ilustrações e de outros elementos presentes no texto, fazendo uma aproximação entre autor e leitor;
- **Leitura:** momento da leitura propriamente dita, no qual o leitor participa ativamente com questionamentos, posicionamentos e apontamentos de acordo com o envolvimento com o texto. A leitura deve ser evolutiva e ter como objetivo instigar o ouvinte a manter sua mente criativa e curiosa.
- **Interpretação:** é o momento em que se constrói o sentido do texto, no qual o leitor se apropria do sentido do texto, seja de forma individual (pelas relações que faz de acordo com sua experiência pessoal) seja coletiva (através da externalização de como as interpretações da leitura puderam afetá-lo de maneira positiva ou negativa, sendo uma construção coletiva de sentidos).

Espera-se que as oficinas literárias que compõem o PE possam ser aplicáveis a outras turmas, sendo mais um material de apoio para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o caderno visa auxiliar e orientar o trabalho do professor com a utilização da literatura – tendo em vista a construção do hábito de leitura dos estudantes –, sendo um facilitador para as propostas de letramento literário a partir das reflexões realizadas durante o processo.

4.2 Planejamento de oficinas literárias utilizando o livro – “Um papo sobre estudar - Super dicas para você aprender a aprender melhor”

O planejamento descreve a aplicação de uma sequência de atividades organizadas no formato de oficinas, inspiradas no livro “Um papo sobre estudar - Super dicas para você aprender a aprender melhor”, de Moreira e Silva (2016). A obra utiliza uma linguagem informal e bem-humorada para abordar as experiências da autora com estratégias de estudo, tanto como aluna quanto como professora. Essa abordagem favorece uma maior aproximação do leitor com a obra graças à linguagem acessível e de fácil compreensão.

Nesse estudo, foram realizadas sete oficinas, cada um com duração de quatro horas, seguindo as seguintes etapas: apreciação da leitura, discussão, realização da atividade e autoavaliação. Ao fim de cada oficina, os participantes compartilharam suas impressões sobre a história trabalhada e a atividade realizada.

As oficinas podem ser facilmente adaptadas para outros anos escolares, já que as obras escolhidas são apropriadas para o público da faixa etária do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Além disso, ao término deste PE, a autora apresenta outras quatro sugestões de oficinas que também podem ser aplicadas de acordo com a possibilidade de utilização do material.

As oficinas foram organizadas em quatro seções: tema; capítulo do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”; os objetivos que poderão ser atingidos com a aplicação das oficinas; descrição da atividade e de suas etapas; e, por fim, uma produção artística ou escrita. As obras literárias utilizadas durante a pesquisa farão parte do acervo que será confeccionado pelos estudantes.

Abaixo, a organização das oficinas e a descrição das atividades literárias que as compõem.

Quadro 1 – A organização das oficinas no caderno pedagógico

Caderno pedagógico com orientações para o desenvolvimento de oficinas literárias	
Temas	Atividades literárias
Oficina 1: Quem sou eu como leitor?	Capítulo 1 (Olá!); Leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha
Oficina 2: Quantas vezes eu costumo ler?	Continuação do capítulo 1 (Olá!) e início do capítulo 2 (Aprender a resumir não foi fácil);

Caderno pedagógico com orientações para o desenvolvimento de oficinas literárias	
Temas	Atividades literárias
	Leitura do livro “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha.
Oficina 3: Em que situação eu costumo ler?	Capítulo 3 (A gente aprende com a gente) e capítulo 4 (Começando a investigação); Leitura do Livro “Procura-se: Carlinhos coelho, o ladrão de livros”, de Emily Mackenzie.
Oficina 4: Para que me serve a leitura?	Capítulo 5 (Estudar = aprender) e capítulo 6 (Assistir = participar); Leitura da história: “O menino, o bilhete e o vento”, de Ana Cristina Melo.
Oficina 5: Em que ambiente eu costumo ler?	Capítulo 7 (#Eu na aula), capítulo 8 (Hora de estudar) e capítulo 9 (Como você estuda); Leitura do livro “A casa sonolenta”, de Audrey Wood.
Oficina 6: Aula na biblioteca da escola	Continuação dos capítulos 7, 8 e 9; Leitura do livro “A menina que engoliu o mundo”, do autor Fê.
Oficina 7: Confeção do espaço literário coletivo	Capítulo 10 (Dever de casa: até quem mora em apartamento tem que fazer) e capítulo 11 (Partiu pesquisar); Leitura do livro “De noite no bosque”, de Ana Maria Machado.
Roda de conversa para avaliação final das oficinas	

Fonte: A Autora, 2024.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do PE possibilitou avaliar sua viabilidade em relação às práticas de letramento propostos no caderno de orientações para professores, com a utilização de oficinas literárias, bem como a interação dos estudantes diante das atividades realizadas durante o processo, contribuindo para a formação da identidade leitora desse grupo. A roda de conversa com os professores auxiliou a realização do projeto como um espaço de avaliação do PE, que é um caderno pedagógico com orientações para o desenvolvimento de oficinas literárias por professores e alunos no que toca ao conteúdo, à metodologia e à aplicabilidade para o segmento em tela.

5.1 Etapa 1: As oficinas literárias com os estudantes

As oficinas literárias realizadas com os estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental fomentou o interesse das crianças pelas obras apresentadas e auxiliou a percepção dos pontos não favoráveis que ocorreram durante a aplicação. Na primeira oficina, havia a curiosidade em saber o que aconteceria naquela “aula” e, pode-se dizer, o primeiro estranhamento foi meu pedido para que os estudantes se organizassem em círculo. É comum encontrarmos as salas de aulas organizadas em fileiras nas quais os alunos não costumam mudar a forma de disposição das carteiras, e, quando isso foi solicitado pela primeira vez, houve certo estranhamento, pois não era comum realizar esse movimento. Após a terceira oficina, quando a pesquisadora adentrou na sala, os próprios alunos já se organizavam, entendendo que para aquele momento era necessário e válido dispor as carteiras daquela maneira.

Percebeu que, embora a turma tenha recebido as propostas com interesse, era comum, nos momentos em que havia alguma atividade escrita ou artística, que determinado grupo de alunos fosse mais incentivado a mostrar suas habilidades. Em um mundo em que os estímulos visuais e eletrônicos permeiam nosso cotidiano, buscar o interesse dos estudantes em atividades com lápis e papel se torna desafiador, mas não pode ser esquecido, uma vez que se torna possível incentivar a criatividade como ponto importante na realização das tarefas.

Em relação ao PE, buscou-se basear as oficinas seguindo as orientações trazidas por Cosson (2021) em relação às práticas de letramento literário, permitindo que o leitor adentrasse na discussão e descoberta da obra, dialogando com o objetivo da pesquisa através da reflexão e desenvolvendo suas habilidades leitoras. O modelo de trabalho com oficinas foi escolhido por

propor uma forma distinta de apresentar o trabalho com a literatura, diferenciando a maneira como esses estudantes se organizam no cotidiano da sala de aula para realizarem suas tarefas.

Como forma de analisar os dados da pesquisa, as expressões que remetiam à questão da leitura foram levadas em consideração, a fim de selecionar pontos importantes para perceber a relação que havia com o tema em questão.

As oficinas literárias ocorreram durante os meses de março e abril de 2024, e, inicialmente, seriam onze no total. No entanto, em virtude de questões que inviabilizavam a aplicação em sua totalidade e, pelo tempo hábil que necessitaria para aplicá-las e avaliá-las para a escrita deste trabalho, as oficinas passaram por algumas adaptações para que pudessem ser realizadas sem nenhuma intercorrência. Primeiramente, sete oficinas literárias foram selecionadas, tendo sido aplicadas seis em sua totalidade. Para a análise de dados, foram escolhidas quatro oficinas (Oficina 1, Oficina 2, Oficina 3 e Oficina 4) devido aos conteúdos gerados nas atividades, que proporcionaram reflexões e inferências pertinentes aos objetivos propostos para a pesquisa.

Os estudantes mostraram-se participativos durante a aplicação do projeto de leitura, aproveitando esses momentos para compartilhar seus sentimentos, angústias e, assim, estreitar as relações uns com os outros. Dentro do contexto do projeto de leitura, ao abrir espaço para que expressassem suas emoções, criou-se uma relação de proximidade entre eles e também favoreceu a aproximação entre o leitor e o texto, permitindo que se identificassem com um personagem ou história, proporcionando maior envolvimento e compreensão.

A roda de conversa ocorreu na última oficina e buscou dar voz aos estudantes para que pudessem expressar seus sentimentos e percepções sobre as oficinas. O objetivo deste trabalho se pautou em “analisar as contribuições de um projeto de leitura literária, com foco no ensino de práticas de letramento literário, para a construção da identidade leitora de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental”. Dessa forma, as análises aqui apresentadas fazem parte das aplicações do PE, realizadas com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental. A análise qualitativa foi escolhida por se adequar melhor ao propósito da pesquisa; por esse motivo, a análise de conteúdo foi utilizada, a fim de descrever com clareza o conteúdo dos resultados obtidos ao longo do processo.

5.1.1 Questionário inicial sobre hábitos de leitura

Para conhecer melhor o grupo com o qual se realizou a pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas com vistas a obter informações a respeito dos hábitos de leitura dos estudantes. Esse questionário foi respondido por treze alunos, sendo onze no primeiro contato da pesquisadora com a turma e os demais em outras oficinas, já que não estavam todos no primeiro momento.

O questionário (Apêndice A) contou com sete perguntas, sendo cinco objetivas, uma dissertativa e uma livre para realizar uma criação artística. Buscou-se, assim, obter maiores informações sobre as características do grupo em relação aos hábitos de leitura. Sete estudantes responderam que possuem algum hábito de leitura em casa ou na escola. Um aluno não respondeu ao questionário nesse primeiro momento.

5.1.2 Oficina 1

Na execução da primeira oficina, cujo tema era “quem sou eu como leitor?”, foi feita a leitura do capítulo 1 do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”. Nesse capítulo, Marcelle Moreira se apresenta e começa a narrar sua história e as estratégias que utilizou durante sua vida – tanto como aluna, quanto professora – e que a ajudaram a organizar sua forma de estudar. Posteriormente à leitura e à conversa informal sobre esse capítulo do livro, foi feita a contação da história “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, cuja temática tratava de um menino que acabara de entrar na escola e aprendeu a “ver” as letras e a perceber que, na verdade, estava lendo o mundo que está a sua volta. Por meio dos diálogos e das falas observadas, destacaram-se algumas que foram interessantes para serem analisadas. As expressões aqui utilizadas foram retiradas dos diálogos com os estudantes enquanto as oficinas literárias eram realizadas.

Pesquisadora: — Vocês sabem me explicar como aprendemos a ler?

YT: — Às vezes demora muito tempo...

Pesquisadora: — E como a gente cria essa vontade de ler?

E: — Se a gente ler todo dia aí dá vontade de ler.

No diálogo traçado, percebe-se que a questão de aprender a ler e se tornar um leitor efetivamente ainda se manifesta de forma tímida. Demorar muito tempo para aprender a ler está relacionado às dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da leitura formal aprendida na escola, o que, conseqüentemente, faz com que esse aluno, ao longo do tempo, perca o interesse em buscar a leitura literária como fonte de prazer. Porém, pode se tornar satisfatória se houver incentivo e constância nesse processo e se for realizado com práticas de leitura e escritas reais. Assim como Soares (2022, p. 27) ressalta que:

a alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Letramento e alfabetização são conceitos distintos, mas se complementam no processo de aprendizagem da língua escrita. Um adulto que comumente esteja envolto a práticas de leitura e escrita como a leitura de jornais, notícias, mensagens, mesmo não sabendo realizá-las, pode ser considerado letrado, pois se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, Soares (2022, p. 24) enfatiza que:

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada.

A prática de “folhear” livros é comumente presente desde a educação infantil, etapa de grande importância para que a criança tenha acesso aos livros e crie familiaridade com os processos nos quais estará futuramente inserida. Quando o estudante “E” diz que “*Se a gente ler todo dia aí dá vontade de ler*”, isso permite perceber que a constância da leitura literária desempenha um papel fundamental como parte do processo de letramento, de modo a fortalecer as habilidades e o envolvimento com o texto. A prática de se manter um hábito regular de leitura auxilia a desenvolver a fluência verbal, a autonomia e a conhecer uma diversidade de textos que podem ser encontrados em materiais até mesmo não tão usuais como os livros de histórias.

Dessa forma, é importante perceber a existência desses fenômenos e garantir que, nos processos de aprendizagem, suas diferenças e relações sejam estabelecidas de forma clara e perceptível, tanto no ensino de crianças quanto no de adultos.

Nas atividades relacionadas a essa oficina, estava presente em uma delas a “dinâmica do espelho”, que consistia em mostrar às crianças sua imagem e perguntá-las como se viam como leitoras.

Pesquisadora: — E você se vê como um leitor?

E: — Acho que não.

Pesquisadora: — E o que precisa para ser um leitor?

E: — Criatividade.

Ao perceber que para ser um leitor precisa ser criativo, o estudante apresenta uma autoimagem negativa de si mesmo. No entanto, essa visão pode limitá-lo e distanciá-lo de mostrar suas habilidades, seja na leitura seja em situações que o indivíduo vivencia. É importante que o professor (dentro do contexto escolar) consiga auxiliar esse aluno a se olhar como uma pessoa que possui qualidades e habilidades que possam ser exploradas. Ser leitor requer muitas habilidades além da criatividade: imaginação, curiosidade, interesse, compreensão, concentração, reflexão são aspectos importantes que levam o leitor a interpretar o texto de maneira mais profunda e envolvente. De acordo com Amorim (2022, p. 27):

Nos primeiros anos da educação básica, é notável o empenho de professores do primeiro segmento para a construção de um ambiente lúdico e cativante para que os alunos se interessem pela leitura do texto literário. Para isso promovem rodas de leitura, leituras compartilhadas, leituras dramatizadas, enfim, várias são as estratégias para que os recém-chegados alunos, ainda em seu processo de alfabetização, tenham sua curiosidade despertada e se interessem pelo texto escrito.

O uso das leituras literárias na escola torna-se, aos poucos, algo distante dos educandos, principalmente quando se consolida o processo de alfabetização ou quando passam a fazer parte do Ensino Fundamental. Talvez se acredite que, ao se tornarem leitores, não necessitam serem incentivados por projetos de leitura; assim, a literatura dentro da escola vai se tornando uma disciplina disposta a distanciar a relação afetiva entre texto e leitor. Nas oficinas literárias, dois alunos apresentaram que já haviam visto ou alguém já tinha lido para eles. Contudo, a maior parte dos estudantes dizia não conhecer as obras que foram apresentadas.

