

COLÉGIO PEDRO II

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

Elaine de Barros Manhanini Sampaio

LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

a literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da
formação do leitor

Rio de Janeiro
2024



Elaine de Barros Manhanini Sampaio

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
a literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor**

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 Dra.: Flávia Vieira da Silva do Amparo

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S192 Sampaio, Elaine de Barros Manhanini
Letramento literário no 3º ano do ensino fundamental : a literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor / Elaine de Barros Manhanini Sampaio. - Rio de Janeiro, 2024.

193 f.

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

Orientador: Flávia Vieira da Silva do Amparo.

1. Ensino fundamental – Estudo e ensino. 2. Letramento literário. 3. Formação do leitor. 4. Multiletramento. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372.4

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Elaine de Barros Manhanini Sampaio

LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
a literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor

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 (a) em: 23/ 02 /2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Amparo (Orientador)
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Jonê Carla Baião
Colégio de Aplicação - UERJ

Profa. Dra. Aira Susana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2024

Dedico esse trabalho àqueles que estiveram e que estão comigo nesse processo contínuo de formação como leitora: professoras, professores e estudantes que por mim passaram. Os primeiros, desde meus passos iniciais na escola, por meio de suas experiências e saberes, semearam o desejo de conhecer a vastidão de sentidos que a literatura pode produzir. Enquanto as crianças e os jovens, com os quais tive e tenho o prazer de conviver na jornada docente trazem o desafio constante pela busca de novas olhares e práticas. Que os (re) encantamentos pela leitura continuem a florescer em todas e todos nós!

AGRADECIMENTOS

No momento de conclusão de um curso tão intenso como o de Mestrado, é impossível não agradecer aquelas pessoas que construíram essa trajetória comigo. Por isso, ainda que prolongue um pouco mais esse espaço de agradecimentos, desejo lembrá-las, pois foram, cada uma em seu papel: inspiração, incentivo, ombro amigo, acolhida, energia, luz! Com suas contribuições me permitiram viver a conclusão desse sonho! A todos e todas, deixo minha sincera gratidão.

Primeiramente agradeço a Deus e aos meus anjos da guarda, que me ampararam nos momentos de angústias e me fortaleceram espiritualmente, garantindo minha saúde e a energia que eu precisava para prosseguir.

Agradeço às minhas duas razões de existir nessa vida, minhas meninas: Mariana e Juliana. Minhas joias preciosas, sábias, sensíveis e que me ensinaram tanto nesse período. O processo longo de estudo nos ajudou a criar possibilidades para desfrutar da companhia umas das outras: eu, no computador (como sempre!) e vocês brincando ou lendo, pertinho de mim (as vezes até no meu colo!). Vocês não imaginam o quanto foi por vocês que eu perseverei até aqui!

Meu grande companheiro de vida, meu esposo amado Gustavo. Foi com ele que dividi todos os meus medos, minhas frustrações e as alegrias desse momento. Para que eu pudesse iniciar e concluir precisei contar com sua paciência, resiliência e parceria, especialmente no cuidado com nossas meninas. Amor, essa conquista é nossa!

Agradeço aos meus pais, Marden e Dilene por todo amor, todas as orações e toda ajuda que foi possível a vocês. Sem todo investimento e sacrifícios que fizeram pela minha educação, certamente eu não estaria aqui, vivendo esse momento. Gratidão eterna!

Agradeço aos meus irmãos, Maria Alice, Flavinha e Mateus. Com vocês já compartilhei muitas aventuras! Mas, nesses últimos tempos, também tive apoio e incentivo para seguir em frente, mesmo nos momentos que o cansaço parecia se sobressair, as palavras de incentivo foram combustível para que eu prosseguisse!

Estendo meu agradecimento aos meus familiares: tios, tias, primos, primas, especialmente Fernanda, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos. Todos e todas, de alguma maneira, foram especiais nesse processo: compreenderam minhas ausências, ofereceram ajuda com as crianças, ouviram meus relatos e desabafos, aconselharam, rezaram e mostraram que os laços que nos unem são verdadeiramente especiais.

Sempre fui agraciada com a amizade de pessoas que caminham comigo nessa longa estrada da vida! Tantas dicas, conselhos, afetos! Deixo meu especial agradecimento a Aline Branco, Dilcelene Cordeiro, Anna Paula Baia, Máira Rocha, Gerlane, Marta Patrícia, Marta Lyrio, Renata Leviski e Andresa Nunes, por toda parceria, dicas e escutas antes do meu ingresso no programa e durante a feitura desse curso, tão rico de aprendizagens quanto de momentos de inquietações. A caminhada foi mais leve porque pude contar com a ajuda de vocês.

Agradeço imensamente também a paciência, gentileza e competência da minha querida orientadora, professora Flávia Amparo, com quem pude contar em todas as fases desse curso. Sua escuta atenta, tranquila e, ao mesmo tempo, a firmeza nas orientações, trouxe confiança

para que eu pudesse superar os desafios na elaboração dessa pesquisa. Fui agraciada com sua companhia durante esse tempo!

Também agradeço às queridas professoras Aira Saldanha e Jonê Baião por aceitarem participar da minha banca de qualificação e defesa, contribuindo com suas experiências e despertando outros olhares para os encaminhamentos desse trabalho.

A todos os professores do MPPEB pela generosidade ao compartilhar suas vivências, apresentar novos paradigmas e autores, enfim, por participarem de maneira tão efetiva na minha formação. Não posso deixar de citar nominalmente a querida professora Simone Chaves, que me cativou pela doçura e disponibilidade em contribuir com minha pesquisa e a quem devo a oportunidade de ter conhecido Carolina Sanches, uma das minhas autoras de referência nesse estudo e para quem também expressei minha admiração e gratidão pela vitalidade e energia com que conduz seus estudos e práticas.

Agradeço também aos estudantes, familiares e docentes que participaram da pesquisa, dialogando e trazendo suas vivências, seus olhares e suas impressões. Cada um foi muito importante nas reflexões, desenvolvimento e conclusões do trabalho.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao Colégio Pedro II, especialmente ao Departamento dos Anos Iniciais, pelo esforço com relação à concessão do afastamento para estudos, ação que foi primordial para que eu pudesse concluir esse trabalho com mais qualidade. Reitero, meu compromisso de levar para minha prática os ensinamentos conquistados ao longo desses meses de estudo, compartilhando com meus pares e com os estudantes, cada vez mais possibilidades de crescimento pessoal e acadêmico por meio da literatura.

Se não pudéssemos fazer mais nada, se por algum motivo a leitura fosse a única atividade possível, isso seria suficiente para fazer a vida valer a pena.
bell hooks, 2021

RESUMO

SAMPAIO, Elaine de Barros Manhanini. **LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**: a literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor. 2024. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

A presente investigação está inserida na linha de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação Básica e trabalha com o seguinte problema: como a escola pode vencer o desafio de formar leitores de livros literários em uma sociedade na qual, apesar de as crianças estarem cada vez mais inseridas em contextos digitais, elas ainda encontram dificuldades na consolidação das habilidades leitoras? A fim de responder essa questão, traçou-se como objetivo geral investigar como as atividades multimodais, elaboradas a partir da perspectiva das leituras elásticas (SANCHES, 2021), podem ser utilizadas como estratégias para favorecer o letramento literário e a formação de leitores no terceiro ano do Ensino Fundamental e, como objetivos específicos: 1) verificar se a interação das crianças com as atividades multimodais, relacionadas à prática da leitura, podem contribuir para ampliar o interesse por uma narrativa literária; 2) apontar estratégias para um trabalho pedagógico que considere tanto as atribuições da escola na formação de leitores literários quanto os interesses das crianças que são nativas digitais e, inevitavelmente, estão imersas no mundo virtual; 3) criar um produto educacional, aplicável aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, que contemple uma prática pedagógica voltada ao letramento literário e aos multiletramentos, por meio das leituras elásticas. Este estudo se justifica pela necessidade de proporcionar reflexões, assumindo o compromisso de entender tanto as demandas da escola quanto os interesses das crianças da contemporaneidade, especialmente no que se refere à multiplicidade de linguagens com as quais elas vêm estabelecendo cada vez mais contato. Para tanto, pretende-se ampliar as discussões e pesquisas acerca das leituras elásticas e sugerir pistas para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Trata-se de um estudo qualitativo, que tem como proposta metodológica a pesquisa-ação e que parte das premissas teóricas do Letramento Literário (PAULINO, 1997; COSSON, 2021), dos Multiletramentos (ROJO, 2012) e das Leituras Elásticas (SANCHES, 2021). O público-alvo foram os estudantes do 3º ano dos Anos Iniciais do *Campus* Tijuca I, do Colégio Pedro II, os quais participaram da pesquisa por meio de entrevistas, respostas a questionários e oficinas. O produto educacional, construído e validado em duas etapas, assumiu o formato de Caderno Pedagógico, contendo a descrição de quatro oficinas de atividades estruturadas a partir dos princípios das Leituras Elásticas e do Letramento Literário. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica da Análise do Discurso (ORLANDI, 2013) e seus resultados mostraram que há grande interesse nas crianças na realização de propostas diversas que envolvem a leitura literária, com destaque para os jogos, em formatos analógicos ou digitais, fazendo uma interação entre o texto literário e outras linguagens. Com isso, foi possível evidenciar a importância da integração de atividades multimodais nas práticas com a literatura em sala de aula, visando à formação de leitores.

Palavras-chaves: formação do leitor; letramento literário; leituras elásticas; multiletramentos.

ABSTRACT

SAMPAIO, Elaine de Barros Manhanini. **LITERARY LITERACY IN THE THIRD GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL:** children's literature from the perspective of elastic readings and the making of the reader. 2024. Master's thesis – Colégio Pedro II, Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in School Years Practices, Rio de Janeiro, 2024.

This research is part of the Languages and Literacies in School Years research line and addresses the following question: how can schools meet the challenge of making readers of literary books in a society where, despite children being increasingly inserted in digital contexts, they still find it difficult to consolidate their reading skills? In order to answer this question, the general objective was to investigate how multimodal activities, developed from the perspective of elastic readings (SANCHES, 2021), can be used as strategies to favor literary literacy and the making of readers in the third grade of Elementary School, and as specific objectives: 1) to check whether children's interaction with multimodal activities related to the practice of reading can contribute to broadening their interest in literary narratives; 2) to suggest strategies for pedagogical work that takes into account both the school role in the making of literary readers and the interests of children who are digital natives, thus inevitably immersed in the virtual world; 3) to create an educational product, applicable to students in the third grade of Elementary School, which includes a pedagogical practice focused on literary literacy and multiliteracies, through elastic readings. This study's *raison d'être* is the need to foster reflection, making the commitment to understand both the school demands and the interests of contemporary children, especially with regard to the multiplicity of languages with which they are increasingly coming into contact. For this purpose, the aim is to broaden the discussions and research on elastic readings and suggest ways of developing pedagogical actions. This is a qualitative study whose methodological proposal is action-research, based on the theoretical premises of Literary Literacy (PAULINO, 1997; COSSON, 2021), Multiliteracies (ROJO, 2012) and Elastic Readings (SANCHES, 2021). The target audience was students in the third grade of Elementary School at Tijuca I, a Colégio Pedro II campus, who took part in the research through interviews, questionnaires and workshops. The educational product, built and validated in two stages, took the form of a Pedagogical Notebook, containing a description of four workshops structured on the principles of Elastic Readings and Literary Literacy. Data were analyzed using the Discourse Analysis technique (ORLANDI, 2012) and the results showed that there is great interest among children in engaging with various proposals involving literary reading, especially games, in analog or digital formats, making an interaction between the literary text and other languages possible. These results highlight the importance of integrating multimodal activities into classroom literature practices, with a view to the making of readers.

Keywords: making of readers; literary literacy; elastic readings; multiliteracies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Buscas e resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	23
Quadro 2: Elementos das sequências do letramento literário utilizados na elaboração as oficinas.....	71
Quadro 3: Etapas/Princípios norteadores do Produto Educacional.....	91
Quadro 4: Livros mais buscados para empréstimos entre abril de 2022 e março de 2023.....	94
Quadro 5: Oficina 1-Ler é despertar sensações.....	104
Quadro 6: Oficina 2-Ler é (re)conhecer uma obra literária.....	106
Quadro 7: Oficina 3- Ler é se divertir com uma obra literária.....	107
Quadro 8: Oficina 4- Ler é compartilhar saberes e sentidos.....	110
Quadro 9: Distribuição das cartas do jogo VIDA.....	114
Quadro 10: Literatura elástica.....	117
Quadro 11: Lista musical elástica.....	118
Quadro 12: Visita virtual elástica.....	119
Quadro 13: Memória elástica	120
Quadro 14: Perguntas e Respostas - <i>Quiz</i> elástico.....	121
Quadro 15: Informações adicionais sobre os estudantes do grupo-amostra.....	146
Quadro 16: Informações complementares sobre as professoras entrevistadas.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução das proficiências médias em LP no 2º ano do Ensino Fundamental.....	50
Gráfico 2: Evolução das proficiências médias em LP no 5º ano do Ensino Fundamental.....	51
Gráfico 3: Proficiência média em LP no 2º ano do EF por estado da federação.....	51
Gráfico 4: Evolução das proficiências médias em LP no 5º ano do Ensino Fundamental.....	52
Gráfico 5: Comparativo de dados da proficiência em LP no 5º ano do EF.....	52
Gráfico 6: Proficiência média em LP no 5º ano do EF por estado da federação.....	53
Gráfico 7: Respostas à pergunta “Qual tipo de livro você costuma ler?”.....	92
Gráfico 8: Respostas à pergunta “Qual tipo de assunto mais desperta seu interesse nas histórias?”.....	93
Gráfico 9: Respostas à pergunta “Você consegue lembrar o (s) nomes (s) de livro (s) lidos esse ano?”	94
Gráfico 10: Importância da leitura literária para a formação da criança.....	135
Gráfico 11: Quantitativo de livros de literatura para crianças na residência.....	137
Gráfico 12: Comportamento leitor das crianças em casa.....	137
Gráfico 13: Acompanhamento das atividades de leitura feito pelas famílias.....	138
Gráfico 14: Leitura espontânea X leitura sugerida pelas famílias.....	139
Gráfico 15: Utilização de plataformas virtuais para leitura.....	139
Gráfico 16: Plataformas virtuais utilizadas para leitura.....	140
Gráfico 17: Temas/ assuntos de interesse para leitura literária.....	153
Gráfico 18: Títulos lembrados pelas crianças como uma leitura recente.....	154
Gráfico 19: Tipo de suporte utilizado para leitura.....	156
Gráfico 20: Tipo de jogo que as crianças preferem.....	159

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do livro “ <i>O Condomínio dos Monstros</i> ”, primeira obra selecionada para a elaboração das atividades do produto educacional.....	96
Imagem 2: Capa do livro “ <i>O Porteiro do Condomínio dos Monstros</i> ”, pertencente à coleção da primeira obra selecionada na elaboração do produto educacional.....	97
Imagem 3: Capa do livro “ <i>Tem visita no condomínio dos Monstros</i> ”, pertencente à coleção da primeira obra selecionada na elaboração do produto educacional.....	97
Imagem 4: Capa do livro “ <i>Com qual penteado eu vou?</i> ”, obra literária selecionada para elaboração do produto educacional.....	101
Imagem 5: Carta para preenchimento do grupo – Elaboração de regras extras.....	116
Imagem 6: Verso das cartas do jogo VIDA.....	117
Imagem 7: Apresentação da pasta do drive “Literatura elástica”	118
Imagem 8: Apresentação da pasta do drive “Lista musical elástica”	119
Imagem 9: Apresentação da pasta do drive “Visita virtual elástica”	120
Imagem 10: Apresentação da pasta do drive “Memória elástica”	121
Imagem 11: Apresentação da pasta do drive “Perguntas e respostas: <i>Quiz</i> elástico”	122

LISTA DE ABREVIACOES

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PE - Produto Educacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

GNL - Grupo de Nova Londres

IA – Inteligência Artificial

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CP II – Colégio Pedro II

PGEs – Planos Gerais de Ensino

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

LP – Língua Portuguesa

AD – Análise do Discurso

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: ENFOQUES E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES COM A LEITURA	28
2.1. O Letramento.....	31
2.2. Os letramentos	34
2.3 Os multiletramentos.....	36
2.4. Do singular ao plural do plural: o lugar da leitura nos letramentos e multiletramentos....	38
3 OS DESAFIOS DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UM PANORAMA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NA SOCIEDADE E NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	41
3.1. O contexto da leitura no Brasil	42
3.1.1 Os leitores de 5 a 10 anos	43
3.2 Os índices de proficiência em leitura no Brasil: o que mostram os últimos resultados do Saeb?.....	46
3.3. A Base Nacional Comum Curricular e a literatura: inovações e lacunas persistentes.....	53
3.4. A prática pedagógica com a literatura no Colégio Pedro II: implementação e desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental	56
4 - INTERFACES PARA O TRABALHO COM A LITERATURA NA ESCOLA: LETRAMENTO LITERÁRIO E LEITURAS ELÁSTICAS COMO CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS À FORMAÇÃO DE LEITORES NA CONTEMPORANEIDADE	60
4.1. A leitura na escola.....	60
4.2. Breve reflexão sobre o letramento digital e sua relação com o letramento literário	64
4.3. O letramento literário como estratégia para a formação de leitores	65
4.3.1. As sequências de atividades para o letramento literário	68
4.4. As Leituras Elásticas.....	71
4.5. Entrelaçando as sequências do letramento literário com as leituras elásticas	75
5 - TERRITÓRIO DA PESQUISA: APRESENTANDO O CAMPO, AS ABORDAGENS E AS ETAPAS DO ESTUDO	77
5.1. Algumas considerações sobre a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação	77
5.2. O campo de pesquisa	80
5.3. Os sujeitos participantes da pesquisa	81
5.3.1. Critérios de inclusão	82
5.3.2. Critérios de exclusão	82
5.4. Instrumentos de Geração de Dados	83
5.5. Metodologia de Análise de Dados	85
5.5.1 A análise do discurso: a linguagem como significação dos sujeitos.....	86
5.6. Descrição das Etapas de Pesquisa	87
6– O PRODUTO EDUCACIONAL.....	90
6.1. Procedimentos de elaboração do Produto Educacional.....	90
6.1.1. A seleção da obra literária.....	91
6.1.2. Critérios para seleção da obra literária	92

6.1.3. A primeira obra literária selecionada	96
6.1.4. Aspectos relacionados à seleção e à mudança do livro: o racismo estrutural também se reflete na literatura.....	98
6.1.5. A escolha da nova obra literária.....	101
6.2. O protótipo do Produto Educacional	103
6.2.1. Descrição das oficinas que compõem o Caderno de Atividades	104
6.2.2. Ficha técnica do jogo VIDA.....	111
6.3. As etapas de validação do produto educacional	122
6.3.1. A validação por pares.....	122
6.3.2. A validação do protótipo pelos estudantes: aplicação da oficina “Ler é se divertir com uma obra literária”	124
6.3.3. Análise dos resultados da pesquisa.....	129
7 AS INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS POR MEIO DAS ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS.....	131
7.1. A técnica da Análise do Discurso (AD) e os instrumentos de coleta adotados para a pesquisa	131
7.2. Os sentidos produzidos nos ditos e não-ditos: reflexões e interpretações sobre o questionário aplicado às famílias.....	133
7.3. Mais algumas informações sobre os estudantes do grupo-amostra.....	145
7.4. Considerações sobre as respostas dos estudantes nas entrevistas semiestruturadas.....	146
7.5. As entrevistas com as professoras	161
7.6. Entrelaçando as análises três dos grupos participantes e instrumentos de coleta: aspectos relevantes levantados pelas famílias, estudantes e docentes para a construção do jogo literário.....	171
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL	180
APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS	182
APÊNDICE C– TERMO DE ASSSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES	184
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS.....	186
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES	188
APÊNDICE F - QUESTÕES DO FORMULÁRIO VIRTUAL PARA COLETA DE DADOS DOS RESPONSÁVEIS.....	191
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS.....	191

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na temática do Letramento Literário na Educação Básica e a motivação está diretamente relacionada à minha regência em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, com ênfase no terceiro ano de escolaridade.

Ao conciliar o interesse profissional com aqueles relacionados à minha atuação enquanto estudante e pesquisadora, realizei um trabalho que almeja contribuir com reflexões e sugestões de ações pedagógicas que apresentem alternativas quanto à superação dos desafios enfrentados pela escola no que tange a formação do leitor nos anos iniciais da Educação Básica.

Explicita-se que a escolha do tema parte das observações, inquietações e experiências com as crianças desse nível de ensino e com meus pares profissionais. Contudo, para o desenvolvimento do trabalho, além desse olhar apurado sobre a prática, me pautei também na análise de estudos acadêmicos já realizados, bem como no aprofundamento de novas leituras, visando à construção de uma base fundamentada para a pesquisa. Dessa maneira, para dialogar sobre os desafios do trabalho com a literatura, busquei, dentre outros autores, os estudos de Soares (2011; 2020), Kleiman (2012), Paulino (1997), Cosson (2021), Colomer (2003; 2007), Zilberman (2009) e Sanches (2021).

Em um dos artigos que compõem o livro “A importância do ato de ler”, o grande patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (2011), nos convida a refletir sobre a amplitude da palavra *leitura*, tão presente no cotidiano escolar e foco deste estudo. Ao afirmar que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 29), o autor explicita a necessidade de se ensinar a ler a vida e com a vida, por meio da observação, experimentação e conhecimento dos fatos. Nesse ponto, percebemos que Freire já estava concebendo uma ideia da leitura como instrumento para análise e compreensão do contexto social, trazendo, ao nosso ver, uma antecipação do conceito de letramento, que décadas mais tarde se tornaria tema de muitos estudos e fomentaria mudanças em muitos paradigmas na educação.

Sem dúvida, além de constituir uma base importante para a compreensão do ato de educar pelos seus aspectos sociais, atrelado à vivência do sujeito, Freire serve de inspiração para a formação de leitores críticos, deixando-nos um legado intelectual inestimável quando se pensa nessa perspectiva de educar para ler o mundo.

Entendemos, com isso, que a leitura da palavra e do mundo são ações que devem ser complementares, pois o papel da escola, nesse ensinar a aprender, é fazer com que a criança se aproprie desse conhecimento que é também técnico, para aplicá-lo tanto dentro quanto fora dela. Tais características, ao serem associadas à leitura de livros, nos remetem aos princípios do

letramento literário pensados por Graça Paulino (1997) e Rildo Cosson (2021), uma vez que para esses autores, nessa concepção, o letramento literário é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos ” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) e que acontecem “via textos literários” (COSSON, 2021, p.12).

O presente estudo propõe a Literatura como recurso motivador para o desenvolvimento da habilidade leitora, entendendo também que esta é necessária ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e sua atuação na sociedade, oportunizando, entre outras ações, a experimentação de diversas realidades. Com relação a este pensamento, podemos encontrar consonância em Candido (1995), quando este afirma:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 113)

Desse modo, é possível inferir que o trabalho pedagógico com a literatura instrumentaliza os discentes para as tarefas de ensinar a ler, ser e agir no mundo, desenvolvendo uma consciência interpretativa e formando cidadãos da cultura escrita, um dos principais objetivos da escola (COLOMER, 2007).

A realização de uma pesquisa acadêmica, que tem seu início na observação da prática e almeja sugerir mudanças nesse quesito, vem me convidando, primeiramente, a resgatar memórias, pois tais eventos experienciados ajudam a pensar sobre os fatos, sobre os avanços educacionais nesse campo e as lacunas existentes. Por isso, ao refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional, percebo que o texto literário esteve bastante presente.

Ações de ouvir histórias e realizar propostas a partir destas leituras foram e são práticas muito comuns nos meus exercícios discentes e docentes, nos de meus professores de outrora e nos de muitos regentes dos anos iniciais da escola básica. Assim, compreendo que a busca pela formação de leitores competentes, críticos e que produzem sentidos a partir do texto literário é consenso no âmbito do ensino.

Todavia, quando analiso parte das minhas ações sobre essa temática, constato que a maioria delas ainda conserva seu ponto de partida em fragmentos de textos dos livros didáticos ou leituras/escutas de livros literários e, quase sempre, se estabelece a partir de uma indicação da escola que se desdobra em uma relação de atividades de interpretação e/ou análises linguísticas, baseadas nas temáticas exploradas a partir de um texto lido.

Os estudos sobre a literatura na escola de Magda Soares (2011) e de Rildo Cosson (2021), trazem muitas colaborações para essas reflexões. A autora ressalta que a literatura é um saber escolar necessário e importante, destacando que sua escolarização é imprescindível, porém que não deveria resultar em processos didáticos que a distanciem do seu potencial formador. Já Cosson, por sua vez, também nos alerta quanto à necessidade de a escola vencer a noção conteudista do ensino da literatura para, assim, “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2021, p.23).

Conscientes da relevância do ensino deste saber, nos resta, portanto, definir quais são os conhecimentos e as práticas que devemos desenvolver para realizar um trabalho que seja capaz de ir além da decodificação de informações e do atendimento exclusivo aos anseios curriculares da escola, formando apreciadores da literatura e leitores críticos na atualidade.

Os momentos de interação com as crianças são valiosas oportunidades para verificação de como podem ser desenvolvidas práticas de ensino e aprendizagem que favoreçam um letramento literário crítico. Nesse sentido, fui percebendo que, à medida que as crianças tinham mais oportunidades para questionar, sugerir e avaliar as propostas, outros olhares e inquietações sobre as práticas com o livro e o texto literário iam tomando forma e trazendo abordagens mais dinâmicas para a sala de aula.

Ao longo das minhas vivências escolares, observei algumas indagações frequentes das crianças nas atividades que envolviam a leitura e a literatura. Dentre esses questionamentos, alguns foram mais comuns: quando poderiam escolher livremente os livros que leriam, por quais motivos não tinham mais tempo disponível para ir à biblioteca, se as leituras em sala poderiam ser no início da aula e não nos minutos finais (para que desse tempo de ler o livro inteiro), se precisavam mesmo registrar de novo sobre quantos e quais eram os personagens de um conto. Recentemente, as falas vêm remetendo aos jogos e dancinhas tão apreciados nas redes sociais, com os quais interagimos algumas vezes nas aulas virtuais síncronas, ocorridas no período da pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021.

Observei situações em que as crianças brincavam com os personagens das histórias literárias contadas, misturando fatos de diferentes narrativas, trazendo-os para as suas vivências do dia a dia, chamando a si mesmas e aos colegas pelos nomes destes seres fictícios, enfim, tecendo relações com as narrativas e desejando fazer parte daquele mundo, divertindo-se e produzindo conhecimento por meio de interações mais próximas da literatura. Em tais momentos, vi algumas crianças que ainda não sabiam sobre aquele assunto, mas que demonstravam curiosidade para conhecer quem eram os personagens e quais os livros para, enfim, decidir se os leriam também.

Com isso, venho colecionando algumas impressões e registros sobre o que as crianças pensam e sentem acerca das atividades costumeiramente realizadas e sobre os seus interesses e desejos para as leituras. A maioria das indagações menciona a vontade de ter mais autonomia nas escolhas dos repertórios, na ampliação do tempo dedicado às propostas com a leitura, para que seja possível não apenas ler, mas também conversar mais, saber quem já leu algo e desejam recomendar aos demais colegas. Percebo que parecem querer estabelecer relações mais íntimas, mais lúdicas com os textos, ampliando as narrativas para outras linguagens: o jogo, o desenho, a música, a dança, entre outras. Será esse o caminho capaz de intensificar a busca por outras leituras, culminando na consolidação das habilidades leitoras e, acima disso, do desejo da criança de ler dentro e fora da escola?

Deste modo, venho encontrando um caminho teórico que parece fazer sentido para esses questionamentos. E o ponto de partida para minha investigação está na compreensão da ideia do(s) letramento(s) e dos multiletramentos vinculados à prática literária.

Assim, nos ancoramos nos estudos de Paulino (1997) e Cosson (2012) sobre o letramento literário como prática social, uma vez que ambos apontam para uma vivência escolar na qual se executem ações e eventos com a literatura, englobando as interações entre leitores, escritores, texto literário e a vida. Entretanto, para que isso aconteça, é essencial considerar as transformações pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos anos, pois estas também impactam nas relações que os estudantes estabelecem com a escola e com tudo que ela abarca.

Pela perspectiva dos multiletramentos, é adequado situar a escola como participante direta ou indireta dos eventos que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo. Hoje, a Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como estudantes o grupo social que chamamos, tal como definido por Prensky em 2001, de “nativos digitais ” ou “geração alfa”. Sobre esses indivíduos, Coelho (2012) afirma:

a geração desses nativos alterou, assim, definitivamente, os rumos da Comunicação, bem como da Educação. Logo, não podemos pensar esses dois aspectos a partir de paradigmas retrógrados, porque os avanços tecnológicos mudaram a forma de ser, agir e pensar da sociedade. Temos, assim, uma nova geração de crianças – as nativas digitais - que interagem, a todo momento, com as novas e velhas mídias”. (COELHO, 2012, p.2)

Portanto, essa geração já nasceu imersa em ambientes digitais e é visível o aumento das interações com os artefatos tecnológicos em uma parcela significativa dessa população. Percebe-se que têm, cada vez mais ao seu dispor, uma série de estímulos visuais, sonoros, digitais, os quais vão muito além do código escrito e do desenho unidimensional presentes nos livros de literatura infantil.

Todavia, é preciso ponderar que, mesmo nos grandes centros urbanos, há ainda uma significativa parcela de crianças que vive em esferas sociais demasiadamente desprivilegiadas, nas quais o acesso a itens básicos de sobrevivência é escasso e, mais ainda, em que há grande restrição aos bens culturais, incluída a dificuldade de acesso a equipamentos digitais, bem como à própria Internet.

Nesses casos, faz-se necessário que a escola, por meio do que chamamos letramento digital (COSCARELLI, 2007; BUZATO, 2007), encontre caminhos para incluir propostas que as insiram em práticas outras, nas quais o acesso e a interação com a cultura digital possam ser vivenciados, uma vez que é papel da instituição de ensino formar os estudantes para atuarem na sociedade.

Todas essas (muitas!) constatações me instigam a pensar, especialmente considerando a perspectiva desafiadora da atualidade em como possibilitar que as diversas linguagens que circundam o cotidiano das crianças possam dialogar com o livro literário, de modo que tanto a escola consiga garantir seu papel formador de leitores, quanto as crianças sejam contempladas em seus interesses e necessidades. Ou seja, qual seria o melhor modo das multimodalidades serem incorporadas ao trabalho pedagógico da formação de leitores?

Um acontecimento de grande relevância recente, que afetou mundialmente a humanidade e acabou por contribuir na aproximação entre a perspectiva dos multiletramentos com a escola, foi a Pandemia da Covid 19¹, iniciada em 2020, que obrigou o fechamento das escolas e colocou a população mundial em confinamento.

Tal evento trouxe grandes mudanças para o mundo e, como não poderia ser diferente, impactou as já complexas relações de ensino mediadas pela escola. A necessidade do distanciamento social, limitando o contato físico entre as pessoas e impedindo, inclusive, as atividades presenciais nas instituições públicas por quase dois anos, tornou os recursos digitais meios indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, ampliando ainda mais as

¹ A pandemia de Covid-19 foi classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas. Segundo o portal Fiocruz (2021), a pandemia vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias.

experiências das crianças com tais artefatos. Com isso, atividades cotidianas, como as contações de histórias, por exemplo, também passaram por modificações nos seus modos de acontecer.

Sabemos que muitos professores ainda apresentam resistências em ceder aos apelos para a incorporação das tecnologias no espaço escolar. Os argumentos são diversos e alguns legítimos: a falta de formação adequada, a carência de recursos tecnológicos na escola, o receio de que os alunos percam ainda mais o interesse nas propostas que não trazem tecnologias digitais, como a leitura do livro de papel, por exemplo.

Dialogando com essa ideia, Sanches (2021) afirma ser impossível negar as mudanças tecnológicas que emergem no mundo e que transformam nossas relações com a comunicação, a História, a educação e também com a leitura. Segue afirmando que precisamos entender que há muitos meios diferentes para se ter contato com a literatura e ainda que o livro seja, sem dúvida, um artefato atemporal, popular e de grande relevância, não devemos nos deixar cair na “armadilha de tratar a tecnologia como destruidora de tudo o que é bom, belo e puro” (SANCHES, 2021, p. 46) no universo literário, tampouco “acreditar ser a tecnologia a solução para todas as mazelas humanas e sociais” (SANCHES, 2021, p.46). A busca de um equilíbrio que seja satisfatório e factível nessa articulação das propostas escolares, embora pareça uma aposta difícil, é uma das metas pretendidas com essa pesquisa.

Desse modo, entende-se que a formação de leitores pela escola pode ser pensada sob diversos vieses, todavia, para este estudo foi feita a opção de se investigar práticas literárias que podem ser desenvolvidas a partir ou com a complementação de estratégias que amparam nos novos letramentos emergentes na sociedade, com mais ênfase no letramento literário e nos multiletramentos.

Com isso, nos propomos a pensar em estratégias possíveis de serem realizadas visando à formação de leitores sob uma perspectiva mais atual, lúdica e inovadora. Com essa finalidade, serão utilizados como referenciais, dentre outros, os conceitos de Letramento (SOARES, 2020; KLEIMAN 2012), Letramento Literário (PAULINO, 1997; COSSON, 2021), Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) e Leituras Elásticas (SANCHES, 2021).

Além disso, o fato de a temática ser alvo de reconhecida importância pelos professores da escola na qual leciono, e pauta de muitas das conversas nos momentos de planejamento, me deixou mais confortável e entusiasmada para exercer o papel de professora-pesquisadora da minha própria prática. Ao realizar uma pesquisa que possa contribuir para ampliar as relações das crianças com o universo literário por meio da minha formação docente, encontro afinidade com Wisnik (2018, p. 94), quando este diz que “o professor é aquele que se forma, num processo contínuo para poder formar”.