Cosson (2021) relata que há uma queda no interesse da população pela literatura, visto que, quando leem, fazem-no pela necessidade e não por prazer. E, nesse contexto, a leitura

literária não é comumente vista como uma forma de lazer – por esse motivo, encontra-se abaixo do interesse por outras tecnologias como a televisão e o rádio, por exemplo.

Não dominar a leitura fluente talvez se torne um empecilho para que o aluno se reconheça como leitor, pois ele entende que somente compreendendo o conteúdo das mensagens pode se tornar apto a ser um leitor efetivamente.

Pesquisadora: — L, você se vê como uma leitora?

L: — Não.

Pesquisadora: — E o que que está faltando para você ser uma leitora?

A aluna sorri um pouco sem graça e fala:

L: — Aprender a ler.

Nota-se também que fatores externos também impulsionam ao caminho contrário do prazer da leitura.

Pesquisadora: — YG, você se vê como leitor?

YG: Não!

Pesquisadora: — Por que você não se vê como leitor?

YG: Porque eu sou burro!

Pesquisadora: — Por que você se vê como um burro? Olha de novo para você.

YG: — É minha mãe que acha.

Pesquisadora: — Sua mãe que acha? Olha só. Olha bem para você aqui. Você vê o que aqui nessa imagem? Eu vejo você. Acha que sua mãe fala isso de você? Você é um garoto esperto, comunicativo, inteligente e todo mundo é capaz. E você também é capaz, tá bom? Não se sinta assim com nada disso, pois você é capaz. Fechou? Promete? Não vai falar mais isso? Não vai pensar mais assim? Tá bom.

Nesse último diálogo, a pesquisadora precisou intervir ao perceber que aquela criança necessitava de mais do que um incentivo na leitura; ela precisava ser ouvida, era necessário mostrar que ela era capaz de ser muito mais. Ver que ela se sentia daquele jeito pelo fato de sua mãe achar que não fosse capaz machucou profundamente, pois mesmo que nós os incentivemos

com palavras e ações, o peso de uma palavra pode acabar com a autoestima de alguém. As crianças percebem que, quando não se acredita nelas e não são incentivadas a superar os obstáculos, sentem-se incapazes de continuar avançando em qualquer processo.

Quando as crianças não possuem o hábito da leitura na escola, frequentemente devido à rotina escolar que prioriza o ensino dos conteúdos e a preocupação com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para uso social, é pouco provável que haja espaço para rodas de leitura que incentivem o letramento literário. Essa ausência de práticas pode dificultar o interesse pela literatura e, conseqüentemente, limitar a formação de leitores.

Segundo Cosson (2021), para o letramento literário como prática de formação de leitores aptos a experimentar a literatura de forma humanizadora não basta apenas ler de forma simples, pois segundo o autor isso não existe. Deve-se ir além, pois “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (Cosson, 2021, p. 30). É o letramento literário que fornece os mecanismos para ir além da criação do hábito pela leitura, permitindo conhecer e articular o mundo através da linguagem.

Assim como se faz importante promover o letramento literário dentro da formação educativa, pois “a literatura permanece viva em nossa sociedade, ocupa diferentes espaços e se desdobra em múltiplas linguagens multissemióticas” (Amorim, 2022, p. 16), a literatura é ativa e mostra-se reconfigurada em diferentes formatos que vão além do clássico livro, desenvolvendo-se de acordo com a dinâmica em que a sociedade vai se (re)construindo.

Diante disso, a “dinâmica do espelho” seguiu com os demais alunos e, à medida que todos se viam e respondiam à pergunta, diziam que não se viam como leitores. Para além da questão da aprendizagem e da formação de leitores literários, é importante destacar o papel social que o professor tem em cada relação que exerce dentro do ambiente escolar, como formar cidadãos. Como cita Paulo Freire (1996, p. 14), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”.

A pesquisadora continuou a atividade.

Pesquisadora: — Quando a gente aprende a ler, a gente precisa de quê?

A: — Descansar.

E— Ser criativo, se esforçar.

Pesquisadora: — E vocês acham que está faltando o que para vocês serem leitores?

D: — Nada.

Pesquisadora: — Nada? Mas você quer ser um leitor?

D: — Não?

Nesse momento, ouvir de uma criança de nove anos que não gosta de ler ou que não quer se tornar futuramente um leitor assustou. De fato, não será uma oficina que fará com que mude de ideia, mas, talvez, com o incentivo e com as práticas de letramento literário, seja possível atingir algumas dessas crianças como D. Esse aluno fica por muito tempo de cabeça baixa durante as atividades, parecendo indicar certa aversão em relação a qualquer atividade que necessite seu envolvimento em práticas de leitura e escrita. A pesquisadora acredita, por ainda não ser alfabetizado, suas respostas negativas sejam mais acentuadas.

A ideia de que para ler precisa ser esforçado e criativo reforça o pensamento de que a leitura pode ser uma atividade cansativa ou até mesmo difícil de realizar, podendo desmotivar o leitor que está iniciando-se no mundo da leitura. Embora historicamente boa parte da população sobreviva em condições de extrema miséria social, é importante ressaltar que a literatura pode oferecer uma formação humanizadora em busca de uma construção crítica e progressista, uma vez que se preocupa em combater as estruturas excludentes de nossa sociedade. Deve-se reconhecer o papel importante que a literatura pode proporcionar sobre o leitor, pois este não se tornará crítico e reflexivo rapidamente, mas sim da maneira que foi afetado pela leitura em relação a seus pensamentos e sentimentos (Silva, 2022). E, nesse processo, é imprescindível ensinar aos nossos alunos que a leitura é uma experiência rica e gratificante, capaz de oportunizar momentos prazerosos e de aquisição de conhecimento, incentivando-os a continuar praticando mesmo quando o texto se mostra desafiador. Ao estabelecer conexões com suas experiências pessoais, exercita a criatividade e consegue compreender melhor o texto.

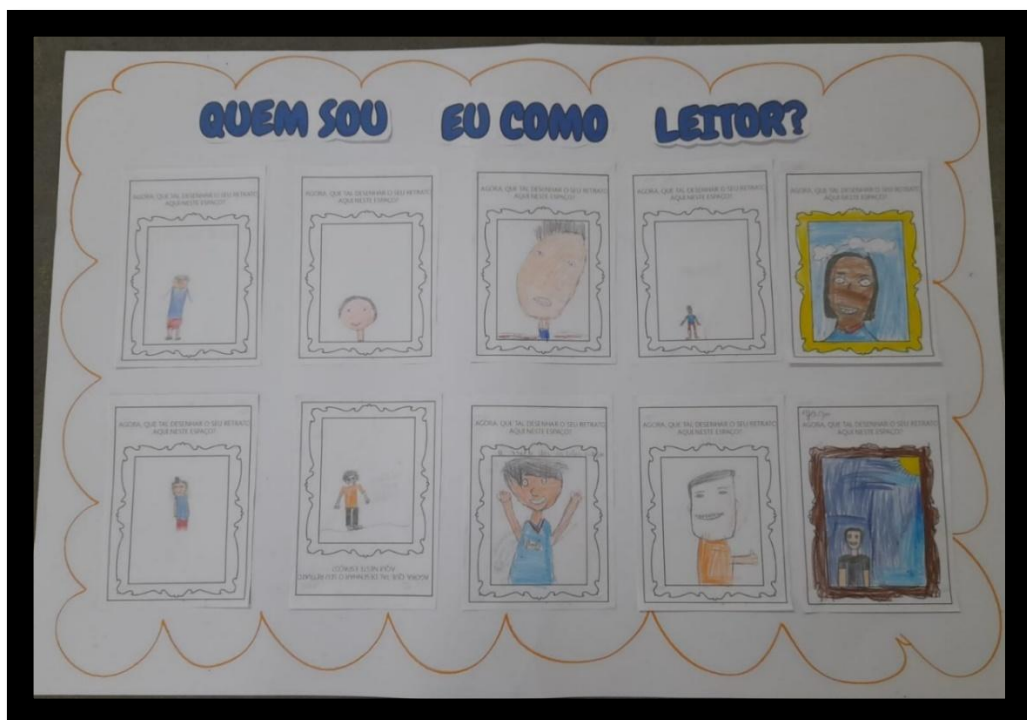
Na perspectiva do letramento literário, Silva (2022, p. 17) afirma que “o leitor é um construtor de sentido, que estabelece um conjunto de interações com e a partir do texto literário em um determinado contexto social, de maneira que a leitura é sempre uma reescritura do texto literário”. Dessa forma, o letramento literário cobra do leitor uma leitura mais aprofundada do texto, podendo ser um processo desafiador, mas que colabora para que seja um percurso em contínua construção. A cada etapa dessa construção, o leitor vai se aperfeiçoando à medida que tem contato com diferentes gêneros literários, desenvolvendo competências literárias que o

auxiliam a participar de diferentes diálogos em suas relações sociais, visto que o leitor consegue vivenciar perspectivas diferentes a partir do contato literário.

A figura 4 mostra uma das atividades artísticas que a turma realizou de acordo com a oficina 1. Nessa atividade, os estudantes, após a “dinâmica do espelho”, foram convidados a fazer um autorretrato de como se viam como leitores. Alguns se levantavam e iam até o espelho de modo a buscar alguns “detalhes” de si mesmos, outros pediam aos colegas para olhar para eles e, assim, um ajudava o outro a perceber como estava o cabelo no momento do desenho, o tipo de roupa ou até mesmo tirar dúvidas sobre a cor dos cabelos. Por meio dessa atividade, foi possível perceber o entrosamento dos estudantes ao realizá-la, pois através do desenho podemos explorar habilidades, criatividade e sentimentos envolvidos em um trabalho autoral.

Dos dez estudantes, seis buscaram se desenhar de acordo com a vestimenta que usavam no dia (no caso, o uniforme escolar com as cores azul e vermelha), outros três detalharam outro tipo de roupa. Como estavam com um espelho próximo, alguns chegavam bem perto com o rosto e voltavam às suas mesas para desenhar com a maior riqueza de detalhes possível. Dois desenhos chamaram bastante atenção, pois, além do autorretrato, pintaram as molduras que o modelo de atividade apresentava, dando destaque ao desenho.

Figura 4 – Mural com produção da atividade da oficina 1: Autorretrato



Fonte: A Autora, 2024.

Nessa atividade, os alunos precisaram fazer o movimento de olhar para si próprios e se desenharem. O espelho é uma forma de nos vermos, já que não conseguimos nos ver sem a ajuda dele. Conseguimos ver a todos, mas a nós mesmos, não; o espelho serve para refletir nossa imagem. O que se percebe é que, antes de se olharem no espelho, as crianças enfatizaram com muita certeza que se viam como leitores. Porém, no momento em que sua imagem foi refletida e eles se olharam, a resposta foi diferente, pois a ideia de não se sentir capaz dominou o pensamento. Ao olhar e acreditar que é possível se enxergar de outra forma e entender que cada um tem o seu tempo, cada um aprende de um jeito e cada um terá a sua hora de aprender, sem se comparar com o outro, assim como o personagem principal da história. Dessa forma, a literatura possibilita um “distanciamento da experiência cotidiana da realidade, permitindo-nos olhar para a vida a partir de outro lugar e, assim, vislumbrar outras possibilidades de modos de vida” (Silva, 2022, p. 19). Sendo assim, a literatura nos permite observar além da realidade que nossos olhos podem enxergar.

Após o encerramento da atividade, os estudantes auxiliaram a confecção do mural que ficaria exposto na sala de aula com seus trabalhos. Essa atividade foi importante para observar como se expressavam através dos desenhos, traçando assim mais uma forma de comunicação e confiança para as demais atividades que ali foram realizadas. No próximo tópico, será exposto a realização da oficina 2.

5.1.3 Oficina 2

Na oficina 2, cujo tema era “Quantas vezes eu costumo ler?”, foi realizada a continuação da leitura do capítulo 1 (Olá!) e início do Capítulo 2 (Aprender a resumir não foi fácil). No capítulo 1, a autora descreve como suas anotações sobre as aulas a ajudaram na hora de montar sua “cola autorizada” antes da prova de Física que teve na escola. Um dos objetivos da leitura dos capítulos era proporcionar relatos das experiências pessoais em relação ao tempo que se destina à leitura e refletir sobre as estratégias de estudo que nos auxiliam na interpretação de determinados assuntos. Ao serem questionados sobre o uso da “cola”, as opiniões sobre o assunto foram bem parecidas:

Pesquisadora: — Vocês sabem o significado de cola? Sem ser a que usamos para colar papel.

YT: — É quando a gente usa o caderno para responder na prova.

A: — Mas não pode, tá errado isso!

E: — Ou então a gente olha pra prova do colega e vê a resposta e responde a mesma coisa na nossa prova.

A: — Mesmo assim, tá errado.

A ideia de “erro” é algo que constantemente permeia as discussões entre professores quando da avaliação dos estudantes em relação ao aprendizado. O erro surge na busca constante em solucionar problemas em relação às situações cotidianas que estamos expostos, não tendo as respostas positivas para aquilo. Ter noção de que algo é certo ou não é uma formação que o ser humano vai construindo ao longo da vida, pois

o erro dá a dimensão dos valores e da consciência a respeito do que estes interiorizam na vida do homem; o julgamento do que é bem ou mal, verdade ou mentira segundo estes valores, e do que é correto sob o ponto de vista humano (Nogaro; Granella, 2004, p. 4).

Nesse momento, foi preciso reforçar que a autora revela como aprendeu a resumir o conteúdo e como isso a ajudou em uma prova no momento em que o professor de Física deixou que os alunos fizessem uma “cola autorizada” antes da realização do teste. O interessante é que a “cola” nem foi tão útil assim quanto se imaginou, pois, ao fazê-la, percebeu que havia entendido a matéria pelo simples fato de tê-la estudado, e utilizou suas estratégias para o entendimento do conteúdo.

A pesquisadora indagou aos estudantes onde buscavam informações quando precisavam pesquisar algo, e a resposta foi unânime: Google! Atualmente é difícil não se obter essa resposta quando o assunto é pesquisa. E continuou perguntando sobre a estratégia utilizada pela autora para fazer a “cola autorizada”.

Pesquisadora: — E vocês sabem o significado de resumo?

E: — É algo que você entende e tem que explicar em poucas palavras.

Aproveitando o momento, a pesquisadora mostrou um dicionário para a turma e perguntou se saberiam o que era e para que servia. Um dos alunos deu uma resposta bem engraçada para esse livro:

A: “— É uma bíblia!”

Após essa resposta, não foi difícil a turma cair na gargalhada. A pesquisadora, então, explicou para que servia aquele livro e os motivos pelos quais o utilizamos. Os alunos foram convidados a manusearem e leram algumas palavras e seus significados. O estudante “A” utilizou seus conhecimentos prévios e logo sinalizou o que lhe parecia familiar. Em muitas famílias, a bíblia é um dos primeiros livros que as crianças têm acesso ou que, talvez, tenham visto alguém lendo. Foi importante não deixar de registrar esse momento, pois ele agiu com naturalidade ao expor sua opinião e mostrou que possuía uma relação com aquele objeto.

Dando prosseguimento, foi realizada a leitura da história do dia “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha. A professora enfatizou que essa história havia marcado sua infância, pois fora contada por uma docente da antiga 3ª série, o que a tornava especial. Uma das alunas comentou que já conhecia a história, relatando que a "tia" do reforço escolar no contraturno também a havia contado. Essa informação foi significativa, uma vez que os dados do questionário sobre hábitos de leitura indicavam que muitos estudantes praticamente não tinham referências de adultos que lessem para eles fora do ambiente escolar. Essa atitude demonstrou que, de alguma maneira, o contato com a leitura a afetou positivamente, fazendo com que ela recordasse com carinho da pessoa que lhe apresentou a história.

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem exerce um papel importante na etapa escolar, aproximando a relação entre professor e aluno. Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 19), a afetividade, de acordo com Wallon, “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Dessa forma, mesmo que a princípio a leitura não esteja explicitamente interligada aos estudantes de forma habitual, ela pode estar conectada às práticas de letramento fora do ambiente escolar, pois não envolve somente o uso de livros de literatura, mas conta também com as tradições orais, que são passadas de geração para geração, uso da tecnologia para que tenha o contato com outras formas de literaturas existentes, que aos poucos são descobertas.

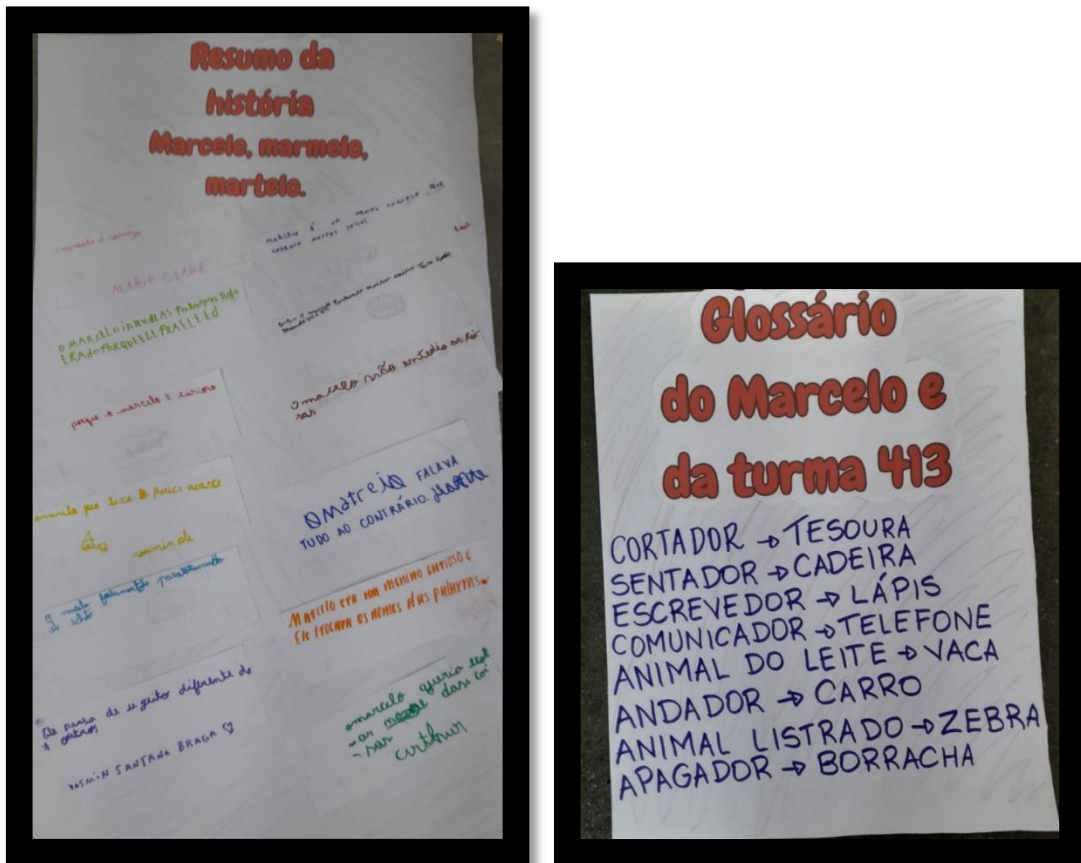
MC: — Ela é minha tia (do reforço escolar). Aí ela tem uma biblioteca. Quem quiser, ela lê pra gente. Aí ela lê e eu lembro (da história).

Segundo Mahoney e Almeida (2005), as contribuições da teoria da afetividade em Wallon é um princípio que o ser humano, ao ser afetado, reage com atividades internas ou externas de acordo com alguma situação que o desperta. A teoria aponta três momentos existentes na evolução da afetividade, que são: emoção, sentimento e paixão. Ademais, pode

ser entendida como algo que nos afeta de alguma forma e provoca sentimentos relativos à particularidade do sujeito, relacionada diretamente com a capacidade de sentir. Além disso, as teorias auxiliam o professor a refletir sobre sua forma de se relacionar com o outro, observando as características e o contexto em que este está inserido, bem como a planejar de maneira mais significativa as propostas pedagógicas. Isso porque, “na relação professor-aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento”. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno” (Mahoney; Almeida, 2005, p. 26).

A figura 5 foi realizada na segunda oficina, na qual as crianças escreveram um pequeno resumo da história “Marcelo, marmelo, martelo”, e construímos um glossário com algumas palavras lidas no texto e outras criadas por elas. Os estudantes foram convidados a ler seus resumos para a turma e, após a leitura, foram confeccionando os murais que seriam expostos na sala de aula. Apesar de se tratar de uma turma de quarto ano, foi solicitado que escrevessem uma frase resumindo uma parte interessante da história. Os alunos que não estão alfabetizados ainda tiveram dificuldades em organizar o pensamento e colocá-lo no papel, fazendo com que precisassem de ajuda para realizar a escrita. Nem todos se sentiram à vontade para ler em voz alta, mas fizeram questão de colocar suas frases no cartaz.

Figura 5 – Cartaz com resumo e glossário da história produzido pelos alunos na oficina 2



Fonte: A Autora, 2024.

Na confecção do cartaz do glossário, visto que alguns estudantes demonstraram suas limitações na atividade anterior, a pesquisadora achou prudente ser a escriba para que todos pudessem participar oralmente. Todos quiseram participar com alguma contribuição, mesmo se alguém já tivesse falado a palavra. Nesse movimento, percebeu-se que a intenção das crianças foi realmente de participar, independentemente de ser uma palavra repetida ou não, e, assim, buscaram alguma semelhança entre a palavra e seu significado. Mesmo nesse sentido, foi observado que o vocabulário dos discentes aparenta ser limitado, uma vez que, mesmo sendo incentivados a pensarem e olharem ao redor, as palavras eram as mesmas ou bem parecidas com as que constavam na história lida. Isso mostra a importância da leitura literária como fonte para ampliar não somente o vocabulário, mas também um meio de as ajudar a refletir sobre suas experiências e, assim, poderem se expressar de forma mais fluida e diversificada, utilizando novas palavras em outros contextos.

A partir da atividade acima, os estudantes tiveram que desenvolver a síntese da história “Marcelo, marmelo, martelo”. A pesquisadora observou que, mais uma vez, os alunos, durante a oficina, buscaram o significado da palavra “resumo”, colocaram suas impressões em frases

que destacavam principalmente a forma como o personagem reagia ao pensar sobre o nome das pessoas e dos objetos. Os estudantes realizaram a atividade com facilidade e construíram o glossário com palavras já existentes no livro e outras que eles próprios criaram. Muitos observaram que algumas palavras realmente faziam mais sentido sendo faladas como o eram pelo personagem da história:

A: — “Tia, é mais fácil falar que nem o Marcelo, porque do jeito que ele fala, as coisas são mais fáceis de entender”.

A familiaridade com a realidade e a produção de sentidos que o texto apresenta ao leitor facilita a aproximação da obra, pois há uma identificação entre ele e o que o texto diz. A leitura é um processo que abrange diversas etapas, pois “envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais [...], culturais, econômicos e políticos” (Martins, 2006, p. 3 *apud* Silva, 2018, p. 16). Dessa forma, ela demonstra buscar similaridade e valoriza a expressão que o personagem apresenta na história, aproximando-se, talvez, de uma forma que facilite sua comunicação com o outro.

Após a realização dessa atividade, os cartazes foram construídos e expostos do lado de fora da sala de aula. Esse movimento foi interessante, pois colegas de outras turmas da escola começaram a ver as produções e isso fez com que os participantes se sentissem valorizados quando viram outras pessoas admirarem seus trabalhos.

Sendo assim, é importante refletir como podemos possibilitar novas aprendizagens que favoreçam a expansão do vocabulário das crianças com práticas de letramento literário que estimulem ainda mais a criatividade e também a oralidade. No próximo tópico, falaremos sobre a oficina 3 e as observações realizadas durante sua execução.

5.1.4 Oficina 3

A oficina 3, que teve como tema “Em que situação eu costumo ler?”, foi uma das oficinas em que houve melhor interação dos alunos para realizar as atividades propostas, pois as crianças aparentavam estar à vontade por, talvez, já saberem o que esperar daquela “aula”. A atividade começou com uma conversa informal sobre a oficina passada, de modo que pudéssemos relembrar a leitura do capítulo 2 para introduzir os capítulos 3 e 4. Um dos estudantes perguntou novamente quem havia escrito aquele livro e a pesquisadora lembrou que foi uma amiga do curso de mestrado que lhe havia apresentado.

Ao lembrar a leitura do capítulo passado, os estudantes lembraram o trecho sobre a “cola autorizada” que havia sido comentado no capítulo 1 do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”. Os alunos estavam há algumas semanas do início das provas do primeiro trimestre, e o comentário sobre isso acabou indo ao encontro da discussão do capítulo do livro. A pesquisadora lembrou alguns pontos dessa conversa, de como fazer uma cola autorizada era diferente de colar em uma prova e que a autora, naquele momento, quis dizer que mesmo sendo autorizada, percebeu que nem precisou dela, pois devido às estratégias que usou para estudar, acabou “gravando” os conteúdos na memória, como disse o estudante E.

Aproveitando a retomada da discussão, a pesquisadora compartilhou algumas estratégias que ela já utilizara e que facilitaram seus estudos durante a vida, como: fazer resumos para estudar através deles, ler os textos em voz alta (parecia que assim o conteúdo fixava melhor) e escutar música durante os estudos (por incrível que pareça). O importante é pensar que cada um é capaz de encontrar maneiras que facilitem seus estudos. Os estudantes também contribuíram com algumas ideias:

E: — Eu costumo pegar o caderno e ler a matéria toda para fazer a prova.

YT: — Eu não sei como estudar porque nunca fiz uma prova!

A: — Mas agora você vai ter que estudar, porque se não vai ficar com zero.

Pesquisadora: — Mas vocês acham que existe uma única maneira certa de se estudar?

PH: — Não tia, cada um vai achar um jeito de estudar melhor...

A: — O meu primo disse que ele não estuda pra prova, ele presta atenção na aula e depois grava tudo.

O interessante desse pequeno diálogo é que cada aluno apresentou maneiras pelas quais são possíveis a organização dos estudos, percebendo que cada um já possui ou achará sua própria maneira de se concentrar nos estudos, sendo que, de uma forma ou de outra, cada jeito é único e se adaptará melhor à sua necessidade. Dessa forma, observamos que esse processo possui similaridade e se encaixa na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, descrita por Pinto (2018, p. 33) como:

estabelecimento de objetivos, o envolvimento na tarefa, o planejamento do tempo, a aplicação de estratégias, a criação de um ambiente produtivo de trabalho, o uso e aproveitamento eficaz dos recursos disponíveis, a monitorização das realizações, a previsão dos resultados das atividades escolares e, sempre que necessário, a procura de ajuda e cooperação.

O conceito de autorregulação da aprendizagem não se restringe a um único modo em si, mas se configura como um conjunto de fatores que alinhados objetivam o sucesso educativo. Dentro desse processo, encontra-se a percepção da autoeficácia, que é entendida como “confiança na capacidade pessoal para organizar e executar as ações para atingir objetivos específicos” (Pinto, 2018, p. 33).

Dentro da proposta de promover o letramento literário na escola, Cosson (2021, p. 19) descreve que “ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura”. Essa concepção de leitura está presente em nossas ações como professor e nas ações como alunos, pois ensinamos os conteúdos através de maneiras de se “ler” nossas áreas de conhecimento; desse modo, estamos sempre compartilhando nossas ideias uns com os outros.

Talvez, na percepção das crianças, ser leitor signifique ter lido o maior número possível de livros, quando, na verdade, é a qualidade da interação do leitor com o texto e as relações que estabelece a partir dessa leitura que realmente fazem a diferença. Formar leitores literários – aqueles que buscam na leitura experiências que os aproximem ou distanciem da realidade do mundo – pode ser considerado um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais da Educação. Isso inclui professores de Língua Portuguesa e Literatura, bem como aqueles que atuam nas séries iniciais, especialmente os alfabetizadores. Para Amorim (2022, p. 39), “formar leitores, nesse sentido, é mais que colaborar para que as pessoas consigam lidar com o código linguístico escrito”.

Foi realizada a leitura dos capítulos 3 e 4, seguida pela realização, pelos estudantes, das atividades propostas nesse último capítulo. A leitura do livro “Procura-se: Carlinhos Coelho, o ladrão de livros” suscitou muitas indignações logo no início, devido ao seu título.

A: — Ladrão!

E: — Isso aí já tá errado.

PH: — Tomara que seja preso!

Segundo as crianças, o personagem Carlinhos Coelho foi duramente criticado por fazer “coisas erradas”, já que, ao invés de roubar os livros, poderia pegá-los emprestados na

biblioteca. No entanto, ao longo da leitura, as crianças perceberam que o motivo de Carlinhos roubar livros não era maldade, mas sim a paixão pela leitura. Essas observações permitiram refletir sobre o entendimento das crianças a respeito do erro. Sabemos que cometer algo errado acarreta consequências e, caso não haja preocupação em corrigir esses atos, pode-se formar um ciclo de comportamentos negativos.

No contexto escolar, mesmo com a ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem é um processo permanente e contínuo, o erro, dependendo de como é tratado, pode gerar grandes impactos. Durante o processo avaliativo, é comum que as respostas dos estudantes sejam classificadas como "erros" ou "acertos". Nogaró e Granella (2004, p. 2) destacam que:

a avaliação escolar, na perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção do conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento.