Enfim, parece que há um momento propício para que a instituição escolar perceba a riqueza e importância da literatura na formação integral dos estudantes, pois ela é, conforme Candido (2004), um direito. Sobre isso, ele nos diz:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Sendo a literatura reconhecida como parte fundamental da cultura e, portanto, formadora da nossa humanidade e sociedade, é importante que ela não seja pensada e tampouco executada pela escola como uma atividade secundária ou complementar em relação a outras tarefas e conhecimentos. Em busca dessa valorização, proponho um trabalho que dialogue com a atualidade sem perder de vista os inúmeros benefícios do ato de ler.

Assim, venho refletindo sobre considerar uma interligação entre letramento literário e multiletramentos como uma hipótese para que a escola desperte mais aproximações e expansões nas interações com os livros. Para isso, é necessário que ela identifique e utilize as diferentes linguagens que atravessam o cotidiano dos estudantes da contemporaneidade.

Deste modo, a investigação acerca de propostas que permitam que os professores harmonizem práticas pedagógicas tradicionais e modernas é uma das contribuições sociais desta pesquisa, pois acredita-se ser esse um caminho possível para aproximar e consolidar a relação entre literatura e leitores, tornando-a mais presente na vida de estudantes, ainda que estejam imersos no mundo digital.

Com relação ao cenário acadêmico, o estudo traz a proposta de investigar estratégias de aplicação de recursos multimodais por meio da apresentação do conceito de Leituras Elásticas (SANCHES, 2021), ampliando as reflexões sobre o uso de diferentes linguagens na produção de conhecimento que dialogue com as práticas sociais e a literatura, abarcando os variados letramentos, especialmente o Letramento Literário proposto por Paulino (1997) e Cosson (2009).

Com o objetivo de encontrar textos acadêmicos mais recentes sobre temáticas relacionadas ao assunto em pauta, realizamos entre os meses de julho e agosto de 2022 uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com filtro ativado para publicações em língua portuguesa, nos últimos cinco anos. Procuramos por teses e artigos acadêmicos que tivessem relação com os termos “letramento literário”, “multimodalidades” e “formação de leitores”. Nesse refinamento, foram encontrados 21 artigos, dentre os quais identifiquei um que apresentou, em certa medida, relação com a

temática da minha proposta de pesquisa. estudo denominado “A formação do leitor literário na infância” (MACHADO, 2020), apresenta uma investigação a respeito da interrelação das textualidades multimodais (e-books e aplicativos) para formação do leitor literário na infância. No entanto, toda análise do material se ocupa da relação entre o desenvolvimento da leitura do livro no formato digital, não apresentando outras ferramentas para além desse suporte.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizadas algumas combinações de termos, além de alguns filtros específicos, tais como: produções acadêmicas em Língua Portuguesa realizadas no contexto de Mestrados Profissionais, entre os anos de 2018 e 2022, na Área de Ensino.

O quadro abaixo explicita as chaves de busca e os resultados encontrados.

Quadro 1 - Buscas e resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

BUSCAS	CHAVES DE BUSCA	RESULTADOS
1	“Letramento literário” + “Multimodalidades”	13
2	“Multimodalidades” + “Formação do leitor”	8
3	“Formação do leitor + Letramento literário” + “Anos iniciais do Ensino Fundamental”	7
4	“Letramento literário” + “Leituras elásticas”	0

Fonte: A Autora, 2024

Um dado observado nas dissertações encontradas a partir da seleção do termo “multimodalidades” é que os autores optaram pela pesquisa sobre o potencial multimodal de um gênero textual específico, tais como poesia, conto, rótulo, cordel, música, hipertexto, entre outros. Como exemplos, temos as pesquisas de Ribeiro (2019), intitulada “Visitando o fantástico pelas veredas do conto: Práticas escolares de Leitura Literária no Ensino Fundamental II”, “Poesia moderna e contemporânea e formação do leitor: a produção poética de Heleno Godoy em sala de aula”, de Assis (2018) e “Quem roubou meu futuro? O texto dramático de Sylvia Orthof na formação de leitores na Educação Básica”, de Matos (2018).

Ressalto que, em tais trabalhos, havia a proposta de identificação e exploração das linguagens multimodais contidas no texto literário escolhido, o que é um ponto divergente da minha pesquisa, uma vez que pretendo investigar outras possibilidades de modalidades que

possam ser utilizadas para expandir as temáticas da narrativa escrita presentes no livro literário e que sejam provocadoras de novas leituras, ou seja, pretendo explorar a natureza dialógica da literatura, levando em conta maior participação das crianças, que não se restringem a ser apenas espectadoras das leituras.

Com relação à chave de busca “formação do leitor”, oito trabalhos encontrados trazem em seu título essa expressão. Tais pesquisas abordam de maneira explícita o entendimento sobre a importância das ações pedagógicas com relação à responsabilidade na formação de pessoas que leem dentro e fora da escola. Esse ponto traz grande afinidade com minha pesquisa, uma vez que também compreendo ser a formação do leitor uma responsabilidade educacional e social da instituição escolar.

A busca específica por trabalhos sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental encontrou sete publicações. Duas destas se referiam ao terceiro ano, mesma série que proponho em meu estudo. São elas: “Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no terceiro ano do Ensino Fundamental” (KAADI, 2018) e “Leitura de poesia e canção: lúdico e musicalização na formação do leitor em sala de aula” (RIBEIRO, 2021).

A busca pelo termo “Leituras Elásticas” não encontrou nenhum trabalho publicado, demonstrando que este é de fato um conceito ainda não desenvolvido dentro do espaço acadêmico.

A partir da observação dos resultados do quadro, constata-se que há relevância na realização do trabalho proposto também em relação à prática profissional docente, pois a pesquisa almeja sugerir estratégias para o desenvolvimento de ações pedagógicas possíveis de serem aplicadas e replicadas nas escolas, trazendo outras perspectivas para o trabalho com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, pelo fato de este estudo fazer parte de um Programa de Mestrado Profissional, além da defesa da dissertação, também deverá ser apresentado um Produto Educacional – PE. Tal instrumento pretende concretizar as reflexões descritas no estudo e oferecer uma sugestão para que outros professores possam aplicar as ideias aqui descritas, bem como fazerem as adaptações que julgarem necessárias.

O PE é um caderno de atividades composto por quatro oficinas de trabalho, nas quais, cada uma delas versará sobre propostas distintas e que almejam contribuir para a formação do leitor nos anos iniciais da Educação Básica. São elas: imersão na narrativa literária, leitura e roda de conversas, ampliação da interpretação da leitura por meio de jogos e gravação de áudios com indicações de leituras.

Mediante esses contextos, estamos realizando um trabalho que tem como objetivo geral investigar como as atividades multimodais, elaboradas a partir da perspectiva das leituras elásticas (SANCHES, 2021), podem ser utilizadas como estratégias para favorecer o letramento literário e a formação de leitores no terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal proposta se pauta nos pressupostos da pesquisa-ação (ANDRÉ, 1997; O'LEARY, 2019). A escolha por esse tipo de pesquisa se deu pela possibilidade de trabalharmos colaborativamente com os sujeitos participantes: estudantes e professores do campo de estudo, ou seja, pelo entendimento de que esse trabalho é construído por muitas mãos.

Em sintonia com o objetivo geral, determinamos os seguintes objetivos específicos:

- verificar se a interação das crianças com as atividades multimodais relacionadas à prática da leitura, podem contribuir para ampliar o interesse por uma narrativa literária;
- apontar estratégias para um trabalho pedagógico que considere tanto as atribuições da escola na formação de leitores literários quanto os interesses das crianças que são nativas digitais e, inevitavelmente, estão imersas no mundo virtual;
- criar um produto educacional, aplicável aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, que contemple uma prática pedagógica voltada ao letramento literário e aos multiletramentos, por meio das leituras elásticas.

Desta forma, surgiram questões que nos propusemos a discutir ao longo do desenvolvimento desse trabalho:

- quais ações pedagógicas podem ser feitas para aproximar as crianças do livro literário e, ao mesmo tempo, inseri-las em contextos multimodais na escola?
- As atividades multimodais realizadas na escola podem contribuir para o letramento literário?
- As atividades criadas a partir da perspectiva das leituras elásticas podem provocar mais curiosidade e interesse nas crianças para novas interações com o livro literário?
- Em que medida as propostas de atividades aplicadas no produto educacional permitem a realização de um trabalho que contemple o letramento literário a partir da perspectiva das leituras elásticas?

Como apoio ao alcance dos objetivos e contribuições nas interlocuções com os autores da pesquisa, os autores de referência e as temáticas discutidas -, optamos com utilizar o referencial teórico histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que o autor oferece um suporte para o entendimento do desenvolvimento cognitivo, valorizando as relações sociais dos sujeitos.

De acordo, portanto, com o exposto, organizamos este trabalho em seis capítulos, na forma que se descreve abaixo.

No primeiro capítulo “Do letramento aos multiletramentos: enfoques e reflexões sobre as práticas escolares com a leitura a partir da ressignificação desses conceitos”, apresentaremos um apanhado sobre os estudos do letramento, letramentos e multiletramentos, mostrando como esses conceitos vêm sendo pensados e ampliados desde as últimas décadas do século XX até os dias atuais (SOARES, 1998; 2011; 2020; KLEIMAN, 2012; ROJO; MOURA, 2012). Além disso, vamos explorar alguns dos impactos da aplicação dessas perspectivas na escola, especialmente no aspecto da produção e aplicação das atividades que envolvem a leitura de literatura (SOARES, 2011; COSSON, 2021; SANCHES, 2021).

O capítulo 2, chamado “Os desafios da escola na formação de leitores: um panorama sobre as práticas de leitura na sociedade e nas instituições de ensino”, traz informações sobre o perfil dos leitores no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro, apontado dados referentes a esses sujeitos, buscando compreender especialmente os fatos relacionados às crianças que se inserem na faixa etária do primeiro segmento da Educação Básica em relação aos níveis de proficiência, suas preferências de leitura e demais apontamentos relacionados ao comportamento leitor. Tais informações serviram de base para refletirmos sobre os processos de ensino e aprendizagem da literatura na atualidade, fazendo uma breve análise sobre os encaminhamentos e possíveis lacunas existentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o trabalho com os textos literários bem como as estratégias para a formação de leitores. Para isso, dialogamos, entre outros autores, com Soares (2020), Colomer (2003; 2007), Cosson (2021), Lajolo (2009) e Zilberman (2009). Em seguida, trazemos informações sobre o contexto do ensino de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, bem como um histórico dos seus procedimentos curriculares para o trabalho com essa área.

O Capítulo 3 “As práticas com a literatura na escola: o letramento literário e as leituras elásticas como concepções e estratégias à formação de leitores na contemporaneidade” teceu considerações sobre as ações de leitura e da leitura de literatura bem como um aprofundamento sobre o letramento literário (PAULINO, 1997; COSSON, 2021) e suas aplicações na escola. Também nesse capítulo fizemos a apresentação das leituras elásticas (SANCHES, 2021) como possibilidade de procedimento complementar à formação de leitores, demonstrando nosso entendimento quanto às suas afinidades com o letramento literário (COSSON, 2021).

O capítulo 4, intitulado “Território da pesquisa: apresentando o estudo e o campo de pesquisa” demonstra o desenvolvimento metodológico do estudo e o campo de pesquisa. Nele

são detalhados os motivos de escolha e as características da pesquisa-ação (ANDRÉ, 1997; O'LEARY, 2019). Também apresentamos as etapas, os participantes da pesquisa, bem como as ações para a coleta e análise dos dados realizados durante o estudo.

No capítulo 5, “O Produto Educacional”, são detalhados todos os procedimentos de elaboração, validação e aplicação do protótipo e da versão final do PE. Para isso, descrevemos a trajetória da criação das oficinas que compõem o caderno de atividades, bem como as duas validações as quais ele foi submetido, explicitando os desdobramentos em cada uma dessas etapas. Para finalizar esse capítulo apresentamos como ocorreu a aplicação de uma das oficinas, realizada com uma turma de terceiro ano do *campus* onde o estudo foi conduzido.

Já o capítulo 6, “As interpretações construídas por meio da análise dos dados coletados”, apresenta uma seleção de elementos, informações e interpretações elaboradas a partir das reflexões sobre as respostas dadas aos instrumentos de coleta de dados selecionados e que nos indicam relações entre os referenciais teóricos e a elaboração do produto educacional.

Por último, são apresentadas nossas considerações finais sobre o estudo, destacando aspectos relevantes identificados, além de reflexões sobre o desenvolvimento do trabalho e sobre propostas que poderão ser exploradas em investigações futuras. Também ressaltamos a nossa intenção de contribuir para a discussão e o desenvolvimento de novos estudos sobre as práticas e os processos de ensino e aprendizagem, no que tange ao trabalho com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: ENFOQUES E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES COM A LEITURA

Realizar um estudo que investiga a formação de leitores nas perspectivas do letramento literário e dos multiletramentos pressupõe pensar na apropriação da literatura para esses novos tempos, nos quais as informações e a aprendizagem se dão por meio de um grande intercâmbio de informações, muitas vezes, mediadas por variadas tecnologias.

As implicações desses mecanismos na leitura, assim como na sociedade como um todo, ocorrem de modo desigual, atuando com maior ou menor intensidade na escola, dependendo dos investimentos disponíveis e das condições de acesso aos novos instrumentos oferecidos institucionalmente. Conforme o uso de novas ferramentas se torna cada vez mais frequente, os leitores também passam a apresentar outras atitudes diante da leitura, inclusive modificando suas necessidades estéticas e éticas passando a revelar outros padrões de comportamento para essa prática.

Considerando que conhecer o contexto educacional é um caminho necessário para percebermos as necessidades dos alunos e que essa realidade também se constitui de fundamentos teóricos, propusemos para esse capítulo uma exposição sobre os conceitos de letramento, letramentos e multiletramentos, trazendo as concepções preponderantes e algumas reflexões sobre como tais definições vêm se ampliando de modo a compor as novas demandas educacionais discentes e docentes.

As pesquisas sobre o letramento, em geral, refletem sobre situações que envolvem práticas de leitura e de escrita. Compreendemos ambas como ações complexas, que possuem especificidades, mas que também se complementam, especialmente no espaço escolar. Sobre isso, conforme nos diz Alvarenga (2023, p. 28)), em particular na América Latina, “a tradição tende a utilizar uma introdução conjunta dessas duas atividades”.. Com relação aos estudos já realizados, Kato (2008) afirma que parece haver mais trabalhos publicados na área da escritura do que sobre a leitura, pois a preocupação educacional na área da linguagem tem incidido mais sobre a escrita.

Sobre essa inquietação, consideramos pertinente a reflexão de Wilson Martins (1996):

Ler, no sentido de saber ler, de compreender o que se lê para além do que está escrito, perceber a significação do que as palavras simplesmente veiculam, tem suas sutilezas específicas porque a leitura assim encarada já é escrita, escreve-se a si mesmo durante o processo, projeta-se sobre o futuro texto que ainda está por ser escrito. A leitura é uma forma de escrita e a escrita, uma forma de leitura. (MARTINS apud Silva, 2009, p. 05).

Embora tenhamos acordo com tal entendimento, pelo fato desta dissertação estar voltada aos aspectos que tangem à formação do leitor, em muitos momentos, foram privilegiadas as contribuições teóricas e construções de práticas que estão mais voltadas à ação da leitura.

Por isso, enfatizamos a concordância com as reflexões de Lajolo (2010), quando diz que ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de uma produção escrita, mas ser capaz de, a partir do texto, atribuir-lhe significado. Tal afirmação coaduna com o entendimento de Colomer (2007) sobre o que é realmente decisivo da leitura: “que ela resulte em uma experiência pessoal positiva e que se realize a partir do diálogo com a obra e com a comunidade cultural” (COLOMER, 2007, p. 39).

O fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, isto é, atravessada pelas práticas de uma cultura predominantemente escrita, nos coloca, dentro e fora da escola, em contato com o universo letrado em muitas situações do nosso cotidiano. Da mesma maneira, é inegável que essa prática tão antiga venha ganhando novos formatos e suportes, através de uma variedade de recursos multimodais, ou seja, quando várias linguagens integram o texto, permitindo, com o advento das tecnologias digitais, ultrapassar os limites da língua escrita convencional.

Ainda assim, seja com o uso de antigas, ou seja, no uso das mais recentes tecnologias, é possível observar lacunas importantes que permanecem como barreiras nos processos que envolvem a compreensão do que é lido, fazendo com que muitos estudantes tenham desempenhos insatisfatórios ou fragilizados em suas trajetórias educacionais e nas demais esferas sociais que exigem o uso dessa competência.

Nos repositórios acadêmicos, podemos constatar um expressivo número de publicações que apresentam esclarecimentos, reflexões e até mesmo sugestões de práticas que podem trazer novas perspectivas e abordagens para docentes e discentes executarem ações que envolvem eventos de escrita e leitura. Tais pesquisas têm contribuído para a formação dos professores e para a mudança de alguns paradigmas, introduzindo novas pedagogias.

Grande parte desses estudos expõe o(s) letramento(s) como possibilidade para promoção de avanços de ordem qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, sendo conceitos que vêm ganhando espaço no campo da pesquisa em Educação, desde as últimas décadas do século XX. Sobretudo após apresentação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), vemos um crescente destaque dado ao termo, que, embora seja hoje mais conhecido no meio educacional, já constava em algumas citações de documentos anteriores, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997).

Fazendo uma análise quantitativa das citações dos termos letramento e multiletramentos no componente de Língua Portuguesa, em ambos os textos, vemos que enquanto a BNCC

(2018) cita a palavra letramento(s) catorze vezes e multiletramentos três vezes, os PCNs (1997) trazem o termo letramento em apenas seis citações. Não obstante, faz-se necessário destacar dois aspectos: a) o primeiro diz respeito ao tempo que os dois documentos têm desde que foram disponibilizados (sendo que o mais antigo tem quase trinta anos de divulgação, enquanto o outro apenas cinco, em sua última versão); b) o segundo é o caráter distinto de ambos, pois enquanto a BNCC é um documento normativo, de implementação obrigatória para todas as escolas, os PCNs foram elaborados como uma diretriz flexível e passível de adaptações frente às diferentes realidades.

No que se refere à concepção de letramento adotada por ambos os documentos, se observa uma aproximação conceitual. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) citam:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, 23)

A BNCC (2018) faz a seguinte colocação:

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

Também é interessante a informação de que a revisão final do texto da BNCC coube à equipe da professora Roxane Rojo, renomada pesquisadora da temática dos multiletramentos. Desse modo, é possível supor que após a implementação deste documento normativo, esse novo termo também ganhará cada vez maior visibilidade. Com relação a isso, há uma explicação que consta no documento:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. (BRASIL, 2018, p. 69).

Sendo assim, acompanharemos adiante, como a concepção de letramento foi agregando novas ideias até chegar aos multiletramentos, englobando as práticas sociais que levam em conta tanto as variedades culturais quanto as multimodais para a comunicação. Com relação ao aspecto da leitura, compreende-se que essa progressão dos conceitos vem se mostrando também

vigorosa no sentido de ampliar as propostas para que garantam a participação mais efetiva dos sujeitos, por meio da construção de sentidos sobre o que é lido, além de encorajar maiores interações e produções a partir do texto, deslocando uma certa lógica de passividade, muitas vezes associada ao ato da leitura.

Um aspecto a ser levado em consideração é o de que todas essas transformações, na maneira de conceber a apropriação da língua escrita, sugerem que é preciso integrar a escola com a atualidade e, portanto, com as transformações do mundo, não permitindo seu isolamento. Por isso, ao concordarmos com Kleiman (2012, p. 30), que classifica a escola como a “mais importante das agências de letramento”, informamos que é nesse ambiente que o trabalho de pesquisa aqui enunciado se desenvolveu, embora sem dúvida, almeje impactar também as práticas que as crianças vivenciam nos demais espaços sociais que ocupam.

Outro ponto que achamos importante esclarecer é sobre um conflito conceitual ocorrido no campo da educação concernente às nomenclaturas alfabetização e letramento. No campo acadêmico, há pesquisadores que acreditam não ser necessária a utilização de outro termo para ampliar o sentido da palavra alfabetização. Contudo, teóricos que se dedicam aos estudos do letramento apontam-no como uma outra face da aprendizagem da língua escrita, entendendo-o como um processo permanente, que se dá a partir das relações cotidianas, coletivas e sociais, diferenciando-o do processo de aquisição de técnicas. Nesse sentido, Kleiman (2012) aponta que tais pesquisas “seguem o caminho traçado por Paulo Freire há mais de 30 anos” pois enfatizam o efeito potencializador que advém do “domínio de outros usos e funções da língua escrita” (KLEIMAN, 2012, p.8).

E é nessa perspectiva que o presente estudo se ancora. Portanto, utilizaremos como base teórica as concepções do letramento e de suas variações ao longo das últimas décadas. Para tal embasamento, dialogaremos com os estudos de Soares (2020); Kleiman (2012) e Rojo (2012), dentre outros autores.

2.1. O Letramento

A professora e pesquisadora Magda Soares (1998) afirma que a palavra letramento, hoje bastante difundida nos contextos educacionais, chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80. Na literatura brasileira, em meados da década de 1990, o termo surge, pela primeira vez, no livro da pesquisadora Mary Kato, quando esta cita que a língua falada culta “é consequência do letramento” (KATO, 1986, p. 7). Quase dois anos mais tarde, uma publicação da professora Leda Verdiani Tfouni, em 1992, propõe

uma distinção entre alfabetização e letramento, expondo, nesse segundo conceito, uma implicação social das práticas de ensino da leitura e da escrita.

Para esclarecer a origem do termo, Soares (2012) explica que ele é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*:

É esse, pois o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra** – do latim *littera* e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2012, p. 18, grifos da autora)

A popularização do termo letramento no universo pedagógico brasileiro, segundo Soares (2020), é uma consequência dos avanços ocorridos durante o século XX. Ao postular que “palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem” (p. 34), a autora indica que tais avanços geraram a necessidade de reformulação e introdução de novas práticas de ensino pois representam “uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais do uso da leitura e da escrita exigiram uma nova demanda para designá-las” (SOARES, 2020, p. 21).

Outra importante referência nesse tema, a professora Angela Kleiman (2012) enfatiza que as pesquisas sobre letramento se ampliaram “como uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2012, p.15). Além disso, a autora pontua que, desde a década de 1980, os estudos sobre o letramento, no Brasil, vêm sendo desenvolvidos no sentido de buscar respostas para “transformar uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita” (KLEIMAN, 2012, p.15). Em acordo com esse pensamento, Cosson (2021) aponta que a nomenclatura “dá visibilidade a um fenômeno que altos índices de analfabetismo não nos deixavam perceber” (COSSON, 2021, p. 11).

Soares (2020) destaca ainda que o fato de um indivíduo não dominar as técnicas de leitura e escrita pode fazer com que seja considerado um analfabeto, mas não necessariamente um sujeito não letrado, pois “se faz uso da escrita, e envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” mesmo que precise de uma outra pessoa para lhe auxiliar, “é porque já penetrou no mundo da escrita e já é, de certa forma, letrada” (SOARES, 2020, p.24). Da mesma maneira, pode-se afirmar que uma criança, mesmo que ainda não alfabetizada, está em processo de letramento quando lê as imagens dos livros, cria enredos orais e está rodeada de materiais escritos.

De acordo com Gomes (2014), o letramento considerado área de estudo vem se expandindo nas três últimas décadas, englobando variados fenômenos sociais e culturais que guardam relações com linguagem. Deste modo, forjou-se um conceito que traz um sentido ampliado sobre a técnica de apropriação e a utilização da linguagem, reconhecendo a instituição escolar como um grupo que afeta e é afetado pelas ações de outras esferas sociais, sendo essas das mais variadas ordens: política, social e econômica, por exemplo. Assim, para atender os apelos da sociedade moderna, aprender a língua escrita deixa de se limitar à codificação e à decodificação das letras e se amplia para o uso desse conhecimento como prática social (KLEIMAN, 2012; SOARES, 2020).

Essa dicotomia ainda permeia algumas discussões sobre o uso dos termos alfabetizar e letrar. Todavia, conforme já informado, expressamos o entendimento sobre essas duas ações como interdependentes e complementares, pois a alfabetização, enquanto ato de ensinar ou aprender a ler, escrever e utilizar as regras de funcionamento da língua, ainda que seja um fundamento primário para a conquista do direito da cidadania, não basta para suprir todas as necessidades que temos em relação à linguagem.

Por isso, assimilar o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva as práticas sociais que usam a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 47) confere um sentido mais amplo e afim ao que desejamos desenvolver com as crianças no espaço escolar: contribuir para sua formação cidadã, tornando-se capaz não somente de decifrar o código escrito, como também de compreender, criticar, participar e transformar seus espaços de atuação. Complementando essa ideia, Rojo (2019) diz que, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. Soares (2020) corrobora com esse pensamento ao classificar o letramento como verdadeira condição para a sobrevivência e conquista da cidadania.

Ampliando esse entendimento do letramento como um fenômeno social, temos a contribuição do professor e pesquisador Brian Street (2014) que, em seus estudos, reflete sobre as práticas de letramento serem processos que acontecem dentro ou fora do ambiente escolar, criticando o que ele chama de “pedagogização” do letramento (STREET, 2014, p. 122), que valoriza apenas o conhecimento institucional. Assim, denominou dois tipos de letramentos que se contrapõem: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O letramento autônomo, segundo Kleiman (2012, p. 20), “é o modelo que hoje em dia prevalece na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado”. Nele, a preocupação se volta não para o letramento social, mas para o

desenvolvimento de uma competência individual do estudante, requerida para seu sucesso e promoção, nos limites do ambiente escolar. Por esse motivo, a escola funciona como um ambiente à parte da sociedade, supervaloriza a escrita e não oportuniza o intercâmbio cultural, uma vez que elege modelos a serem seguidos. Tem como princípios a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre oralidade e escrita e a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita por grupos que a dominam.

Já o modelo ideológico de letramento apresenta uma perspectiva contrária à do modelo autônomo, uma vez que, nele, a escrita é compreendida como prática que se concretiza ao envolver-se diretamente em situações de uso da língua escrita com estreita relação com outras situações da vida real e social. Valoriza atividades coletivas, com participantes que têm saberes distintos, e os mobiliza de forma cooperativa, segundo seus interesses, propostas individuais e metas comuns.

Por isso, do ponto de vista da sua relação com o mundo, a prática do letramento e, em especial do letramento ideológico, demonstra que o ensino não se resume ao conhecimento trazido pelo professor, mas que se realiza por uma prática formativa que acontece nas relações entre as pessoas. E esse mundo de velozes transformações históricas, culturais, sociais e sobretudo tecnológicas em que vivemos, exige de nós posicionamentos mais participativos, daí a importância de formarmos cidadãos verdadeiramente letrados.

2.2. Os letramentos

As práticas sociais se modificam com o passar do tempo, influenciadas por diversos fatores e alterando nossa forma de comunicação. Na esteira desse entendimento, encontramos o conceito de letramentos, no plural, como uma forma de contemplar as múltiplas ações voltadas para a leitura e a escrita, incluindo aquelas que se referem aos meios digitais e outras formas de leitura que surgem com as novas tecnologias desenvolvidas ao longo do tempo. Kleiman (2012, p. 19) compreende o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Portanto, para atender às peculiaridades das diversas práticas, passamos a necessitar de diferentes tipos de letramentos.

Numa sociedade urbana moderna como a que vivemos, as práticas diversificadas de letramento são inúmeras. Chamamos atenção novamente aqui para o fato de que “mesmo os indivíduos considerados analfabetos, podem ter graus sofisticados de letramentos em uma área, enquanto em outra, possuir um nível superficial” (COSSON, 2021, p.12). Por isso, na mudança para letramentos, leva-se em consideração a heterogeneidade dos modos pelos quais os sujeitos

se apropriam da leitura e da escrita (Rojo, 2009) e dela fazem uso “de acordo com suas necessidades pessoais ou conforme a sociedade lhe oferece como demanda” (COSSON, 2021, p. 12).

Sendo assim, a alteração não se limita à grafia da palavra, mas sobretudo à compreensão do conceito singular de letramento, uma vez que desse modo consegue abranger práticas mais diversas, locais ou globais, em contextos e grupos sociais culturalmente diversificados (ROJO, 2012). Por isso, existem tantos letramentos específicos em função dos usos que fazemos: letramento matemático, cartográfico, acadêmico, político, racial, oral, crítico, digital, entre muitos outros, como o letramento literário, especificidade que discutiremos mais adiante e com mais ênfase nessa dissertação.

A presença maçante da escrita no mundo marca uma evolução que nos obriga a interagir, inevitavelmente, com diversas linguagens. Ao mencionar a questão do letramento, Rojo (2019) afirma que, para engajar-se em práticas sociais letradas, é preciso que os indivíduos façam parte dessa cultura essencialmente letrada. Sendo assim, ao ressignificarmos essa compreensão a partir da perspectiva do conceito de letramentos, destacamos a nossa percepção de que a escrita permanece dominando as práticas sociais e que nosso modo de comunicação está atrelado a ela e a todas as demais modalidades que dela derivam.

Uma escola que deseja estar aberta às novas demandas busca trazer para o seu cotidiano intervenções pedagógicas igualmente plurais, pois de quanto mais campos letrados o sujeito puder participar e compreender, mais ele estará se formando e se tornando apto a participar e a agir no mundo. Contudo, para que tal adequação torne-se possível, é necessário que mudanças aconteçam.

Além da revisão dos objetivos, práticas e avaliação do ensino, pondera-se sobre a superação de um modelo de ensino aprisionado na escola. Existe agora, claramente, um chamado para uma aproximação com o mundo social, o que põe em evidência o encontro real do ensino com as práticas sociais (ROJO, 2012).

Em consonância com esse entendimento, temos a importante reflexão de Emília Ferreira (2001) quando afirma que “a escrita é importante na escola porque ela é importante fora da escola e não o contrário” (FERREIRO, 1987b, p. 11). Desse modo, evidencia-se que o verdadeiro sentido do processo de ensino e aprendizagem é o diálogo com a vida do aluno, tornando os conhecimentos parte das vivências da criança.

Assim, uma vez que cada contexto social nos direciona para práticas distintas, romper com esse aprisionamento do ensino foi e continua sendo um grande desafio que,

compreendemos ser mais facilmente enfrentado se as práticas com os diversos letramentos forem postas ao alcance dos estudantes.

Nesse sentido, quando pensamos sobre a formação de leitores e elegemos o livro literário como suporte da prática leitora, encontramos em Paulino (1997) o entendimento sobre o letramento literário, componente essencial dessa pesquisa. Para a autora, da mesma maneira que acontece com outros letramentos, esse também é uma forma de apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduz à escola, embora transite por ela. Ao elaborar sobre essa especificidade do letramento, Paulino e Cosson (2009) afirmam que o letramento literário é a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, ou seja, o valor formativo da literatura se dá nas relações que o leitor estabelece entre o texto e as demais vivências que ele possui (COLOMER, 2007).

Quanto à utilização do termo letramento literário, Cosson (2021) explica que é uma maneira de “assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que vai além das práticas escolares usuais” (COSSON, 2021, p. 11). Deste modo, entende que o letramento literário possui uma apresentação especial que se explica pela própria configuração de existência da escrita literária, pois “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2021, p. 12).

Infere-se, assim, que a formação de um leitor competente pode ser garantida pela perspectiva do letramento literário, pois ao reivindicar outros saberes, como “a substituição do conceito enciclopédico pelo desenvolvimento da competência literária nos alunos” (COLOMER, 2007, p. 25), proporciona, através da leitura, a formação de instrumentos interpretativos, integrando a fruição do texto por meio da “experimentação do prazer literário que se constrói ao longo do processo” (COLOMER, 2007, p. 29).

2.3 Os multiletramentos

Pode-se dizer que, no final da década de 1990, em diferentes âmbitos e nichos, o conceito de "letramentos", no plural, vinha sendo ainda assimilado pela escola, quando surgiu uma nova possibilidade de compreensão das práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo, desta vez, tanto a multiplicidade de culturas, quanto a de linguagens (Rojo; Moura, 2012).

Pesquisadores participantes de um colóquio, em 1996, na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), publicaram um manifesto afirmando que a escola deveria incorporar em suas práticas os novos letramentos emergentes na sociedade, uma vez que reconheciam que os

estudantes já interagiam com novas ferramentas de acesso à informação e à comunicação, acarretando “novos letramentos, de caráter multimodal” (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Essa nova pedagogia, chamada de multiletramentos, proposta pelo *New London Group* (reconhecido no Brasil como Grupo de Nova Londres ou GNL), advoga a importância de que a escola seja um espaço no qual a multiplicidade de canais de comunicação, mídias e projeção das diversidades linguísticas e culturais seja conhecido e experimentado pelos docentes e discentes (Rojo; Moura, 2012).

O GNL destacou, ainda, que os textos estavam mudando, em parte, devido ao impacto das novas mídias digitais e já não eram mais essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens que eles denominaram de "multimodalidades". Nesse sentido, de acordo do Rojo; Moura (2012), podemos chamar de multimodalidades as diferentes formas que usamos para nos informar e comunicar: escrita, fala, imagem, gesto, som, cheiro, tato, infográficos, links, hiperlinks, dentre outros.

Com relação à compreensão da transição da ideia de letramentos para multiletramentos, esses autores afirmam que:

diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO e MORA, 2012, p. 13)

Outro aspecto a se considerar é que nem sempre se lidou com os textos e com as tecnologias da escrita como fazemos hoje, os eventos de letramentos dos quais participamos, em geral, são fruto de uma longa história da escrita e dos tempos impressos. Temos então, diante de nós, mais um desafio, pois, se há 30 anos já era perceptível que entre os alunos e alunas já estavam ampliando as interações com as mais diferentes tecnologias, especialmente as digitais, na atualidade, com acessos relativamente mais democratizados, temos um volume ainda maior de crianças que interagem, se comunicam e se informam, muitas vezes sendo os próprios produtores dos conteúdos.