Ao refletir sobre situações relacionadas ao erro no contexto escolar, é possível observar atitudes que podem gerar diversas consequências. No âmbito da avaliação, se o erro for tratado de forma punitiva, o aluno pode desenvolver o temor de errar, o que o levaria a evitar arriscar novas formas de pensar ou se expor. O professor, por sua vez, precisa estar atento ao desenvolvimento integral do educando, buscando ajudá-lo em sua trajetória educativa e estimulando a revelação de suas potencialidades. Sob a perspectiva inclusiva, o erro também pode trazer uma infinidade de reflexões no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o sucesso ou o fracasso do educando. Embora o erro seja geralmente visto como algo negativo, ele ocorre naturalmente no desenvolvimento humano e pode ser tratado de forma a levar o sujeito à reflexão sobre suas ações, incentivando-o a melhorá-las para evitar sua repetição.

Durante uma das atividades da oficina, os estudantes deram “notas” para os livros e histórias que mais gostaram. Esse momento foi divertido para muitos, mas alguns enfrentaram dificuldades ao registrar no papel os livros que já haviam lido ou ouvido. Além de se esforçarem para lembrar os nomes das histórias, precisaram escrever, descrevendo suas impressões e pontuando-as. Alguns estudantes optaram por registrar os títulos das obras lidas até aquele momento, como “O menino que aprendeu a ver”, “Marcelo, marmelo, martelo” e “Procura-se: Carlinhos Coelho, o ladrão de livros”.

Retomando a questão da escrita, é essencial que os estudantes sejam capazes de refletir sobre ela, compreendendo suas conexões e usos sociais. Para que a escrita se torne um instrumento eficaz de comunicação, é necessário ampliar o repertório cultural dos alunos,

permitindo que a utilizem conforme suas necessidades e opiniões. Segundo Soares (2022, p. 201), “o domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: a recepção de mensagens ao ler, a produção de mensagens ao escrever, ampliando, ao mesmo tempo em que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural”.

Em relação às atividades propostas pelo livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, as perguntas geraram questionamentos sobre o fato de estudar ser uma obrigação. Por ora, a maior parte da turma disse que sim, que era obrigatório porque se não estudassem não aprenderiam. Contudo, até que ponto só estudamos na escola? Só na escola que se faz necessário haver essa obrigação? E, se é uma obrigação, é algo que se torna ruim? A estudante MC completa as muitas perguntas:

MC: — Se você achar que tudo que fazemos na escola é obrigação, aí você não vai ver motivo de gostar de aprender. Por que se a gente vai pra escola é porque precisamos, é porque lá que teremos informações que não temos em casa.

Pesquisadora: — Aprender podemos aprender em qualquer ambiente, mas o que vai fazer diferença é como vamos receber esse conhecimento e o que faremos com ele depois.

A aprendizagem permeia toda a existência do ser humano; porém, é bastante comum atribuir essa finalidade aos meios escolares. Dessa forma, seria importante pensar em como se pode promover uma aprendizagem significativa, que traga elementos reais e da vida para a discussão em sala de aula. Segundo Tavares (2004), David Ausubel (1980, 2003) propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa, na qual classifica a aprendizagem de significados como a mais relevante para a humanidade. Afirma ainda que a aprendizagem acontece de forma receptiva e que, assim, as informações são transmitidas ao longo do tempo. Na aprendizagem significativa

quando duas pessoas aprendem significativamente o mesmo conteúdo, elas partilham significados comuns sobre a essência deste conteúdo. No entanto, têm opiniões pessoais sobre outros aspectos deste material, tendo em vista a construção peculiar deste conhecimento (Ausubel, 1980, 2003 *apud* Tavares, 2004, p. 56).

Após a primeira impressão de que o título do livro deixou as crianças um pouco confusas, no fim da história eles compreenderam a moral.

A: — *Carlinhos sonhava com livros!*

A: — *Oh tia, hein tia, rapidinho... Ele não viu outros livros não?*

É importante que, ao pensar em uma perspectiva que priorize a formação do leitor, os alunos tenham acesso a uma diversidade de obras e gêneros literários, pois isso amplia a compreensão de mundo, enriquece o repertório e desenvolve habilidades críticas e interpretativas. No entanto, é comum que os acervos utilizados na promoção do letramento literário sejam constituídos principalmente por histórias do gênero narrativo, que, segundo Paiva (2016, p. 26), “são textos que apresentam um enredo, sucessão temporal, personagens, espaço(s), narrador”. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador e, à medida que o texto literário se torna mais presente na vida da criança, ela começa a escolher suas próprias leituras, conforme seus gostos e anseios.

Em contrapartida, embora a escola aproxime a criança da literatura, também tende a limitar os temas abordados, evitando aqueles que considera ultrapassar os limites do ambiente escolar. Essa restrição pode impedir que os estudantes compreendam melhor suas relações sociais, uma vez que “a escola perde ao cercear os temas existenciais, entendidos como aqueles que abordam a morte, o medo, o abandono, as separações, a maldade humana, a sexualidade, entre outros” (Oliveira, 2010, p. 42). Para a autora, reduzir a literatura a uma relação meramente pedagógica dificulta o potencial para formar leitores literários, uma vez que a literatura não é obrigada a promover o conhecimento formal. Todavia, ela ensina de outras maneiras:

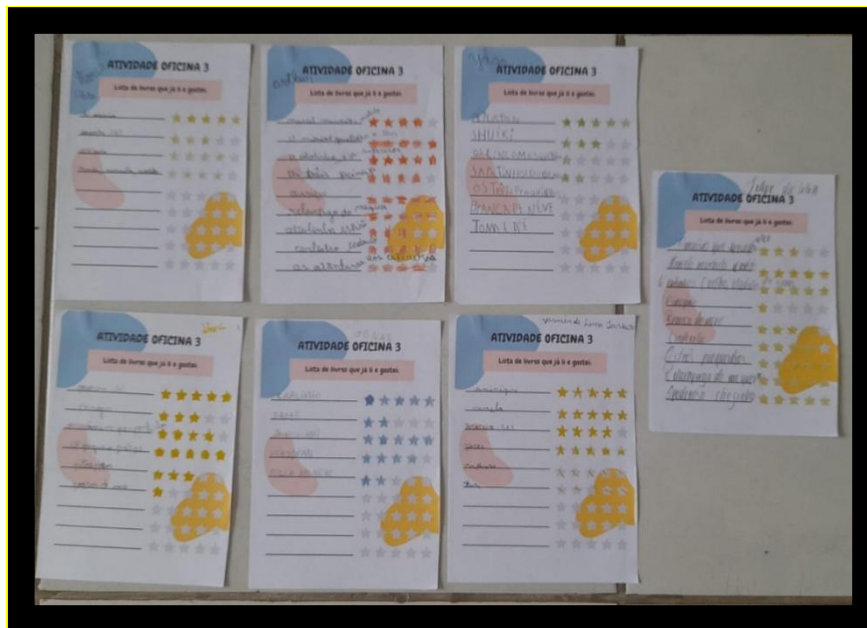
não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui (Micheletti, 1990, p. 17 *apud* Oliveira, 2010, p. 43).

Dessa forma, é imprescindível o papel mediador do professor no processo de promoção da literatura no ambiente escolar, pois o educador é o responsável por criar um ambiente que promova a interação, o diálogo e a reflexão entre pares. Sendo assim, o professor auxilia na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. E, através de sua mediação, ajuda a despertar o interesse pela leitura ao criar uma atmosfera favorável, que facilita o aprendizado e é significativo para o estudante.

Na figura 6, temos uma das atividades realizadas na oficina 3, na qual os estudantes precisavam lembrar livros ou histórias que já conheciam e pontuá-las, colocando de uma a

cinco estrelas de acordo com seu entendimento ou nível de satisfação com a história que leram ou conheceram, assim como o personagem fez. Foi um momento bem agitado na sala, pois tiveram que buscar na memória e também exercitar a escrita. Nessa atividade, alguns estudantes preferiram classificar as histórias já lidas nas oficinas ("O Menino que Aprendeu a Ver", "Marcelo, Marmelo, Martelo" e "Procura-se: Carlinhos Coelho, o Ladrão de Livros"). Dois alunos perguntaram se poderiam incluir filmes na lista, já que também eram histórias que haviam lido. Dessa forma, percebe-se que a literatura é algo que pode ser encontrado e caracterizado de diversas maneiras, como em filmes, músicas e encenações. Nessa iniciativa, os alunos também passaram de mesa em mesa e viram a tarefa dos colegas para se "lembrarem" de algum filme ou história que pudessem colocar na lista.

Figura 6 – Pontuando os livros/histórias que já leram na oficina 3



ser o “único lugar onde haja uma mediação de leitura estimulante, visto que essa mediação pode e deve ser exercida em outros espaços, como o familiar, eclesial, empresarial, entre outros”.

Após as discussões traçadas durante a realização da oficina 3, reorganizamos o espaço e discutimos a próxima oficina.

5.1.5 Oficina 4

A oficina 4 (Para que me serve a leitura?) teve início em um dia chuvoso de uma semana curta de feriado. Assim que a pesquisadora chegou, os alunos perguntaram se faria alguma lembrança de Páscoa com eles. Então, foi explicado que não faria, mas que havia trazido uma história para contar.

Após a leitura dos capítulos 5 e 6 do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, pudemos elaborar questionamentos e hipóteses sobre se estudar/aprender e assistir/participar tinham o mesmo sentido. As atividades propostas no livro, das páginas 29 a 32, foram realizadas pelos estudantes e retomavam o assunto da oficina anterior, que falava das obrigações e de como os discentes se sentiam ao realizar as tarefas, se tinham tempo para fazer coisas que gostavam ou se faltava tempo devido às obrigações do dia a dia. A ideia de não ter tempo também afeta as crianças, pois elas se sentem sufocadas por não conseguirem ter tempo, por exemplo, para mexer mais no celular como gostariam. Comentei que, na “minha época”, não tínhamos celulares e corríamos para casa depois da escola para assistir à TV, arrumar a casa, fazer as tarefas da escola e, só depois disso, estávamos liberados para brincar.

E: — Tia, eu não posso brincar na rua, minha mãe não deixa.

RR: Eu sempre brinco na rua, mas quando minha mãe chega do trabalho, eu entro.

PH: — Ah, mas eu prefiro mil vezes usar o celular do que sair para a rua... bom, quer dizer, as vezes eu saio e brinco na rua.

MC: — Minha mãe não deixa a gente brincar na rua, ela diz que é perigoso, mas eu queria brincar.

Pesquisadora: — Mas no tempo de vocês após a escola, dá para aproveitar fazendo coisas que gostam? Ou falta tempo?

A: — Ah tia, sempre falta tempo. Minha mãe toda hora pede para eu ficar com meu irmãozinho, mas ela tá lá, com a mão no celular.

A partir desse diálogo, as crianças começam a refletir sobre situações cotidianas que vivenciam e que, de alguma forma, potencializam a maneira como vivemos na atualidade, com poucas interações no mundo real e presença marcante no mundo virtual (apesar de o mundo virtual também ser real). Ainda que nossa vida seja repleta de afazeres, obrigatórios em sua maioria, é importante organizar o tempo para o trabalho e para o lazer. Cada um encontrará uma forma de se divertir porque a nossa mente precisa de descanso. Percebe-se que até mesmo as crianças expressam que se sentem aprisionadas por terem tarefas demais para cumprir ou por não possuírem tempo de qualidade para fazer aquilo que gostariam (como mexer no celular, por exemplo). E tempo para brincar? Deveria ser importante na rotina das crianças. Segundo Winnicott (1975 *apud* Previtale, 2006), é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.

Quando se trata de aplicar estratégias que promovam o letramento literário, é interessante pensar também nos recursos que utilizamos para a aplicação dos projetos. Em um mundo recheado de telas e facilidade de acesso a diversas tecnologias, propor a leitura literária talvez seja um grande desafio para atrair a atenção das crianças para a literatura. Segundo Zilberman (1998), foi a partir do século XVIII que a criança passou a ser vista e pensar em sua valorização, que contou com a organização da escola e de gêneros literários direcionados aos jovens.

Ao continuar a discussão sobre o capítulo 5 e 6 do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor”, a autora indaga o leitor se estudar é igual a aprender e assistir é igual a participar. Ao serem questionados, disseram que sim, que são a mesma coisa e que os dois estão sempre juntos.

E: Estudar é aprender coisas novas. Por exemplo, se eu estudo para alguma coisa, eu aprendo. Mas também, posso tentar e não entender...

YT: — E tipo assim, nem tudo conseguimos aprender.

L: — Acho que só dá pra aprender as coisas que a gente gosta.

Pesquisadora: — Mas a gente só consegue aprender aquilo que gostamos? Porque tem coisas que precisamos aprender. Lembra da cola autorizada? Por que o professor pediu para fazer? Provavelmente,

a matéria de Física não seja a preferida da maioria dos alunos, mas precisamos nos esforçar para entender um pouquinho porque, em algum momento, será um conhecimento importante.

PH: — Eu nem sempre consigo entender alguma coisa de cara, às vezes preciso ler e reler pra poder entender.

Nesse diálogo, é possível perceber que as palavras “estudar” e “aprender” possuem semelhança em seus significados, mas, na prática, quando são objetos de reflexão, podem levar a entender que estudar determinado assunto nem sempre conduz ao aprendizado, ou seja, pode ser um aprendizado momentâneo ou que fica guardado na mente. Um dos estudantes entende que ao estudar se aprende novas coisas, mas nem sempre isso acontece. Gozalo (1999 *apud* Caetano, 2015, p. 106) enfatiza que estudar “consiste em selecionar adequadamente os conteúdos da matéria realmente significativos, que permitem o aprofundamento num tema e proporcionam uma ideia global sobre o mesmo”. No atual contexto escolar, as leis que regem a Educação Básica têm a função de definir os conteúdos que são ministrados em cada ano de escolaridade, de modo a garantir a mesma formação a todos os estudantes. Entretanto, o currículo pode limitar as escolhas de temas que geram mais interesse nos estudantes e, talvez por isso, o aprendizado pode se tornar mais ou menos significativo. Durante o período em que aplicava a pesquisa, a escola colocou cartazes convidando os alunos que gostariam de fazer parte das aulas de oficina de robótica. Não foi a primeira vez que a instituição realizou esse movimento, já que, há mais de um ano, havia recebido os materiais para a instalação do laboratório de robótica, mas não havia interessados em participar das oficinas. Havia algo interessante para oferecer, no entanto, para aquele grupo, não foi algo que tenha despertado interesse.

Estudar é um processo no qual o indivíduo se dedica a realizar algo através de leituras, pesquisas ou exercícios, que podem ser para aplicação em determinado fim, como a realização de uma prova, por exemplo. Quando o sujeito se apropria desse estudo, entende-se que ele aprendeu a teoria e aplicará de maneira prática aquilo que internalizou. Diante disso, ao rever o diálogo dos estudantes, nota-se que ainda não compreenderam o significado dessas palavras – é preciso um processo contínuo de reflexão e busca por determinado conhecimento.

A pesquisadora prosseguiu com a discussão e, então, levantou a pergunta direcionada aos estudos na escola.

Pesquisadora: — E assistir à aula é a mesma coisa que participar?

E: — Eu acho que sim.

Pesquisadora: — Quando você assiste à aula, participa dela?

E: — Sim, eu participo.

Pesquisadora: — Como?

Após a indagação sobre como participavam das aulas, o estudante “A” afirmou que fazia perguntas à professora quando tinha dúvidas. Essa abertura é essencial para que o aluno se sinta confortável para questionar e expor suas opiniões, pois, em um ambiente acolhedor, onde possa esclarecer suas dúvidas, há menor probabilidade de que se retraia devido a sentimentos que possam limitar suas indagações e curiosidades.

Embora esse aluno tenha explicado como participa das aulas, é comum que nem todos se sintam à vontade para participar de maneira semelhante. Alguns podem ficar constrangidos ao levantar questões em público e preferir resolver suas dúvidas de forma particular. Seja qual for a situação, é importante enfatizar que compartilhar informações e participar ativamente contribui para o processo de aprendizagem de todos ao redor. As propostas de letramento literário podem ser uma ferramenta valiosa nesse sentido, pois a oralidade cria um ambiente propício ao diálogo e encoraja os estudantes a se expressarem.

Promover práticas de leitura literária que incentivem a construção da identidade leitora no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental é crucial para desenvolver a visão crítica dos estudantes em relação a diferentes aspectos da vida. Amorim (2022) destaca que as propostas pedagógicas direcionadas aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente as voltadas à literatura e que considerem seu caráter artístico não deveriam se distanciar das práticas realizadas nos anos iniciais. Isso ocorre porque, segundo o autor, “cada contato com o texto é uma nova experiência de leitura” (Amorim, 2022, p. 28). Iniciar esse processo apenas nos anos finais do Ensino Fundamental não seria suficiente para formar leitores capazes de compreender os sentidos mais profundos de uma obra literária.

Dando continuidade, a pesquisadora realizou a leitura do livro “O menino, o bilhete e o vento” e, ao conversar sobre a capa dele e do que poderia falar aquela história, e segundo os alunos, não foi difícil identificar o que poderia ter naquela obra, fazendo diferentes comentários.

Essa história não atraiu a atenção dos estudantes como o esperado, e isso fez com que a leitura fosse rápida e sem grandes indagações. Após o término, a pesquisadora explicou como seria a próxima atividade: amigo-oculto de bilhetes. Perguntei se já tinham participado dessa brincadeira e disseram que sim. Um aluno respondeu que era uma brincadeira de “Natal”.

Então, seria fácil fazê-la com eles. Porém, na hora do sorteio, a aluna YT não gostou do nome do colega que tirou e sugeriu uma solução para o problema:

YT: — Porque a gente não escolhe a pessoa que a gente quer dar o bilhete tia?

Ao questionar o fato de o sorteado não ser a pessoa que gostaria de ter tirado, a pesquisadora explicou que o interessante era que todos pudessem receber um bilhete para que ninguém ficasse sem, pois poderia ser constrangedor para algum colega não receber e, por isso, era necessário realizar a dinâmica dessa maneira. Depois da explicação, contudo, não muito solícita, a aluna YT sentou-se e aparentemente não gostou da maneira como seria desenvolvida a atividade, ficando durante alguns minutos com a feição chateada. Então, a docente foi ao seu encontro e disse que ela não precisaria participar se não se sentisse à vontade. Logo depois, ela aceitou realizar a tarefa. Os demais estudantes estavam envolvidos em realizar a atividade proposta pensando o que escreveriam e como enfeitariam seus bilhetes. Antes de iniciar o processo, a pesquisadora conversou com os alunos sobre as características de um bilhete: que tipo de texto era, quais informações deveriam constar neles, etc.

A partir dessa situação, foi possível refletir sobre as diversas circunstâncias que ocorrem na vida de todas as pessoas. Nem sempre estamos dispostos a enfrentar determinadas experiências, especialmente aquelas que nos tiram da zona de conforto e exigem a adoção de novas estratégias para lidar com as frustrações. Segundo Stahlhöfer (2020), as crianças, ao começarem a frequentar a Educação Infantil, passam a vivenciar uma série de mudanças comportamentais que se desenvolvem por meio da interação com as outras pessoas. Nesse contexto, devido à proximidade com colegas da mesma faixa etária, ampliam-se os contatos para além do círculo familiar, utilizando as brincadeiras como ferramenta essencial no processo.

A frustração é considerada uma emoção mais complexa, cuja compreensão surge por volta dos sete anos de idade. É nesse estágio que as crianças começam a entender o que sentem, tornando-se capazes de perceber como outras pessoas são afetadas pelas emoções e pelas respectivas consequências (Harris, 1996 *apud* Stahlhöfer, 2020, p. 27).

Nesse sentido, foi possível observar que essa criança refletiu, de alguma forma, sobre sua atitude, evitando que a dominasse durante a interação com os colegas. As emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano; afinal de contas, permitem compreender e lidar com o mundo ao seu redor. Em geral, as emoções positivas são exaltadas,

enquanto as negativas costumam ser ignoradas, ainda que possam ser trabalhadas como instrumentos de aprendizado, transformando-se em experiências enriquecedoras.

Na atividade de elaboração dos bilhetes, a primeira reação da aluna “YT” foi de negação: ela relutou em entregar o bilhete a alguém com quem não tinha tanta afinidade. No entanto, essa dinâmica possibilitou que as demais crianças interagissem entre si, superando pequenas barreiras existentes no ambiente da sala de aula e construindo novas relações e amizades até então inexistentes.

Com as devidas orientações, antes de começarem a escrever os bilhetes, ensinei-lhes a fazer a dobradura de papel que serviria como o envelope para guardar e entregar aos colegas. Essa atividade foi importante porque, além de explorar o pensamento e a criatividade (já que deveriam pensar em algo para dizer ao colega), treinou a escrita e, além disso, fortaleceu laços de amizade, visto que alguns alunos não mantinham amizade com os próprios colegas de classe. “D” disse que gostaria de conhecer melhor o “DV”, pois, apesar de se sentarem próximos um ao outro, não mantêm contato e, através da entrega do bilhete, foi possível que esse aluno expressasse seus sentimentos por meio da escrita. Nessa atividade, por um lado, um dos objetivos foi possibilitar que a criança fosse autora de seus próprios textos, enquanto, por outro, foi promover a interação de quem escreve para quem escreve. De acordo com Soares (2022), a escrita de textos mudou sua concepção na medida em que

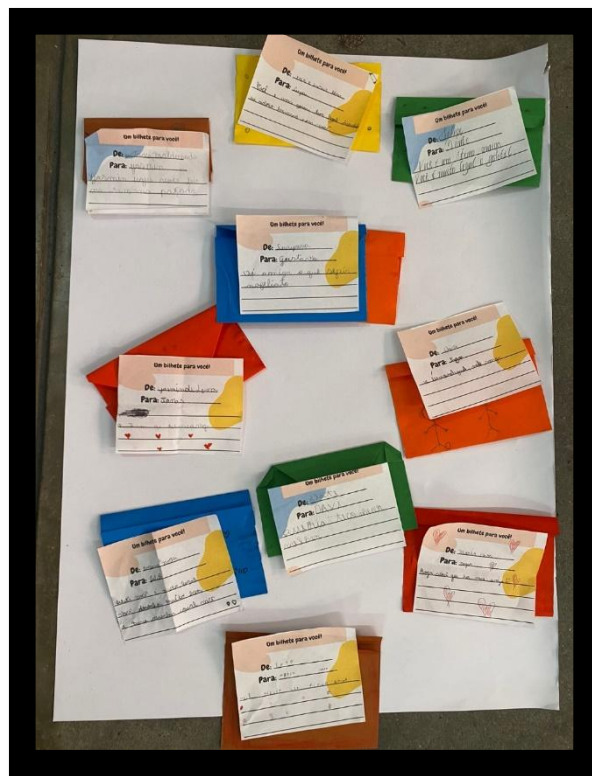
não se aprende a “compor” textos ou a “redigir” textos sobre determinado tema, aprende-se a “*produzir textos*” em situações de *interação* entre *quem escreve* e *para quem* se escreve, tendo *o que* escrever e *para que* escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola (Soares, 2022, p. 254).

É por meio das interações entre os sujeitos que ocorre o desenvolvimento social e cognitivo, uma vez que “o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação” (Rebello, 2010, p. 3).

Dando prosseguimento às atividades, foi retomada a questão da leitura com o seguinte questionamento: “Para que me serve a leitura?”. Os estudantes identificaram quatro palavras que, em sua concepção, respondiam à pergunta: ler, escrever, aprender e estudar. Cada aluno registrou sua escolha no cartaz afixado no quadro, criando um gráfico a partir das respostas coletadas. Além da reflexão sobre a utilidade da leitura em suas vidas, foi discutido e escrito como a leitura se manifesta no cotidiano.

A atividade de confecção dos bilhetes, como mostra a figura 7, foi planejada como uma forma de expressar sentimentos por meio de um singelo recado elaborado e entregue a um colega de sala. Embora a oralidade tenha sido valorizada, observei que o momento de confeccionar o envelope e escrever as mensagens envolveu os estudantes de maneira significativa. Houve colaboração espontânea, com um auxiliando o outro quando necessário. Esse momento foi marcado por troca e descontração, especialmente durante a entrega dos bilhetes, que gerou diferentes reações: alguns ficaram animados, outros demonstraram timidez. Ainda assim, a participação das crianças foi positiva e contribuiu para estreitar os laços de amizade entre elas.

Figura 7 – Mural dos bilhetes na oficina 4



Fonte: A Autora, 2024.

Ao realizar a proposta dos bilhetes, os estudantes se depararam com diversas situações, como: pensar no que escrever para o colega sorteado, enfrentar o desafio de entregar o bilhete para alguém com quem não possui tanta intimidade e usar a escrita com uma função social específica. Soares (2022, p. 44) enfatiza que o “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. Nessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de enfrentar o receio de “não conseguir escrever algo legal” e a

incerteza de como o bilhete seria recebido pelo destinatário. Quando uma criança participa de práticas de letramento, ela se percebe como sujeito ativo nesse processo, superando barreiras pessoais para se integrar ao universo da leitura e da escrita.

As oficinas de leitura para a turma do quarto ano foram planejadas com o objetivo de proporcionar aos discentes um tempo dedicado à contação de histórias literárias, prática que ainda não é recorrente durante as aulas. Ao ler ou ouvir histórias, as crianças ampliam seu vocabulário e repertório cultural, conhecem novas narrativas, estimulam a produção de textos e desenvolvem a criatividade. Esse processo favorece a organização de ideias, contribuindo para a autonomia na leitura e na escrita. Quanto mais cedo as crianças têm contato com as histórias, mais cedo cultivam o hábito da leitura.

Quando questionados sobre o momento da vida escolar em que ouviram histórias com mais frequência, dois alunos responderam que tinha sido na Educação Infantil. Então, a pesquisadora perguntou-lhes o motivo:

E: — Porque agora a gente tá crescendo.

E: — É como que se, aqui, a gente precisasse desenvolver técnicas, aprender as coisas que lá não precisava.

É comum para os professores das séries iniciais, especialmente os que já atuaram tanto na Educação Infantil (EI) quanto no Ensino Fundamental (EF), perceberem as diferenças nas formas de trabalhar a literatura com cada segmento. Nota-se que, ao ingressar no Ensino Fundamental, acontece uma ruptura nos processos de ensino, uma vez que os conteúdos passam a ser tratados de forma mais sistemática e frequentemente são supervalorizados em relação à aprendizagem integral do educando. Segundo Amorim (2022), há um esforço notável para manter as práticas de inserção e construção da literatura nos anos iniciais, mas elas vão gradativamente perdendo espaço ao longo da vida escolar, como se, após a alfabetização, os alunos já fossem automaticamente considerados leitores proficientes.

Na Educação Infantil, o tempo dedicado à literatura é frequentemente incorporado aos planejamentos das aulas – tanto em rodas de leitura quanto no manuseio livre de livros – com atividades que fluem de forma mais espontânea. No Ensino Fundamental, porém, percebe-se que, devido à maior carga de conteúdos curriculares, o tempo destinado à leitura se torna escasso. Esse fenômeno é semelhante ao que ocorre com o brincar: na Educação Infantil, ele é tratado como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento, mas no Ensino Fundamental quase desaparece. A leitura literária, de forma similar, passa por um processo de afastamento,

uma vez que essa etapa escolar é caracterizada por “um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo” (Neves, 2011, p. 124).

Quando questionados se gostaram das oficinas de histórias, os estudantes responderam que apreciaram ouvir as narrativas, mas ainda não demonstraram curiosidade em pegar um livro por iniciativa própria e lê-lo.

A: — *Tia, de verdade, eu não peguei pra ler porque eu já estudo muito em casa.*

YT: — *Eu esqueci de fazer isso...*

J: — *Em casa eu estudo as matérias.*

MC: — *Eu li revistinhas.*

G: — *Eu li a bíblia em casa.*

Busquei deixar claro que ler é um processo que não acontece de uma hora para outra e que o importante era que não deixassem de tentar manter a vontade de continuar lendo sempre que pudessem, mesmo que fosse por um pouquinho de tempo. Seria ousado demais pensar que o projeto de leitura fosse modificar os modos de agir de cada um (embora, quando pensamos em uma pesquisa, o intuito seja interferir de maneira significativa e transformadora no ambiente), pois deve ser um processo interno e que não acontece porque o outro quer, e sim porque é algo que deve partir da vontade de cada um.

De acordo com Cosson (2021, p. 97), é importante obter o conhecimento de diferentes modos de leitura literária, pois revela a necessidade de uma maior abertura em relação ao tratamento do texto literário dentro e fora da escola, e que não existe apenas um caminho para ela. No ambiente escolar, o autor afirma que “a leitura da voz precede a leitura dos olhos”, ressaltando a leitura que o professor realiza para seus alunos. Porém, ao término do processo de alfabetização, ocorre o abandono da leitura oral, substituída pela leitura silenciosa. O autor diz ainda que a leitura silenciosa não é bem-sucedida na escola, dadas as dificuldades encontradas pelos professores em relação aos alunos no quesito de interpretação dos textos que circulam no ambiente escolar – acarretando ainda mais dificuldades em relação ao texto literário, pois dele depende a construção íntima entre texto e leitor.