Por isso, essa grande variedade de linguagens que compõe os textos, configurando-os como multimodais, são uma realidade, e exigem, de todos nós, capacidade para compreensão, de interação e de produção desses recursos. Tais habilidades específicas, produto dos novos tempos é denominada letramento digital. Sobre isso, Gomes (2014) afirma:

Assim como outros tipos de letramento, o letramento digital abre espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social. Com a sociedade do conhecimento, a leitura tem evoluído e se construído como um ato complexo que não se limita ao livro ou ao texto impresso. A propagação de textos virtuais, sejam eles no computador, no celular, na TV ou em outros meios, faz com que ler signifique, também, ter conhecimento das propriedades do texto na tela, das normas que regem a construção de sentido no ambiente digital, das características técnicas para o manuseio da tecnologia e de outras regras e convenções peculiares dos meios eletrônicos e digitais (GOMES, 2014, p.8)

Em consonância, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 69) considera que “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos” Nesse sentido, concluímos, junto ao entendimento de Rojo; Moura (2019), que a pedagogia dos multiletramentos é mais do que uma nova abordagem, mas uma exigência da contemporaneidade.

2.4. Do singular ao plural do plural: o lugar da leitura nos letramentos e multiletramentos

Conforme vimos, a ideia do letramento, que já era complexa, foi ampliando seu escopo e ganhando trânsito na sociedade, compartimentando-se em áreas e tornando-se em letramentos no plural. Atualmente se chega ao plural do plural: os multiletramentos, que correspondem às diversas áreas e modalidades possíveis de serem trabalhadas nas relações de comunicação do sujeito com o mundo contemporâneo, que vem se expandindo com a explosão de novas mídias, com interações cada vez mais intensas com as diversidades, as culturas e os formatos dos textos, e mesmo entre a inteligência humana e a inteligência artificial (IA), tendo a Internet, em grande medida, como uma facilitadora para tais interações.

Em relação à multiplicidade de linguagens, é possível perceber (e isso já ocorre há bastante tempo) características multimodais na constituição dos textos, sejam eles digitais ou analógicos. A formatação, incluindo a disposição, formato e uso de destaques das palavras assim como as imagens, já é um recurso bastante conhecido, que vem se ampliando hoje com a inserção de novos recursos como *links*, *hiperlinks*, infográficos etc. Deste modo, ler todos os detalhes das diagramações exige “capacidades e práticas de compreensão e produção para se fazer significar” (Rojo; Moura, 2012 p.19).

E, para isso, ainda de acordo com Rojo; Moura (2012), tanto no que se refere ao aspecto cultural quanto à multiplicidade dos textos, essas características comuns a esse novo olhar sobre as produções, que passam a ser cada vez mais elaboradas e apreendidas por meio da interatividade, da colaboração e da mistura de modos e linguagens, tecnologias digitais e características das diferentes culturas tornam desafiador e, ao mesmo tempo, estimulante, o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, tais transformações direcionam a escola a pensar em uma pedagogia para os multiletramentos, não para definir aspectos disciplinadores para o uso dessas tecnologias, mas, como uma possibilidade de atendimento aos anseios e demandas do novo mundo, pois o mundo atual espera “que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender” (ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

Assim, conforme acompanhamos nesse capítulo, a nossa forma de lidar com as práticas de leitura e escrita vem se modificando e isso impacta diretamente na forma de ensinar e aprender. A escrita já foi a principal maneira de construir significados em diferentes épocas e lugares, porém, vemos atualmente como os modos grafocêntricos podem ser complementados ou substituídos por outros formatos. Isso significa que uma pedagogia atual voltada ao ensino de leitura precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente, quando possível, aquelas típicas das novas mídias digitais.

Por outro lado, no que tange à leitura literária, é preciso deixar bem claro que esse trabalho não tem intenção alguma de discutir, incentivar ou mesmo lamentar pela suposta ideia do fim do livro tradicional, advogando pelo uso de tecnologias para a finalidade da leitura. Ao contrário, acreditamos que ele é um suporte atemporal. Assim, ainda que novos formatos surjam, o livro sempre conservará características que o destacarão dos demais. Para reforçar esse entendimento, trazemos as ponderações de Regina Zilberman (2009):

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, essa não sofre ameaça, nem concorrência. Ao contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público. (ZILBERMAN, 2009, p.05).

Dito isso, precisamos buscar possibilidades para que tanto o livro quanto a leitura literária convencional sejam atrativos às crianças. Ainda sobre as falácias que envolvem a ideia do fim do livro, que, com certa frequência, aparecem nos debates sobre o tema, concordamos com as reflexões de Eco e Carrière (2010):

Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá uma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. (CARRIÈRE; ECO, 2010, P.15)

Deste modo, com a finalidade de conhecer novas possibilidades de ação para a escola, encontramos no conceito de Leituras Elásticas (SANCHES, 2021), que acreditamos vincular-se à ideia dos Multiletramentos e do Letramento Literário, uma proposição de união entre esses dois mundos, aparentemente distintos: o livro e a tecnologia digital.

Entretanto, antes de pensarmos na efetivação dos processos na escola, é importante refletir sobre o contexto atual da leitura nesses espaços de formação.

São essas questões que permearão as reflexões dos próximos capítulos desse estudo.

3 OS DESAFIOS DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UM PANORAMA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NA SOCIEDADE E NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Quando apontamos, no início dessa dissertação, o desejo de realizar um trabalho com vistas à formação do leitor literário no primeiro segmento da Educação Básica, o fizemos por acreditar que a literatura é fundamental na constituição humana e social dos indivíduos, nos prepara para lidar com as emoções, enriquece o universo cultural e desperta a empatia, nos tornando cidadãos melhores para o mundo.

É compreensível à escola, enquanto espaço de ensino formal, que explore as potencialidades da linguagem e amplie o acesso ao universo letrado, receba a maior parcela de responsabilidade no compromisso com a formação dos leitores. Assim, é preciso que ela seja assistida por políticas que demonstrem conhecimento desse contexto e compreendam os fatores que influenciam o comportamento leitor para que estratégias assertivas sejam definidas e executadas de modo a garantir o pleno letramento dos nossos estudantes. Isso passa tanto pelo investimento em material e espaço físico quanto na formação dos professores e demais profissionais mediadores de leitura.

Desse modo, este capítulo pretende trazer o contexto da leitura no Brasil, por meio de dados relacionados aos leitores, aos não leitores e aos aspectos que influenciam essas práticas (de ler e de não ler), especialmente no que tange ao universo da escola. Esse panorama, oriundo de uma pesquisa bastante abrangente, será aqui apresentado de maneira parcial, trazendo algumas informações referentes ao recorte para a faixa etária a que se destina nosso estudo (crianças de 5 a 10 anos). Todavia, em determinados momentos, foram também compartilhados os dados que englobam outras faixas de idade, bem como alguns outros comparativos para que ora possamos ter uma visão ampliada dos fatos e ora possamos ter parâmetros para um melhor entendimento das informações.

Em seguida, com a intenção de demonstrar indicadores sobre a proficiência em leitura na cidade do Rio de Janeiro, traremos os últimos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) referentes à essa competência. Desse modo, indicamos uma visão mais específica do nosso campo de pesquisa no que se refere à leitura dos alunos do primeiro segmento da Educação Básica.

Para finalizar o capítulo, fizemos uma análise dos direcionamentos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta em relação ao trabalho com a Literatura, no que se refere ao currículo dos anos iniciais, buscando compreender se há limitações ou

descompassos entre a já consolidada importância difundida sobre essa área e a realidade do documento.

Tais reflexões pretendem levantar alguns dos aspectos que compõem o debate acerca dos desafios para formação de leitores pela escola e assim contribuir para outras/novas possibilidades de atuação.

3.1. O contexto da leitura no Brasil

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” vem sendo realizada pelo instituto Pró-livro e seus parceiros desde 2007 e tem se mostrado um estudo de referência na área, pois capta as variadas facetas dos assuntos que se referem à leitura enquanto prática, produz métricas e divulga os panoramas, visando ao debate e à criação de políticas públicas para a educação e a cultura, o que possibilita o conhecimento, com mais propriedade, do leitor de literatura em livros e até mesmo em outros meios ou plataformas (um diferencial desse último estudo em relação às pesquisas anteriores). Em sua quinta edição, a pesquisa ouviu 8.076 participantes, nas cinco regiões brasileiras.

Diante dos números apresentados, as análises feitas precisam levar em conta uma série de variáveis, as quais certamente influenciam nas características dos denominados leitores/não leitores e, por sua vez, também impactam sobremaneira a realidade educacional, dentre eles os aspectos econômicos, sociais, os relacionados ao nível de escolaridade, a oferta de bibliotecas escolares ou públicas, dentre outros. Desse modo, quando oportuno, esses aspectos também serão expostos. Além disso, a já mencionada amplitude da referida pesquisa nos impede que sejam tratados aqui todos os temas que fazem parte do seu escopo. Assim, dentro dos limites que temos, alguns deles foram selecionados por serem considerados essenciais para o diálogo com nosso estudo.

Iniciaremos a exposição dos dados invertendo um pouco a lógica e trazendo o diagnóstico final do estudo publicado em 2021, o qual revelou um alerta: houve uma perda de 4,6 milhões de leitores brasileiros, entre 2015 e 2019, se comparado a última edição da pesquisa.

Com isso, de acordo com Failla (2021) permanecemos desde 2007 com o patamar de uma população onde quase 50% não são leitores no Brasil. A análise desse dado aponta que, desde o início da série histórica, em 2007, o maior número de leitores está entre os que têm nível superior e melhor situação econômica, todavia, nessa edição, o percentual de indivíduos participantes da pesquisa nesses estratos apresentou uma expressiva redução, o que pode ter impactado o resultado do estudo.

Tal constatação escancara os efeitos que a escassez de recursos se dá em relação às limitações de interação e contato com a leitura, uma vez ser possível inferir que a imensa maioria das “crianças e jovens de famílias não leitoras e de origem social mais vulnerável dependem exclusivamente das escolas, das bibliotecas escolares e dos professores para despertar o interesse e o gosto pela leitura” (FAILLA, 2021, p. 31).

Outro aspecto interessante a ser destacado se relaciona aos motivos elencados para justificar a não leitura. Algumas dificuldades foram apontadas como limitações à atividade de ler por cerca de 40% dos indivíduos dentre os quais: não saber ler, ler devagar, não compreender o que lê. Tal percentual mostra-se superior aos 29% de analfabetos funcionais denominados pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), em 2018. Essa análise traz preocupação, pois mostra que, para além dos analfabetos funcionais, aqueles que possuem nível elementar de leitura, embora não sejam analfabetos, também encontram limitações para compreender o que leem e, por isso, tendem a não ampliar suas experiências com a leitura.

Além da justificativa relacionada à compreensão leitora, a pesquisa aponta que “o uso do tempo livre foi o motivo que teve maior ressonância entre os analistas desta edição para explicar a redução no percentual de leitores com nível superior de escolaridade” (FAILLA, 2021, p. 28), isso porque 86% desses leitores usam com frequência o *WhatsApp* (eram 76% em 2015). As redes sociais (*Facebook*, *Instagram* ou *Twitter*) também parecem roubar o tempo para os livros, pois foram citadas por 64% dos que tinham nível superior, enquanto o percentual dos que leem livros no tempo livre foi de 42% entre os que atingiram esse nível de escolaridade (eram 46% em 2015). Entre os leitores em geral, independentemente do nível de escolaridade, o percentual de quem usa seu tempo livre no *WhatsApp* é menor: 68%, apesar de ter havido um aumento expressivo em 2019 (eram 53% em 2015).

Diante desses números e da nossa experiência com as crianças, como elas teriam respondido a esses quesitos? Vamos observar o que diz a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” sobre essa faixa etária.

3.1.1 Os leitores de 5 a 10 anos

Embora os dados gerais que revelam a leitura no Brasil sejam preocupantes, no que se refere à faixa etária de crianças entre 5 e 10 anos, o panorama mostra-se mais favorável, sendo possível observar estabilidade e até mesmo alguma elevação nos números, face às pesquisas anteriores.

A apuração mostra que o percentual de leitores nesse segmento subiu de 67% para 71%. Desse percentual maior (71%) houve uma ampliação dos que responderam estarem matriculados no Ensino Fundamental, de 82% para 86%. Em contrapartida, houve redução em todas as demais faixas de idade, sendo a mais expressiva com os entrevistados entre 14 e 18 anos de idade, de 75% para 67%.

Em relação às escolhas de atividades para desempenharem no tempo livre, na faixa entre 5 e 10 anos, temos as seguintes respostas: assistir a TV (82%), escrever (75%), assistir a vídeos ou filmes em casa (71%), jogar *videogame* (40%), leitura (29%) e usar a internet (11%).

É interessante perceber que, na medida em as idades se elevam, os números sobre o uso de tecnologias digitais no tempo livre também se ampliam consideravelmente, enquanto o gosto pela leitura aponta para um declínio. Por exemplo, 66% dos adolescentes informaram sobre o uso de redes sociais no tempo livre, enquanto, entre os adultos, 86% usam com frequência o *WhatsApp* (eram 76% em 2015). As redes sociais (*Facebook*, *Instagram* ou *Twitter*) foram citadas por 64% desse grupo.

Em relação ao gosto pela leitura, entre as crianças de 5 a 10 anos, 48% afirmaram que gostam muito de ler, 39% responderam gostar um pouco, enquanto 9% disseram não gostar. Nos demais grupos etários relacionados à Educação Básica, há uma considerável redução dos que responderam gostar muito: 11 a 13 anos (36%), de 14 a 17 anos (30%)

A reflexão proposta pelos analistas da pesquisa vai ao encontro da necessidade de entender os motivos pelos quais quase metade das crianças afirmam que têm na leitura um momento de grande prazer, enquanto nos demais intervalos etários há uma redução significativa desses percentuais. Nessa busca, foram levantados alguns argumentos que levam em conta, por exemplo, o fato de os livros para as crianças serem considerados mais atraentes para a leitura e as famílias estimularem mais essa prática.

Sem dúvida, os professores que atuam no Ensino Fundamental I estabelecem maiores vínculos com as crianças e também desenvolvem mais propostas com mediações de leitura exercendo, portanto, grande influência nas crianças no âmbito da formação leitora e do gosto pela literatura, além de haver mais indicações e acesso às bibliotecas escolares nesse segmento do EF.

Diante desses últimos números é bastante natural associar que o maior uso da Internet e de outras tecnologias vem roubando muito do espaço que poderia ser dedicado à literatura. Todavia, também é curioso notar que, ao serem perguntados se preferiam ler livros físicos ou digitais, a maioria dos entrevistados (70%) diz preferir ler no papel. Assim, seja sob alegação do cheiro, da posse, da possibilidade de manusear e de marcar as páginas do livro, é fato que o

leitor busca uma experiência que parece (ainda) não ser suprida pela leitura feita em plataformas digitais.

Outro dado bastante importante para nosso estudo refere-se a quem mais influencia os entrevistados a serem leitores. Dentre participantes de todas as faixas etárias da pesquisa, que se declaram leitores, os dois mais citados foram os professores (15%) e a mãe (13%). Outros influenciadores foram citados por 19%. Contudo, 52% dos entrevistados afirmam que não foram motivados para a leitura por nenhuma pessoa. Por outro lado, dos leitores que apontaram estar lendo livros naquele momento da entrevista, 22% afirmam que o título escolhido havia sido indicado por um(a) professor(a).

O fato de os professores terem sido lembrados pela maior parte dos entrevistados como os influenciadores para a leitura, ainda que representados por um número pouco expressivo, provocou algumas curiosidades sobre o perfil leitor dessa classe profissional. Assim, os dados sobre essa categoria específica mostram que, dos cerca de 8.000 entrevistados, 736 informaram ser professores ou trabalhar na área da educação. Desses, 63% afirmam gostar muito de ler e 31% gostar um pouco. Dos 80% que se afirmam como leitores, 52% estavam lendo no momento da entrevista. E, ao serem perguntados sobre o título que estavam lendo no momento, foi verificado que as preferências eram muito semelhantes às da população em geral: a Bíblia em primeiro lugar, com quase cinco vezes mais citações que o segundo colocado. Os demais livros eram de autoajuda e religiosos, além de apenas um clássico de Machado de Assis.

Algumas inferências podem ser feitas diante desses dados, e ainda que nossa pesquisa não tenha como foco analisar a formação leitora do professor, é importante dizer que, como mediador de leitura, se ele não possuir bons instrumentos pedagógicos, incluindo um repertório literário satisfatório, não terá recursos para ser um bom influenciador para seus alunos. Sobre isso, diz o texto da pesquisa:

Promover a leitura, em especial entre os jovens, exige do professor, como um mediador, que goste de ler e que tenha um grande repertório de leituras para identificar indicar e compartilhar suas experiências e emoções. Tendo esse repertório, o professor pode, principalmente se estabelecer um vínculo para conhecer os interesses desses jovens alunos, atrair e conquistar novos leitores. Essa mediação, baseada na construção de vínculos, no “encantamento” e no compartilhamento das experiências de leitura, é necessária, em especial quando identificamos que o uso do tempo livre está sendo atraído pelas redes sociais, pelos games e pelos vídeos (streaming) (FAILLA, 2021, p. 32).

Diante das informações compartilhadas, consolidamos o entendimento sobre o imprescindível papel do professor e, portanto, da escola na formação de hábitos e práticas de leitura. Ao mesmo tempo em que vemos com otimismo a faixa etária correspondente aos anos

iniciais da Educação Básica, respondendo pelos índices mais altos relacionados à leitura, isso nos traz uma responsabilidade grande, que é trabalhar para o aumento desses números e mais ainda, para ampliar esse gosto para as demais séries, o que acreditamos ser possível se consolidarmos um verdadeiro hábito os pequenos desde cedo.

Vislumbrando as próximas pesquisas, a julgar pelo que estamos acompanhando no dia a dia da escola, é difícil não pensar que os indicadores futuros trarão números ainda mais altos no que se refere ao uso das tecnologias digitais, pois essa é uma relação cada vez mais presente no cotidiano das crianças.

Deste modo, entendemos que é preciso ampliar as reflexões acerca das ações da escola na formação de práticas leitoras bem como investir em pesquisas e melhorias dos modelos de formação docente e do currículo escolar. Tais considerações são importantes tanto para que professores repensem suas práticas quanto para a organização de políticas públicas voltadas para esses profissionais, não apenas na necessária formação inicial, com a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, mas também com incentivos para as formações continuadas e especializações durante o tempo de atuação profissional do docente.

Isso deveria ser planejado e executado o quanto antes porque, embora os dados apresentados para as crianças sejam menos alarmantes, se formos comparar com as demais faixas etárias, tampouco são suficientes para promover um efetivo impacto nas perspectivas futuras de melhoria dos níveis leitores da população brasileira. Ainda há um grande caminho a ser percorrido diante da necessidade de ampliarmos não apenas o gosto pela leitura, mas a manutenção do hábito de ler. Além disso, parece claro o quanto à opção pelo uso de novos recursos tecnológicos vai, ao longo dos anos, reduzindo o espaço da leitura no cotidiano dos indivíduos. Os indicadores da “Retrato” mostram que há urgência na ampliação de estudos e investimentos para a promoção de políticas públicas e ações mais estratégicas e efetivas para a melhoria da qualidade e a difusão da leitura no Brasil.

3.2 Os índices de proficiência em leitura no Brasil: o que mostram os últimos resultados do Saeb?

Antes de apresentarmos e discutirmos os dados relacionados aos índices de proficiência em leitura em nosso país, destacando o Rio de Janeiro, estado onde se realiza a pesquisa, trataremos uma breve explicação sobre o que são e como acontecem algumas avaliações que compõem o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O Saeb é o conjunto de avaliações externas, em larga escala e que realiza um diagnóstico sobre a educação no país, tendo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) como órgão responsável por toda aplicação, gestão e divulgação desses dados.

A partir das análises de testes e questionários, aplicados a cada dois anos, os resultados apresentados nas avaliações são relacionados aos fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes, para que políticas públicas sejam elaboradas, monitoradas e aprimoradas, de modo que possam atender às demandas educacionais refletidas nas avaliações.

Os resultados obtidos pelos estudantes geram médias de desempenho, que somadas às taxas de aprovação, reprovação e abandono, ações relacionadas ao fluxo escolar, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É também por meio desse índice que as metas para a melhoria na qualidade do ensino são estabelecidas e acompanhadas ao longo dos anos.

Os estudantes brasileiros do 2º, 5º e 9º anos do Ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio são avaliados pelo Saeb. É importante salientar que, em 2018, houve mudança da série em que a alfabetização é medida, sendo antecipada para o fim do 2º ano (anteriormente era ao fim do 3º ano). Essa medida ocorreu por uma necessidade de alinhamento das avaliações com as diretrizes da nova BNCC (BRASIL, 2018). Outras mudanças, como a inclusão de diferentes disciplinas, a partir do 9º ano, a avaliação para a Educação Infantil e novos questionários para coleta de dados também fazem parte dessas mudanças.

As séries do primeiro segmento do ensino fundamental que fazem a avaliação do Saeb, verificam os conhecimentos dos estudantes em duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática, sendo o 2º ano EF com abrangência amostral, isto é, apenas parte dos estudantes nessa série é avaliada e no 5º ano do EF com abrangência censitária, ou seja, todos os estudantes participam da avaliação.

Segundo a apresentação divulgada no site do INEP (www.gov.br/inep), consultada em 17/10/2023, mostra que a aplicação do Saeb/ 2021 (último a ter os resultados divulgados), ocorreu entre 8/11 e 10/12 de 2021 envolveu um total de 72.000 escolas, mais de 246 mil turmas e aproximadamente 5,3 milhões de estudantes. Especificamente em relação aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os números mostram que aproximadamente 29.819 estudantes do 2º ano do EF e 2.554.184 do 5º ano fizeram as avaliações no ano de 2021.

Uma vez que nossa pesquisa tem como foco a leitura literária nos anos iniciais da Educação Básica, traremos apenas os dados e uma pequena discussão relacionados à avaliação de Língua Portuguesa, buscando contemplar os eixos relacionados à leitura dessas duas séries. De acordo com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Saeb (INEP, 2020), as habilidades que integram as questões das provas se baseiam nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) para o 2º ano e do documento de referência do ano de 2001, no caso do 5º ano.

Assim, para o 2º ano, no eixo da leitura, as habilidades relacionadas foram: ler frases; localizar informações explícitas em textos; reconhecer a finalidade de um texto; inferir o assunto de um texto; inferir informações em textos verbais; inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

Enquanto para o 5º ano, as habilidades selecionadas foram: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em ele foi produzido e daquelas que será recebido; estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

É possível notar que os aspectos que compõem a relação de habilidades do 5º ano, além de serem mais numerosos e complexos, estão relacionados a tópicos não somente ligados aos chamados procedimentos de leitura, mas também a conhecimentos que só serão possíveis a partir desse domínio. São eles: implicações do suporte, do gênero e/ou dos enunciados na compreensão do texto, relação entre textos. coerência e coesão no processamento do texto. entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Acreditamos que essa ampliação se justifica pela natural expectativa de que os estudantes do 5º ano expandam e construam maiores conhecimentos relacionados ao domínio

da leitura, se comparados aos que possuíam no 2º ano. Contudo, constata-se que essas habilidades não evidenciam, sob nenhum aspecto, o texto literário, numa clara repetição do apagamento dessa área já constatado na BNCC, conforme apontado no item 2.3, na seção seguinte desse estudo.

Assim, embora isso não configure exatamente uma surpresa que a literatura esteja relegada a um lugar de pouco ou nenhum destaque nos documentos oficiais que tratam do ensino brasileiro, há sempre um estranhamento, pois, nossa prática pedagógica mostra que a maior parte dos textos trabalhados com as crianças desse segmento são fragmentos e/ou a integralidade de obras literárias, embora outros gêneros também tenham importância nessa composição.

Com relação aos índices de desempenho do Saeb 2021, como veremos, os resultados constataram queda no desempenho dos estudantes em relação a avaliação anterior, sendo essa mais acentuada, no que se refere ao grupo de crianças que estão ou deveriam estar finalizando a etapa da alfabetização.

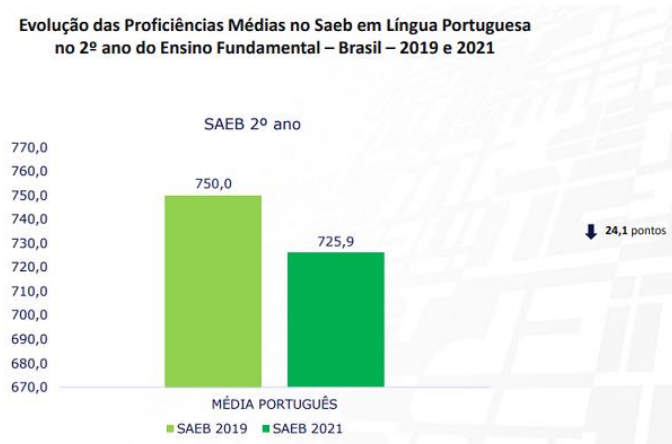
Contudo, nossa análise precisa levar em conta, não somente o resultado, mas o contexto no qual ocorreu esse processo. Assim, quando consideramos a pandemia da Covid-19, com todas as limitações e restrições que impactaram a sociedade e a escola, passamos a ter um olhar mais empático e realista desses números.

Ao observarmos os índices de desempenho dos grupos do 2º e do 5º ano, veremos que esse primeiro sentiu mais os impactos das adaptações necessárias para a continuidade do ensino na modalidade remota, tendo uma queda brusca de 24,5 pontos, enquanto o outro mostrou redução de 7 pontos.

Em uma análise simplificada desses dados, podemos inferir que as orientações, acompanhamentos, ou seja, que as práticas de ensino presenciais são estratégias muito necessárias a aprendizagem das crianças menores, e, mais ainda durante os primeiros anos do processo de apropriação da língua escrita. Alfabetizar por meio de encontros remotos ou atividades com orientação virtual, sem uma organização prévia, o que ocorreu devido à urgência do momento da pandemia, não mostrou bons resultados.

Desse modo, apresentamos os gráficos com a evolução das proficiências médias em Língua Portuguesa (LP), iniciando pelo 2º ano do EF, série para a qual daremos mais ênfase, por estar mais próxima da que escolhemos abordar em nosso estudo, que é o 3º ano do EF.

Gráfico 1 - Evolução das proficiências médias em LP no 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: apresentação do Saeb/2021, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 19 set. 2023

Comprovamos que o desempenho dos estudantes do 2º ano do EF, como já dito, foi o grupo mais impactado pela necessidade de mudanças nos modelos de ensino causados pelo período pandêmico. Nota-se que, em 2021, 14,3% dos estudantes apresentaram nível de proficiência abaixo de 1 (em 2019 eram 4,6%).

Para entendermos um pouco melhor, tomaremos como parâmetro as habilidades esperadas para crianças que estão no nível 1, descritas nas escalas do Saeb (INEP, 2020). Nela, vemos que, quem está abaixo desse primeiro nível, provavelmente ainda não apresenta segurança para: relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada; relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissílaba ou de sílaba intermediária de palavra trissílaba, com estrutura silábica canônica ou com estrutura silábica canônica e não canônica, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada; ler palavras dissílabas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem e ler palavras trissílabas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.

Deste modo, tivemos um aumento no quantitativo de crianças que, provavelmente, concluiu o segundo ano sem terem ao menos iniciado o processo autônomo de leitura e escrita. Evidentemente, nos anos seguintes, a escola necessitou (e necessita, pois, ainda vivemos as consequências desse período de pandemia na escola) realizar reflexões e ajustes no currículo, de modo a desenvolver as práticas pedagógicas necessárias ao resgate dos conteúdos, em função dos objetivos de cada série.

Gráfico 2 - Níveis de proficiência em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental Comparativo 2021 e 2019

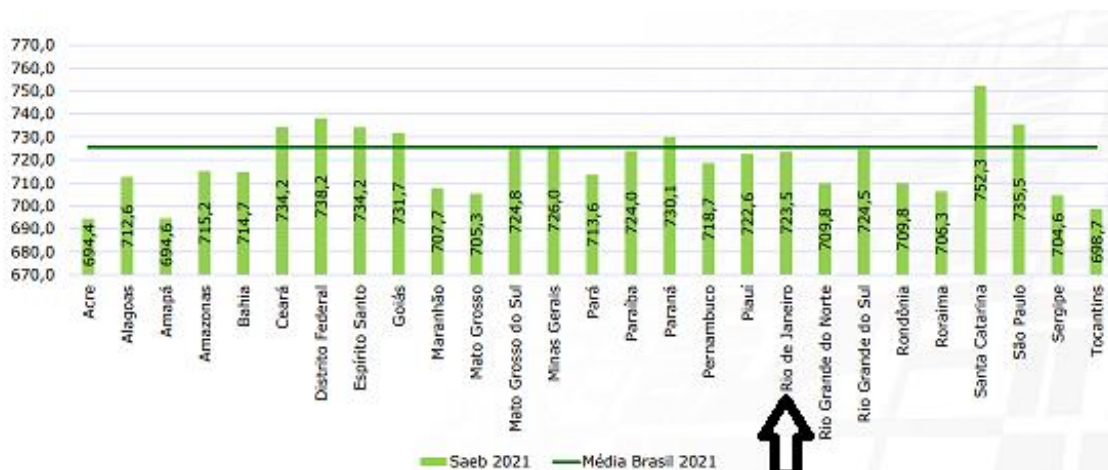


Fonte: apresentação do Saeb/2021, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 19 set. 2023

Conforme se pode comparar, conforme a escala dos níveis vai aumentando, vemos uma redução no percentual de estudantes que alcançaram os melhores desempenhos. Em 2019 tivemos 57,8% das crianças nos níveis intermediários (4, 5 e 6 da escala), enquanto em 2021 somente 45,6 alcançaram os mesmos índices. Isso quer dizer que menos da metade dos avaliados mostraram domínio para encontrar informações no texto, sejam elas implícitas (nível 4) ou explícitas, além de reconhecer a finalidade de um texto (nível 6). Ou seja, são crianças que não teriam, de maneira autônoma e/ou individualizada, condições para ler um livro literário.

Para encerrar as apresentações sobre o 2º ano, veremos o desempenho, em Língua Portuguesa, por unidade da federação.

Gráfico 3 - Proficiência média em LP no 2º ano do EF por estado da federação



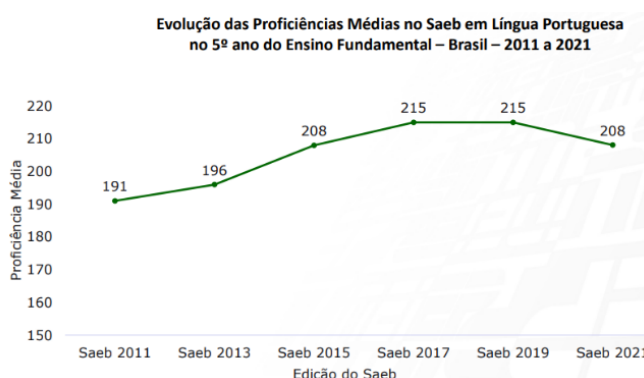
Fonte: apresentação do Saeb/2021, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 19 set. 2023

Esse gráfico mostra que o estado do Rio de Janeiro apresenta os índices mais baixos da região sudeste. Uma situação preocupante, pois, escancara que há as enormes dificuldades vivenciadas pelas crianças cariocas e fluminenses para desenvolverem ações relacionadas à leitura e à escrita.

Contudo, pensando na média brasileira obtida em 2021, percebe-se que o nosso estado está bem próximo de alcançar esse patamar, ou seja, como um todo, o Brasil necessita de grandes investimentos em políticas públicas ou iniciativas privadas que ofereçam qualificação e valorização para os profissionais que atuam na alfabetização, bem como em materiais de qualidade que possam embasar as práticas docentes.

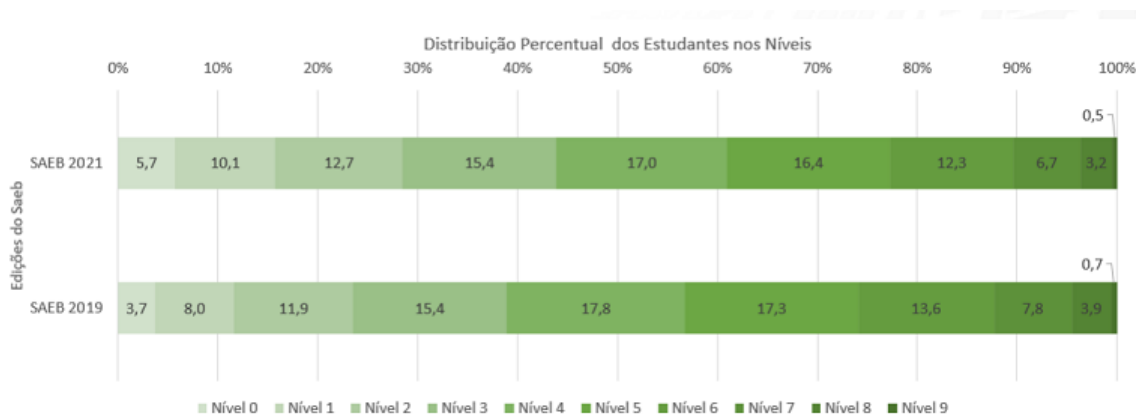
Vejamos agora os gráficos 4, 6 e 7 que retratam essas mesmas análises, porém com informações referentes ao 5º ano do EF.