5.1.6 A construção do espaço de leitura

A penúltima oficina realizada com a turma foi relacionada à visita à biblioteca da escola, na qual os estudantes elaborariam um roteiro de entrevista a ser realizada com a bibliotecária. No entanto, a escola passava por uma reorganização do espaço e justamente a biblioteca estava fechada e de mudança para um novo local. Infelizmente, não foi possível realizar essa tarefa naquele momento e, então, foi proposto aos alunos que realizassem as tarefas referentes aos capítulos 7, 8 e 9 do livro “Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor” que não haviam terminado anteriormente. A biblioteca estava para ser reativada em breve, mas sem uma data definida.

A proposta inicial era que os alunos se organizassem em grupos de três integrantes para confeccionar o roteiro das entrevistas com perguntas que gostariam de fazer à pessoa responsável pela biblioteca. Todavia, devido à impossibilidade de visitar o local, não foi possível dar continuidade à atividade naquele momento, uma vez que sua realização estava prevista para ocorrer durante o processo de pesquisa. Ainda assim, trata-se de uma proposta que poderá ser retomada futuramente, quando o espaço estiver liberado para utilização.

A última oficina foi destinada à organização do espaço de leitura coletivo da sala de aula. A ideia era que o espaço fosse criado com a participação ativa dos estudantes, começando pela escolha do local onde seria montado o "cantinho da leitura". No entanto, os alunos se depararam com algumas questões relacionadas ao espaço físico da sala:

A: — Tia, podemos colocar naquele cantinho ali perto da porta.

E: — Eu acho que seria legal colocar umas almofadas pra gente poder sentar e ficar mais à vontade.

YT: — Mas a sala é muito pequena, não vai caber...

Algumas salas de aula dessa instituição possuem o espaço físico bem limitado para comportar a quantidade de alunos que abriga de forma confortável. A turma com a qual a pesquisa foi realizada considerou o número mínimo de estudantes matriculados (no caso de turmas de quarto e quinto ano, podem ser matriculados até trinta alunos por turma de acordo com o regimento municipal). Diante disso, mesmo com a turma composta por catorze alunos, ainda foi preciso pensar uma estratégia para que pudesse ser instalado o espaço de leitura. Um aluno, então, levantou a mão e deu uma solução que foi a melhor encontrada:

PH: — Olhando a sala, acho que o melhor lugar seria pendurado na parede, porque aí não vai atrapalhar a gente andar pela sala.

A turma concordou. Diante da primeira situação solucionada, chegou o momento de pensar quais materiais seriam usados. Assim, foram utilizados para a produção do espaço: TNT, cola quente, pedaços de EVA e fitas coloridas. Pedi a colaboração dos estudantes na confecção, no entanto, devido ao uso de materiais que poderiam provocar algum tipo de ferimento, encarreguei-me de construir o suporte e os demais detalhes, contando com o auxílio dos alunos.

Em relação à confecção desse espaço, pode-se dizer que foi uma das estratégias para manter as práticas de leitura literária no ambiente da sala de aula, visto que a proposta de formar leitores é um processo que não acontece instantaneamente, mas sim mediante a oferta e a mediação do educador para que os hábitos de leitura sejam cultivados. Para isso, um de seus objetivos é “tornar os livros mais acessíveis para os alunos” (Souza; Cosson, 2018, p. 101), pois ao oferecer esses espaços dentro da sala de aula, a leitura literária não se restringe ao uso exclusivo e dependente da biblioteca; os estudantes têm acesso sempre que precisem das obras dispostas em sala de aula.

A produção de espaços de leitura pode ser considerada uma prática de letramento literário viável dentro da sala de aula. Contudo, não basta apenas disponibilizar as obras em um local para que os alunos as utilizem de forma “livre” (como após o término das tarefas, por exemplo). É necessário planejar as propostas de uso que enriqueçam a leitura, explorando as reflexões que a literatura pode proporcionar. Souza e Cosson (2018) destacam que a leitura independente não deve ser vista como um erro na escola, mas que a simples oferta de obras literárias, sem nenhuma mediação, não é suficiente para promover uma educação literária.

Dessa maneira, o objetivo ao manter o espaço de leitura é garantir que seja construído e reconstruído pelos estudantes, conforme suas necessidades e interesses por novos títulos. Assim, todos podem se apropriar do espaço e se sentirem parte dele, desenvolvendo a autonomia como leitores.

Durante a construção do espaço de leitura, as tarefas foram divididas para que todos pudessem participar. Um grupo recortou as letras com o auxílio de um cortador, outro escolheu a forma como os livros seriam expostos e, até mesmo os detalhes decorativos (como borboletas nas laterais) foram sugestão de uma aluna. Foi um momento de “mão na massa”, no qual os estudantes colaboraram dentro de suas possibilidades – ainda que fosse necessário reorganizá-los periodicamente no espaço da sala para garantir o andamento do trabalho.

Todo o material utilizado para a confecção do espaço, conforme mostra a figura 8, foi fornecido pela própria escola. Após a finalização dos detalhes, os estudantes organizaram os livros nos devidos lugares. Embora não tenha sido possível registrar o passo a passo da construção do espaço devido à intensidade do trabalho, o resultado foi bastante positivo.

Figura 8 – Cantinho da Leitura



Fonte: A Autora, 2024.

5.2 Etapa 2: Contribuições dos professores das séries iniciais – Roda de conversa

A roda de conversa com professores ocorreu em agosto de 2024 como parte do processo de coleta de dados da pesquisa. Foram realizados cinco encontros, três síncronos e dois assíncronos, com os professores que atuam no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e que lecionam em uma escola municipal situada na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro. Durante a roda de pesquisa, foram discutidos conceitos básicos sobre letramento, letramento literário e formação de leitores dentro do espaço escolar, além de discutir práticas que proporcionam a difusão do letramento literário.

Foram convidados catorze professores para participar da roda de conversa e nove estiveram presentes. Para o levantamento de dados sobre a formação dos profissionais da instituição, fizemos uma pequena apresentação para que falassem nome, idade, tempo em que

atuam no segmento e escolaridade. Segundo as informações recolhidas para esse trabalho, os docentes possuem entre 28 e 52 anos de idade, dois atuam há cinco anos, quatro atuam entre dez e dezenove anos e três atuam há mais de vinte anos no Primeiro Segmento, mesclando suas funções nas redes pública e privada. Em relação ao nível de escolaridade, sete possuem Ensino Médio com formação de professores, seis possuem graduação em pedagogia e três têm graduação em outras áreas, são oito com especialização e um com mestrado na área de Educação. Os profissionais serão identificados com a letra P e um número subsequente para que não haja identificação direta do participante.

Na primeira roda de conversa, a pesquisadora apresentou o cronograma de ações para conhecimento dos participantes, abrindo espaço para sanar possíveis dúvidas e dar esclarecimentos. Nesse primeiro momento de troca, foram trazidos para dialogar com os professores conceitos básicos de autores como Soares (2022), Cosson (2021) e Colomer (2003) sobre letramento, letramento literário e formação de professores, respectivamente.

No primeiro encontro, a pesquisadora exibiu para os docentes um vídeo inicial, o curta-metragem *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (no Brasil, “Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Lessmore”), vencedor do Oscar de melhor curta-metragem de animação em 2012. Esse vídeo, dirigido e escrito por William Joyce e Brandon Oldenburg, mostra o poder que os livros podem ter na vida das crianças. Esse vídeo teve como intuito promover um primeiro momento de reflexão a respeito da importância que os livros exercem na vida das crianças e também nutrir um diálogo sobre o assunto em pauta. Durante a discussão sobre o vídeo, os professores, ao serem perguntados sobre suas experiências na infância em relação ao contato com livros e histórias, sublinharam a notável presença da escola no processo de letramento literário.

P3: — “Sim, pela minha mãe e a professora regente”.

P4: — “Somente na escola”.

P5: — “Meus pais, irmãos e professores”.

P6: — “Meus pais e professores”

P7: — “Escola e biblioteca”.

P8: — “Minha mãe”.

Dessa maneira, foi possível observar que parte da formação literária dos docentes participantes teve início no ambiente escolar, evidenciando o papel fundamental da instituição

nesse processo. Essa observação corrobora a afirmação de Cosson (2021, p. 23), que destaca que o “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Entre as respostas coletadas, três professoras indicaram que não tiveram o hábito de ler ou ouvir histórias durante a infância, nem no ambiente familiar nem no escolar.

Após a exibição do vídeo, houve a discussão sobre os conceitos de letramento e suas contribuições para o trabalho pedagógico com estudantes das séries iniciais. No decorrer do diálogo, abordamos a viabilidade de incluir práticas de leitura literária no planejamento diário dos professores e a relevância dessas práticas no processo de escolarização. Durante a discussão, emergiram as seguintes colocações:

P1: — Sim, é importante para o desenvolvimento, formação e leitura de mundo.

P2: — Porque é importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

P3: — Não, pelas dificuldades dos alunos na alfabetização, as demandas da escola com burocracias e falta de interesse dos alunos.

P4: — Não, devido a muitas demandas na sala de aula.

P5: — Sim, desenvolver o interesse pela leitura.

P6: — Sim, é fundamental para a leitura de mundo.

P7: — Sim, é importante para a interpretação e criatividade das crianças.

P8: — Sim, importante para a formação, desenvolvimento e leitura de mundo.

P9: — Sim, estimula a leitura e a escrita.

Esses professores justificaram suas respostas enfatizando que a leitura literária utilizada com um objetivo proporciona a formação do sujeito como um todo, auxilia sua formação como educando e seu desenvolvimento escolar. Dessa forma, facilita o trabalho com a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Dois professores se posicionaram contrários, uma vez que não elaboram com frequência práticas que envolvam a leitura literária em seus planejamentos em virtude das burocracias que envolvem o trabalho docente.

Segundo Amorim (2022, p. 33), “trabalhar com literatura na educação básica demanda um esforço que está longe de ser pequeno. Tal esforço reside na elevada quantidade de conteúdos que, muitas vezes, acabam atropelando qualquer planejamento que demande um

pouco mais de tempo”. É sabido que o trabalho do professor frequentemente é alvo de cobranças, especialmente quanto ao desempenho de suas turmas. Em uma mesma sala de aula, encontramos crianças com diferentes níveis de aprendizagem, muitas das quais necessitam de uma atenção especial para acompanhar minimamente os conteúdos ao longo do ano letivo. Diante da sobrecarga de responsabilidades inerente ao ofício docente, aliada a condições desafiadoras – como turmas heterogêneas, escassez de material didático e infraestrutura precária –, compreende-se por que a literatura frequentemente é relegada a segundo plano na rotina escolar.

Para encerrar o primeiro encontro, foi realizada a leitura do livro “A menina que bordava bilhetes”. A história apresenta Margarida, uma menina bordadeira que entrega bilhetes às pessoas do vilarejo, transmitindo mensagens poéticas. Essa leitura serviu como ponto de partida para discutir os hábitos de leitura dos profissionais. Ao serem questionados se apreciam ler ou ouvir histórias e qual a importância para sua formação leitora, todos afirmaram que sim e ponderaram:

P1: — Por não ter pessoas que contavam histórias para mim, criei o hábito de ler em voz alta.

P2: — Porque é um hábito que tenho desde a infância, ler histórias.

P3: — Creio que favoreça a criatividade, compreensão de mundo e o pensamento crítico-reflexivo.

P5: — Exercita a imaginação.

P6: — Sempre fez parte do meu cotidiano escolar.

P7: — Enriquece nosso aprendizado e criatividade.

P8: — Faz parte da minha vida.

P9: — Contribui para o universo letrado e é o início da alfabetização.

Nas respostas acima, uma das participantes relata que, ainda que não tivesse vivências relacionadas a pessoas que contassem histórias para ela, criou estratégias para desenvolver o contato com a leitura. Para isso, lia as histórias em voz alta, imaginando a presença de alguém junto a si, criando uma experiência única e pessoal de interação com os textos.

Três participantes destacaram que o hábito de ler ou ouvir histórias favorece tanto a criatividade quanto a imaginação. Esses conceitos permitem que o leitor interaja com o texto, explorando diferentes sentidos e perspectivas. Por meio da imaginação, é possível transcender

a realidade e usar a criatividade para construir ideias concretas. Além disso, foi ressaltado que a leitura está presente na vida cotidiana e no ambiente escolar, sendo essencial no processo de alfabetização – um momento-chave para apresentar e vivenciar a literatura de diversas formas. Essa experiência proporciona uma imersão no universo das histórias, permitindo conhecer personagens e cenários ou fomentar discussões e reflexões sobre os textos. Assim, a literatura “sintetiza, por meios dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (Zilberman, 1998, p. 22).

O segundo encontro foi realizado de forma assíncrona e destinado à leitura e às dúvidas. Para esse momento, foram disponibilizados um vídeo e material teórico sobre letramento literário à luz da teoria de Rildo Cosson. A pesquisadora permaneceu online para auxiliar os participantes, mas não houve dúvidas enviadas durante a videochamada.

No terceiro encontro síncrono, foi exibido um vídeo com uma entrevista do professor Rildo Cosson ao GPLEER (Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e Releitura de Mundo), vinculado à Universidade Estadual do Ceará. Além disso, foi realizada a leitura do capítulo “A criança, o livro e a escola”, do livro “O papel da literatura na escola”, de Regina Zilberman. Nesse capítulo, a autora aborda a importância da literatura infantil nas escolas e oferece um panorama histórico sobre como deve ser trabalhada.

Durante a roda de conversa, os professores compartilharam exemplos de práticas literárias aplicáveis às séries iniciais. Também foram apresentados os elementos que compõem as oficinas literárias utilizadas no processo de criação do PE, aplicado na turma de quarto ano da mesma escola.

Por fim, após a análise das propostas de letramento literário apresentadas no PE, os professores foram questionados sobre as dificuldades em elaborar práticas de letramento literário em seus planejamentos.

P1: — Tenho acesso a uma variedade de recursos didáticos.

P2: — É só inserir no conteúdo trabalhado.

P6: — Ofereço vários recursos para elaboração das práticas pedagógicas.

P7: — Temos acesso e instruções para isso.

P8: — Gosto e consigo criar várias pontes.

P9: — Minha turma já vivencia esta prática.

Embora o PE tivesse sido pensado para ser apresentado em outro momento, percebi que diante da conversa seria uma boa oportunidade de mostrar aos colegas que entendia as indagações e sentimentos que passavam, pois também compartilho as mesmas angústias, mas que diante das situações rotineiras, percebi que podia aliar a literatura a minha prática, e que um dos motivos que me levaram a elaborar as propostas de atividades era que não saísse do contexto escolar, que podiam utilizar materiais disponíveis na própria sala de aula e aliar ao conteúdo das disciplinas, caso fosse necessário. Exemplifiquei que na oficina 3, ao ler o livro “O menino, o bilhete e o vento”, puderam ser explorados diversos campos além da oralidade, como a estrutura do gênero textual “bilhete”, a escrita espontânea e a criatividade.

Depois da conversa, perguntei aos professores se seria possível inserir algumas atividades em seus planejamentos. Oito docentes relataram que sim e que buscam inserir em seus programas práticas de leituras literárias através da contação de histórias em suas turmas, reservando um momento para que essa prática ocorresse. Também perguntei se encontravam alguma dificuldade para elaborar essas práticas de letramento literário; dois professores disseram que não reservavam um momento para isso e justificaram-se da seguinte forma:

P3: — Pelas dificuldades dos alunos na alfabetização, as demandas da escola com burocracias, a falta de interesse dos alunos, além de faltar recursos e ainda termos que dar conta de outras prioridades.

P4: — Devido a muitas demandas em sala de aula e à falta de tempo.

Esses dois profissionais demonstraram, com muita sinceridade, que a literatura ocupa lugar secundário no planejamento e justificaram isso como sendo consequência do grande volume de demandas que há no sistema educacional, como projetos internos e externos que, ao invés de facilitar a aprendizagem, dificulta o processo – como está explícito na fala do professor abaixo em relação às práticas de letramento literário:

P5: — Desenvolve o interesse na leitura, porém, falta tempo devido ao excesso de conteúdo e aos projetos sem fundamentos na prática docente.

Nessa fala, o professor afirma que compreende a importância das práticas de leitura literária para a formação do educando. No entanto, as burocracias escolares acabam dificultando que o trabalho com a literatura seja difundido com mais ênfase pelos profissionais.

Em contrapartida, seis professores afirmaram que atualmente recebem apoio para a promoção do letramento literário, inclusive com o recebimento de materiais (livros, lousas interativas, feiras literárias, etc.) para que esse movimento aconteça.

P1: — O currículo é diversificado.

P2: — No último ano, o investimento tem sido grande, pois a feira literária incentiva bastante esse movimento de leitura entre os alunos.

P6: — A escola oferece biblioteca e livros literários.

P7: — Tem distribuído material e pessoal qualificado.

P8: — O currículo é diversificado.

P9: — Cada professor tem autonomia pra isso.

Esses professores expressam em suas falas a relevância de manter o vínculo com a leitura, pois reconhecem a importância de ela ser trabalhada a fim de promover o pensamento crítico, o desenvolvimento intelectual, a leitura, a escrita e as conexões com diferentes conteúdos dispostos no currículo. Todavia, três professores enfatizam que, mesmo tendo a disponibilidade de recursos didáticos e instruções para a realização das propostas que envolvam práticas de letramento literário em suas turmas, ainda assim se sentem sufocados pelo excesso de trabalho burocrático que o docente precisa exercer como mais de uma de suas funções.

P3: — Não, porque dá prioridade a outras demandas.

P4: — Devido às muitas demandas exigidas, não consigo priorizar esse momento.

P5: — Foca excessivamente em conteúdos e projetos desnecessários.

Refletir sobre a prática pedagógica e sobre o papel do professor implica reconhecer as realidades e as experiências únicas que permeiam o cotidiano escolar. Somente o profissional inserido nesse contexto é capaz de compreender plenamente as múltiplas responsabilidades e os desafios que enfrenta. Ainda que conte com materiais didáticos para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, o professor frequentemente se sente solitário frente às demandas e pressões, muitas das quais são influenciadas por fatores internos e externos que fogem ao seu controle.

Apesar dessas dificuldades, algumas falas revelam a persistência e a esperança dos docentes em continuar buscando o melhor para seus alunos, mesmo quando a rotina escolar não favorece tal esforço. Ao oferecer espaços para o diálogo, torna-se evidente a necessidade de os professores serem ouvidos e de terem um ambiente onde possam expressar suas dificuldades e necessidades.

As análises das falas dos professores também mostram como estratégias pedagógicas podem ser adotadas para integrar a literatura ao processo de ensino-aprendizagem. Entre as sugestões para incluir o trabalho literário no planejamento escolar, destacam-se:

P2: — Inserir no planejamento e fazer disso uma rotina em sua prática pedagógica.

P3: — Realizar oficinas. O movimento de sair de sala ou trocar o professor pode ajudar, no entanto, precisa priorizar essa prática.

P5: — Estimular a oralidade e a criatividade para que contribuam para produções textuais mais ricas.

P6: — Desenvolver um trabalho com foco na interpretação com desenvolvimento de peças de teatro e pequenas esquetes dramatúrgicas.

P7: — Pode ser realizado através da seleção de histórias, usando a interdisciplinaridade e a produção textual sobre as histórias contadas em sala.

P8: — Além do livro, podemos usar as telas interativas e a musicalidade no ambiente da sala de aula.

P9: — Podemos construir muitos significados com as leituras que o aluno leva para a própria vida.

Freire (1996) nos permite refletir sobre a importância de uma relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem, no qual ambos (professor e aluno) aprendem e ensinam permitindo construir o conhecimento através da interação com o mundo e com o outro. Nesse sentido, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo [...] é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 1996, p. 28).

Entretanto, a leitura literária ainda aparece de forma tímida nas salas de aula. Quando inserida, frequentemente é utilizada como suporte a conteúdos de outras disciplinas, ao invés de ser ofertada como um momento dedicado ao prazer e à experiência estética. O letramento

literário, por sua vez, propõe um caminho mais abrangente, permitindo ao leitor vivenciar, refletir e ser afetado pela literatura. Assim, embora a literatura possa atuar como instrumento pedagógico interdisciplinar, também deve ser tida como uma prática autônoma e enriquecedora, que proporciona experiências únicas e significativas.

O quarto encontro aconteceu de forma online. Nele, foram apresentados um vídeo da professora Giselly Lima, da UFBA, em que discorre sobre os benefícios da leitura literária na pandemia. Na sequência, aconteceu a leitura do texto “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”, de Renata Junqueira. Os participantes receberam os materiais para apreciação e suporte online para sanar dúvidas.

No último encontro, foi apresentado o vídeo de uma entrevista com Isabella Lubrano, influenciadora digital que criou o canal “Ler antes de morrer” no YouTube, cujo objetivo é ler e comentar 1001 livros durante sua vida. Como leitura teórica, foi selecionado um trecho da dissertação de mestrado da autora Aline Muniz sobre oficinas literárias. Apresentei também as práticas de letramento literário por meio de oficinas literárias realizadas com estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental da referida instituição, utilizando fotos do acervo pessoal a fim de que os profissionais pudessem também ajudar a avaliar o PE, sua funcionalidade acerca dos objetivos traçados e sua aplicabilidade.

Ao serem perguntados sobre a importância da leitura literária na formação do leitor, foram unânimes ao reconhecer que é muito importante; contudo, uma das professoras disse:

P7: — Concordo que seja importante, mas não é só isso que faz um leitor se tornar leitor. Para isso, é importante que ele esteja inserido sempre em práticas de leitura, sejam orais, individuais ou em grupo e não necessariamente que aconteça só na escola. Ele pode vivenciar essas práticas em lugares como na igreja por exemplo.

Segundo Zilberman (1998), a relação entre literatura e escola partilha, de certa forma, do mesmo objetivo, que é sua natureza formativa, ou seja, atua na formação do sujeito para o qual se dirige. Os professores responderam como o trabalho com a leitura literária pode ser realizado de maneira que auxilie os estudantes em sua aprendizagem e concomitante em sua prática docente.

P9: — Quando o professor lê para seus alunos, faz a interpretação oral e reescreve o texto. É uma prática muito eficaz no processo de letramento.

Nota-se que as práticas de leitura literária estão diretamente ligadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita, de maneira que cada profissional constrói entendimentos próprios acerca do tema. Isso faz com que a literatura atue como um veículo facilitador no processo de alfabetização. Amorim (2022) alerta para o risco de utilizar textos literários exclusivamente para fins linguísticos, uma vez que tal abordagem pode reduzir seu potencial estético, transformando-os em meros objetos de análise técnica. No entanto, o autor reconhece que “todo texto levado pelo professor para a sala de aula atenderá a determinado pretexto pedagógico” (Amorim, 2022, p. 31), sendo crucial que o docente tenha clareza da intencionalidade ao propor tais atividades.

A partir da análise da roda de conversa realizada com os professores, evidencia-se que ainda não há consenso sobre como trabalhar a literatura em sala de aula. Muitos docentes relatam uma sobrecarga significativa de tarefas, agravada pelas dificuldades relacionadas à alfabetização de alunos em defasagem. Essas condições frequentemente levam a práticas em que textos literários são explorados apenas como ferramentas para atingir objetivos imediatos de ensino, deixando de lado sua função formativa mais ampla.

Tal cenário destaca a necessidade de promover diálogos constantes, reflexões coletivas e trocas de saberes entre os profissionais da educação. Esses momentos são fundamentais para ressignificar angústias e anseios relacionados ao trabalho com a literatura, permitindo que ela seja valorizada como prática que transcende o ensino de conteúdos específicos.

A seguir, serão apresentadas as reflexões finais sobre a pesquisa, enfatizando os principais pontos discutidos no decorrer do trabalho. O objetivo é oferecer uma visão geral dos resultados obtidos e da relevância desta investigação para o campo da Educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir – por meio da construção de um PE – para a promoção da identidade leitora através de práticas de letramento literário, tendo como público-alvo estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Durante as etapas de organização, a pesquisa procurou proporcionar a leitura literária de modo que fizesse parte da rotina da turma e que essa prática estivesse presente com maior frequência no cotidiano da sala de aula. O aporte teórico foi importante para estabelecer conexões e reflexões para a construção do projeto de leitura diante do tema letramento literário e formação de leitores. O PE, que inicialmente foi organizado com onze oficinas, precisou ser readequado devido ao tempo disponibilizado para a execução da pesquisa dentro da organização da instituição, que passaria por avaliações internas e externas, tendo, ao fim, sete oficinas realizadas. Nelas, os estudantes puderam ter acesso a algumas obras literárias selecionadas pela pesquisadora que pudessem fazer parte do espaço escolar onde estudam. Mesmo com a adequação das oficinas, foi possível estabelecer relações com a literatura e iniciar o movimento de leitura no ambiente escolar.

A participação positiva dos discentes durante as atividades propostas nas oficinas literárias foi de suma importância para as reflexões traçadas e para a elaboração deste trabalho. Os alunos foram peças fundamentais para entender que tudo acontece mediante o processo individual, que se faz de diferentes formas.

Por outro lado, foi essencial refletir sobre a forte característica da leitura literária, que é frequentemente vinculada a algum conteúdo escolar. A literatura, no entanto, nos convida a pensar, refletir e interpretar diversos pontos de vista, aspectos que uma leitura voltada apenas à ministração de conteúdos não consegue alcançar de forma plena. Ademais, a pesquisa proporcionou à pesquisadora uma aproximação significativa com os estudantes, permitindo estabelecer relações de confiança e compreensão mútuas. Muitos diálogos transcenderam o espaço escolar, abordando situações da vida pessoal dos alunos. Esse envolvimento possibilitou uma maior sensibilidade para conhecer os desejos, as angústias, os anseios e os medos dos alunos, aspectos que poderiam passar despercebidos no cotidiano do ambiente escolar.

Embora ainda distante de um cenário ideal em que todos tenham amplo acesso aos livros, seja pelo custo elevado ou pela ausência de políticas de promoção à leitura, acredita-se que o professor desempenha um papel fundamental como agente de transformação ao longo desse processo. É possível, por meio de estratégias criativas, incentivar os alunos a experimentar a leitura de maneira prazerosa e espontânea. Reconhece-se que projetos isolados não transformam, de imediato, os estudantes em leitores fluentes, mas representam passos

importantes para fomentar uma cultura de leitura. No contexto pesquisado, no qual os livros de histórias tinham pouca presença no cotidiano escolar, as oficinas literárias ofereceram uma nova possibilidade de interação com o universo literário.

Após o término das oficinas, a receptividade dos estudantes ficou evidente em situações como os encontros nos corredores da escola, quando perguntavam: “Tia, quando você vai lá na sala contar histórias pra gente?”. Esse tipo de retorno demonstra que, ao criar novas oportunidades dentro das condições possíveis e alcançar algum impacto, o objetivo foi alcançado.

A participação docente no incentivo e perpetuação das propostas com a literatura depende de ações em que o educador esteja disposto a vivenciar as experiências literárias com os estudantes. Embora haja uma grande demanda de burocracias que interferem no planejamento em sala de aula, condições não favoráveis para o desenvolvimento das aulas (tanto estruturais como materiais), ainda assim precisamos pensar a importância de que, cada vez mais, promova-se o diálogo para o amadurecimento dessas ideias e ideais.

Durante o processo de aplicação, alguns pontos limitaram a execução das oficinas, sendo uma delas a não execução da sexta oficina, na qual os estudantes visitariam a biblioteca da escola e fariam uma entrevista com a pessoa responsável pelo cuidado do ambiente. Tal atividade, no entanto, não pôde ser realizada porque a biblioteca estava em processo de reorganização e mudança para outro local. Desse modo, não estava apta a receber os alunos até o dia da realização da oficina. Poderia ter sido feita a entrevista com a bibliotecária, a fim de que os discentes pudessem conhecer a dinâmica da organização do espaço, porém, não foi pensada essa possibilidade.

Outra questão limitadora foi o tempo para a aplicação das oficinas, uma vez que a autorização para o início da pesquisa aconteceu em março de 2024 e, devido ao planejamento que a instituição já havia programado, a pesquisadora reorganizou as oficinas para que pudesse contemplar o máximo das atividades que constavam na elaboração do PE e, assim, fosse viável realizar as etapas futuras da pesquisa dentro do prazo estipulado, sem prejuízos. Embora o prazo tenha sido razoavelmente reduzido, a pesquisadora considera que foi possível realizar a oferta de literatura sem a cobrança de ser tratada como um conteúdo, podendo mostrá-la de maneira significativa.

Muitas vezes, os professores não conseguem inserir as leituras literárias no planejamento escolar por diversos motivos. Um deles se refere à quantidade de trabalho em geral não pedagógico que os professores precisam fazer e, mediante isso, reservar um tempo para as leituras literárias; os conteúdos que estão no plano de curso da instituição precisam ser

apresentados aos alunos. Acredita-se que com a possibilidade de mais espaços para formações e reflexões em relação ao tema letramento literário, possam ser esclarecidas, repensadas e amadurecidas novas maneiras de incluir a literatura como ferramenta de enriquecimento do aprendizado.