Gráfico 4 - Evolução das proficiências médias em LP no 5º ano do Ensino Fundamental



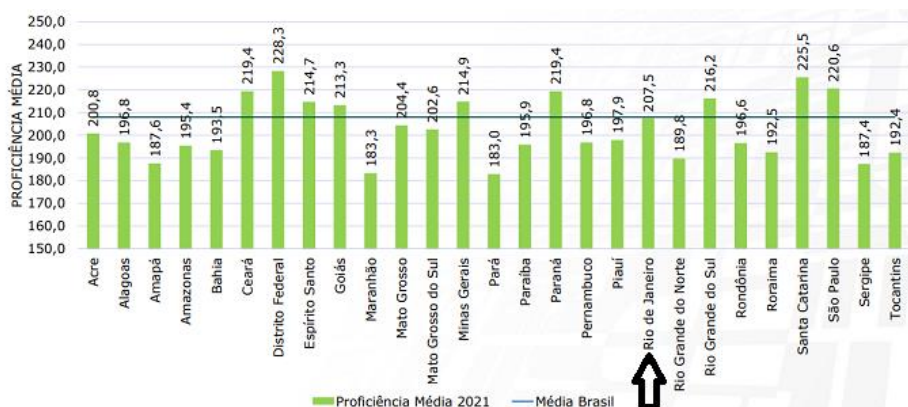
Fonte: apresentação do Saeb/2021, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 19 set. 2023

Gráfico 5 - Comparativo de dados da proficiência em LP no 5º ano do EF



Fonte: apresentação do Saeb/2021, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 19 set. 2023

Gráfico 6 - Proficiência média em LP no 5º ano do EF por estado da federação



Fonte: apresentação do Saeb/2021, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 19 set. 2023

Diante de todas essas informações, acreditamos ser fundamental que os professores que trabalham nos anos iniciais do EF conheçam esses dados e possam levá-los em conta ao planejar suas atividades pedagógicas. No que se refere ao trabalho com a literatura, parece ficar ainda mais evidente a importância de um trabalho bem estruturado, contínuo e que leve em conta a exploração do texto em todos os aspectos e com diferentes linguagens, de modo que essa diversidade de sentidos seja um facilitador para a compreensão dos estudantes.

Nesse sentido, como propomos nesse trabalho, as práticas que integram a literatura e diferentes linguagens podem ser uma boa estratégia para vencermos os desafios na formação de leitores, assim, garantiremos esse componente curricular como um instrumento a favor de uma aprendizagem prazerosa aos nossos estudantes.

3.3. A Base Nacional Comum Curricular e a literatura: inovações e lacunas persistentes

Como temos discutido ao longo desse capítulo, a condução das práticas de leitura pela escola vem demonstrando uma série de fragilidades que se revelam, muitas vezes nos insatisfatórios níveis de proficiência e de comportamento leitor apresentados pelos estudantes no curso da Educação Básica.

Quanto ao trabalho com a literatura propriamente dito, embora saibamos que há espaços de ensino que conseguem subverter lógicas dominantes e trazer práticas mais interessantes, há outros sobre os quais ainda podemos identificar necessidades de revisão nas metodologias desenvolvidas com os alunos.

A escolha do repertório, a proposição das atividades no cotidiano e a até mesmo as avaliações nessa área do conhecimento demandam transformações e novos fazeres, como indica

Lajolo (2009) ao afirmar que precisamos pensar formas diferentes para o trabalho com a leitura literária. Sobre isso, Zilberman (2009, p. 14) observa que a escola “apresenta a leitura de textos como prática inusitada, e a literatura, como um alienígena”. Essa constatação evidencia o quanto as práticas na escola ainda carecem de mais reflexão e aperfeiçoamento.

Contudo, nosso sistema nacional de Educação tem seus parâmetros, orientações e normativas, os quais originam documentos oficiais, essenciais para a regulamentação e condução do ensino. Desse modo, mais um questionamento se apresenta: como esses documentos abordam o trabalho com a literatura?

De acordo com Ipiranga (2019) é possível dizer que nas últimas décadas, políticas públicas que se apresentam por meio de leis e planos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Plano Nacional de Educação (2014) vem buscando reconfigurar as diretrizes do ensino brasileiro, afim de adequá-lo ao novo contexto de sociedade, que apresenta como características cada vez mais presentes a informatização, a agilidade, a fragmentação e a expressão por meio de imagens e outras linguagens.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já traziam orientações que apontavam para a centralidade do texto, isto é, para seu grande potencial formativo no ensino da língua. Dando continuidade a esse cenário de transformação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no papel de documento normativo vigente, mantém o diálogo com esses princípios, contudo, enseja alguns novos olhares sobre as práticas escolares:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67)

Entretanto, constata-se que a literatura ainda não foi privilegiada, como deveria, nesse documento, assim como nos anteriores, com a relevância de ser uma área de ensino individualizada. Assim, permanece inserida no componente de Língua Portuguesa (LP), o que a coloca como uma atividade complementar ao currículo, conforme observam Porto e Porto (2018):

Ao se fazer uma síntese das proposições da BNCC no que tange à formação literária dos educandos no ensino fundamental, não há como ignorar o quanto essa base

novamente desprestigia a literatura como um direito de todos e como um objeto essencial para a formação. Se a literatura não está explicitamente citada no documento como um eixo específico de formação, que se constitui como uma norma, ela não é considerada fundamental. (PORTO; PORTO, 2018, p. 21)

Na área de Língua Portuguesa, a BNCC considera como eixos de integração a oralidade, a leitura e a escrita. A literatura aparece descrita no eixo da leitura, como uma, dentre tantas outras atividades que contribuirão para o desenvolvimento das práticas de linguagem, não havendo nenhum destaque a ela, como pode ser observado no fragmento abaixo:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71)

Além disso, a literatura está incluída na apresentação inicial do campo artístico literário, por meio do qual, há indicação para se buscar possibilidades de ampliação do contato com as manifestações culturais e artísticas em geral. Essa introdução deixa claro “que a literatura é uma arte entre outras, por isso, deve ser estudada junto com as práticas de linguagem das quais não se dissocia” (IPIRANGA, 2019, p. 108).

Com isso, concluímos que, no que se refere ao eixo da leitura em Língua Portuguesa, embora a BNCC demonstre estar alinhada aos novos comportamentos da sociedade, sobretudo aqueles relacionados aos contextos ligados à cultura digital, falta objetividade e mais ênfase quanto à construção de uma educação literária.

Sobre essa constatação, Porto e Porto (2018) alertam que as escolhas feitas em relação ao espaço da literatura na BNCC não contribuem para a superação da crise do ensino da literatura na escola:

O apagamento da literatura e por consequência a não obrigatoriedade da formação de leitores literários, a considerar a proposta da BNCC, pode ser fatal no sentido de sedimentar, de forma ainda mais contundente, a educação literária na formação dos alunos. Em uma leitura talvez mais pessimista, o descaso com a abordagem da literatura na formação de crianças e adolescentes pode ser ainda mais devastador porque poucas são as possibilidades de formar leitores de literatura no ensino médio se as leituras literárias não se constituírem em um hábito a ser ampliado nessa etapa final da formação básica (PORTO; PORTO, 2018, p. 22)

Assim, a intenção de discutir o espaço destinado à literatura e colocar em evidência seu desprestígio em um documento tão importante para a Educação Brasileira, como é a Base Nacional Curricular Comum tem por finalidade promover reflexões para que os professores,

não obstante também utilizem gêneros textuais ligados ao mundo moderno, sejam críticos o suficiente para não menosprezarem os potenciais do texto literário na formação humana e social dos estudantes.

3.4. A prática pedagógica com a literatura no Colégio Pedro II: implementação e desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ao longo deste capítulo, no qual discutimos sobre os desafios na formação de leitores e as práticas literárias na escola, trouxemos dados sobre a leitura no Brasil e, mais especificamente, da cidade do Rio de Janeiro. Agora, para encerrá-lo, vamos apresentar um breve histórico sobre o ensino da literatura no Colégio Pedro II, instituição com a qual essa pesquisa se relaciona duplamente: primeiro, por meio do programa de mestrado a que a pesquisadora está vinculada e, em segundo, por ser o *locus* no qual o campo da pesquisa acontece.

Essas informações² devem auxiliar na compreensão da importância da consolidação da literatura como componente curricular nos anos iniciais da Educação Básica, uma vez que na escola em questão, essa área de ensino está presente desde a implementação do primeiro segmento.

O Colégio Pedro II (CP II), embora fundado em 1837, somente em 1984, incorporou ao seu ensino as séries iniciais do Ensino Fundamental. Com a alcunha de “Pedrinho”, foi criada, em São Cristóvão, a primeira unidade para o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental.

Há poucos registros oficiais sobre essa ampliação do atendimento, todavia os professores mais antigos do Colégio contam que coube ao diretor geral à época, professor Tito Urbano da Silveira, gerir os primeiros direcionamentos pedagógicos para essa execução, especialmente porque, como fim do exame de Admissão à época, feito para o acesso dos alunos ao nível “ginasial” (anos finais do EF), o Colégio vinha declinando consideravelmente o número de matriculados, uma vez que não possuía as séries iniciais para manter o fluxo contínuo de alunos na Instituição.

Assim, com a abertura desse novo segmento de ensino, foi determinado que o primeiro grupo de professores concursados deveria delinear os procedimentos que passariam a atender inicialmente as duas primeiras séries da escola (1ª e 2ª), uma vez que, gradativamente, ao longo

² As informações apresentadas nessa seção foram coletadas em testemunhos feitos por professoras do Colégio Pedro II que vivenciaram essas experiências.

dos demais anos, as demais séries do então denominado curso primário (anos iniciais do EF) foram sendo incorporadas.

A observação dos primeiros Planos Gerais de Ensino (PGEs) mostra que, desde o início do funcionamento, há neles uma parte diversificada, denominada “Atividades Complementares”, da qual faziam parte aulas de Educação Física, Música, Educação Artística, Teatro e Biblioteca, que consistia, segundo relatos de professores que atuaram na época, a um momento reservado para contação de histórias.

Contudo, o processo de estruturação do currículo levou alguns anos e foi acontecendo a partir de uma série de revisões. As mudanças foram implementadas, principalmente, a partir da observação e dos debates realizados pelos professores acerca das realidades cotidianas. Nota-se que, no ano seguinte, no PGE de 1985, já há o registro de uma atividade denominada Literatura, ainda que estivesse ligada ao campo das artes plásticas, como pode ser identificado pelas especificações descritas nos registros do Plano de Ensino.

Segundo depoimentos, no princípio, não havia nenhuma metodologia definida para as aulas que foram se desenvolvendo de maneira intuitiva, por meio das já mencionadas contações de histórias. Eram utilizados livros doados ou os que os professores possuíam, tendo como espaço para execução das propostas a mesma sala de aula onde eram desenvolvidas as atividades das demais áreas curriculares.

Àquela época, as áreas integradas tinham como objetivos desenvolver o “espírito crítico”, a formação de “hábitos e atitudes” e o “desenvolvimento da coordenação motora fina” (referência bibliográfica ao Plano). A literatura parecia ser encaminhada como um apoio para o trabalho com as demais áreas do currículo, com ênfase na Língua Portuguesa.

É interessante pontuar que esse é um aspecto que foi (e tenho dúvidas de que ainda não seja até hoje), muito por força das normatizações da própria BNCC vigente, durante muitos anos, um ponto defendido por alguns professores e, por isso, bastante sensível nas discussões sobre a elaboração dos objetivos para o trabalho da Literatura na escola.

O professor Mário Bruno pode ser considerado uma figura central na organização do processo de implementação da literatura enquanto área de ensino. Ao ser admitido pela instituição, em 1985, ele uniu sua formação em Letras e o mestrado em Teoria Literária, que estava em curso, para contribuir com o grupo de professoras, unindo seus saberes e experiências sobre teoria literária, filosofia e especificamente sobre a literatura infantil.

Juntos, esse grupo pioneiro descobriu que, na prática cotidiana, a definição de métodos e a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em literatura era bastante desafiadora e os conhecimentos teóricos e acadêmicos que possuíam não eram suficientes para as escolhas que

precisavam fazer. Perceberam que seria necessário investir em tentativas, avaliações, reflexões coletivas, formações. Também se abriram para conhecer as experiências de professores e professoras que chegavam ao CP II e possuíam vivências em outras redes de ensino.

Toda essa construção coletiva trouxe novas versões e possibilidades para a condução do trabalho. O resultado direcionava a um olhar lúdico que integrasse a prática literária com as linguagens artísticas, tais como as artes plásticas, a música e o teatro.

Com o tempo, a área de literatura conquistou espaços adequados ao trabalho proposto: salas com dimensões adequadas, livros de qualidades, conseguidos através de doações de editoras. Além disso, houve a organização de um horário de planejamento único para as equipes de literatura de todas as unidades trocarem experiências, o que contribuiu para a continuidade das discussões e compartilhamento de vivências.

O desejo, por parte da equipe, era de que as atividades se afastassem das costumeiras folhinhas com perguntas e respostas sobre os textos. Então, sob a coordenação do professor Mário Bruno, foi estruturado um documento que continha objetivos, conteúdos e apresentava uma variedade de gêneros textuais: contos de fadas, linguagem dos quadrinhos, narrativas míticas, textos dramáticos e, para a transição da literatura infantil para a juvenil, contos e crônicas.

Essa base inicial fundadora do trabalho pedagógico com os anos iniciais perdura até os dias de hoje nas aulas de literatura semanais, com duração de 1 hora e 20 minutos que acontecem com todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do colégio.

A partir da análise dessas informações iniciais e fazendo um paralelo com a prática da literatura que acontece atualmente na escola vemos como os esforços dos professores e professoras, pautados em princípios como a troca de experiências, formação continuada, união de conhecimentos teóricos e reflexões sobre a prática permanecem como referências importantes para os direcionamentos ao trabalho com a literatura.

Além disso, é bastante interessante perceber que já havia um olhar plural sobre o trabalho com a literatura, o que se comprova pelo direcionamento a práticas que propunham relações entre os textos literários para além das simples leituras e escutas, em que os estudantes se tornariam meros ouvintes. O desejo de interligar as narrativas com outras áreas e linguagens, algo que propomos hoje com essa pesquisa, já integrava os objetivos e fundamentos desse trabalho, que pretendemos atualizar e aperfeiçoar de acordo com as demandas do presente.

Diante disso, podemos concluir que, em relação a literatura como área do conhecimento, o Colégio Pedro II, faz jus ao título de ser uma instituição de vanguarda, pois, ao abraçar a

potência deste ensino, há décadas já busca inseri-lo num contexto de formação humana e cultural, dialogando e interagindo com a realidade e a vida.

Parece justo dizer também que os debates e disputas sobre o currículo escolar já estão incorporados ao cotidiano da Educação, em diversas ordens, como podemos observar, em situações corriqueiras da escola e até mesmo na elaboração da BNCC. Por isso, é necessário reafirmar frequentemente a importância da manutenção e atualização dessa área como espaço legítimo de aprendizagem.

Os caminhos e processos educacionais estiveram e sempre estarão em movimento, necessitando que nós, professores que acreditamos na importância do trabalho com a literatura, não deixemos de apostar em seu valor, garantindo uma prática motivadora e interessante em sala e também buscando e produzindo outros/novos conhecimentos e saberes por meio das pesquisas acadêmicas.

E embora aqui tenhamos feito essa explanação sobre o Colégio Pedro II, sabemos que há muitas professoras e professores que, mesmo sem uma estrutura curricular e patrimonial adequadas, acreditam e investem fortemente nas práticas literárias.

Assim, esse trabalho acadêmico visa contribuir tanto com quem já vê amplos horizontes no trabalho com literatura, quanto para aqueles que ainda estão se apropriando desses conhecimentos. Para tal, discutimos nos capítulos anteriores algumas bases teóricas e no próximo, traremos aspectos concretos para a manutenção ou adoção dessas práticas.

4 - INTERFACES PARA O TRABALHO COM A LITERATURA NA ESCOLA: LETRAMENTO LITERÁRIO E LEITURAS ELÁSTICAS COMO CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS À FORMAÇÃO DE LEITORES NA CONTEMPORANEIDADE

O letramento literário (PAULINO, 2006; COSSON, 2021) e as leituras elásticas (SANCHES, 2021) são dois conceitos muito importantes para esse trabalho, pois compõem parte significativa tanto da fundamentação teórica da dissertação como do produto educacional, elemento que integra a porção mais prática dessa pesquisa. Portanto, para embasar teoricamente as ações além inspirar o objeto pedagógico que será elaborado, faz-se necessário aprofundamento dessas duas referências.

Com relação ao letramento literário, já apresentamos alguns de seus princípios no capítulo inicial dessa pesquisa. Nesta parte do texto, pretendemos expandir um pouco mais o entendimento, especialmente em relação ao seu emprego na prática escolar. Assim, optamos por trazer um debate sobre o trabalho com a literatura na escola além de discorrer sobre as estruturas das sequências de atividades, propostas por Cosson (2021), pois são sugestões que nos oferecem propostas de encaminhamentos concretos para o trabalho com a leitura literária na escola.

Em relação às leituras elásticas, faremos as devidas apresentações sobre os princípios e contextos, uma vez que essa prática foi planejada a partir de reflexões sobre as características, necessidades e habilidades das crianças da atualidade. Também serão feitas explicações sobre como tal estratégia, em nosso entendimento, pode se integrar ao letramento literário e também contribuir para a formação de novos leitores nesses novos tempos em que vivemos.

Todavia, pelo fato de ambos os conceitos estarem intimamente associados ao ato da leitura, acreditamos ser oportuno tecer, inicialmente, algumas reflexões sobre o desenvolvimento dessa prática, representada especialmente aqui pela leitura de literatura na escola. Entendemos que tais análises, ainda que elementares, contribuirão para compreensão da escolha das estratégias adotadas por nós no que tange os objetivos dessa dissertação.

4.1. A leitura na escola

A ação de ler trata-se de um fenômeno simultaneamente cognitivo e social (COSSON, 2021, P. 38). Todavia, segundo Leffa (1996) esse entendimento foi construído a partir da reorganização de teorias que apresentavam visões consideradas distintas, o que faz com que

seja necessário definir, antes de formulação do conceito de leitura, qual elemento central do processo.

Se o texto, por exemplo, ocupa essa posição, temos o sentido da leitura na extração de significados e, nesse caso, ela é um processo de decodificação, tendo o domínio do código como condição primária para sua execução. Por outro lado, se temos o leitor como foco, entenderemos a leitura como atribuições de sentidos ao registro, ou seja: cabe a quem lê criar estratégias, e testar hipóteses sobre o que encontrou no texto, denotando um aspecto de individualidade e de maior interferência do leitor na ação.

As reflexões de Martins (2012) trazem ponderações, direcionando para um entendimento apaziguador sobre essas ideias aparentemente ambíguas: se por um lado ela compreende que a leitura pode apresentar duas caracterizações distintas: “decodificação mecânica de símbolos linguísticos” ou “processo de compreensão mais abrangente, envolvendo componentes sensoriais, emocionais, intelectuais e também culturais” (MARTINS, 2012, p. 25), por outro afirma que “decodificar sem compreender é inútil assim como compreender sem decodificar, impossível” (MARTINS, 2012, p. 32).

De maneira muito semelhante, conforme discutimos no primeiro capítulo, muitas vezes ao tratarmos a leitura sob o ponto de vista da alfabetização e do letramento esses mesmos embates se repetem. Assim, para ultrapassar definitivamente as discussões dicotômicas, traremos uma visão conciliatória, proposta pelo especialista em linguística Wilson J. Leffa, na qual leitor e texto, assim como decodificação e compreensão, são elementos essenciais nesse processo, pois realizam papéis que se complementam. Assim, temos a seguinte afirmação:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto [...]. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p.24).

A partir da delimitação dessa perspectiva sobre a leitura, traremos os entendimentos de Martins (1982) e Cosson (2021) relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dessa prática. Para a autora, tal ato “liga-se, por tradição, ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 2012, p. 22), enquanto Cosson afirma: “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2021, p. 40). Deste

modo, percebe-se que há um comum entendimento, no qual os dois assinalam o sentido amplo da leitura: ela é um importante instrumento para atuação e transformação social.

No que se refere à literatura e à prática escolar, Cosson (2021) aponta que as relações entre ambos vêm apresentando tensões em todos os segmentos educacionais: inclusive, segundo o autor, muitos estudiosos da área de Letras acreditam que a “literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular” (COSSON, 2021, p. 20). Embora essa afirmação faça maior referência à Literatura como disciplina do currículo escolar, nos chama atenção que um argumento utilizado para defender tal ideia vem também se mostrando como uma das alegações para os processos educacionais que envolvem o primeiro segmento do Ensino Fundamental: a “multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea” (COSSON, 2021, p.20) parecem contribuir para o distanciamento entre leitores e livros.

Todavia, em defesa da leitura literária como prática essencial, “mesmo diante de outras modalidades (de textos), que desfrutam de maior trânsito social”, conforme nos lembra Lajolo (2010, p. 109), nos apoiamos também no argumento de Zilberman (1982, p. 22) quando cita que a literatura “no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, lhe são imprescindíveis”. Desse modo, ratificamos sua necessária permanência na escola. Além disso, não podemos deixar de citar a função humanizadora, trazida por Candido (1995).

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente" (CANDIDO, 1995, p. 243).

A mesma visão é compartilhada por Todorov (2006):

Hoje se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. [...] Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e imaginá-lo. [...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e por isso nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentidos e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2006, p. 23, 24).

A despeito desses discursos, que por si só já bastariam para justificar a presença desse ensino na escola, há ainda espaço para outras atribuições, de ordem mais pedagógica, como o fato de a literatura consistir “exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem,

da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2021, p. 16).

Assim, embora não seja a intenção tornar a literatura o único tipo de texto a ser apresentado e incentivado pela escola, já que cada escrita possui suas especificidades, demandas e intencionalidades, acreditamos que através dela muitas habilidades pessoais e coletivas ganham instrumentos e possibilidades de desenvolvimento. À luz da literatura, Cosson (2021) também traz a dimensão da palavra para a vida dos sujeitos, ao afirmar que, através dela, exercitamos nosso “corpo-linguagem” para, então nos constituirmos como sujeitos da escrita. (p. 15). Sobre isso, expressa:

todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a maneira constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. e como meio de utilizarmos a linguagem. (COSSON, 2021, p. 15).

Ainda de acordo com esse teórico, ao estabelecermos interações com o texto literário, realizamos uma experiência de múltiplos encontros: com o autor, com os personagens e conosco mesmos, pois “ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2021, p. 17). Por isso, as experiências com a literatura podem ser capazes de ensinar, orientar e provocar tantas sensações diferentes nos leitores. E se é na literatura que “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”, ela é, sem dúvidas, potente recurso para exercitarmos tanto o autoconhecimento quanto o exercício da convivência social.

Todavia, como nos orientam Paulino e Cosson (2007, p. 63), “quer no sentido mais estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no sentido mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais”, a escola precisa repensar suas práticas. Além disso, Soares (2006), Lajolo (2010) e Cosson (2021) ressaltam a importância de os espaços educacionais repensarem os rumos da escolarização da literatura, posto que a observação do seu emprego, no dia a dia, indica que há muitas fragilidades tanto no planejamento quanto em sua condução.

Não raro, conforme aponta Soares (2011), vemos a literatura apenas como pretexto ao exercício gramatical ou inserida em propostas de leitura por meio de fragmentos de textos literários, por vezes mal selecionados e igualmente desorganizados, apresentando poucas variações no repertório dos livros didáticos ou de exercícios, enquanto os textos literários

completos estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse para posterior avaliação. Sobre esse aspecto a autora complementa:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES 2011, p. 47).

Nosso objetivo é de que a presente investigação contribua para o surgimento de novos paradigmas no trabalho com a literatura, se alinhando, deste modo, ao entendimento de Lajolo (2010) quando ela afirma que para a formação de leitores, “os caminhos precisam ser outros” (LAJOLO, 2010, p. 108). Para isso, buscamos amparo nas perspectivas do letramento digital, letramento literário e nas leituras elásticas por acreditarmos que oferecem rumos viáveis e inovadores para o desenvolvimento de práticas motivadoras tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

4.2. Breve reflexão sobre o letramento digital e sua relação com o letramento literário

Conforme os apontamentos acima, é possível considerar tanto a importância da literatura para a formação dos indivíduos quanto seu valor como bem cultural, enraizado na sociedade. Dito isso, discutiremos um pouco acerca das novas demandas do mundo, que vêm revelando comportamentos e perspectivas que, muitas vezes, geram desconfiças e receios relacionados ao desaparecimento da prática da leitura literária em função das novas tecnologias.

É bastante corriqueiro ouvir professores relatando dificuldades em implementar atividades que envolvam leituras de livros e, muitas vezes, os argumentos para isso giram em torno do interesse cada vez maior em tecnologias mais dinâmicas e interativas. Sobre isso, Gomes (2014, p. 77) afirma que “as mudanças nos suportes de leitura e na forma como os textos se apresentam neles não significam o fim da leitura e da literatura, mas o surgimento de novas perspectivas”. O autor ainda esclarece que transformações nesse aspecto já vêm se sucedendo ao longo dos séculos:

De fato, o surgimento de novos suportes de leitura sempre provocou efeitos na produção e divulgação de textos literários. Na antiguidade, a literatura oral tornou-se literatura escrita com o surgimento das tábuas de argila e do pergaminho. A epopeia de Gilgamesh, preservada em tábuas de argila do século VII a. C. nos ilustra bem isso. Posteriormente, à medida que novos suportes surgiam, inovações nos modos de

consumir literatura foram sendo criadas. Da invenção da prensa no século XV ao surgimento das narrativas visuais do cinema, da televisão e da internet no século XX, temos visto profundas modificações no modo de produzir e consumir textos literários, de modo que cultivar leitores passou a significar o desenvolvimento de habilidades de letramento, dentre eles o letramento literário e o letramento digital (GOMES, 2014, p.76)

Por isso, entendemos que o letramento digital, como conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo (BUZATO, 2007) se mostra uma perspectiva atual e pode ser uma ferramenta oferecida aos estudantes também no desenvolvimento de propostas que envolvam a literatura, uma vez que a interação com os meios digitais é, sem dúvida, uma demanda social que não retrocederá.

Assim, quando acreditamos que na escola se refletem as experiências da sociedade, pode ser bastante produtivo unir o letramento literário ao letramento digital. Para isso, é necessário não somente criar outros hábitos de leitura, mas principalmente formar leitores mais críticos e autônomos, que saibam mobilizar os conhecimentos aprendidos por meio da literatura e do manuseio de recursos e plataformas dentro e fora dos espaços formais de ensino.

4.3. O letramento literário como estratégia para a formação de leitores

De acordo com Paulino e Cosson (2009) o letramento literário é uma prática pedagógica que se realiza no processo compreensão e construção de sentidos através da literatura. E, como todo processo, precisa ser visto como algo que está em permanente transformação, ou seja, como uma ação contínua e não uma habilidade que se finda a partir da aquisição. Nesse sentido, Cosson e Paulino (2009) consideram que ele é um tipo especial de letramento porque:

Se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da leitura demanda. A leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras, e, por essa razão uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária. Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo (COSSON; PAULINO, 2009, p. 68).

Além disso, sua especificidade assinala uma concepção sobre práticas que levam em consideração o uso ampliado da leitura e escrita de textos literários, tendo como horizonte maior a formação de uma comunidade de leitores, sobre quem incidirão os impactos desses conhecimentos, dado que a leitura “implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas

também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo” (COSSON, 2021, p. 27).

Sobre o ambiente para seu desenvolvimento, Paulino (1997) e Cosson (2021) afirmam que o letramento literário não começa ou termina na escola. Entretanto, os espaços formais são o *locus* de conhecimento da literatura e, como tal, devem assumir esse compromisso, promovendo uma apropriação adequada do texto literário. Nesse sentido, o autor nos alerta para a importância de se “compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola” (COSSON, 2021, p. 23).

Ademais, embora os autores afirmem que “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 74), destaca-se que essa compreensão não se resume ao ato da leitura solitária, como entretenimento ou fruição apenas. Para além disso, é preciso pensar quais encaminhamentos são adequados no que se refere à formação de um bom leitor, que no entendimento de Cosson (2021) é capaz de agenciar “com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (COSSON, 2021, p.27) e de maneira semelhante, conforme compreensão de Colomer (2007) na qual o leitor se faz como competente quando “sabe construir sentidos nas obras lidas” (COLOMER, 2007, p. 31).

Ampliando essa percepção, Paulino (1998) traz outras características sobre a formação do bom leitor literário, o que deixa ainda mais evidente a complexidade dessa ação.

É esperado que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 56).

Assim, a discussão e a promoção do letramento literário são oportunidades e, ao mesmo tempo, desafios no efetivo processo de ensino e aprendizagem. Um olhar cuidadoso, como dito acima, implica que não se limite a prática literária da escola à simples leitura dos diversos gêneros literários, mas também tenham o foco, conforme observam Silva e Silveira (2011) no aprendizado e na ressignificação desses textos, o que se dá por meio de um “um movimento contínuo de leitura [...] com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2021, p. 48).

Nesse sentido, é oportuno destacar a importância do planejamento e da organização das atividades que englobam a literatura, desde a orientação e/ou mediação da leitura do texto até as propostas que se desdobram a partir dela.

Por isso, ao compreender a necessidade de se definir estratégias adequadas para as práticas de leitura literária na escola, Cosson (2021) determinou dois exemplos de sistematização, as quais ele nomeou como sequência básica e sequência estendida do letramento literário. As duas propostas têm como finalidade desenvolver atividades integradas e relacionadas à leitura de obras literárias, que podem ser desenvolvidas em perspectivas metodológicas distintas. O autor sugere algumas: oficina, a técnica do andaime e o *portfólio*, todavia, reflete que cabe aos professores a seleção de qual tipo de metodologia será empregada, tendo como horizonte os objetivos e finalidades da atividade, podendo, evidentemente, fazer uso de outras.

Com relação às metodologias sugeridas, Cosson (2021) faz uma breve explicação sobre cada uma. A primeira técnica apresentada pelo autor é considerada relativamente comum na escola: a oficina. Ela parte da premissa da aprendizagem por meio da prática, o que geralmente atrai a participação dos estudantes. Nesse caso, o autor propõe alternâncias entre a atividade de leitura e o registro escrito, enfatizando que a técnica oportuniza a projeção de atividades lúdicas, bem como aquelas que desenvolvam a criatividade. Por entender que essa técnica é, de fato, interessante e tende a estimular o engajamento das crianças, ela foi escolhida como formato do nosso produto educacional.

Já a técnica do andaime, segundo o referido teórico, sugere que o professor seja a base que sustenta a aprendizagem autônoma dos estudantes. No caso das atividades ligadas à leitura literária, elas podem envolver pesquisas e projetos, por exemplo. Quanto ao *portfólio* e ao seu uso como uma técnica, entende-se que sua organização permite visualizar e comparar os resultados alcançados, demonstrando avanços e necessidades de intervenção nos processos desenvolvidos.

Agora que já temos uma ideia sobre possibilidades de formatos para as intervenções com os alunos, convém destacar as estruturas das sequências idealizadas por Cosson. É importante frisar que esses formatos não são modelos prontos e inflexíveis, mas uma maneira de permitir ao professor acompanhar o desenvolvimento do método e, se necessário “visualizar outras possibilidades de sistematização em sua sala de aula” (COSSON, 2021 p. 49), bem como

“determinar o que pode ser efetivamente usado em sua turma e em sua escola desde que se cumpra os princípios teóricos e metodológicos” (p. 49).

A opção por trazer informações mais detalhadas sobre essas estratégias no decorrer desse texto se dá, como já mencionado, pelo fato de os aspectos teóricos e metodológicos presentes em ambas serem utilizados como inspiração na elaboração de algumas das oficinas que irão compor o Produto Educacional do presente estudo.

4.3.1. As sequências de atividades para o letramento literário

As sequências elaboradas por Cosson (2021) para o desenvolvimento de propostas que visam ao letramento literário, como o próprio nome sugere, são formadas por atividades encadeadas e que procuram sistematizar a abordagem dos conhecimentos literários em sala de aula. Foram organizadas em dois tipos: sequência básica e sequência expandida.

A sequência básica, primeira a ser criada, compõe-se de quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação e é indicada para o trabalho em qualquer etapa da educação e também para a formação de profissionais que atuam com a formação de leitores.

Quanto à sequência estendida, foi pensada para o desenvolvimento de propostas mais relacionadas ao segmento do ensino médio, embora não exclusivamente. Isso porque buscam “deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários” (COSSON, 2021, p. 76), evidenciando para além da atividade através da literatura, a aprendizagem sobre a literatura, uma exigência dos currículos dessa etapa escolar. Sua estrutura é a seguinte: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização (teórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), Segunda Interpretação e Expansão.

A motivação compõe as duas modalidades de sequências. Seu objetivo é despertar a consciência de que a literatura é “saber e prazer” (COSSON, 2021, p. 52), trazendo o elemento lúdico para a cena. Sobre isso, o autor justifica:

Crianças, adolescente e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente na leitura, quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (COSSON, 2021, p. 54)

Porém, é importante o destaque do teórico quanto à ideia da motivação como entendimento de que a leitura literária na escola demanda uma preparação e, por isso, faz-se necessário pensar em estratégias de apresentação do texto, buscando ideias que se articulem com a temática abordada, por exemplo. Além disso, essa etapa também pode incluir atividades de leitura, escrita e oralidade, cuidando para que não se prolonguem a ponto de serem um exercício cansativo, o que pode prejudicar o andamento das partes seguintes.

A introdução, tanto para a sequência básica quanto para a estendida, se refere à apresentação do autor e da obra física aos estudantes. Essas informações demandam alguns cuidados, que variam de acordo com as características do grupo com quem se está trabalhando, mas, geralmente, não devem se estender por um tempo maior do que o necessário para que, além da dita exposição dos autores, seja feita a leitura dos elementos paratextuais: contracapa, orelha, prefácio, posfácio e comentários gerais sobre o contexto da história e das personagens.

Sobre isso, Cosson (2021) nos alerta para um equívoco cometido ao não se apresentar a obra, devido à crença de que o texto falar por si só, ou mesmo pelo receio de arriscar a perda de interesse da leitura futura. Quanto a isso, ele diz que “quando se está em processo pedagógico, o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você” (COSSON, 2021, p. 60). Deste modo, orienta a apresentação da temática da narrativa e dos elementos acima mencionados antes da etapa subsequente.

Para a etapa da leitura, Cosson (2021) nos explica que na proposta do letramento literário é necessário proceder um acompanhamento “porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2021, p. 62). Nesse momento, de acordo com a necessidade, é possível combinar outros locais para leitura (biblioteca, casa). Também é possível negociar intervalos, entre os quais, o professor pode sugerir debates sobre o progresso da leitura, bem como apresentar outras atividades de natureza variada, mas que de alguma maneira dialoguem com a obra. Para textos menos extensos, a leitura pode ser realizada num único encontro ou é possível estabelecer combinados quanto aos prazos para início e conclusão da apreciação.

A etapa da interpretação constitui-se pelas “inferências para chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2021, p. 64). Para o entendimento de sua complexidade face ao letramento literário, o autor propõe pensá-la em dois momentos: um momento interior, no qual ocorre a decifração de cada palavra e capítulo e tem seu ápice na apreensão da obra, sendo de caráter individual, embora

não deixe de ser um ato social, pois o que nos constitui no momento de cada leitura é formado também pelos aspectos externos a nós.

O outro momento, visto como exterior, corresponde à “materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (Cosson, 2021, p. 65). Aqui, como nos revela o autor está a diferença entre o letramento literário promovido pela escola e a leitura literária que fazemos de maneira autônoma. Deste modo, compartilhar nossa interpretação com os outros amplia os sentidos individuais e possibilita o alcance dos objetivos no que concerne a construção de uma comunidade de leitores.

Ainda sobre a interpretação, Cosson (2021) sinaliza que deve ser produzido algum tipo de registro e que estes podem ser realizados de distintas maneiras, dependendo do texto, da faixa etária dos estudantes e dos seus focos de interesse. São exemplos dessas produções: desenhos, dramatizações, resenhas, feiras literárias, entre outras propostas.

Além das descrições acima, que se incorporam tanto à sequência básica quanto à estendida, há etapas que fazem parte apenas do segundo modelo. São elas: segunda interpretação, contextualização e expansão. Em relação à contextualização, o autor explica que “a noção de contexto literário é uma “forma tradicional de separar a literatura e a história, isto é, o contexto é simplesmente a história” (COSSON, 2021, p. 85). Como já dito, são pertinentes à literatura enquanto área de ensino e estão associadas aos conteúdos da última etapa da Educação Básica, sendo elas: contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

No que se refere à expansão, Cosson (2021) afirma que se caracteriza pelo encerramento da leitura centrada na obra “quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto com intertextualidade no campo literário” (p. 94), podendo ser um diálogo construído pelo leitor entre duas ou mais obras, pressupondo que esses textos transitam de alguma forma pelo campo da literatura, “afinal, trata-se de um letramento literário” (p.95).

Sendo assim, enquanto suporte metodológico às oficinas que farão parte do caderno de atividades do produto educacional, faremos uso de todas as etapas da sequência básica e mais uma do modelo expandido, além de utilizarmos princípios das leituras elásticas, que serão apresentados a seguir, perfazendo uma terceira proposta.

Quadro 2
Elementos das sequências do letramento literário utilizados na elaboração das oficinas

Sequência Básica	Sequência estendida	Sequência utilizada na elaboração das oficinas do PE
Motivação	Motivação	Sim
Introdução	Introdução	Sim
Leitura	Leitura	Sim
Interpretação	Primeira Interpretação	Sim
	Segunda Interpretação	Não
	Contextualização (teórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática)	Não
	Expansão	Sim

Fonte: A Autora, 2024

4.4. As Leituras Elásticas

Em primeiro lugar, é preciso dizer que, segundo Sanches (2021), as reflexões sobre os processos que originaram as ideias sobre as Leituras Elásticas vêm sendo idealizadas há mais de uma década, e muitas mãos, e tiveram como cenários o chão de escola, de bibliotecas e de projetos sociais e educativos, espaços nos quais a autora desenvolveu seus trabalhos de docência e de consultoria. Por isso, ela reconhece a criação desse conceito como “uma tomada de consciência de que a literatura vai muito além do texto” (SANCHES, 2021, p. 50) e relata que isso só foi possível depois que conseguiu “dissolver as barreiras tradicionais entre educação, leitura, literatura, comunicação, arte, design e entretenimento” (SANCHES, 2021, p. 4).

Com o lançamento do livro: *Leituras Elásticas: o desafio de formar leitores no novo tempo*, em 2021, o conceito foi oficialmente lançado. A autora esclarece que seus estudos têm por objetivo apresentar uma alternativa aos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea na formação de leitores, por meio da articulação entre a leitura, a literatura e as práticas multimodais.

Nesse sentido, as leituras elásticas podem ser consideradas, ao mesmo tempo, como conceito e estratégia, teoria e prática. Isso porque, para além de oferecer uma compreensão do tema, elas também proporcionam uma orientação sobre a práticas junto aos profissionais que atuam nessa área.

Deste modo, conforme a metáfora explicitada no próprio nome dado ao conceito, a proposta é esticar, ampliar, expandir as narrativas literárias, provocando e estimulando perguntas, curiosidades e descobertas sobre outros assuntos relacionados às temáticas nelas abordadas. Assim, acredita-se que as crianças podem, ao mesmo tempo em que vivem experiências de autoria, diálogo, interação umas com as outras e com os diversos recursos tecnológicos (que não precisam ser necessariamente digitais, têm também a possibilidade de formar seu repertório literário.

Os princípios básicos das leituras elásticas, segundo Sanches (2021) levam ao entendimento da leitura como um processo de apropriação cultural e não como uma ação isolada. Deste modo temos: imersão, repertório, remix, interatividade e diversão. Todos eles foram pensados como importantes elementos que atendem também as necessidades das crianças da atualidade no quesito da formação leitora, portanto todos esses fundamentos fazem parte do desenvolvimento das oficinas que compõem o PE.

A **imersão** pode ser compreendida como a apropriação do leitor pela narrativa literária. É o (re)conhecimento dos aspectos que compõem o enredo da obra, além das temáticas, autores, ilustradores, o gênero, entre outros. Ainda que já tenha ocorrido outros contatos com a obra, esse momento prevê a criação de uma intimidade maior entre o leitor e o texto.

O **repertório** está relacionado ao conhecimento cultural sobre a literatura: quem são os personagens das histórias, quais características possuem, em quais contextos vivem e se relacionam. Além disso, aponta para criação de pontes e intertextualidades, pois um repertório literário bem estabelecido permite ao leitor comparar as narrativas, promover aproximações entre personagens de leituras diferentes e assim ter elementos para fazer o **remix**, que é capacidade de criação de novas ideias, em novas linguagens, a partir das experiências adquiridas na leitura das histórias.

A **interatividade** pode ser traduzida pelo uso de estratégias e recursos diversos para colocar em prática o **remix**. É quando a ideia que está na cabeça da criança ganha um contorno concreto: uma música, um jogo, uma dramatização, por exemplo.

Já a **diversão** compreende a ludicidade como elemento da cultura humana e, por isso, necessária na composição das experiências que proporcionamos aos estudantes. Nesse sentido, na medida em que atravessa todos os demais princípios pode contribuir para potencializar a criatividade e o interesse nas atividades de leitura e nas que se expandirão por meio dela.

Para Sanches (2021), esses princípios estão relacionados às características dessa nova geração de crianças, nascidas a partir de 2010, a chamada geração alpha, que traz, desde o berço, novas maneiras e novos instrumentos para se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, ela afirma que é necessário reconhecer esses atributos para que se possa escolher melhor as estratégias de trabalho, compreendendo que o protagonismo é uma marca dessa geração, que não admite mais um aprendizado passivo, hierarquizado e estático e que encontra na interatividade, com a qual aprenderam a conviver no meio digital, novas formas de aprendizado. Assim, admitir os novos cenários educacionais e sociais parece ser uma condição para que consigamos criar outras formas de manutenção de interesses para a leitura.

De fato, as dificuldades nesse quesito já fazem parte de um incômodo bastante antigo, que se mostra um problema há décadas. Tanto a formação de leitores literários quanto a de cidadãos com competências leitoras satisfatórias vêm apresentando resultados quase sempre desanimadores nas análises de desempenho e em pesquisas, sejam elas internas ou externas à escola. Ou seja, precisamos, de fato, pensar em novas alternativas para resolver velhas crises e desafios mais recentes que se interpõem no campo pedagógico.

Para avançar nesse cenário, Sanches (2021) sugere que precisamos ser menos resistentes e conservadores em relação a mudanças e/ou novidades, algo que ela diz ser bastante comum quando se envolve ensino e literatura. Por isso, abrir-se ao debate pode levar a superar posturas que nos colocam em grupos antagônicos quando o assunto é tecnologia. Para defender essa ideia, a autora evoca um estudo do filósofo Umberto Eco (1993), que classifica esse embate de apocalípticos x integrados. Sobre isso, ela diz:

No grupo dos apocalípticos estão todos aqueles que tratam a tecnologia como a destruidora de tudo o que é bom, belo e puro nesse mundo. Já no grupo dos Integrados estão todos aqueles que acreditam ser a tecnologia a solução para todas as mazelas humanas e sociais. Nós que trabalhamos com leitura, não podemos cair em nenhuma das duas pontas. Precisamos ser os relativos, os articuladores, os entusiastas do hibridismo (SANCHES, 2021, p. 46).

Assim, para Sanches (2021), a atitude do professor é determinante para recuperar o interesse das pessoas pelo conhecimento e pelos livros, pois, assim como nos alertam Eco (2010), Carrière (2010) e Todorov (2009), o perigo que ronda a literatura não é o fim do livro enquanto artefato, mas o de a literatura não ser mais um elemento participante da formação cultural dos indivíduos, perdendo sua relevância e tornando-se indiferente para essa e para as futuras gerações.

Por isso, a autora insiste sobre o fato de que, na perspectiva das leituras elásticas, o livro não perde seu lugar de destaque, sendo ponto de chegada e de partida:

A estratégia é aumentar o engajamento dos pequenos leitores e aprofundar sua relação com o universo literário. A criança precisa ter a possibilidade de explorar, de descobrir, de entusiasmar-se com as descobertas e de sentir um desejo incessante pela busca de novas coisas. **A intencionalidade na formação leitora, de fazer o olhar esticar do livro para outras plataformas e voltar para o livro é o diferencial do conceito.** (SANCHES, 2021, p. 61 e 62, grifo nosso)

Como vimos, o caminho que se constrói por meio das Leituras Elásticas visa a uma integração maior entre as narrativas literárias e as mais diversas linguagens e recursos tecnológicos (analógicos ou digitais) com os quais as crianças apresentam afinidades e interesses. O destaque essencial, porém, é ter sempre a obra literária como centro do processo e convidar o leitor a “ampliar suas experiências sobre aquele universo ficcional, esticando o livro e a leitura” (p. SANCHES, 2021, p. 54).

Assim, na escola, essa ideia pode se concretizar com a oferta de propostas que integrem as leituras e os diversos assuntos oriundos dos seus contextos à ludicidade, tais como: músicas, teatro, danças, jogos e projetos. Por exemplo, quando trabalhamos um jogo com as crianças no qual são inseridas personagens de variadas narrativas literárias com as quais os alunos tiveram contato ou quando o estudante tem a possibilidade de, durante a leitura de um livro literário, interagir com um conteúdo expandido sobre o espaço geográfico no qual a história acontece, visitando sites e/ou utilizando aplicativos que reconstruam virtualmente o cenário da história.

Diante disso, concluímos que, se por um lado não podemos perder de vista as mudanças que vêm ocorrendo nos modelos de comunicação, informação e aprendizagem, por outro, precisamos admitir que o aspecto lúdico permanece sendo um elo entre os conteúdos curriculares e os alunos. Sanches (2021) afirma que o “prazer na aprendizagem é um eixo fundamental [...] e a experiência lúdica nos mostra que ela é transformadora, pois não há divisão entre pensar, sentir e fazer” (SANCHES, 2021, p. 38).

Ao enfatizar que a leitura deve ser vivida como uma experiência de prazer, trazemos a necessária contribuição de Larrosa (2002). O autor destaca que a ação de experimentar é mais ampla e potente do que se informar ou ter somente uma opinião sobre algo. A experiência, segundo ele, não pode ficar relegada às superficialidades das informações e das opiniões, pois ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, o que acontece ou o que toca [...]” (LARROSA, 2002, p. 21).

Deste modo, quando Sanches (2021) aponta as leituras elásticas como “experiências que podemos promover para que, através de múltiplas leituras e narrativas multimodais, a nova geração possa se encantar novamente pela literatura” (SANCHES, 2021, p. 53), devemos pensar criteriosamente em propostas que produzam encantamentos, despertem curiosidades e promovam diálogos e interações nos quais as crianças são as principais protagonistas, ainda que sejam mediados pelos professores.

É possível pensar também que não há exatamente uma novidade na concepção das leituras elásticas, uma vez que tanto a ideia do protagonismo do aluno quanto da ludicidade associadas às práticas pedagógicas já vem sendo propostas em alguns estudos e pesquisas na área da Educação.

Todavia, o que está sendo considerado como inovador nesse conceito/estratégia é o fato de a narrativa literária ser o ponto de partida e chegada desse processo, sendo a leitura entremeada pelas expansões de temáticas e aspectos que despertem interesse e curiosidade nos estudantes. Além disso, a associação da prática literária a essas variadas linguagens, inclusive as que dialogam com as tecnologias digitais ou não digitais, pode ser um diferencial positivo no trabalho de sala de aula.

4.5. Entrelaçando as sequências do letramento literário com as leituras elásticas

Vimos que as maneiras de ensinar e aprender, quer sejam ações orientadas ou autônomas, vêm cada vez mais se estabelecendo nas relações entre os estudantes por meio de novos (ou nem tão novos) recursos e estratégias. O uso desses muitos recursos multimodais insere grande parte das escolas, professores e estudantes, especialmente do espaço urbano, num contexto inevitável de multiletramentos.

A prática literária, tradicional e necessária na escola (e na vida!), não ocorre à parte das transformações da sociedade moderna e, por isso, vem sofrendo os impactos positivos e negativos que os novos tempos impõem. Como já dito, urge se pensar em articulações entre práticas escolares e práticas de leitura literária que atendam a essas novas demandas.

Nesse sentido, podemos inferir que as leituras elásticas e as sequências do letramento literário apresentam muitas afinidades entre si e apontam também para uma perspectiva voltada aos multiletramentos. Isso porque vários dos seus princípios trazem a dimensão de interlocução entre a narrativa literária, multimodalidades de linguagens e os impactos nas relações sociais dos estudantes.

Deste modo, a opção de trazer para essa pesquisa, tanto conceitos mais conhecidos e divulgados no cenário educacional, como letramento literário, quanto outros mais recentes, como os multiletramentos e as leituras elásticas, se justifica pelo potencial propositivo e desafiante no que diz respeito às (re)construção de ações pedagógicas com a literatura. Por isso, as três perspectivas, embora tenham sido apresentadas inicialmente em suas singularidades, parecem conferir um sentido interessante quando entrelaçados, oferecendo significados maiores na apropriação da literatura pelos alunos e na formação de leitores para os anos iniciais da Educação Básica.

5 - TERRITÓRIO DA PESQUISA: APRESENTANDO O CAMPO, AS ABORDAGENS E AS ETAPAS DO ESTUDO

A metodologia da pesquisa engloba a organização dos métodos na busca da resolução de um problema ou das questões identificadas pelo pesquisador. Segundo O’Leary (2019), as metodologias são essenciais ao processo de pesquisa e proporcionam, para além de estratégias, a legitimação na produção de conhecimento. Assim sendo, serão apresentadas a classificação do tipo de investigação, a descrição dos sujeitos participantes e de suas relações com o problema a ser estudado, bem como informações acerca das etapas da pesquisa, dos métodos e das ferramentas para a geração, a coleta e a análise dos dados.

5.1. Algumas considerações sobre a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação

Esse estudo trata-se de uma investigação de caráter qualitativo. Nos Mestrados Profissionais, esse tipo de pesquisa busca a compreensão de uma realidade profissional por meio da observação e da intervenção em campo, integrando-a a um contexto histórico, social, político e econômico, uma vez que se propõe a descrever os dados recolhidos, a examinar as respostas encontradas, levando em consideração todo o processo de investigação e não apenas os resultados quantitativos e os dados estatísticos recolhidos nas amostras.

Como proposta metodológica, optou-se pela pesquisa-ação (NOVAES, 2009; GIL, 2010;). Tal escolha propõe uma relação participativa e colaborativa com as questões de estudo, integrando pesquisador e participantes nas ações e nos conhecimentos compartilhados/produzidos ao longo da investigação. Tem por base investigar problemas e situações da vida real, por isso é bastante utilizada no meio da educação, onde, segundo O’Leary (2019), professores são encorajados a desenvolver suas habilidades e suas práticas. Além disso, também aponta para uma mudança de paradigma quando afirma que:

[...] oferece uma divergência com a noção de “pesquisador” como especialista e de “pesquisados” como beneficiários passivos do conhecimento científico [...] ajuda a derrubar a divisão entre os interessados e a “elite acadêmica” bem como introduz a pesquisa na prática profissional cotidiana (O’ LEARY, 2019, p.24).

Em consonância, Senna (2003) destaca que, ao eleger a pesquisa-ação, deve-se estar disposto a conhecer e participar da dinâmica cotidiana da escola, incluindo seus problemas, necessidades e prioridades. Desta forma, o pesquisador procura elaborar, colaborativamente com a comunidade escolar, alternativas ou até mesmo soluções que venham a contribuir para a

superação de obstáculos que possam dificultar o desenvolvimento educacional e não simplesmente trazer pressupostos teóricos prontos, ignorando a cultura local.

Sendo assim, sobre a participação e intervenção pertinentes às ações pedagógicas, busquei observar quais as linguagens e recursos utilizados nas propostas realizadas com o texto literário nas aulas de Língua e Literatura, a fim de compreender como a interação com o texto literário está sendo desenvolvida na escola. Para atingir esse objetivo, participei de encontros de planejamentos, ouvi os colegas do campo e compartilhei com eles conhecimentos teóricos e práticos sobre os multiletramentos, multimodalidades e sobre as leituras elásticas aplicadas ao trabalho com a literatura. A intenção principal foi avaliar como essa abordagem das leituras elásticas poderia ser uma alternativa para proporcionar maior engajamento entre os leitores, ampliando o repertório literário e favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Com relação à elaboração e à execução das oficinas, é preciso pontuar que fizeram parte de uma construção coletiva, pois os participantes agregaram suas experiências e sugestões além de terem atuado na validação do produto.

Diante do exposto, a abordagem qualitativa como proposta metodológica da pesquisa-ação foi escolhida por trazer mais possibilidades de efetivação dos objetivos do estudo em questão, uma vez que ela projeta a realização de um estudo de intervenção na própria prática educacional.

Para geração dos dados da pesquisa foram escolhidos os seguintes instrumentos: 1) observação participante; 2) caderno de campo. 3) questionários para preenchimento das famílias, por meio do qual será realizada uma sondagem sobre os hábitos de leitura das crianças bem como o uso ou não uso de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais; 4) entrevistas semiestruturadas com crianças e professores; 5) participação das crianças em atividades literário-pedagógicas diversificadas, incluindo a participação na elaboração e experimentação das oficinas;

As análises e interpretações dos dados foram realizadas por meio da técnica conhecida como Análise do Discurso (AD). Tal procedimento leva em conta a necessidade de se compreender, além do significado semântico dos discursos, também todo contexto no qual os participantes estão envolvidos, o que contribui para a ampliação do entendimento dos fenômenos estudados.

De acordo com O'Leary (2019), a pesquisa acadêmica deve nos ajudar a compreender mais sobre determinados assuntos, por meio da produção e do compartilhamento de novos conhecimentos que podem impactar mudanças reais na sociedade.

Cada tipo de pesquisa tem suas especificidades: as etapas, o problema a ser investigado, as relações entre o pesquisador e o campo de estudo, as ferramentas que fornecerão os dados e a forma como a interpretação destas informações será feita. É um processo que envolve inúmeras fases e escolhas metodológicas e que precisam levar em conta quais são os elementos mais convenientes para os encaminhamentos do estudo pretendido.

Sendo assim, a escolha da abordagem qualitativa foi pensada para este estudo para auxiliar a pesquisadora a aprofundar-se nas questões sociais do grupo que foi pesquisado, reconhecendo e valorizando os participantes em as suas interações e experiências vividas. Além do mais, o fato de o campo do estudo ser o próprio espaço de trabalho da pesquisadora, colaborou para uma relação mais aproximada e mais próxima das pessoas, lugares, culturas e situações, subsidiadas pelo intenso envolvimento e imersão na realidade estudada.

Com relação ao delineamento metodológico, a opção pela pesquisa-ação propõe que ambas as ações (pesquisa teórica e práticas) caminhem juntas, permitindo o entrelaçamento entre a produção de conhecimento e as mudanças que emergem a partir dessas aprendizagens.

A pesquisa-ação apresenta desdobramentos práticos para os atores envolvidos no estudo e propicia cumplicidade entre o pesquisador e as demais pessoas. Pela sua característica participativa, bem como colaborativa, favorece processos de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento de problemas, sendo considerada uma prática de pesquisa democrática, pois possibilita envolvimento e articulação por parte de todos com base em suas vivências cotidianas, conforme aponta O'Leary, (2019).

Ainda sobre o desenvolvimento do estudo, é bastante esclarecedora a colocação de O'Leary (2019) sobre a produção do conhecimento na pesquisa-ação. Para a autora o conhecimento é compreendido como um desdobramento de práticas de observação, reflexão, planejamento e ação, os quais formam um processo cíclico:

[...] a premissa é que você aprende, faz, reflete, aprende como fazer, faz melhor, aprende com isso, faz ainda melhor e assim por diante. Você aplica uma série de ciclos de aperfeiçoamento contínuo que converge em direção a uma melhor compreensão da situação e uma ação melhorada. [...] A meta é refinar métodos, dados e interpretação continuamente, levando e conta a compreensão desenvolvida nos ciclos anteriores. (O' LEARY, 2019, p. 246 e 247).

Em consonância, Toledo & Jacobi (2013) explicam que há no decorrer do processo uma construção produtiva não só de conhecimentos individuais ou coletivos, mas também de novas habilidades e atitudes que propiciarão a ressignificação de valores e a transformação de situações indesejadas.

Destaca-se, ainda, o entendimento de Franco (2005) sobre a ocorrência de ajustes progressivos nos planejamentos de investigação. A autora afirma que tal possibilidade colabora para fortalecer a capacidade de ação do estudo. Assim, a flexibilidade é uma marca da pesquisa-ação que, além de propiciar a ação, contribui para uma postura diferente por parte do pesquisador, uma vez que ele se constitui como um colaborador para a resolução de problemas, apresentando-se como um parceiro disposto a conhecer a dinâmica do contexto em questão.

Deste modo, foi possível interagir com as crianças visando à ampliação dos conhecimentos sobre as realidades do grupo de participantes, integrar as equipes de professores nos momentos de planejamento da área de literatura e, visando ao compartilhamento de teorias e à troca de experiências, participei de algumas aulas conduzidas pelas professoras de Literatura do meu Campus, além de ter construído, aplicado e avaliado coletivamente com docentes e discentes o protótipo das oficinas que compuseram o Caderno de Atividades do Produto Educacional.

Com base nesse contexto, entendeu-se que havia uma pertinente adequação entre o problema, os objetivos e as metodologias escolhidas para o estudo em questão.

5.2. O campo de pesquisa

O *locus* de estudo foi o *Campus* Tijuca I do Colégio Pedro II, instituição *multicampi* pertencente a rede pública federal de ensino. Localizado no bairro de Vila Isabel, na cidade do Rio de Janeiro, o referido *campus* atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, tendo como faixa etária predominante os estudantes com idades entre 6 e 10 anos.

As atividades de campo foram realizadas durante as aulas de Literatura da turma participante. Esperava-se, com isso, encontrar mais facilidade para o engajamento das crianças e famílias no desenvolvimento das propostas do estudo, uma vez que eu, agora pesquisadora, também fui professora regente do grupo nos últimos dois anos letivos (2020 e 2021).

A pesquisa teve como participantes 22 estudantes, seus respectivos responsáveis (22) e 3 professoras regentes da área de Literatura. Portanto, o total de participantes foi de 47 indivíduos.

Contudo, para que os dados das atividades desenvolvidas pudessem ser utilizados no estudo, houve a necessidade de consentimento entre todos os sujeitos. Pensando na viabilização desta ação, foram realizados três momentos distintos, cada um deles direcionado a um grupo de participantes, sendo: estudantes, responsáveis e professoras.

Tal consentimento foi efetivado pela apresentação, explicação e assinatura de dois tipos de termos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido, direcionado aos responsáveis e professores e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado às crianças.

Para os responsáveis, foi realizado um encontro presencial durante a reunião de responsáveis planejada pela escola. Nessa oportunidade, foram informados sobre a proposta do estudo, bem como sobre seus objetivos e procedimentos. As famílias foram comunicadas sobre a possibilidade de gravações em áudios e vídeos para viabilização das análises posteriores, sobre os potenciais riscos e benefícios, sobre o direito de liberdade à recusa na participação, além de tomarem ciência da garantia de total sigilo e privacidade dos dados e informações dos participantes, reforçando o compromisso de não haver identificação pessoal na ocasião da publicação da pesquisa.

Após os esclarecimentos, os responsáveis receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para eu pudessem assinar. Também nessa oportunidade, foram convidados a participar da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário, o qual foi enviado, posteriormente, via e-mail. Para esta finalidade, receberam outro Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Após a devolutiva dos TCLE pelos responsáveis, foi verificado que todos autorizaram a participação dos filhos e filhas. Então, o procedimento seguinte foi realizar um encontro com os estudantes, no qual foram formalmente convidados a participar da pesquisa. Neste momento receberam informações e esclarecimentos por meio de uma linguagem adequada à faixa etária. As crianças que aceitaram o convite para a participação, receberam o TALE, que foi lido e explicado. É importante destacar que todas as crianças da turma aceitaram participar da pesquisa.

Por fim, em reuniões individuais, entreguei para as três professoras participantes o TCLE.

5.3. Os sujeitos participantes da pesquisa

A população desse estudo foi composta pelos responsáveis, professores regentes de literatura do *campus* e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (Ano letivo de 2022, para o grupo-amostra e no ano letivo de 2023 para a aplicação do PE) no *Campus* Tijuca I do Colégio Pedro II.

Uma das turmas (302) foi selecionada para participar das atividades relativas ao campo da pesquisa (entrevistas e elaboração do PE), sendo considerada como grupo-amostra. A

escolha pela pesquisa com o 3º ano do EF levou em conta algumas especificidades dessa série, tais como a crescente autonomia para leitura, o potencial para a realização das propostas que seriam sugeridas e o interesse que costumam manifestar pelas práticas que envolvem a leitura de livros.

Além disso, cabe ressaltar que a pesquisadora, embora em 2022 e 2023 não estivesse atuando com regente do grupo-amostra, nos anos dois anos anteriores havia exercido essa função, portanto já conhecia a maioria dos estudantes.

A escolha pelo referido *Campus* se deu em função da atuação da pesquisadora nele desde 2019. Desta forma, por ter realizado um estudo com base metodológica na pesquisa-ação, considero que a imersão ocorrida neste contexto poderia contribuir para as reflexões sobre as realidades, possibilitando ações colaborativas em prol de soluções para problemas e dificuldades nela existentes.

5.3.1. Critérios de inclusão

Para a realização da pesquisa houve a escolha de três categorias de participantes e cada uma delas teve sua participação definida pela pesquisadora. Para que participassem do estudo, os critérios de inclusão foram: que os estudantes estivessem matriculados na turma selecionada, ou seja, no 3º ano do Ensino Fundamental do *Campus* Tijuca I do Colégio Pedro II (22 alunos), que os responsáveis participantes fossem pais ou representantes legais dos estudantes matriculados na turma selecionada (22 responsáveis) e que as professoras selecionadas para contribuir com essa pesquisa fossem docentes responsáveis pelas aulas de Literatura do *campus*. Desta maneira, houve um total de 47 participantes.

Além disso, os participantes-professores receberam um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), os responsáveis pelas crianças menores de idade receberam dois TCLEs (um para dar consentimento à participação das crianças e outro para a própria participação). As crianças também receberam o Termo de Assentimento Live Esclarecido (TALE).

Como todos os convidados aceitaram a participação na pesquisa, tendo assinado os termos, em duas vias, sendo uma delas devolvidas à pesquisadora para arquivamento, demos início as atividades de campo.

5.3.2. Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão se referem a situações nas quais os estudantes, responsáveis ou professores estejam ausentes por quaisquer motivos, que não tenham aceitado envolver-se na

pesquisa ou que tanto eles mesmos como seus responsáveis tenham desistido, ainda que a pesquisa já esteja em curso.

Neste caso, a participação do(s) sujeito(s) teria sido desconsiderada(s) da amostra. Contudo, não foi preciso utilizar essa estratégia na pesquisa, pois como já dito, todos os participantes convidados aceitaram participar.

5.4. Instrumentos de Geração de Dados

As pesquisas qualitativas têm como característica a possibilidade de utilizar uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de geração de dados.

Para escolha dos meios de coleta das informações necessárias ao estudo, foram pensados em alguns instrumentos que, em sua execução, dialogam com as particularidades do grupo pesquisado e com as metodologias da investigação. Desta forma, possibilitaram a garantia das dimensões colaborativa e democrática da pesquisa-ação.

Assim, para este estudo, enumeraram-se os seguintes instrumentos: 1) observação participante; 2) diário de campo. 3) questionários de sondagem sobre os hábitos de leitura das crianças, uso de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais; 4) entrevistas semiestruturadas com crianças e professores; 5) participação em atividades literário-pedagógicas diversificadas; 6) rodas de conversas. A seguir, haverá uma breve descrição de cada um destes instrumentos e como foram empregados na pesquisa.

Na observação participante, a pesquisadora se colocou presente no campo de pesquisa, observando os fenômenos, situações e acontecimentos, tendo a oportunidade de sentir, experimentar e interpretá-los. A este respeito, André (1997) esclarece que a observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

Cabe considerar que a coleta de dados numa situação de campo é uma importante característica em pesquisas pautadas na abordagem qualitativa. Assim, para que a observação realizada fosse devidamente registrada foi utilizado um caderno como diário de campo, onde foram feitas anotações sobre os momentos vistos e vividos nas visitas às aulas. As interações entre as crianças e orientações e conduções feitas pelas professoras foram registradas tantas quanto foram possíveis, visando à viabilidade de uma análise posterior mais aprofundada.

O uso dos questionários e entrevistas semiestruturados auxiliou na coleta de informações fornecidas pelas crianças e suas famílias. Para tanto, dois modelos foram elaborados e direcionados aos grupos específicos. Para os responsáveis, foi enviado um questionário virtual, no modelo disponível na plataforma *Google Forms*. Já para as crianças, a

pesquisadora realizou entrevistas individuais na escola, nas quais elas responderam às questões descritas no material previamente elaborado.

Por meio de questões semiestruturadas, o questionário e as entrevistas buscaram utilizar uma linguagem acessível a adultos e crianças, visando a compreensão das perguntas para que pudessem respondê-las sem muitas interferências da pesquisadora, preservando, ao máximo, o teor das respostas.

Assim, a partir das devolutivas das famílias e crianças, foi possível identificar, dentre outras informações, quais eram os hábitos e a frequência de leitura literária, os temas de interesse, bem como a regularidade do uso de tecnologias digitais e analógicas pelas crianças quando estão fora do espaço escolar.

As entrevistas semiestruturadas, nas quais a pesquisadora utilizou um roteiro com perguntas abertas e fechadas, foram realizadas com os estudantes e professoras que lecionavam na área de Literatura.

Os encontros para entrevistas com os estudantes tiveram como foco investigar mais profundamente quais os interesses das crianças no que se refere às leituras de literatura, bem como o uso de recursos tecnológicos no cotidiano de cada um. Com isso, esperava-se obter pistas para a elaboração de um produto educacional adequado e interessante para o trabalho pedagógico.

Já para as docentes que atuam nas áreas de Literatura e Língua Portuguesa, pretendeu-se conhecer mais o que pensavam sobre alguns conceitos abordados na pesquisa, como eram as propostas atuais no trabalho com a literatura realizada pela escola e as impressões que elas tinham desde a concepção até a execução destas tarefas com as crianças.

Nas atividades pedagógicas diversificadas que envolvem a leitura literária, foram propostas práticas desenvolvidas com as crianças durante o estudo, tendo como objetivo principal descobrir quais ações podiam fomentar o interesse e a curiosidade pela literatura, de modo a contribuir para a formação de leitores literários. Tal instrumento de geração de dados, se efetivou por meio da validação (em duas etapas) do protótipo do produto educacional. Essas propostas tiveram como cerne as narrativas literárias e algumas das atividades desenvolvidas propostas para as oficinas, sendo: imersão no contexto da narrativa, leitura, roda de conversa e jogo.

As rodas de conversa promovidas com a turma-amostra em três momentos, foram oportunidades nas quais as crianças puderam falar, ouvir, encontrar convergências, divergências e refletir sobre diversos encaminhamentos da pesquisa, tais como as leituras literárias feitas

(primeira e segunda obras selecionadas), relacionando-as com seus conhecimentos ou buscando, a partir deles, novas aprendizagens.

Também, nesses momentos foram feitas as escolhas do formato do jogo, definição de regras e escolha do nome. Assim, ratificamos que a proposta das rodas de conversas, conforme afirmam Braun et al (2009), concebe a criança não como indivíduo isolado, mas como um sujeito pertencente a um coletivo de outros sujeitos. Parte da compreensão de que nenhuma aprendizagem escolar se faz na neutralidade da ação docente e tem como proposta contribuir com a emancipação de indivíduos que pertencem a um coletivo. Deste modo, entende-se quão valiosas foram essas oportunidades de coleta de dados para o estudo.

Assim, seja por meio da leitura de livros, das trocas de ideias nas rodas de conversas, da participação em momentos de idealização, elaboração e brincadeiras com o jogo em formato analógico e digital criados a partir de linguagens multimodais ou nos momentos de avaliação das propostas realizadas, pretendeu-se valorizar a participação dos estudantes, observando, mediando e acolhendo suas falas e sugestões.

Para garantir a autenticidade nas coletas dos dados da pesquisa de campo, todas as atividades de campo contaram com a utilização do recurso de gravações em áudios e/ ou audiovisuais, as quais, após as transcrições se juntaram às observações e registros no caderno de campo, contribuindo para as análises das informações coletadas.