Outra questão importante nessa temática é a de que, ao ler uma história e propor uma atividade que envolva produção textual, por exemplo, os docentes apontam o “trabalho” que terão para corrigir os textos produzidos. De fato, realmente é trabalhoso, ainda mais quando se trata de diferentes demandas que as unidades escolares devem assumir para entregar um bom resultado às secretarias de educação. Porém, como faremos com que esse alunado seja leitor/escritor se não propomos ou os encorajamos a serem produtores de seus próprios textos? Como faremos/teremos indivíduos críticos se não somos abertos ao diálogo e à escuta? Que estudantes queremos formar se não nos deixamos moldar uma nova tentativa de reinventar as dinâmicas e práticas pedagógicas?

O projeto de leitura não atingiu a todos da mesma forma. Contudo, foi um momento com muitas trocas e possibilidades de aprimorar ainda mais as relações entre alunos e livros. Acredito que ainda seja preciso que o professor esteja aberto à execução de propostas como essa para dar continuidade ao trabalho em relação à literatura e assim promover o letramento literário. Entendo que é um processo que leva tempo para ser construído e necessita de incentivos para que se torne algo que faça parte da rotina escolar, e não somente um momento de leitura que tem início e fim para acontecer.

Importante considerar que a literatura se encontra, muitas vezes, sendo trabalhada com cunho mais conteudista do que significativo, sem envolver a participação dos estudantes e a escuta no processo de formação literária, seja pelas metodologias da instituição seja pelas práticas pedagógicas docentes.

O PE pode ser modificado e adaptado para sua aplicação de acordo com as necessidades de cada segmento, o interesse dos alunos e também os objetivos dos professores ao promover práticas de letramento literário dentro de suas unidades de atuação.

Os livros são ferramentas fundamentais no processo de formação do leitor. Entretanto, o trabalho precisa ir além, precisa ser explorado em infinitas possibilidades, estabelecendo relações com o mundo ao redor e levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos em face de uma construção coletiva de significados. A proposta do letramento literário é que haja uma relação íntima entre texto e leitor, uma construção que não se esgota; pelo contrário, está em constante movimento de (re)significação.

Espera-se que o PE seja utilizado como fonte de inspiração pelos docentes a fim de executar trabalhos relacionados à literatura e que possa ser expandido com outros colegas de profissão que desejam propor práticas de letramento literário no ambiente escolar, podendo assim contribuir com outras ideias visando o aprimoramento do material, pois “ é a partir dessa construção de sentido que acreditamos ser alimentado um amor pela literatura e, possivelmente, um caminho para que a crise de leitura seja aos poucos superada” (Segabinazi; Silva, 2015, p. 65 *apud* Almeida, 2022, p. 110).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira: Thompson Learning, 2004.
- ALMEIDA, Larissa Mendes Monteiro. **Letramento literário na educação infantil: percursos iniciais do leitor nas veredas da literatura**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.
- AMORIM, Marcelo Alvaro de *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Material e Livro Didático**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998a. (V.2).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b. (V.3).
- CAETANO, Lurdes Liliana Miranda. **Tenho que estudar e aprender, como e quando é que o devo fazer?**. Porto: Universidade do Porto, 2015.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, p. 679-684, 2006.
- CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Patos de Minas: Unipam, 2012.
- CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração on line**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 25, 2000.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

FONSECA, Marília Massard *et al.* **Resgate da história de implantação do Centro de Atenção Integral à Criança Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação agroecológica.** [S.l.: s.n.], 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 38, n. 1, p. 106-114, 2019.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In* KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 33-51, 2016.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARINHO, José Ignacio Ribeiro *et al.* Reflexões sobre a ampliação do repertório literário nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE. 2020, Pampulha. **Anais [...]**. Pampulha: UEADSL, 2020. p. 1-6.

MOTA, Rildo José Cosson. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances:** estudos sobre Educação, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.

MOREIRA, Marcelle Resende. **Aprender a aprender:** Estratégias de autorregulação da aprendizagem para a melhoria da compreensão leitora. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

MUNIZ, Aline de Assis Rodrigues do Amaral. **Práticas de leitura por meio de oficinas literárias no ensino médio.** 2020. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, Pelotas, RS, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; ALENCAR, Maria Aparecida Carvalho de. Pesquisa científica: conceitos básicos. **ID on line**: Revista de psicologia, Jaboaão dos Guararapes, v. 10, n. 29, p. 144-151, 2016.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 41.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. Literatura e leitura literária na formação escolar. *In*: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

PAULINO, Graça. Leitura literária. **Glossário Ceale**, Belo Horizonte, [2024?]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em 23 jul. 2024.

PEREIRA, Hérica Paiva. O letramento: um desafio em sala de aula. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 3807-3816.

PIGOZI, Pamela Lamarca *et al.* A roda de conversas à luz da práxis freireana e seus impactos na percepção da diminuição do bullying escolar. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 27, p. e220681, 2023.

PINTO, Marla Lobôco; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da. **Ler para aprender**: estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora. Rio de Janeiro: CPII, 2018.

PREVITALE, Ana Paula. **A importância do brincar**. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. História da disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 3, n. 4, p. 1-22, 2010.

ROSA, Cristina Maria. Letramento literário. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 188-195, 2012.

SACRAMENTO, Renata Caroline R. *et al.* Letramento literário: Uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 46, p. 39-60, 2021.

SILVA, Paulo Ricardo de Moura de. **Práticas escolares de letramento literário**: sugestões para leitura literária e produção textual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura**: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema e três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literatura negra e indígena no letramento literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria. **Pedagogia**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Unesp, 2017. V.1. p. 205-212.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 95-109, 2018.

STAHLHÖFER, Natascha. **Lidar com a frustração na infância**: um desafio para o design estratégico. 2020. Dissertação (Mestrado em Design Estratégico) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2020.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista Conceitos**, João Pessoa, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; QUADROS, Camila Mossi de. Literatura em anos iniciais e a BNCC. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 43, n. 1, p. e53280, 2021.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Nome: _____ Idade: _____

Questionário:

1. Você tem livros de história em casa?

() Sim () Não

2. Quantos livros você já leu esse ano?

() Mais de 5 () Menos de 5

3. Alguém conta histórias para você?

() Sim () Não

4. Se a resposta for Sim, quem é essa pessoa?

R.: _____

5- Você tem alguma história favorita?

() Sim () Não

6- Se a resposta for Sim, qual é?

R.: _____

7- Se desejar, faça um resumo ou um desenho sobre ela:

APÊNDICE B – TALE (MENORES DE 18 ANOS)

APÊNDICE B: TALE – MENORES DE 18 ANOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Literando: Buscando caminhos para o desenvolvimento da Leitura Literária nas séries iniciais”. Queremos saber se gostaria de participar de um projeto de leitura literária no espaço escolar com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 11 anos de idade. A pesquisa será feita numa escola da rede pública municipal de Maricá, RJ. A primeira etapa da pesquisa será um questionário, com perguntas sobre os seus hábitos de leitura, que ocorrerá no primeiro encontro e você levará em torno de 10 minutos para executar. Caso precise de mais um tempo ou talvez não se sinta confortável em responder, não terá problema algum, você terá sua necessidade atendida. As atividades ocorrerão às quartas e sextas-feiras durante os meses de março e abril de 2024 durante o seu período de aula. Os registros serão feitos através de fotos e vídeos dos participantes durante a realização das atividades propostas. Durante a pesquisa, você participará das atividades organizadas para o projeto de leitura literária através das oficinas, rodas de leitura e conversa, manuseio de obras literárias e organização do espaço de leitura da sala de aula. Para isso, será usado para a realização da pesquisa, livros, papel, caneta, lápis de cor e um gravador de áudio, vídeo e fotos. O uso desses materiais é considerado seguro, mas é possível você se sentir desconfortável durante a realização da leitura ou conversa sobre a história em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Etiene Paula Martins de Souza pelo telefone _____ ou por e-mail: etienepaula@hotmail.com. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para ampliação do seu vocabulário através das rodas de leitura e conversa, estimular a leitura e conhecer obras literárias voltadas para a sua faixa etária, além de usufruir e ajudar a construir um espaço especial destinado aos livros dentro da escola, fazendo com que outros estudantes utilizem assim como você.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: __/__/____
----------------------------------	------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador:	
Rubrica participante:	

APÊNDICE C – TCLE (RESPONSÁVEIS LEGAIS)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



APÊNDICE C: TCLE – RESPONSÁVEIS LEGAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS LEGAIS

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “Literando: Buscando caminhos para o desenvolvimento da Leitura Literária nas séries iniciais”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) e que diz respeito a um trabalho de dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo consiste em desenvolver um projeto de leitura literária no espaço escolar com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Maricá, RJ

2. PROCEDIMENTOS: a participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa consistirá em: (1) responder a um questionário sobre hábitos de leitura, (2) participar das atividades organizadas para o projeto de leitura literária através das oficinas, (3) rodas de leitura e conversa, (4) manuseio de obras literárias e (5) organização espaço de leitura da sala de aula. As atividades ocorrerão às quartas e sextas-feiras durante os meses de março e abril de 2024 durante o período de aula dos alunos. Os registros serão feitos através de fotos e vídeos dos participantes durante a realização das atividades propostas.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, visto que a pesquisa será realizada dentro da unidade escolar e possui características de atividades comumente realizadas no cotidiano. Em relação à identidade dos estudantes, será preservada, de modo que não haverá exibição de imagem que identifique os participantes. Os alunos podem se sentir constrangidos, envergonhados ou até mesmo de comparação em relação aos colegas ao participarem das atividades desenvolvidas nas oficinas, como a leitura compartilhada e as rodas de conversa. A pesquisadora se compromete a dar suporte a estes estudantes, de forma que sejam minimizadas as situações constrangedoras que possam acontecer. Caso o estudante se sinta desconfortável, poderá não participar das atividades propostas a qualquer momento. Os responsáveis dos estudantes podem questionar sobre a identidade dos alunos não serem preservadas, devido ao tipo de instrumentos de geração de dados que serão utilizados, como áudios e vídeos das atividades realizadas. De modo a minimizar as dúvidas, pretende-se realizar reuniões com os responsáveis para esclarecimento do tipo de trabalho que será realizado e, posteriormente, conversas direcionadas com os alunos explicitando o que será realizado com a participação deles, demonstrando a importância da pesquisa para o engrandecimento e desenvolvimento pedagógico dos envolvidos. Desse modo, importante ressaltar que os dados dos alunos participantes serão preservados. A pesquisa não envolve benefícios diretos para os participantes. Contudo, pode levar a benefícios a longo prazo para a instituição, visto que busca construir o espaço de leitura coletivo dentro de sala de aula e renovar o espaço para uso dos alunos e professores, tornando o mesmo possibilitador de novas aprendizagens através da leitura. Além de ampliação do vocabulário através da oralidade, estimular a leitura de livros e conhecer obras literárias voltadas para a faixa etária, apropriação e construção de um espaço destinado aos livros dentro da unidade escolar, fazendo com que o local seja utilizado em prol de todos os estudantes da escola.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII**



4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Etiene Paula Martins de Souza pelo e-mail: etienepaula@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903 TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/> Página 2 de 2

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE D – TCLE (PROFESSORES)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



APÊNDICE D: TCLE – PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE - PROFESSORES

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da Roda de conversa com professores sobre a pesquisa denominada “Literando: Buscando caminhos para o desenvolvimento da Leitura Literária nas séries iniciais”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) e que diz respeito a um trabalho de dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo consiste em desenvolver uma roda de conversa com professores que atuam ou já atuaram nas séries iniciais sobre o ensino de práticas de letramento literário, apresentando a proposta de pesquisa, que será realizada através de um projeto de leitura literária no espaço escolar com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Maricá, RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a participação nesta pesquisa consistirá em participar da roda de conversa que será oferecida como atividade extensionista, sob a chancela da Coordenação de Extensão do Colégio Pedro II. Através do diálogo estabelecido entre pesquisadora e participantes, pretende-se refletir sobre as práticas de letramento literário exercidas pelos professores que atuam nas séries iniciais e apresentar de forma expositiva e reflexiva as atividades organizadas para o projeto de leitura literária, que consiste em: oficinas, rodas de leitura e conversa, manuseio de obras literárias e organização espaço de leitura da sala de aula. A atividade ocorrerá em um encontro remoto, em horário noturno no dia 11 de março de 2024. Os registros serão feitos através de áudios dos participantes durante a realização da roda de conversa e transcritas posteriormente para geração de dados.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, visto que será realizada de maneira remota, na qual possibilita o participante interagir de qualquer ambiente e por possuir caráter extensionista, cria-se maior interesse em sua participação colaborativa, além de se apresentar como uma roda de conversas entre profissionais que atuam no mesmo segmento, onde não há interesse em ensinar e sim, partilhar experiências enriquecedoras uns com os outros. Em relação à identidade dos professores participantes, será preservada, de modo que não haverá exibição de imagem ou som que os identifique. Poderão haver situações em que os professores se sintam constrangidos, envergonhados ou até mesmo de comparação em relação aos colegas, não participarem das atividades desenvolvidas durante a roda de conversa. A pesquisadora se compromete a dar suporte a estes professores, de forma que sejam minimizadas as situações constrangedoras que possam acontecer. Caso o professor se sinta desconfortável, poderá não participar das atividades propostas a qualquer momento. Os profissionais podem questionar sobre sua identidade não ser preservada, devido ao tipo de instrumento de geração de dados que será utilizado, como áudios referentes a roda de conversa. De modo a minimizar as dúvidas, pretende-se realizar uma breve explicação antes da realização da roda de conversa para esclarecimento do tipo de trabalho que será realizado, explicitando o que será realizado com a participação deles, demonstrando a importância da pesquisa para o engrandecimento e desenvolvimento pedagógico dos envolvidos. Desse modo, importante ressaltar

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CP II**



que os dados dos participantes serão preservados.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Etiene Paula Martins de Souza pelo e-mail: etienepaula@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/____
---------------------------------	------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcepii/>

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcepii/>

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ ALUNO MENOR DE IDADE

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, representante legal de _____, menor de idade, aluno (a), AUTORIZO o uso da imagem e voz do (da) menor, em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em pesquisa realizada pela professora Etiene Paula Martins de Souza.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima mencionada em todo território nacional e no exterior. Os sons serão captados apenas a título de registro para possibilitar a análise de dados. As imagens serão utilizadas apenas na dissertação e na apresentação dessa. Serão utilizados recursos que não permitirão a identificação dos participantes da pesquisa, garantindo assim, o anonimato, conforme consta nos TCLE, TALE e Termo de Confidencialidade. As imagens e sons serão utilizados durante o período da pesquisa. Por ser esta a expressão da minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à imagem e voz do (a) menor.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/___
---------------------------------------------------	-------------------

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ___/___/___
----------------------------------	-------------------