5.5. Metodologia de Análise de Dados

A metodologia para análise dos dados na pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender e interpretar dados complexos de diversas fontes, tais como entrevistas, discussões grupais, observações e caderno de campo. Para tanto, foi preciso, primeiramente organizar de maneira sistemática o volume de materiais acumulados para depois rever as informações obtidas e promover as interpretações no decorrer da pesquisa, aumentando, assim, a própria compreensão desses mesmos materiais e resultando em um “processo mais complexo e criativo de descobrir e revelar temas que permeiam os dados brutos” (O’LEARY, 2019, p. 417).

Em consonância, Alves-Mazotti & Gewandsznajder (2004), afirmam que, em geral, as pesquisas qualitativas acarretam uma grande quantidade de dados, os quais precisam ser organizados e compreendidos. É um processo não-linear e que implica um trabalho de redução, organização e interpretação, iniciado já na fase exploratória, que acompanha toda a investigação,

Uma vez que a análise dos dados nas pesquisas qualitativas foi essencialmente feita pela interpretação das informações, os procedimentos de exploração dos fatos precisaram ser flexíveis. Além disso, é preciso considerar que as observações e estudos ocorreram de maneira contínua, acompanhando todo processo de investigação, que se iniciou em novembro de 2022 e se encerrou em outubro de 2023. Essa possibilidade de reflexão constante é também característica integrante da metodologia da pesquisa-ação.

5.5.1 A análise do discurso: a linguagem como significação dos sujeitos

De acordo com Orlandi (2007; 2013), a técnica conhecida como Análise do Discurso (AD) traz o discurso como objeto de investigação. Surgiu na década de 60 e tem como foco o estudo da “língua funcionando para a produção de sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 17). Como ideia complementar, segundo a autora, temos a teoria de M. Pêcheux (1997) quando este afirma que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, pois “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e a assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2012, p.17).

A análise do discurso constitui-se da relação de três áreas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Sobre o que chama de domínios disciplinares, a autora explica que:

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. [...] procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo [...] não é uma relação direta que se faz termo a termo. [...] Por outro lado, a Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico [...] conjugando a língua com a história na produção de sentidos. [...] Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. [...] Aí entra então a contribuição da Psicanálise, como o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDO, 2012, P. 19)

Pelo fato de concordarmos que discurso é uma forma de ação, através do qual nos relacionamos com o meio social, e que é preciso interpretar a linguagem como ela se situa num contexto sócio-histórico” (O’LEARI, 2019, p. 430), optou-se por utilizar a técnica conhecida como Análise do Discurso (AD).

Para esclarecer nossa escolha, citamos a explicação de Orlandi (2012):

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2012, p. 15)

Conforme complementa O’Leary (2019), “em lugar de concentrar simplesmente no que diz, a análise do discurso examina a linguagem”, não apenas seus signos ou regras, buscando a compreensão da língua e dos sentidos que ela constrói no homem, na sua história e na sociedade.

Assim, a escolha por tal análise parece coerente com os encaminhamentos da pesquisa, pois, essa abordagem permite além da compreensão de alguns dilemas contemporâneos, avaliar criticamente os fundamentos ideológicos discursivos, com vistas à investigação das transformações dos modos de ser, agir e viver na sociedade, especialmente quanto à sua relação com a leitura.

Deste modo, os dados considerados relevantes para o estudo e obtidos por meio dos registros realizados pela pesquisadora em seu caderno de campo e, principalmente, dos instrumentos de coleta, foram organizados e interpretados tendo como referência as teorias que fundamentam esse estudo.

5.6. Descrição das Etapas de Pesquisa

Costa e Costa (2001) destacam alguns elementos presentes nos procedimentos da investigação com abordagem qualitativa e metodologia da pesquisa-ação. Os autores afirmam que, após o apontamento do problema e definição dos objetivos, é preciso desenvolver a teoria, as atividades no campo com a participação ativa do investigador e dos participantes, a postura de raciocínio dialético, indutivo e busca de particularidades por parte do pesquisador. Por fim, apontam ser preciso descrever significados e descobertas, utilizando a comunicação, a observação participativa e os registros no caderno de campo, durante o processo de geração e análise de dados.

Embora a pesquisa tenha como característica a flexibilidade, as etapas descritas a seguir apresentam uma organização inicial para os desdobramentos do estudo, sendo: 1) desenvolvimento da teoria, 2) apresentação da pesquisa e convite para os participantes, 3) pesquisa de campo, 4) aplicação dos instrumentos de coleta de dados, 5) elaboração, validação e aplicação do produto educacional e 6) análise dos dados.

Visando a uma explicação sobre como se deu a pesquisa, segue-se um breve relato de cada uma das etapas.

A primeira etapa relacionou-se ao aprofundamento dos estudos para o desenvolvimento da teoria. Embora seja descrito como um primeiro momento, tal atividade não se findou com o começo das novas fases. Assim, seu desenvolvimento se deu por meio das leituras e estudos sobre os conceitos que embasam a pesquisa, visando ao entendimento das ideias já existentes e à construção das relações entre elas.

A segunda etapa ocorreu por meio da apresentação do estudo aos participantes, bem como o convite para que fizessem parte da pesquisa. As famílias receberam o convite, o termo de consentimento e as explicações para a permissão da participação das crianças em um encontro presencial. Quanto aos estudantes, houve uma visita na sala de aula para o convite, esclarecimentos e preenchimento dos termos de assentimentos.

Na terceira etapa, após a formalização do aceite dos participantes, foi dado início ao trabalho de campo. Nesse momento, realizamos as entrevistas semiestruturadas e envios dos questionários para as famílias. Além disso, começaram a ser realizados os primeiros procedimentos para criação do jogo literário.

A quarta etapa deu-se com a continuidade da aplicação dos instrumentos de coletas de dados, os quais forneceram informações tanto para complementar as reflexões iniciadas com as discussões teóricas quanto para trazer elementos e características à formulação do produto educacional, especial a oficina na qual o jogo literário é a atividade principal.

Na quinta etapa foi realizada a elaboração do protótipo do PE, que ocorreu partir da análise dos dados coletados nos questionários especialmente os que se referem aos interesses das crianças com relação aos livros literários, aos tipos de jogos e também às tecnologias mais presentes no cotidiano dessas famílias. Essas informações contribuíram para a definição do formato do jogo construído.

A sexta etapa relacionou-se à validação do protótipo do produto educacional. Ocorrida em duas etapas, primeiramente entre pares e depois com a aplicação de uma das oficinas para uma turma. foi uma fase muito importante da pesquisa, pois, originou, inclusive, a mudança da obra literária inicialmente selecionada, trazendo reflexões enriquecedoras para os encaminhamentos das práticas literárias, especialmente no que se refere à escolha do repertório. Além disso, foram possíveis realizar ajustes finais no PE, o que originou um modelo mais organizado e pertinente à finalidade proposta.

Como sétima e última etapa da pesquisa, tivemos as análises sobre os dados coletados, bem como os procedimentos de formulação finais no texto da dissertação e do Produto Educacional.

As escolhas por tais instrumentos se deu em função do problema a ser estudado e da faixa etária do grupo de estudantes. Ao final da pesquisa, entendemos que esses procedimentos permitiram uma maior aproximação e interação entre a pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa, garantindo que tivessem uma atuação mais ativa não somente na execução das propostas, como também nas demais fases do estudo, como elaboração e ajustes finais.

No próximo capítulo, abordaremos mais aspectos relacionados à criação, desenvolvimento e aplicação do produto educacional.

6– O PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) constitui-se como parte integrante do trabalho de final de curso dos Programas de Mestrados Profissionais em Educação, e, junto à Dissertação, forma os pré-requisitos indispensáveis para obtenção ao título de mestre, segundo o Conselho de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 afirma que o produto educacional é um objeto de aprendizagem.

Segundo Zaidan (2020), tanto a realização da pesquisa quando a elaboração do PE são partes do processo de formação docente. Além disso, torna-se uma possibilidade concreta de articulação entre teoria e prática, por meio da reflexão, da pesquisa e da sua elaboração, que acontece durante a atuação docente, tornando o professor um pesquisador de sua própria prática. Em consonância, afirmam Leodoro e Balkins:

A maior parte dos mestrados dos programas de Mestrados Profissionais são professores que atuam nas escolas. [...] Assim, não seria o caso de “pôr a teoria na prática”, mas “nos colocarmos em prática”, de tal modo que a teoria possa informar a prática e essa informar a primeira num processo retroativo. (LEODORO & BALKINS, 2010, p. 8)

6.1. Procedimentos de elaboração do Produto Educacional

De acordo com tais orientações, idealizou-se como Produto Educacional um Caderno Pedagógico, construído ao longo da pesquisa, no qual foram descritas quatro oficinas de trabalho aplicadas com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. O título escolhido para esse Caderno Pedagógico foi: "Leituras elásticas: uma perspectiva multimodal de letramento literário para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental", pois é justamente o que ele propõe: práticas de ensino que usam o texto literário e extrapolações deste em diferentes abordagens e linguagens.

O modelo de oficina foi escolhido como técnica para o desenvolvimento de tais práticas, pois entendemos que viabilizaria a participação e o fazer dos estudantes, que tiveram, por meio da mediação docente, os encaminhamentos necessários à execução das propostas.

A fundamentação teórico-metodológica das oficinas foi atrelada às concepções e princípios das sequências de atividades propostas por Cosson (2021) para o desenvolvimento do letramento literário: motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão; e das leituras elásticas, descritas por Sanches (2021), cujos princípios são: imersão, repertório, remix, interatividade e diversão, conforme apontadas no quadro abaixo.

Quadro 3 - Etapas/Princípios norteadores do Produto Educacional

Sequência do Letramento Literário	Produto Educacional	Princípios das Leituras Elásticas	Produto Educacional
Motivação	SIM	Imersão	SIM
Introdução	SIM	Repertório	SIM
Leitura	SIM	Remix	SIM
Interpretação	SIM	Interatividade	SIM
Expansão	SIM	Diversão	SIM

Fonte: A Autora, 2024

Cada uma das oficinas apresentou desdobramentos a partir da obra literária previamente selecionada e tiveram uma sequência de ações: imersão na obra literária; leitura do livro e roda de conversa; atividade lúdica (jogo) e compartilhamento de saberes (gravação de *Podcast* literário). Todas as propostas serão mais detalhadas nas seções a seguir.

As oficinas foram idealizadas pela pesquisadora tendo a participação das 22 crianças que fizeram parte da turma selecionada para a pesquisa. Esse coletivo, denominado de grupo-amostra, contribuiu com sugestões para organização das regras, ilustrações, registros, informações e demais elementos para a construção do jogo literário.

6.1.1. A seleção da obra literária

A seleção da obra literária trabalhada com os estudantes foi parte bastante importante da prática literária e requereu, além de um vasto reconhecimento do repertório disponível, a sensibilidade para se fazer escolhas que, de fato, contribuíram com a produção de sentidos e de valores éticos, alinhados com as perspectivas de respeito às diversidades e às culturas.

Levando-se em conta essa complexidade e assumindo uma postura de flexibilidade para com o desenvolvimento da pesquisa e principalmente, do reconhecimento de que ela também faz parte do nosso processo formativo, pois este é permanente, passarei a relatar como se deu a escolha da primeira e da segunda obra literária utilizadas como fio condutor das oficinas do PE.

Para tal, explicitarei as questões que emergiram a partir da primeira opção de título apresentada a um grupo de professoras, no momento da validação do produto educacional e os

motivos que levaram à necessidade de escolha de uma segunda obra, considerada mais adequada e com maior qualidade ao desenvolvimento da proposta.

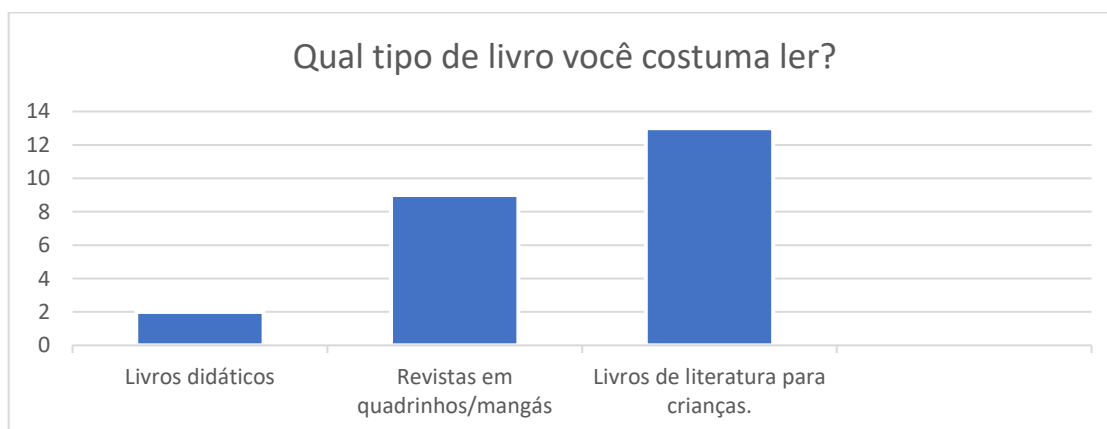
6.1.2. Critérios para seleção da obra literária

Para selecionar a primeira obra literária escolhida como suporte às atividades desenvolvidas nas oficinas, a pesquisadora utilizou alguns dos dados obtidos através de uma entrevista semiestruturada individual, na qual foi aplicado um questionário aos 22 estudantes do grupo-amostra durante a pesquisa de campo.

Algumas respostas das crianças serão demonstradas nos gráficos a seguir. Dentre as doze perguntas realizadas, selecionamos, para esse momento, os itens 2, 3 e 4.

No item 2, a pergunta foi: “Qual tipo de livro você costuma ler?”. Nele, por meio de respostas fechadas, as crianças poderiam escolher até duas opções. Todavia, notou-se que apenas seis delas fizeram a opção por mais de um tipo de livro.

Gráfico 7 - Respostas à pergunta “Qual tipo de livro você costuma ler?”



Fonte: Números obtidos por meio de entrevista semiestruturada com os estudantes, 2022

O item 4, “Qual assunto mais desperta seu interesse?”, tinha a intenção de descobrir quais situações faziam as crianças se interessarem pelo texto. Novamente aqui, como se vê, elas puderam escolher, entre opções já escritas, uma ou mais de uma resposta, o que foi feito pela grande maioria.

Gráfico 8 - Respostas à pergunta “Qual tipo de assunto mais desperta seu interesse nas histórias?”



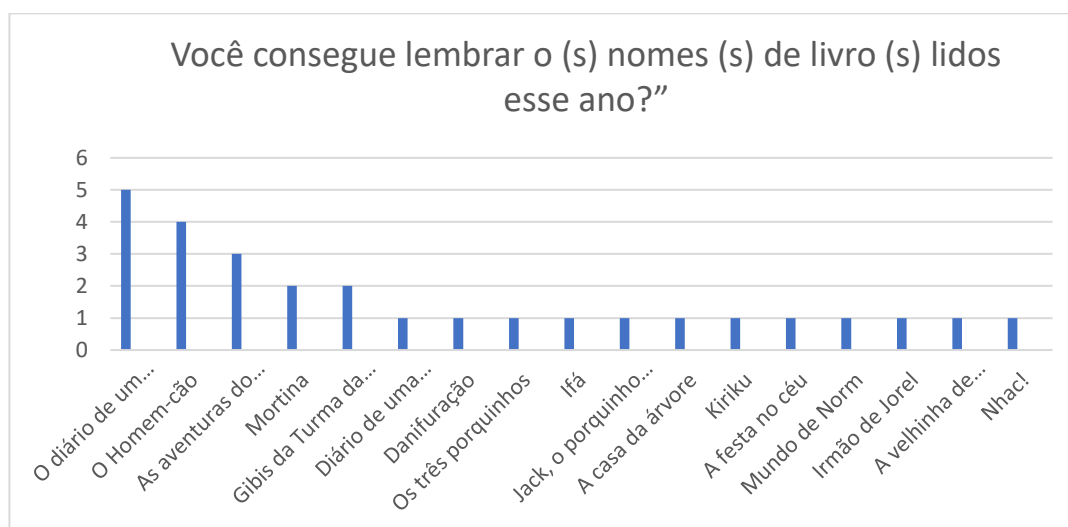
Fonte: Números obtidos por meio de entrevista semiestruturada com os estudantes, 2022

Um dado muito interessante nesse item foi a quantidade de crianças que escolheu a opção “outros”: oito assinalaram esse item e, desse total, sete informaram que apreciam gêneros que “contam a vida dos personagens” como se fosse um diário.

Esse tipo de literatura vem despertando muito interesse nas crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental. São narrativas desenvolvidas, na maioria das vezes, em vários volumes, que contam, assim como as crianças mencionaram, sobre a vida de um determinado personagem, seu dia a dia, experiências diversas, amizades, conflitos, medos, relações familiares etc. Parece que a grande identificação com esses personagens se deve, provavelmente, à proximidade da faixa etária e, conseqüentemente, das vivências e interesses que são compartilhados entre os leitores e a obra de ficção. Muitas dessas narrativas entrelaçam exatamente os enredos que as crianças destacaram como pontos de interesse: situações de humor, aventura e mistério.

Tais informações demonstram coerência com o item 3, que apresenta a seguinte pergunta: “Você consegue lembrar o(s) nome(s) de livro(s) lido(s) esse ano?” Ao responderem, apenas uma criança disse não lembrar, duas citaram apenas um título e dezenove citaram mais de um.

Gráfico 9 - Respostas à pergunta “Você consegue lembrar o(s) nomes(s) de livro(s) lidos esse ano?”



Fonte: Números obtidos por meio de entrevista semiestrutura com os estudantes, 2022

Buscando ampliar essa compreensão e comparar as informações obtidas nas entrevistas, foi realizada uma breve pesquisa na biblioteca "O fantástico mundo dos livros", localizada no *campus* Tijuca I, acerca dos dados armazenados no sistema referentes aos empréstimos de livros para séries iniciais.

Os dados foram fornecidos pelos bibliotecários do referido *campus* e obtidos através do sistema "Koha", denominado pelo Colégio Pedro II de sistema "Imperador". Tal *software* é utilizado para catalogação, armazenamento das movimentações relacionadas ao acervo, e dentre outros assuntos, ao empréstimo de livros da biblioteca.

O quadro abaixo mostra os 20 livros mais buscados pelas crianças no ano letivo de 2022 (entre abril de 2022 e março de 2023). Os títulos sombreados mostram aqueles que foram citados na entrevista individual pelas crianças entrevistadas.

Quadro 4 - Livros mais buscados para empréstimos entre abril de 2022 e março de 2023

Número de Empréstimos	Título
48	Diário de um banana: a verdade nua e crua
41	O Homem-Cão
41	As aventuras do Capitão Cueca
40	O Homem-Cão desgovernado
39	Diário de um banana: Rodrick é o cara

38	Diário de um banana: as memórias de Greg Heffley: um romance em quadrinhos
37	Amor de cabelo
35	Mordisco: o monstro dos livros
34	O Homem-Cão: um conto de dois gatinhos
32	O Homem-Cão: o senhor das pulgas
32	Diário de um banana: as memórias de Greg Heffley: edição comemorativa queijo extra
31	Mortina: uma história que vai fazer você morrer- de rir!
31	Diário de um banana: a gota d'água
29	Mordisco: o guia dos dinossauros
29	Diário de um banana: segurando vela
29	Diário de um banana: caindo na estrada
28	Capitão Cueca e o ataque das privadas falantes
27	O clube do Pepezinho
27	Diário de um banana: dias de cão
27	Diário de um banana: casa dos horrores

Fonte: Informações provenientes de relatórios fornecidos pela biblioteca “O fantástico mundo dos livros, 2022

Assim, a partir dessas informações, continuamos a reflexão sobre qual título pertencente ao acervo da biblioteca poderia ser utilizado nas oficinas. Diversos critérios foram adotados para essa escolha, todavia, o ponto de partida foi pensar nos interesses já informados pelas crianças nos momentos da entrevista, ou seja, a obra literária precisava ser uma história que tivesse humor, aventura e personagens com os quais eles pudessem se identificar.

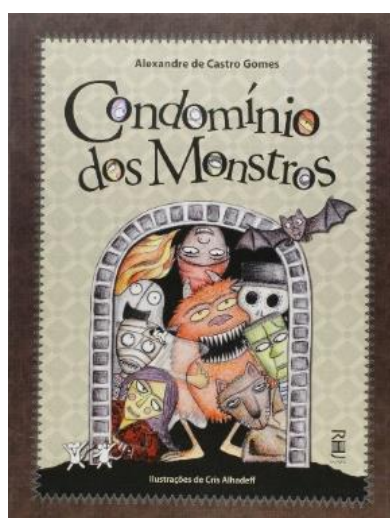
Além disso, tínhamos a pretensão de escolher um livro de autoria nacional, uma vez que notamos ser de autores estrangeiros a maior parte dos títulos citados em ambas as listagens. Também buscamos uma obra que tivesse um bom número de personagens, para que isso pudesse ajudar na construção do jogo, componente principal de uma das oficinas.

Procuramos conjuntamente por um título que não fosse tão conhecido dos grupos participantes da pesquisa (tanto na construção do jogo quanto na participação das oficinas). Desta maneira, teríamos mais uma oportunidade de contribuir para ampliar o repertório literário e também acompanhar a movimentação sobre novos empréstimos na biblioteca. E, como os livros citados pelas crianças como interessantes faziam parte de uma espécie de coleção, pensamos ser uma estratégia conseguir também algum título que seguisse o perfil de leitura destacado por elas.

6.1.3. A primeira obra literária selecionada

Após algumas visitas à biblioteca, conversas com colegas e pesquisas, encontramos um título que consideramos aproximar-se mais do que idealizamos. Tratou-se do livro *Condomínio dos Monstros*, escrito por Alexandre de Castro Gomes, com ilustrações de Cris Alhadeff e publicado em 2010, pela editora RHH.

Imagem1 - Capa do livro “O Condomínio dos Monstros” primeira obra selecionada para elaboração das atividades do produto educacional

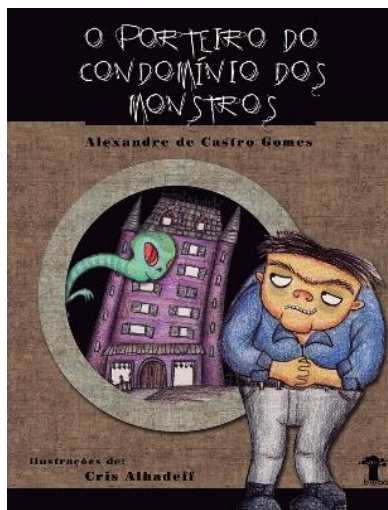


Fonte: GOMES, Alexandre de Castro, 2010.

Tal obra literária também foi selecionada para integrar o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização na Idade Certa, sendo distribuído nas escolas que atendem do 1º ao 3º ano do EF pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no ano de 2013. Tal informação nos deixou ainda mais confiantes, pois a chancela do MEC confere, além da certificação da qualidade, o fato de ele estar disponível para muitas escolas que compõem as redes públicas de ensino brasileiras, facilitando assim, a replicação do PE em outros espaços educacionais.

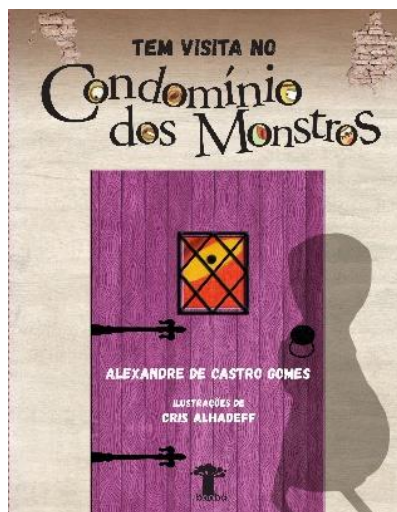
Além disso, outros dois títulos compõem essa “trilogia”: *O porteiro do Condomínio dos Monstros* (2013) e *Tem visita no Condomínio dos Monstros* (2018).

Imagem 2 - Capa de “O Porteiro do Condomínio dos Monstros”, livro pertencente à coleção da primeira obra selecionada para elaboração do produto educacional.



Fonte: GOMES, Alexandre de Castro, 2013.

Imagem 3 - Capa de “Tem visita no condomínio dos Monstros”, livro pertencente à coleção da primeira obra selecionada para elaboração do produto educacional.



Fonte: GOMES, Alexandre de Castro, 2018.

A narrativa fala sobre os desafios e aventuras que decorrem da convivência entre personagens do imaginário popular de diversas culturas, nacionais e estrangeiras, dentre eles: Bruxa, Mula-sem-cabeça, Múmia, Fantasma, Lobisomem, Saci, Bicho-papão.

Contudo, durante a primeira validação do protótipo do produto educacional para um grupo de professoras de literatura no campus Tijuca I, *lócus* da pesquisa, uma série de

apontamentos realizados pelas docentes provocou importantes reflexões e a posterior necessidade de mudança para outro título literário.

6.1.4. Aspectos relacionados à seleção e à mudança do livro: o racismo estrutural também se reflete na literatura

Iniciamos essa seção esclarecendo que optamos pela utilização de uma identificação única para as professoras e para estudantes participantes do estudo nos dois capítulos dessa pesquisa em que eles têm suas falas e comportamentos citados. Desse modo, criamos siglas usando, para professoras, a letra P (inicial da palavra professora) e um número (1, 2 ou 3) que se refere a ordem na qual elas foram entrevistadas. Para as crianças usamos uma ou duas letras do alfabeto. Os quadros 16 e 17 mostram essas siglas e algumas informações relevantes sobre as docentes e as crianças.

Após a apresentação às professoras do modelo do produto educacional e da obra literária, uma das docentes, P3 pediu a palavra e fez alguns apontamentos acerca da obra em questão (*O condomínio dos Monstros*), demonstrando sua percepção sobre a história ser considerada por ela uma obra racista, uma vez que nela, o Saci, um personagem da cultura popular brasileira e que se caracteriza por ser um menino negro, é classificado pelo autor como um monstro, que é um dos moradores do “condomínio” no qual se passa a história.

P3 relatou suas percepções sobre como essa escolha do escritor pode contribuir para reforçar estereótipos e conotações de inferioridade nas crianças negras, que invariavelmente se identificam ou são relacionados por outras crianças às características desse ser mitológico. Pontuou também que diversas outras obras literárias, algumas até consideradas tradicionais dentro das escolas, são consideradas racistas e que é preciso que professores e profissionais mediadores de leitura em geral se aproximem das temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais para que possam enxergar com mais clareza e não mais reproduzir esse tipo de prática na escola.

Nesse momento, lembrei de uma situação ocorrida durante a apresentação do livro para o grupo-amostra na qual, momentaneamente, acreditei ter sido suficiente para mediar e “solucionar” a dúvida de um aluno. Ao ouvir as considerações de P3, imediatamente refleti sobre essa situação e outros encaminhamentos já começaram a fervilhar em minha mente.

Quando que me reuni com o grupo-amostra para apresentar o livro, mostrei a capa para o grupo de alunos e, imediatamente, um deles (M, 9 anos) fez a seguinte pergunta: “Tia, o saci é um monstro”? É importante explicar que M é um menino negro, um dos poucos dessa turma que pode ser considerada majoritariamente branca.

As leituras anteriores e individuais que fiz da narrativa não me despertaram sobre a questão do racismo. Contudo, é importante também dizer que sou uma mulher branca, que nunca sofreu discriminação racial. Entretanto, naquele momento de leitura coletiva, a partir da fala de M, passei a considerar a possibilidade desse teor.

Mas, com meu desconhecimento sobre a temática, achei que a observação de M poderia ser algo subjetivo, ou seja, dependia da interpretação. Por isso, imaginei que seria possível esclarecer por meio do meu ponto de vista, e, assim, contornar a situação. Então, respondi ao aluno que o Saci de fato não era um monstro e certamente o autor fez uma má escolha de palavras. Ponderei que o livro trazia humor no desenvolvimento da narrativa em relação ao Saci e que ele era mostrado como uma criatura divertida, que estava sempre fazendo brincadeiras.

Achei que essa condução seria suficiente para diminuir alguma má impressão em M. Além disso, o fato de se tratar de um livro bastante conhecido e, inclusive, ser recomendado pelos órgãos públicos educacionais, trouxe algumas garantias para a manutenção dele no trabalho, naquele momento.

Passada essa situação inicial, M pareceu conformado com minha argumentação. Já eu, optei por seguir com a proposta de leitura da obra. Entretanto, em muitos momentos, preciso dizer, que já tendo em mente o desconforto de M no tocante à escolha do personagem do Saci, busquei dar ênfases positivas à participação deste, para que meu argumento sobre ele ser um personagem divertido pudesse ser notado. E, particularmente em um determinado momento da leitura para o grupo, atenuei uma expressão da narrativa, substituindo “negrinho travesso” por “menino levado”.

Embora não fosse uma atitude comum em minhas práticas de contação de histórias, ingenuamente acreditei que essas interferências feitas na autoria da obra, pudessem minimizar o desconforto e a impressão inicial de M, trazendo uma certa leveza ao desenrolar da história, que passei a julgar, após esses questionamentos do aluno, como escolhas equivocadas do autor.

As professoras ouviram atentamente o meu relato. Continuamos a dialogar sobre essa situação e a docente P1, que já atua como regente na área de literatura há mais de 8 anos no *Campus* Tijuca I, disse que, alguns anos atrás, o autor da obra em questão esteve na escola para participar de um momento de interação com as crianças sobre esse mesmo livro. Nessa oportunidade ela mesma o questionou quanto à sua opção por retratar o Saci como um monstro. Segundo P1, o autor explicou que sua intenção era homenagear um personagem do folclore brasileiro, uma vez que seres mitológicos de outras culturas também estavam presentes na história.

Todas nós passamos a refletir sobre a resposta dada por ele e concluímos que existiam outros personagens que poderiam ter sido escolhidos para serem “moradores de um condomínio de monstros”, como por exemplo A Cuca ou o Curupira. Ou seja, havia outras possibilidades para o desenvolvimento da narrativa que não a opção feita, uma vez que ter um olhar antirracista deve ser uma premissa na escritura de obras, especialmente para crianças.

Em seguida, passamos a discutir sobre a viabilidade da manutenção do livro “Condomínio dos Monstros” como obra de referência para o PE. Conversamos sobre incluir, além das propostas já determinadas para as oficinas, conduções para reflexões coletivas sobre o racismo estrutural. Com relação ao jogo pedagógico, pensamos em possibilidades de adaptações, ou trazendo o Saci como uma carta coringa, com maior valor no jogo ou mesmo não colocando esse personagem em alguma carta, com o objetivo de não reforçar o estereótipo de monstro que a narrativa havia trazido. Também consideramos redigir junto com as crianças uma carta ou *e-mail* para o autor, apresentando nossas reflexões e sugerindo uma mudança desse personagem para as próximas edições que o livro viesse a ter.

Contudo, P3 pontuou que tanto meu relato sobre o questionamento do estudante M quanto o da professora P1 deixava claro sua preocupação e percepção sobre os impactos dessa leitura na formação dos estudantes, especialmente em nossos alunos negros, que poderia ser mais uma mensagem de reforço nocivo de estereótipos.

P3 prosseguiu relatando sobre as participações que vem fazendo em fóruns e cursos que discutem sobre racismo na escola e como tais formações vêm oferecendo a ela ferramentas para atuar tanto na identificação quanto no enfrentamento a esse tipo de situação. A professora se colocou de maneira muito segura e firme sobre o quanto é comum que a gente procure argumentos e estratégias para minimizar e mascarar fatos racistas e que banir esses comportamentos deve ser um compromisso de todas e todos nós, enquanto professores e cidadãos.

Da mesma maneira, a professora P2 posicionou-se em relação a necessidade de nós, professoras sermos mais atentos a essas situações, destacando a necessidade de buscarmos formações que ampliem nosso conhecimento sobre a perspectiva decolonial da educação, uma vez que somos, em grande medida, formados em uma sociedade na qual a cultura racista ainda prevalece.

Assim, com o avanço das nossas reflexões, nesse importante encontro para a validação do PE, percebi que a medida acertada a ser tomada seria realizar uma nova seleção de obra literária, uma vez que o tamanho do desconforto que essa leitura poderia causar em muitas

crianças não justificaria sua manutenção nem mesmo como argumento para discutir a questão racial implícita, ou melhor dizendo, explícita da obra.

De fato, dias após esse momento que vivi com as professoras, ainda continuei e acredito que seguirei refletindo sobre essas e outras questões relacionadas a uma temática tão cara e profunda quanto o racismo. Eu acreditava que já possuía algumas referências com as quais poderia contar para identificar essas situações, porém, aprendi que há sutilezas, algumas até mesmo propositais e outras nem tanto, que podem nos confundir e nos levar a reproduzir ou mesmo endossar práticas racistas.

Essa etapa da pesquisa, sem dúvida, marcou meu processo de aprimoramento pessoal e profissional e serviu como uma prova do quanto o racismo atravessa a todos nós, enquanto indivíduos e sociedade, e que ela está ainda presente na escola, inclusive na literatura. Contudo, rever nossas práticas e ampliar os conhecimentos com vistas a uma educação antirracista é sobretudo dever que compete a todas, mas, principalmente a quem se dispõe a formar outras pessoas. Por isso, para nós, professores e professoras, a responsabilidade é ainda maior.

Assim, como um olhar mais atento a essas situações, fica, para mim, o ensinamento sobre a necessidade de ampliar minha formação nesse quesito e permanecer disponível para acolher as reflexões e intervenções dos pares que possuem maiores esclarecimentos.

6.1.5. A escolha da nova obra literária

Para reiniciar a escolha da obra literária, revisei os critérios pré-estabelecidos, uma vez que a maioria deles adivinha das análises dos dados coletados no trabalho de campo e eram plausíveis de serem mantidos. No entanto, logo percebi que precisaria flexibilizar alguns aspectos, especialmente os relacionados à possibilidade de ter um livro integrante de uma coleção, ou seja, que tivesse outros títulos dando sequência àquele primeiro.

Embora o mercado editorial estrangeiro aposte há anos nesse nicho, no Brasil, parece ainda pouco explorado, talvez pelo receio de alguns autores de serem associados a uma literatura considerada de menor qualidade, ou até mesmo pela falta de investimentos na ideia. O fato é que minhas buscas não tiveram sucesso em relação a esse critério. Além disso, havia a nova exigência oriunda da experiência obtida na primeira validação.

Em resumo, priorizei a busca por uma obra literária que tivesse uma boa variedade de personagens, uma vez que precisaria dessa característica para produzir o jogo pedagógico (item importante de uma das oficinas), que tivesse um número de páginas adequado ao público-alvo e, especialmente, em hipótese alguma, reproduzisse padrões racistas. Também precisaria ser

uma narrativa que provocasse uma sensação de aproximação com as crianças e que fosse de autoria nacional.

Tais exigências tornaram essa seleção ainda mais desafiadora. Aconselhei-me com diversas colegas professoras e bibliotecárias, fiz mais algumas visitas à biblioteca do campus e, por fim, após muitas leituras e diálogos, optei por adotar uma obra que além de trazer o protagonismo negro também tivesse uma autoria negra.

Essa opção ampara-se no argumento defendido por Lima (2023), quando ela diz haver literaturas que até procuram valorizar a identidade racial negra por meio do protagonismo apresentado, mas que, por trás delas ainda existe um conteúdo superficial e controverso. Sobre a importância de um olhar acurado para a pesquisa de livros e autores que sejam, de fato relevantes para uma prática educativa antirracista, Lima (2023) comenta que é importante:

alargar o repertório literário, conhecer títulos e autores de boa qualidade para que os títulos selecionados possam colaborar para ressignificar conceitos, e não reforçar uma visão racista, sutil, onde o preconceito já se encontra enraizado e difícil de ser percebido numa análise mais superficial (LIMA, 2023, p. 156).

Esses desdobramentos não compunham, inicialmente, o escopo do meu trabalho, porém fui compreendo que, no exercício da pesquisa, muitas vezes, os acontecimentos inesperados enriquecem o estudo, permitindo grandes aprendizagens. Assim, por meio dessa situação, pude, ao mesmo tempo identificar limitações pessoais e profissionais e ampliar meus conhecimentos em uma temática tão necessária ao ofício da educação, como é a educação antirracista.

Além de tudo, também consegui alargar consideravelmente meu repertório literário. Uma grata surpresa e que me faz acreditar que a divulgação desse trabalho pode também contribuir para o aprimoramento pessoal e profissional de outros educadoras e educadores.

Após analisar esses fatos e, levando em conta as características das quais precisava para a continuidade da pesquisa, chegamos à escolha da obra “Com qual penteado eu vou?”, publicado em 2021. Escrito pela brasileira, artista multimídia, arte-educadora, bailarina, coreógrafa e contadora de histórias Kiusam de Oliveira.

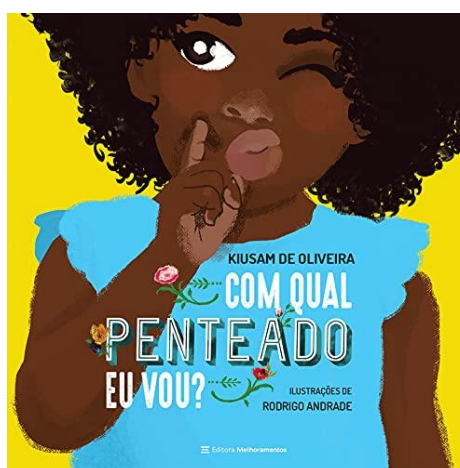
Kiusam é doutora em Educação, mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo e atua como formadora de profissionais da educação, relações étnico-raciais e de gênero, com foco em educação antirracista. Segundo a descrição da própria autora nesse livro, seu ofício como escritora pode ser chamado “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil” (OLIVEIRA, 2021, p. 48).

As belíssimas ilustrações são de Rodrigo Andrade, artista gráfico especializado em desenvolvimento para *web*, que hoje trabalha na área da educação digital e com

desenvolvimento de conteúdo multimídia e animações. O artista busca abordar em suas ilustrações o lúdico e a diversidade em todos os sentidos e, segundo ele “o espírito do menino negro das bibliotecas, cheio de imagens na cabeça, está em tudo o que ele faz (OLIVEIRA, 2021, p. 48).

A narrativa criada por Kiusam e Rodrigo traz a história de uma família que está se reunindo para comemorar o centenário do patriarca, Sr. Benedito. Impossibilitadas de oferecer presentes comprados, as crianças da família decidem apresentar ao bisavô suas virtudes, além do orgulho por suas ancestralidades, traduzido pelos seus nomes, suas origens e os maravilhosos e diversificados penteados afros que ostentam com grande entusiasmo.

Imagem 4 - Capa de “Com qual penteado eu vou?”, obra literária utilizada na elaboração do produto educacional.



Fonte: OLIVEIRA, Kiusam, 2021

6.2. O protótipo do Produto Educacional

Findada a necessária explicação sobre a troca da obra literária e a apresentação do novo título, passaremos agora a detalhar as propostas pensadas para cada oficina que irá compor o caderno pedagógico.

Ressalta-se que a presença das características da abordagem da pesquisa-ação se reafirma na elaboração desse PE: o caráter participativo dos sujeitos da pesquisa na observação e proposição de ajustes do protótipo. Sendo assim, relembro que a organização inicial do PE, que como um todo foi pensada pela pesquisadora, ao longo das duas validações, ocorridas entre pares e com as crianças, foi submetida a algumas remodelações. O que será apresentado agora, portanto, é a versão final do produto.

Ainda assim, também é necessário esclarecer que a organização desse material pode e deve ser adaptada pelos professores que assim desejarem, tanto no que diz respeito à manutenção desta ou a escolha de outra obra literária, quanto no desenvolvimento das oficinas. Entendemos assim, que essa flexibilidade favorecerá a sua replicabilidade. Por isso, a descrição e a organização de cada uma das propostas enfatizarão os procedimentos e não deve ser vista como um modelo engessado, ao contrário, podendo ser remodelado conforme a necessidade dos docentes e discentes.

Outro aspecto importante a ser esclarecido é o de que as oficinas descritas no produto educacional podem ser aplicadas em sequência ou isoladamente, dependendo dos objetivos e da disponibilidade das professoras, professores e do espaço educacional.

Cada oficina traz um encaminhamento central e, a partir disso, foi escolhido um nome que parte sempre, da ação de ler e se amplia para vários aspectos que visam a produção de sentidos, sendo: sentir, (re)conhecer, divertir-se e compartilhar. Assim, temos as quatro oficinas: 1) Ler é despertar sensações; 2) Ler é (re)conhecer uma obra literária; 3) Ler é se divertir com uma obra literária e 4) Ler é compartilhar saberes e sentidos.

Vejam agora os procedimentos e encaminhamentos para cada uma dessas oficinas.

6.2.1. Descrição das oficinas que compõem o Caderno de Atividades

Quadro 5 - Oficina 1: Ler é despertar sensações

Nome: Ler é despertar sensações
Tempo estimado: 1h e 20 min.
Etapas das Sequências do Letramento Literário: Motivação e Introdução
Princípios das Leituras Elásticas: Imersão e Repertório
Desenvolvimento: <p>Nesse momento será realizada uma imersão na temática do livro, que será posteriormente lido. Por isso, inicialmente, serão disponibilizados imagens e/ou objetos que façam referência à leitura para que as crianças possam manuseá-los e dialogar livremente sobre esses itens.</p> <p>Para isso, é sugerido que as crianças sejam dispostas em roda, uma vez que esse formato enseja uma perspectiva de importância na participação de todos, pois não há lugares mais ou menos privilegiados quando todos estão lado a lado.</p> <p>Como será o primeiro momento de contato com a temática, é importante promover uma atmosfera de curiosidade e interesse, visando a que os estudantes tragam os</p>

conhecimentos que já possuem sobre tais elementos, inclusive de outros repertórios literários. Assim, é interessante disponibilizar, no espaço escolhido, imagens e palavras-chave e até mesmo outras literaturas que possam contribuir para esse diálogo inicial podem ser expostas.

No caso da utilização da obra “Com qual penteado eu vou?”, algumas sugestões imagens são: vela de aniversário; retratos de famílias com diferentes origens étnicas e padrões de formação; mapas do continente africano e de alguns países, tais como: Etiópia, Gana, Nigéria, além da África Oriental; rostos de crianças com diferentes penteados, com ênfase maior aos que remetem às tradições africanas. Como palavras-chave, sugerimos: família; aniversário; beleza; diversidade; união; presente; ancestralidade. Já como obras literárias afins, sugerimos: “O mundo no black power de Tayò” (OLIVEIRA; BORGES, 2013); “Meu crespo é de rainha” (HOOKS; 2018); “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (DIAS, 2019); “*Betina*” (GOMES; 2009); “Os nove pentes d’África” (SILVA; FERRAZ, 2009); “Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula” (NUNES; SANTANA, 2015), entre outros.

O tempo destinado à observação das imagens, palavras e livros dependerá da percepção sobre o interesse das crianças. Todavia, a sugestão é de aproximadamente 15 a 20 minutos. Durante essa etapa, será importante perceber quais elementos suscitaram mais interesse e estimularam mais interações entre eles. Essa informação é importante para as conduções futuras da proposta.

Findado o tempo para a observação, as crianças serão convidadas a recompor a roda para que possam conversar sobre os elementos que visualizaram. É o momento de acolher as percepções e proceder intervenções pontuais, conduzindo as falas das crianças e oportunizando a todos que desejarem, além de incentivar aqueles mais retraídos a também se expressarem.

É importante também, de acordo com cada realidade educacional, apostar na perspectiva da formação do leitor, por meio da ampliação do repertório. Assim, podem ser um bom momento para evidenciar que os livros ali presentes podem ser solicitados para empréstimo, descobrir se algum já foi lido, o que acharam, se recomendariam ou não para outros colegas.

Para o momento da roda de conversa inicial, sugerimos de 25 a 30 minutos.

Em seguida, será o momento da apresentação do livro em questão. Finalmente a obra “Com qual penteado eu vou?” será mostrada: primeiro a capa, com a exploração minuciosa das imagens, leitura dos nomes da autora e ilustrador (pode ser lido também as informações

adicionais sobre eles, que estão nas páginas finais do livro). Em seguida, apresentar a editora, e ler a orelha e a contracapa.

A finalização desse momento se dará com leitura da primeira página do livro, em uma estratégia de incitar a curiosidade e o desejo para conhecer a narrativa, o que se dará na segunda oficina. Para essas ações, acredita-se que 15 a 20 minutos são suficientes.

Fonte: A Autora, 2024

Assim, entendemos que essa proposta de imersão nas temáticas acerca da obra literária pôde motivar as crianças para o conhecimento da história, introduzir assuntos abordados nela, além de ampliar as possibilidades de construção de repertórios literários de qualidade.

Quadro 6 - Oficina 2: Ler é (re)conhecer uma obra literária

Nome: Ler é (re)conhecer uma obra literária
Tempo estimado: 1h e 20 min.
Etapas das Sequências do Letramento Literário: Leitura; Interpretação; Expansão
Princípios das Leituras Elásticas: Repertório; Diversão
<p>Desenvolvimento:</p> <p>A proposta do segundo encontro é realizar a leitura completa do livro e promover uma roda de conversa sobre a narrativa literária.</p> <p>Em se tratando de um grupo de crianças que está no 3º ano e levando em conta o número de páginas do livro (45, porém com imagens grandes e pouco texto), pretendemos realizar a leitura sem compartimentá-la. Porém, no caso de interrupção de alguma criança para comentários ou dúvidas, entendemos que é pertinente ouvir e, na medida do possível, corresponder às expectativas das perguntas. Estima-se que 15 a 20 minutos sejam suficientes para esse momento.</p> <p>Em seguida à leitura, passaremos ao momento da roda de conversa, na qual poderemos conversar sobre o texto: os acontecimentos que mais chamaram atenção, as sensações que as crianças experimentaram ao longo da leitura, as correspondências com outras narrativas já conhecidas por eles.</p> <p>É importante ressaltar que a condução das falas deve ser feita com atenção e perspicácia, uma vez que nesse momento podem surgir comentários racistas, ainda que velados. A postura de quem media essa proposta deve ser proativa no sentido de não permitir falas depreciativas, apontando e corrigindo com firmeza e reconduzindo ao foco do trabalho.</p>

Pela grande importância desse momento, sugerimos que seja reservado em torno 30 minutos, de modo que as falas das crianças possam ser ouvidas e debatidas sem pressa.

A última ação dessa oficina refere-se a um momento de aproximação com a narrativa. Para isso, sugere-se que cada um faça escolha do/a personagem que mais tenha lhe chamado atenção e não conte para ninguém.

Em seguida, haverá um tempo para produzir uma apresentação desse personagem, seja utilizando uma palavra, mímica, música, um desenho ou outra forma de comunicação. Após a apresentação os demais estudantes devem tentar adivinhar qual personagem estava sendo retratado.

Sugere-se que os 30 minutos restantes da aula sejam utilizados para essa proposta. Em caso de necessidade de otimizar o tempo, essa proposta pode ser realizada em duplas ou trios.

Fonte: A Autora, 2024

A condução dessa oficina destaca os elementos da leitura e da interpretação. Por meio dessas duas ações, será possível apresentar a narrativa em sua totalidade e explorar oralmente as diversas potencialidades do texto, levando-se sempre em consideração os interesses e os eventos mais interessantes para o grupo de crianças. A expansão e o remix serão desenvolvidos no momento da escolha e apresentação do/da personagem. Nessa proposta as crianças poderão utilizar linguagens oral, visual, sonora, além de trazer músicas, danças ou outros elementos para enriquecer sua proposta. Quanto à diversão, podemos identificar sua presença na ludicidade da proposta, característica que, em geral, é bastante apreciada pelas crianças.

Além disso, o princípio do repertório se mostra mais direcionado ao intenso e amplo conhecimento dessa obra literária específica. Porém, nada impede que outras narrativas sejam lembradas pelos estudantes e pela mediação, ao longo da execução dessa oficina.

Quadro 7 - Oficina 3: Ler é se divertir com uma obra literária

Nome: Ler é se divertir com uma obra literária
Tempo estimado: 2h
Etapas das Sequências do Letramento Literário: Interpretação e Expansão
Princípios das Leituras Elásticas: Interatividade e Diversão
Desenvolvimento: A terceira oficina, por ter duas propostas relativamente longas, necessita de um tempo um pouco maior para ser realizada. Por isso, há também a possibilidade de dividi-la em dois

ou mais momentos, deixando um para o jogo analógico (cerca de 30 minutos) e o segundo para a parte digital (cerca de 1 hora e 30 minutos).

As crianças começarão brincando com um jogo VIDA. Trata-se de um jogo de cartas, criado pela pesquisadora em parceria com o grupo-amostra. O nome escolhido para o jogo apresenta um anagrama com palavras relacionadas ao enredo da obra literária: Virtudes; Identidade; Diversidade; Ancestralidade.

Por isso, a ideia é iniciar o momento do jogo com a apresentação do nome, abrindo um espaço para conversar sobre cada um desses vocábulos, relacionando-os como os acontecimentos do livro. Essa etapa inicial pode levar em torno de 15 minutos.

Em seguida, é preciso explicar que a estrutura do jogo, foi inspirada no UNO, que é um jogo bastante conhecido pelas crianças, o que facilitará o entendimento das regras e dinâmica da brincadeira.

VIDA traz cartas com cores, indicações para ações/movimentos e os personagens do livro “Com qual penteado eu vou?”. Nesse ponto diferencia-se da ideia original do Uno, por não trazer números.

As regras gerais do jogo Uno foram aproveitadas. Mas, houve também a inclusão de outras 7 regras, criadas pelas crianças e que estão em cartas de cor lilás do jogo. Essa interatividade também pode ser feita pelo profissional que aplicar a proposta, deixando algumas cartas com espaço livre para que o grupo escolha outras normas, sendo uma maneira de personalizar o material.

Para iniciar a partida, deve-se organizar a turma em grupos com até 10 participantes e distribuir seis cartas a cada um, deixando as restantes para “compra” durante a brincadeira.

O desdobramento do jogo se dá com uma sequência de lançamentos de cartas no centro da roda, que deverá seguir em sentido horário, com cada participante buscando combinar uma nova carta àquela lançada imediatamente antes ou executar as ações determinadas pelas cartas de movimento.

A criança que ficar com apenas uma carta na mão deverá dizer alto o nome do jogo: VIDA. Caso esqueça, deverá pegar uma carta no banco. Vencerá a partida a primeira criança que conseguir dispensar todas as cartas. Para esse momento, acreditamos que 30 minutos são suficientes.

Quando o jogo analógico for encerrado, o(a) mediador(a) precisará definir se fará apenas uma exploração inicial da parte digital, ou seja, se apenas mostrará cada uma das

atividades para que as crianças conheçam as possibilidades ou se irá optar em realizar integralmente uma ou mais propostas.

Para uma ou outra opção, deverá ser feita a leitura do *QR CODE* constante nos versos das cartas. Assim, a primeira dimensão elástica é a proposta do jogo impresso e a segunda está mais voltada aos multiletramentos, pois agrega o uso das tecnologias digitais ao trabalho pedagógico.

Para isso, caso as crianças ainda não tenham notado, mostraremos o verso das cartas, nas quais há, além do nome do jogo, um código do tipo QR, o qual, ao ser lido por um *smartphone*, direcionará a uma pasta de arquivos hospedada em um *drive*, previamente organizado pela pesquisadora.

No *drive*, haverá cinco pastas, assim denominadas: literatura elástica, visita virtual elástica, memória elástica, perguntas e respostas – quiz elástico e lista musical elástica. As cinco propostas exploram linguagens variadas: música, literatura, jogo e vídeo e se relacionam, de alguma maneira com a narrativa literária.

Assim, teremos: Jogo da memória (imagens e nomes dos personagens do livro “Com qual penteado eu vou?”); *Quiz* (Perguntas sobre países e personagens citados no livro “Com qual penteado eu vou?”); Vídeo com imagens da História “As bonecas da vó Maria”, escrita por Mel Duarte e ilustrada por Giovana Medeiros. Essa obra, assim como “Com qual penteado eu vou?” também fala sobre relações em família, pois mostra uma avó, que cria e produz bonecas para suas netas; Música (três clipes do grupo musical Palavra Cantada, que narram aspectos do cotidiano de uma família e seu bebê) e Visita Virtual a um Museu (Vídeo com uma visita Guiada ao Museu Afro Brasil), localizado em São Paulo.

Todavia, levando em consideração que ainda há limitações relacionadas à democratização do acesso à internet e de recursos tecnológicos, caso não seja possível a leitura do código, as informações e/ou atividades poderão ser apresentadas na forma impressa, por meio de fichas. Dessa maneira, também haverá uma segunda expansão da narrativa para outras linguagens, ainda que de maneira não virtual.

Sugere-se que o momento da leitura dos *QR CODES* ou das fichas com as informações adicionais seja feito após a finalização do jogo, com todo grupo reunido, para que se tenha uma atenção mais direcionada.

Para essa fase, no caso de apenas uma apresentação inicial das propostas, estima-se serem necessários 30 minutos, uma vez que serão 5 informações diferentes compartilhadas/lidas/visitadas.

Os princípios explorados nessa terceira oficina são a interpretação e expansão e interatividade e diversão. Isso porque entendemos que os diversos assuntos abordados na narrativa serão discutidos antes, durante e após a execução do jogo, propiciando ampliar as compreensões sobre os personagens, o vocabulário e toda história.

Além disso, achamos coerente com o que temos pesquisado associar a diversão de uma proposta de jogo com a interação com tecnologias digitais, duas ferramentas do cotidiano das crianças e que, inclusive, foram bastante citadas nas entrevistas feitas para coleta de dados, evidenciando assim, a perspectiva dos multiletramentos e a dimensão elástica da proposta.

Quadro 8 - Oficina 4: Ler é compartilhar saberes e sentidos

Nome: Ler é compartilhar saberes e sentidos
Tempo estimado: 1h e 20 min.
Etapas das Sequências do Letramento Literário: Expansão
Princípios das Leituras Elásticas: Repertório; Remix, Interatividade
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Essa oficina pretende trazer uma proposta de materialização da fala das crianças por meio de gravações em áudios inspiradas no formato de <i>podcasts</i>. Essa proposta também poderá ser feita de maneira individual, em duplas ou trios.</p> <p>É importante orientar às crianças sobre a linguagem utilizada no texto. Uma vez que ele irá originar uma comunicação oral breve, deve-se ficar atento ao modo de escrever, que não precisa ser muito formal, porém precisa ser claro, objetivo e interessante aos futuros ouvintes.</p> <p>A ideia é que as crianças desenvolvam um texto curto, com aproximadamente 6 linhas, relatando sobre a experiência da leitura do livro “Com qual penteado eu vou?” ou mesmo sobre a leitura de uma outra obra literária interessante que a criança queira compartilhar. Pode ser uma pequena resenha ou um mesmo um texto com indicação para que outras crianças possam também se interessar em ler essa ou outra história.</p> <p>O texto de cada criança ou grupo será apresentado em sala e passará por uma revisão feita com a orientação da pessoa que estiver mediando a oficina. Para esse momento, acredita-se que 40 minutos sejam necessários.</p> <p>Após as considerações e ajustes necessários, pois deve-se levar em conta o respeito à autoria dos estudantes, será o momento da gravação dos áudios. Podem ser utilizados aplicativos gratuitos para gravação de áudios ou até mesmo o já conhecido recurso de</p>

gravação de áudio do *WhatsApp* para realizar essa etapa da oficina. Acredita-se que 40 minutos sejam suficientes para a conclusão dessa etapa.

Com a finalização das gravações, é importante pensar em quais canais de comunicação elas podem ser compartilhadas e/ou disponibilizadas. Algumas possibilidades são: blog da escola, e-mails e grupos de *WhatsApp* gerenciados pelas famílias. Também podem ser apresentadas para outras turmas da escola durante as aulas de literatura ou de outras áreas e até mesmo na rádio escolar, nos momentos de intervalo ou recreio (quando houver essa opção na escola).

Fonte: A Autora, 2024

Por meio das propostas dessa oficina, a expansão, o remix, o repertório e a interatividade poderão acontecer. A expansão será dada na medida em que as temáticas da narrativa escrita forem ampliadas para linguagem oral. O remix e a interatividade se dão, por exemplo, no uso de tecnologias e conhecimentos diversos e que já fazem, muitas vezes, parte do dia a dia das crianças, como por exemplo a linguagem direta e com gírias próprias da idade, que facilitam a comunicação oral e trazem uma aproximação com o público de ouvintes a quem se destinam as gravações. Por fim, as indicações literárias promovidas por e para crianças podem ser um boa maneira de impulsionar e aproximar futuros leitores e livros.

6.2.2. Ficha técnica do jogo VIDA

Para oferecer um melhor entendimento sobre o jogo e oportunizar que ele possa ser aproveitado integralmente ou adaptado (inclusive tendo o foco em outras obras literárias), faremos uma explanação minuciosa de sua estrutura. Iniciaremos pela parte analógica, ou seja, o jogo.

Como já dito, o nome do jogo foi elaborado pelo grupo-amostra. A palavra VIDA foi construída como um anagrama, ou seja, uma transposição de letras que dão origem a uma outra palavra. Nesse caso, as letras foram retiradas das iniciais de algumas palavras citadas pelas crianças como sendo vocábulos muito presentes na obra “Com qual penteado eu vou?”.

As palavras citadas pelas crianças foram: felicidade, sororidade, virtudes, ancestralidade, penteados, cachos, cultura, cabelo, diversidade e identidade. Em seguida, com a supervisão da pesquisadora, elas criaram alguns nomes para o jogo, ordenando de maneira diferente as letras iniciais dessas palavras. Assim, as ideias foram: DICA, SACI, VIDA, PIFI E VIPI. Para escolher o nome de maneira democrática, utilizamos o recurso da votação, que determinou o nome VIDA para o brinquedo.

Caso os professores desejem construir outro jogo com sua turma, essa proposta também pode ser aproveitada, uma vez que valoriza a participação das crianças, além de ser uma ótima oportunidade de verificar as compreensões que elas fizeram da obra literária.

Apresentaremos agora, uma espécie de ficha técnica do jogo VIDA.

Nome: VIDA

Quantidade de cartas: 75 ou 78 (no caso da inclusão de cartas com regras produzidas pela turma que irá jogar).

Número de participantes: até 10 jogadores por grupo, podendo também ser jogado em duplas. Nesse caso, o total de jogadores será de 20. Essa estratégia pode facilitar a mediação da proposta, caso não haja mais de um jogo impresso.

Objetivo: Ser o primeiro a entregar todas as cartas que recebeu inicialmente e/ou agregou durante a partida.

Desenvolvimento da proposta/regras:

1. Organizar a turma em grupos com, no máximo, 10 estudantes. Caso seja jogado em duplas, serão 20 jogadores. Pode também ser impresso mais de um modelo e fazer dois ou mais grupos para jogar ao mesmo tempo.
2. Relembrar as regras tradicionais e apresentar as 7 cartas com as regras elaboradas pelo grupo-amostra. Tais explicações estão no quadro 9, localizado na página 114.
3. Embaralhar as cartas e distribuir de 6 (no caso de 10 participantes ou duplas) a 10 cartas (em caso de número de participantes inferior). As cartas restantes formarão um banco de compras. Na hipótese de 6 cartas para 10 jogadores ou 10 duplas, teremos 17 cartas no banco.
4. Para começar o jogo, um jogador (ou dupla) pega uma carta do banco, coloca no centro da roda com a parte da imagem virada para cima. A partir dele(s), em sentido horário, o jogador seguinte terá que consultar as cartas que possui e escolher uma que combine com a cor ou com o personagem.
5. Se o jogador (ou dupla) não tiver em mãos a carta que corresponda à cor ou ao personagem, ou mesmo que tenha, pode colocar alguma carta de ação (+2, +4, bloqueio etc.). Caso também não tenha, terá a oportunidade de comprar no banco. Se a carta comprada for correspondente ao que precisa, esta será jogada. Caso contrário, será agregada às demais cartas da criança e o próximo jogador continua a partida.
6. Quando alguma criança ficar com apenas uma carta na mão, deverá dizer alto a palavra VIDA (nome do jogo). Caso não diga, sua consequência será comprar uma carta.

7. No caso do lançamento da carta do Senhor Benedito, todas as crianças devem ficar em silêncio. Caso alguém fale, deverá, como consequência, comprar uma carta.
8. Se o banco de cartas ficar vazio, as cartas que estão sendo dispensadas podem ser utilizadas para recompô-lo,
9. Vence a partida quem conseguir entregar primeiro todas as cartas do jogo.

As 75 ou 78 cartas possuem dois lados com propostas ativas, mas, que serão utilizadas em momentos distintos. Ou seja, ele pode ser utilizado de duas maneiras e ambas são possibilidades de promoção da literatura por meio das leituras elásticas, uma vez que tanto a forma analógica como a digital (proporcionada pela leitura dos códigos QR) trazem a perspectiva de expandir a linguagem do livro para outras formas de comunicação: ludicidade e exploração de temáticas afins.

Em um dos lados, as cartas trazem as seguintes combinações ou não, de formatações: cor; indicações de ações a serem executadas; imagens dos personagens (mais uma informação sobre o significado do nome deles, que consta no livro literário); autora; ilustrador; releituras da capa original do livro.

No outro verso da carta, ficam o nome do jogo (VIDA) e, mais abaixo, o código QR.

As cartas foram distribuídas da seguinte maneira:

- Para os/as 12 personagens-crianças: uma carta de cada cor (vermelha, amarela, verde, azul) para cada personagem, totalizando 48 cartas.
- Para os/as 3 personagens-adultos: uma carta de cada cor (vermelha, amarela, verde, azul), totalizando 12 cartas.
- Para a autora e o ilustrador (cartas- coringa): quatro cartas pretas para a autora e 4 cartas pretas para o ilustrador, totalizando 8 cartas.
- Para ações-extras (cartas-coringa extras): essas cartas trazem ações personalizadas, criadas pelo grupo-amostra (e que podem ser personalizadas por cada turma que irá jogar). São 7 cartas desse modelo na cor preta. A imagem dessas cartas é uma releitura da capa do livro também criada pelo grupo-amostra.
- Total de cartas do jogo: 78 (75 cartas já preenchidas + 3 cartas extras para elaboração de novas regras).

O quadro abaixo ratifica essas informações e indica a função no jogo de cada uma das cartas.

Quadro 9 - Distribuição das cartas do jogo VIDA

Personagem	Quantidade e cor das cartas	Função no jogo
Abidemi	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Adofo	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Aisha	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Amara	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Ayana	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Chanya	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Kwame	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Jafari	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Monifa	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Olamilekan	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Olujimi	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Zuri	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Combinar cor ou personagem.
Senhor Benedito	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Voltar para o jogador anterior.
Mamãe	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Bloquear o próximo jogador por uma rodada.
Vovó	4, sendo uma de cada cor: amarela, vermelha, verde e azul.	Fazer com que o próximo jogador compre 2 cartas.
Kiusan de Oliveira	4, na cor preta	Mudar a cor das cartas a partir do próximo jogador.
Rodrigo Andrade	4, na cor preta, sendo uma com ação de +4 e três com ação de +1	Fazer com o próximo jogador precise comprar 1 ou 4 cartas.

Releitura da capa original do livro.	1, na cor lilás.	Escolher qualquer jogador e trocar as cartas.
Releitura da capa original do livro.	1, na cor lilás.	Escolher algum jogador para ver as cartas.
Releitura da capa original do livro.	1, na cor lilás.	Escolher alguém que não poderá ver as próprias cartas por uma rodada.
Releitura da capa original do livro.	1, na cor lilás.	Bloquear as cartas de + 2 ou + 4
Releitura da capa original do livro.	1, na cor lilás.	Escolher alguém que deverá dobrar a quantidade de cartas que tem nas mãos.
Releitura da capa original do livro.	1, na cor lilás.	Bloquear por uma rodada os dois próximos jogadores.
Releitura da capa original do livro.	1, na cor lilás.	Repassar ao jogador da esquerda ou da direita duas das suas cartas.
Releitura da capa original do livro (Cartas extras)	3, na cor lilás.	A ser preenchida pelo grupo que irá jogar com as “novas” regras.

Fonte: A Autora, 2024

Como já dito, após a parte analógica do jogo VIDA, deve acontecer o início do segundo momento da dimensão elástica da proposta. Seja ele feito com a utilização de tecnologias digitais ou não, essa etapa do jogo é importante, pois mostra mais uma oportunidade de ampliar, esticar os conhecimentos trazidos inicialmente pela narrativa literária.

Contudo, é preciso esclarecer que, dificilmente, no momento da oficina, será possível explorar integralmente cada uma das propostas, devido ao tempo.

Assim, quem conduz a proposta, deverá reunir o grupo e mostrar que todas as cartas possuem em seus versos, além do nome do jogo, um código do tipo *QR*.

Para que todos entendam melhor, explicamos que o nome *QR CODE* é a abreviação para *Quick Response CODE*, que, em português significa Código de Resposta Rápida. Ou seja, é um código de barras no modelo 2D, que tem representação bidimensional, possuindo largura e altura, e que armazena diversas informações, as quais podem ser personalizadas com uso de recursos tecnológicos relativamente simples, como o *smartphone*.

A opção por utilizar também essa linguagem é justamente para aproximar a atividade escolar das vivências cotidianas, uma vez que é bastante comum que os códigos do tipo *QR* sejam utilizados para leitura de cardápios, pagamento de compras ou até mesmo em outros jogos que as crianças vêm tendo cada vez mais contato.

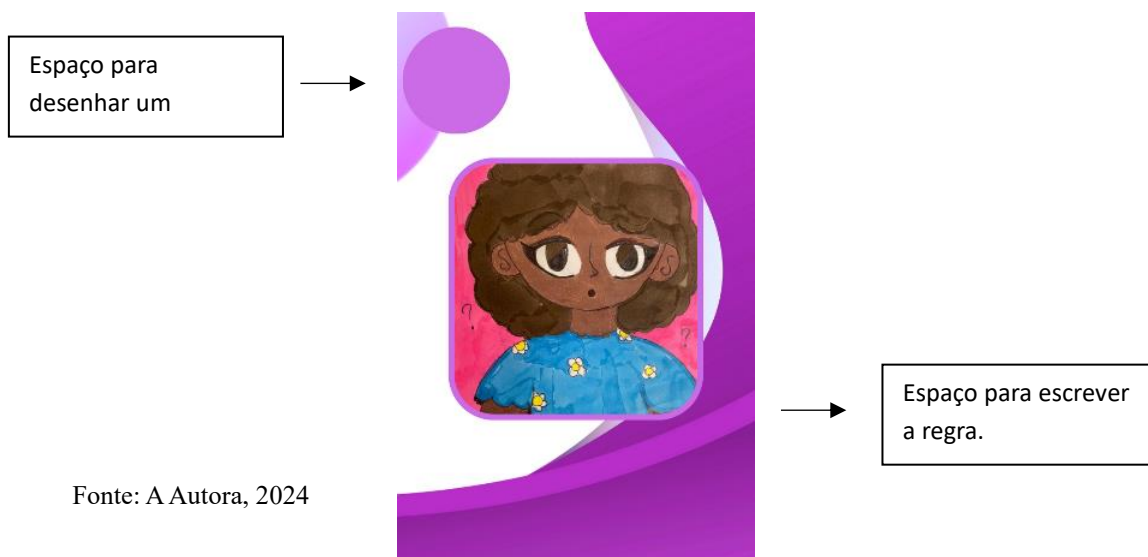
Assim, ao posicionar a câmera de um smartphone em direção ao *QR CODE*, esta fará a leitura do código e direcionará a um ambiente, no qual haverá conteúdos pré-selecionados pela pesquisadora disponíveis para visualização.

Essas ampliações das temáticas trazem abordagens e linguagens diversas e, a partir de agora serão elencados e explicados para que seja possível compreender os encaminhamentos idealizados pela pesquisadora, dentro da perspectiva das leituras elásticas e das multimodalidades.

Como cada proposta explora uma linguagem diferente, requerem também, tempos e espaços diferenciados. Por isso, pode ser complexo e até mesmo cansativo realizar todas no mesmo dia. Por isso, trazemos a opção de fazer o jogo analógico (*VIDA*) num primeiro momento e, em seguida apenas mostrar o que há em cada *QR CODE*, para, em momentos e espaços posteriores, a serem organizados pelos docentes, ser possível explorar com maior profundidade cada uma das atividades.

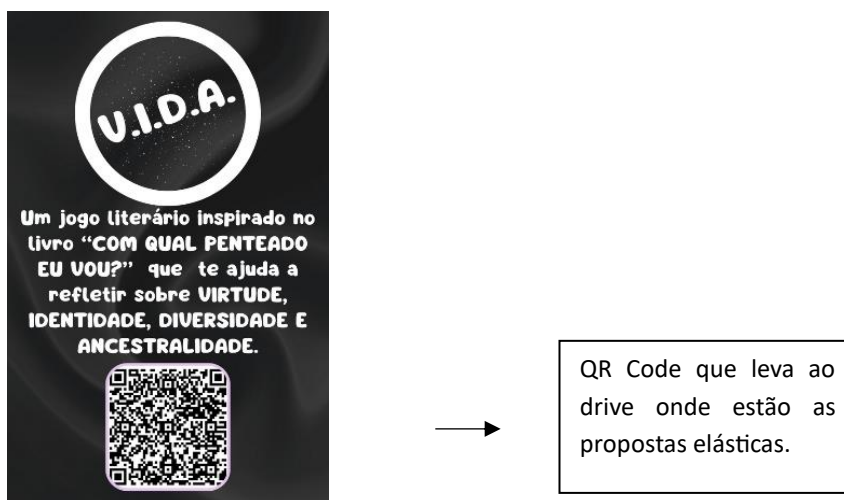
Abaixo, teremos quadros e imagens que irão descrever e ilustrar cada uma dessas propostas, bem como explicar as relações que possuem com a obra literária de referência, ou seja, em que medida a expansão da narrativa “Com qual penteado eu vou?” está sendo contemplada.

Imagem 5 - Carta para preenchimento do grupo – Elaboração de regras extras



Fonte: A Autora, 2024

Imagem 6 - Verso das cartas do jogo VIDA



Fonte: A Autora, 2024

Quadro 10 - Literatura elástica

Nome da proposta: Literatura elástica
Linguagens apresentadas: comunicação audiovisual e literária
Tempo estimado: 25 minutos
Link para acesso: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/as-bonecas-da-vo-maria/
<p>Desenvolvimento: A primeira proposta envolve outra narrativa literária e tem como objetivo a expansão do repertório, por isso, chamaremos de Literatura Elástica.</p> <p>Assim, ao acessar o <i>link</i>, o usuário será direcionado para uma animação em audiovisual que permite conhecer a história “As bonecas da vó Maria”, escrita por Mel Duarte e ilustrada por Giovana Medeiros.</p> <p>Seguindo as instruções do ambiente virtual, que é bastante simples e intuitivo, é possível realizar a leitura da história, enquanto as imagens e sons serão apreciados pelas crianças.</p> <p>Além dessa obra, o site apresenta outras tantas histórias que podem ser trabalhadas em outros momentos, o que poderá ampliar ainda mais o repertório literário dos estudantes.</p>
<p>Relação com a obra literária de referência: O livro “As bonecas da vó Maria” também mostra a afetividade e a alegria na relação entre membros de uma família, com ênfase na relação entre avó e netas. O protagonismo negro é outra marca de afinidade com a primeira obra trabalhada.</p>

Fonte: A Autora, 2024

Imagem 7 - Apresentação da pasta do drive “Literatura Elástica”



Fonte: A Autora, 2024

Quadro 11 - Lista musical elástica

Nome da proposta: Lista musical elástica
Linguagens apresentadas: comunicação audiovisual e musical
Tempo estimado: 20 minutos
Link para acesso: https://youtu.be/XEqN4BsRutU?si=d5kPTNqwVU0SiDp0
Desenvolvimento: O link direcionará ao vídeo com o clipe de três músicas do grupo musical Palavra Cantada, na plataforma <i>YouTube</i> . As músicas formam a coletânea “Bebezinho e família” e apresentam situações do cotidiano de uma família formada pelo pai, a mãe e seu bebê. São elas: “Eu sou um bebezinho” (Autor: Paulo Tatit, 2012), “Passeio do bebê” (Autores: Paulo Tatit e José Eduardo de Moraes Tatit, 2017) e “Sambinha da fralda molhada” (Autores: Luiz Augusto de Moraes Tatit e Sandra Peres Martins, 2017). É possível também colher sugestões da turma e agregar outras músicas nessa lista.
Relação com a obra literária de referência: Os pontos de afinidade com a narrativa literária trabalhada nas oficinas também atravessam as temáticas da família, do protagonismo negro e das relações do cotidiano.

Fonte: A Autora, 2024

Imagem 8 -Apresentação da pasta do drive “Lista musical elástica”



Fonte: A Autora, 2024

Quadro 12 - Visita virtual elástica

Nome da proposta: Visita virtual elástica
Linguagens apresentadas: comunicação audiovisual
Tempo estimado: 40 minutos
Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=C_utYJ41hMM&t=26s
<p>Desenvolvimento: O material refere-se ao episódio 4, produzido pelo Canal Conhecendo Museus, hospedado na plataforma <i>YouTube</i>. Os episódios produzidos para esse canal apresentam diversos museus e espaços culturais pelo Brasil.</p> <p>O episódio 4 foi escolhido, pois mostrar um espaço dedicado a divulgação e preservação da herança cultural e artística do negro em nosso país, tendo sido criado em 2004 pelo artista plástico, curador e museólogo Emanuel Araújo.</p> <p>Por estar localizado no bairro do Ibirapuera, no estado de São Paulo, a opção da visita virtual, possibilitada por esse material audiovisual e o acesso digital, permite que as crianças, ainda que estejam no Rio de Janeiro, possam conhecer esse lugar tão interessante.</p>
<p>Relação com a obra literária de referência: por trazer valiosas informações sobre as contribuições dos negros na formação da nossa sociedade e cultura, esse vídeo vai ao encontro da narrativa trabalhada, que também tem como pano de fundo ampliar os conhecimentos sobre os povos africanos, suas contribuições e imenso valor cultural.</p>

Fonte: A Autora, 2024

Imagem 9 - Apresentação da pasta do drive “Visita virtual elástica”



Fonte: A Autora, 2024

Quadro 13 - Cartas verdes – Memória elástica

Nome da proposta: Memória elástica
<u>Linguagens apresentadas</u> : comunicação visual com imagens e palavras
Tempo estimado: 20 minutos
Link de acesso: https://wordwall.net/pt/resource/62745657
Desenvolvimento: após o acesso ao link do jogo virtual, as crianças poderão iniciar a partida do jogo da memória. Pelo formato e exigência de recursos específicos, esse jogo virtual, precisa ser feito em um espaço com computadores, tablets ou smartphones. Sendo assim, caso a escola não possua um laboratório de informática, há a opção de envio dos links, por <i>e-mail</i> ou <i>WhatsApp</i> para que as famílias façam a mediação da proposta, junto às crianças. Outra opção é utilizar o jogo analógico, disponibilizado junto com o produto educacional e que reproduz as imagens dos personagens e seus nomes.
Relação com a obra literária de referência: o jogo traz os nomes e personagens do livro “Com qual penteado eu vou?”, sendo mais uma oportunidade de conversar sobre as diversidades e aproximações com nossa cultura, especialmente no que se refere aos nomes, suas origens e significados.

Fonte: A Autora, 2024

Imagem 10 - Apresentação da pasta do drive “Memória elástica”



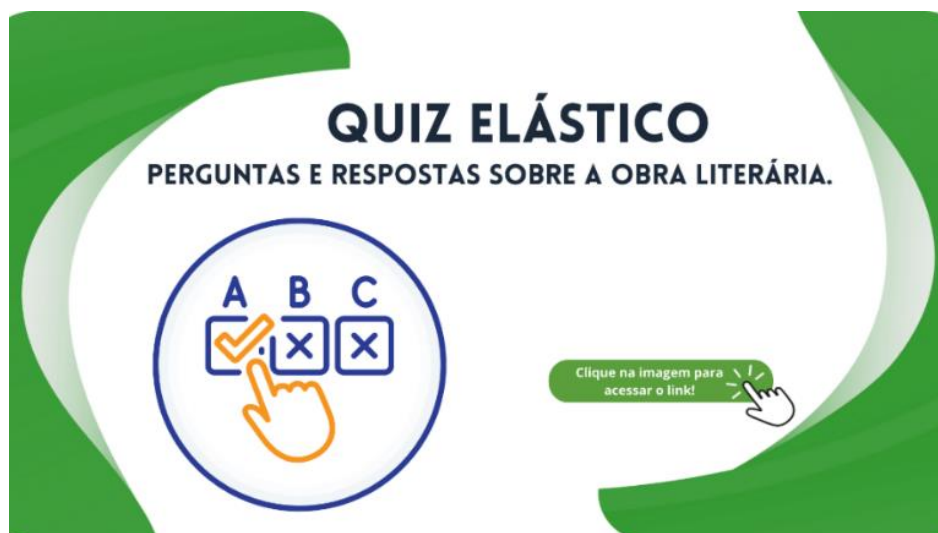
Fonte: A Autora, 2024

Quadro14 - Cartas vermelhas – Perguntas e respostas/ Quiz elástico

Nome da proposta: Perguntas e respostas elásticas
Linguagens apresentadas: comunicação visual com imagens e palavras
Tempo estimado: 25 minutos
Link de acesso: https://wordwall.net/pt/resource/64626293
<p>Desenvolvimento: após o acesso ao link do jogo virtual, as crianças poderão iniciar a partida do jogo de perguntas e respostas (<i>Quiz</i>).</p> <p>Pelo formato e exigência de recursos, esse jogo virtual preferencialmente deve ser trabalhado em um espaço com computadores, tablets ou smartphones. Sendo assim, caso a escola não possua um laboratório de informática, há a opção do envio do link, por <i>e-mail</i> ou <i>WhatsApp</i>, para que as famílias façam a mediação da proposta, junto às crianças.</p> <p>Outra opção é fazer esse jogo oralmente, tendo um leitor para as perguntas e opções.</p> <p>Relação com a obra literária de referência: as perguntas foram elaboradas com base em informações sobre os personagens, seus nomes e virtudes, do livro “Com qual penteado eu vou?”, o que permite uma maior exploração sobre algumas situações da narrativa, ampliando o sentido das palavras e as compreensões construídas individualmente e coletivamente.</p>

Fonte: A Autora, 2024

Imagem 11 - Apresentação da pasta do drive “Perguntas e respostas: Quiz elástico”



Fonte: A Autora, 2024

Sobre as propostas elásticas Memória e Perguntas e Respostas, ressaltamos que foram elaboradas no aplicativo WordWall e pode ser acessado no site <https://wordwall.net/pt>. É uma plataforma online onde é possível criar atividades, personalizando-as.

Tal plataforma possui uma versão gratuita e limitada, na qual, após a realização de um cadastro, é possível criar até cinco atividades. Há também uma versão paga, que permite o uso ilimitado.

Consideramos os recursos dessa plataforma simples e intuitivos, sendo possível tanto criar uma atividade e deixá-la disponível para os demais usuários, quanto fazer uso das propostas que lá estão. Sendo assim, a escolha por mostrar a elasticidade por meio de uma plataforma de jogos digitais, se deu pela possibilidade de, com isso, evidenciar a dimensão dos multiletramentos para nosso produto educacional.

6.3. As etapas de validação do produto educacional

6.3.1. A validação por pares

O protótipo das quatro oficinas integrantes do produto educacional foi apresentado às três professoras de literatura do Campus Tijuca I. Essa primeira validação, entre pares, conforme já detalhada acima, serviu para apresentar as concepções da pesquisa, a obra literária (que foi modificada) e as propostas das oficinas.

Com relação às concepções da pesquisa, especialmente aos conceitos do letramento literário, multiletramentos e leituras elásticas, as professoras verbalizaram já ter algum

conhecimento sobre o primeiro tema (letramento literário). De fato, os estudos sobre essa temática não são tão recentes como os outros.

Contudo, apesar da compreensão inicial sobre o letramento literário, elas não conheciam com profundidade, por exemplo, as sequências de atividades propostas por Cosson (2021). Com as explicações, demonstraram boa aceitação em relação às organizações previstas pelo autor e sinalizaram a possibilidade de adotá-las como estratégia nos planejamentos. P3, menciona que algumas atividades da sequência básica já faziam parte do cotidiano das aulas de literatura, mas que olhar para a organização inteira proposta pelo autor pode favorecer “um melhor aproveitamento dos textos, auxiliando ainda mais na construção de sentidos por meio das leituras literárias sugeridas nas aulas”.

Sobre a perspectiva dos multiletramentos, todas relataram não possuir domínio conceitual do termo. Embora uma delas, P2, já tivesse ouvido falar, possivelmente por ocasião da leitura da nova BNCC, documento no qual esse nome é citado, disseram que foi a partir da explanação feita pela pesquisadora que o compreenderam e perceberam ser possível entrelaçar as ideias relacionadas às variedades culturais e multimodais com a literatura nos encontros semanais que têm com as crianças.

Por fim, o conceito de leituras elásticas, terceiro a ser apresentado, como já era esperado, foi apontado como o menos conhecido. De fato, pela sua recente publicação, ainda não faz parte do universo educacional. E, conforme explicado, longe de querermos impor essa ideia e transformá-la num tema da moda, como tantos outros que já surgiram em nosso meio profissional, a proposta desse trabalho é a de trazer uma estratégia concreta e viável para o cotidiano da prática pedagógica com a literatura, visando a formação de leitores. Deste modo, expliquei os princípios e características das propostas elásticas, tendo percebido que a receptividade à essa nova ideia foi bastante positiva.

Após a explanação dos conceitos, apresentei a estrutura das quatro oficinas. Analisamos o tempo previsto para cada uma, tendo em vista, em primeiro lugar, a realidade do *lócus* da pesquisa, em que se tem dois tempos semanais para a área da literatura com todas as turmas. Além disso, também pensamos nas demais escolas que, em geral, não têm essa disponibilidade na grade curricular e em como seria possível acomodar todas as propostas.

A sugestão feita inicialmente era de realizar uma oficina por semana. Mas também consideramos viável que ela seja realizada num período menos amplo. Nesse caso, se ela for mediada na aula de literatura ou pela sala de leitura, pode ser viável solicitar parcerias com Núcleo Comum, por exemplo, que corresponde as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Com relação ao tempo de cada proposta, acordamos que o inicial previsto, de aproximadamente 1h20m parece ser adequado. Todavia, pudemos ter a oportunidade de confirmar ou não essa percepção na etapa seguinte de validação, na qual uma das oficinas foi aplicada com um grupo de estudantes.

No que se refere ao desenvolvimento de cada oficina, as professoras sugeriram algumas reorganizações de atividades, de modo que a oficina 3 focasse essencialmente no jogo de cartas e houvesse tempo para leitura das informações geradas pelos códigos QR ou nas mesmas informações disponíveis nas fichas.

Para isso, a proposta de apresentação do/da personagem que era prevista para acontecer na terceira oficina foi realocada para a segunda.

A opção por deixar preparadas duas versões para o verso das cartas (QR CODE) e fichas também foram citadas como algo bastante positivo, pois garantem que, no caso de não haver aparelho celular com acesso à internet disponível, a elasticidade da proposta fique preservada.

É oportuno relatar, mais uma vez, a importância que a etapa da validação do produto educacional entre pares teve para toda organização desse instrumento pedagógico e também, em igual ou até mesmo em maior medida no tocante às aprendizagens e mudanças em minha prática pedagógica, o que, afinal, ratifica que a abordagem da pesquisa-ação, na qual as intervenções dos sujeitos implicam diretamente nos rumos e conduções do estudo, trazendo impactos para as realidades educacionais foi uma escolha acertada.

6.3.2. A validação do protótipo pelos estudantes: aplicação da oficina “Ler é se divertir com uma obra literária”

Para validar o produto educacional entre os estudantes, foi necessário fazer algumas escolhas que atendessem à demanda da pesquisa, mas que não trouxessem prejuízos à realidade operacional do *lócus* do estudo. Assim, o fato de as crianças do terceiro ano do ensino fundamental já terem tido contato recente com a narrativa literária e a limitação de tempo para realização de muitos encontros, fez com que optássemos pela oficina 3 (Ler é se divertir com uma obra literária) para aplicação e avaliação final do protótipo.

Nossa opção se justifica pelo fato de essa oficina trazer muitas das perspectivas teóricas e práticas desenvolvidas ao longo de toda pesquisa, contemplando os conceitos do letramento literário, dos multiletramentos e, principalmente das leituras elásticas.

Deste modo, trazemos um relato sobre o que percebemos durante a aplicação do jogo, principalmente em relação aos pontos que despertaram maiores interesses nas crianças, bem

como os aspectos que demandaram redirecionamentos e ajustes, face ao protótipo utilizado e que, geraram, portando, o modelo final, que foi apresentado nesse estudo, nas seções anteriores e que explicitam as oficinas e a ficha técnica do jogo VIDA.

Destacamos que essa validação foi realizada no tempo previsto para uma aula semanal de literatura (1 hora e 20 minutos) no *campus* onde a pesquisa foi realizada, com uma turma de 3º no do EF, uma vez que esse é o público-alvo de todo nosso estudo.

A turma em questão é composta por 22 crianças, sendo que, no dia, estavam presentes 18 estudantes. Para organização da dinâmica da proposta, tive a companhia de uma das professoras participantes do estudo (P2), que me auxiliou nos registros fotográficos, nas gravações de áudio e na utilização dos equipamentos.

Logo no início da proposta com esse grupo, foi feita uma breve antecipação oral das atividades que se seguiriam. Falei sobre o objetivo da criação do jogo e das outras atividades associadas ao livro “Com qual penteado eu vou?” e que isso era uma maneira de expandir os debates e assuntos da narrativa para outras formas de expressão e de entendimento.

Achei válido ter esse papo sincero com o grupo, pois embora sejam crianças, penso ser importante que eles percebam que o trabalho do professor envolve também a criação de atividades e que a elaboração delas leva em conta o que pensamos, pesquisamos, estudamos, enfim, que é em prol deles que buscamos novas/outras estratégias que os façam desenvolver os conhecimentos e também serem felizes na escola.

Achei interessante a fala de uma das crianças que disse não saber que eram os professores que criavam as atividades. Ela achava que tirávamos as propostas de materiais já prontos. Expliquei que, às vezes isso acontece mesmo, mas em geral, estamos sempre em busca de novidades. Percebi que essa conversa gerou uma satisfação, e as crianças sentiram-se ainda mais motivadas para conhecer o jogo que eu estava mencionando.

Em seguida, pedi um pouco mais de paciência, pois precisava mostrar a capa do livro “Com qual penteado eu vou?” para relembrarmos o conteúdo da história. Logo, iniciamos um pequeno debate acerca dos acontecimentos da narrativa o que foi possível pelo fato desse grupo já ter tido contato anterior com a obra literária.

As crianças também demonstraram entusiasmo ao rever o livro, o que nos faz acreditar que foi uma leitura que trouxe boas sensações. Pelo tempo que havia disponível, pensei em já partir para o início das explicações sobre o jogo. Porém, as crianças pediram para que eu relembresse os personagens da história. Acredito que isso se deva ao fato deles saberem que os nomes das crianças-personagens são bem diferentes dos que estamos habituados, uma vez que têm origem em países e/ou localidades do continente africano. Outro ponto que alguns

estudantes lembraram foi sobre as virtudes, o que também gerou curiosidade para revermos as características positivas que cada personagem-criança do livro possuía.

Quando terminamos a breve releitura do livro, peguei o baralho e mostrei para as crianças. Quase instantaneamente, elas associaram ao jogo Uno, dizendo que o formato e a organização das cartas lembravam esse brinquedo. Aproveitei o momento para mostrar algumas das cartas e, nesse momento eles perceberam que o nome do jogo era outro, ao invés de “Uno”, tínhamos ali o jogo VIDA.

Durante mais alguns minutos conversamos sobre o nome do jogo e o significado de cada letra da sigla em relação à história. Mais uma vez, o fato deles já conhecerem e terem trabalhado o contexto dessa obra favoreceu as rápidas percepções sobre as palavras Virtudes, Identidade, Diversidade e Ancestralidade. Aparentemente, as crianças apreciaram a criação de um novo nome para o jogo. Uma delas disse que era muito legal jogar um jogo criado por outra criança.

Para iniciar a partida do jogo, precisei utilizar a estratégia de organizar em duplas, uma vez que só tínhamos disponíveis um baralho para as 18 crianças presentes no momento. Formamos, portanto, 9 duplas. Essa organização, embora tenha possibilitado concluir a proposta, não se mostrou a mais ideal, pois dificulta a guarda das cartas, além de favorecer um ambiente mais agitado. Desse modo, minha sugestão seria a realização de mais impressões, para que se possa dividir a turma em mais subgrupos.

Passamos, então, a lembrar algumas regras já conhecidas do jogo que inspirou nossa criação lúdica. Depois, mostrei as 7 cartas com as novas regras criadas pelo grupo-amostra. Uma criança sugeriu que tivéssemos cartas em branco para criação de outras regras, para que cada grupo que fosse brincar, pudesse pensar em novas possibilidades para os comandos do jogo. Assim, conforme essa indicação, incluí no baralho mais 3 cartas de cor lilás, que poderão ser preenchidas, antes do jogo acontecer, caso o professor assim deseje fazer.

Logo, entreguei a cada dupla 6 cartas aleatórias e deixamos 15 cartas para o banco de compras. Demos início ao jogo, que transcorreu animado, porém com o foco da maioria das crianças na brincadeira. Percebemos que as cartas de +4, que no protótipo eram em número de 4, acabavam por atrapalhar um pouco o jogo, especialmente por estarmos com um número grande de jogadores. Assim, optamos para, no modelo final, substituí-las por cartas de +1.

Outra situação que precisamos mediar na hora, foi quando, ainda no meio da partida, o banco de compra de cartas acabou. Nesse momento, uma das crianças mencionou que no Uno, quando isso acontece, retiram-se as cartas do bolo dispensado durante o jogo para que possam ser compradas. E foi dessa maneira que fizemos, conseguindo dar prosseguimento ao jogo.

Acredito que trazer brincadeiras com formato familiar e com regras já conhecidas, favoreceu a dinâmica da proposta. Porém, percebi que poderia ter sido mais produtivo se tivéssemos discutidos um pouco mais sobre quais regras já conhecidas valeriam para esse jogo e quais não adotariamos, pois houve a necessidade de fazer isso durante a brincadeira. Por exemplo: pode jogar +2 em cima de +4? Alguns diziam que sim, outros que não. Como não tínhamos combinado antes, seguimos permitindo, porém, isso também favorece a redução mais rápida das cartas do banco de compras, o que deve ser considerado, ainda mais se jogamos com um número grande de crianças.

Reforço que minha opção por fazer algumas descrições mais detalhadas do que aconteceu no momento do jogo, embora possa fazer esse texto ficar um pouco mais extenso, contribui para antecipar algumas situações, facilitando a aplicação dessa oficina por outros professores e professoras, em outras realidades. Contudo, acredito que cada experiência é única e válida. Assim, ainda que surjam dúvidas ao longo da partida, é possível fazer breves debates e solucioná-las durante a própria brincadeira.

Também é muito importante ressaltar que essa proposta envolve muitos outros saberes e aprendizagens, para além dos conteúdos formais. Por exemplo, os relacionados à ética, parceria, respeito, espírito esportivo, controle da ansiedade etc. São muitas situações que demandam atenção de quem for mediar a proposta, para que essa seja um momento de alegria, aprendizagem e não gere conflitos que fiquem sem solução.

Após encerrarmos a partida, as crianças verbalizaram que haviam se divertido bastante. Uns perguntaram como eu havia feito o jogo, outros onde poderiam comprar. Uma criança sugeriu que o jogo fosse emprestado junto ao livro, pela biblioteca da escola, o que considerei uma ideia excelente!

Outra criança fez um apontamento que também considerei bem possível: o de usar essas cartas para fazer um jogo da memória. Não foi possível experimentar essa versão, mas, fica como mais uma possibilidade, que, obviamente demandará deparar duplas de cartas com os mesmos personagens, mas que, de fato, traz uma nova possibilidade para o material.

Como já foi amplamente explicitado nesse texto, o jogo VIDA já apresenta uma dupla proposta, que remete ao conceito de leituras elásticas (SANCHES, 2021) e que também pode estar relacionada ao aspecto dos multiletramentos, no caso de a escola e/ou local para o desenvolvimento da proposta ter acesso à internet e recursos tecnológicos disponíveis.

No momento da aplicação, utilizei meu computador, no qual compartilhei minha internet pessoal (pois a escola não dispunha desse recurso na sala em que estávamos realizando a proposta). Também fiz uso de um equipamento projetor, para ampliação das imagens, objeto

que cedido por uma colega professora. Contudo, esse projetor não tinha recurso para divulgação de áudios. Assim, utilizei-o para projetar as imagens e o meu celular para reproduzir o som.

Considero bastante curioso o fato de as crianças não terem mencionado, durante a partida, a respeito dos QR Codes que estão no verso de todas as cartas do jogo VIDA. Por isso, eu mesma, ao final da parte analógica, trouxe o questionamento sobre esse código e sua função. Nesse momento, notei muitas crianças verbalizando a utilidade do QR CODE, porém sem muito entusiasmo, ou a meu ver, com menos interesse do que eu achei que teriam. Talvez isso seja um reflexo da normalidade com que eles se relacionam com esse tipo de linguagem.

Porém, quando procedi a leitura do código e eles viram a projeção da pasta com diversos arquivos, mostraram mais animação. Por questões de tempo, não foi possível explorar, em detalhes, cada uma das propostas, uma vez que tínhamos disponível apenas 25 minutos para ver todo esse conteúdo. Ainda assim, foi possível mostrar cada uma das propostas e perceber algumas das reações de maior ou menor curiosidade, o que nos indica que há formas e desdobramentos possíveis para condução delas. Vejamos alguns aspectos observados:

- A literatura elástica, com a proposta de visita ao site do projeto “Eu leio para uma criança”, traz a história “As bonecas da avó Maria”. Essa leitura, que agrega imagem e som ao texto, gerou bastante interesse no grupo. No momento, não foi possível ler todo texto para eles, mas, algumas crianças disseram que já conheciam esse site e lembraram interações feitas nas aulas remotas, no período da pandemia.
- A lista musical elástica, que traz os clipes de três músicas do grupo Palavra Cantada também gerou interesse. Porém, ao ouvirem as músicas, alguns estudantes verbalizaram que essas músicas eram para crianças pequenas. Mesmo assim, um grupo de cantou e acompanhou com palmas. Disseram que já as conheciam e que era bom rever as músicas da época em que eram menores. Assim, embora pareça estar um pouco fora da faixa etária do terceiro ano do EF, optei por manter essa lista. Acredito que, ao ser trabalhado com tranquilidade, esse momento da oficina pode gerar reflexões importantes, além de promover a representatividade das famílias negras e todo contexto de carinho e cuidado, tão bem traduzidos pelas músicas e pelo clipe produzido pelo grupo musical. Mas, é perfeitamente possível agregar a essa lista outras músicas do vasto repertório da nossa música popular brasileira e que também tragam afinidade com a temática racial e de família.
- Os dois jogos (Memória e Perguntas e respostas) tiveram uma aceitação bastante positiva. Com relação ao *Quiz*, foi possível fazê-lo completamente, por meio da projeção e das respostas coletivas às 12 perguntas. Já com relação à memória, o formato virtual dificultou um

pouco a realização em grupo. Mesmo assim, descobrimos, coletivamente, alguns pares, observando a projeção. Foi um momento divertido!

- A última proposta apresentada foi a visita virtual ao MAB (Museu Afro-Brasileiro). Somente conseguimos ver a introdução do vídeo, por dois motivos principais: o tempo já extrapolado para o encerramento da aula e a dificuldade com o som da projeção. Pelos fatos já citados e também por ter sido a última proposta apresentada, o grupo demonstrou menos interesse do que nas propostas anteriores. Por isso e pelo fato de ser um vídeo longo, com aproximadamente 27 minutos, faz com que seja necessário um planejamento organizado e, talvez mais centralizado nessa proposta.

Em relação não apenas à visita virtual, como em todas as demais propostas elásticas, o conhecimento do material pelos mediadores é bastante importante. Há possibilidades diversas para a aplicação desse produto, sendo algumas mostradas aqui e outras, que somente a prática revelará. As crianças também são fonte de ideias criativas e inovadoras e ouvi-las certamente nos mostrará caminhos interessantes para o trabalho.

Assim, não é necessário trabalhar todas elas de uma única vez. É possível utilizar estratégias diversas, como dividir uma proposta para cada dia, por semana ou diluir em outras áreas do conhecimento, contanto com o apoio de outros professores (caso exista essa possibilidade). Até mesmo, conforme sugeriu uma criança, pode ser válido compartilhar o QR CODE com as famílias, via bilhete ou por *e-mail/WhatsApp* para que as famílias conheçam e realizem as atividades em casa com os filhos e filhas.

6.3.3. Análise dos resultados da pesquisa

A aplicação do protótipo com as crianças e professores nos possibilitou avaliar a interação do objeto com os dois lados do processo de ensino e aprendizagem: os sujeitos que, em geral elaboram as propostas (docentes) e os que executam (discentes). Isso nos trouxe uma visão bastante ampliada do material, trazendo esclarecimentos e ajustes em determinados pontos que poderiam apresentar fragilidades.

Percebemos também que estratégias denominadas propostas elásticas, escolhidas para a estruturação do produto, favoreceram os interesses das crianças, uma vez que observamos que ideias apresentadas foram acolhidas com entusiasmo. Todavia, ressalta-se que, no momento da validação, elas apresentaram um interesse maior pelo jogo analógico face às propostas digitais. É provável que o pouco tempo disponível e alguns entraves no uso dos recursos para a exploração das atividades em formato digital tenha também contribuído para isso. Contudo,

fica para nós a reflexão de que há ainda bastante fôlego para propostas convencionais e que essa geração de crianças, embora inserida em contextos tecnológicos cada vez mais modernos, valoriza e aprecia o simples e, muitas vezes, é esse formato que é possível no dia a dia da escola.

No que se refere ao produto educacional, acreditamos que cumprimos a proposta inicial de criar um objeto pedagógico que contemplou práticas voltadas ao letramento literário e aos multiletramentos, uma vez que todas as etapas das oficinas correspondiam aos princípios estabelecidos por nossos autores de referência, sendo Cosson (2021) para o letramento literário e Sanches (2021) para as leituras elásticas.

Quanto ao formato do PE, as professoras participantes do estudo acenaram positivamente quando a sugestão do trabalho com as oficinas. Elas afirmaram ser bastante produtivo o modelo apresentado e, mais do que isso, algo possível de ser incorporado ao trabalho com a literatura. Acreditam que as explorações iniciais, anteriores à leitura e as extrapolações posteriores podem ser, de fato, caminhos interessantes para imprimir mais foco às práticas literárias.

Deste modo, por meio da análise das etapas de validação, percebemos que o produto educacional tem potencial para cumprir seu papel: o de ser um instrumento pedagógico que amplia a narrativa literária inicial, produzindo novos conhecimentos e sentidos, por meio de múltiplas linguagens. Muitas crianças mostraram desejo de reler o livro, de brincar com o jogo VIDA novamente e explorar as cinco propostas elásticas. Por isso, consideramos que o trabalho alcançou seus objetivos iniciais.

Contudo, embora otimistas, sabemos que é preciso muito investimento, em vários aspectos e instâncias, para que possamos vencer o desafio de construir uma formação de leitores sólida, ou seja, que o comportamento leitor se estenda para a trajetória pessoal das crianças, em momentos que elas não estiverem sob a orientação dos docentes.

A formação de leitores literários nos anos iniciais da Educação Básica pela escola é, sem dúvida alguma, uma tarefa desafiadora, que envolve variados aspectos e exige dos professores estudo, empenho e planejamento em suas ações.

Por fim, reitero que a validação entre pares e com as crianças foi fundamental para trazer uma formatação mais próxima do ideal, e, embora saibamos que esse Caderno de Atividades é (e deve mesmo ser) flexível, ou seja, pode ser um modelo ou uma inspiração apenas, o fato de produzir e compartilhar um material que pode ser verdadeiramente aproveitado pelos professores e crianças faz com que valorizemos ainda mais a trajetória da pesquisa acadêmica que tem seu foco na prática. Assim, personificamos, conforme nos diz Freire (2019), que o ensino e a pesquisa estão um no corpo do outro.

7 AS INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS POR MEIO DAS ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS

As análises dos instrumentos utilizados para coleta de dados foram um importante momento da pesquisa, pois, além de trazer informações fundamentais para compor as reflexões junto aos referenciais teóricos já discutidos, também forneceram parâmetros para a elaboração do produto educacional, uma vez que idealizamos construir um recurso pedagógico que pudesse atender às exigências curriculares sem perder de vista as expectativas e gostos das crianças.

Com o objetivo de esclarecer nossos encaminhamentos no estudo dos dados, faremos no início desse capítulo mais algumas explicações sobre a técnica de análise escolhida. Em seguida, daremos continuidade detalhando as respostas dadas às questões selecionadas em cada instrumento utilizado para coletar os dados, bem como as interpretações feitas a partir dos discursos apresentados.

Ao final, traremos considerações gerais acerca de algumas aproximações e distanciamentos percebidos entre alguns temas comuns aos diferentes grupos pesquisados, buscando destacar pontos relevantes para a condução das práticas literárias na escola.

7.1. A técnica da Análise do Discurso (AD) e os instrumentos de coleta adotados para a pesquisa

Durante a pesquisa de campo foram aplicados três instrumentos para coleta de dados, os quais revelaram uma grande quantidade e variedade de informações. Portanto, à luz dos princípios e procedimentos da técnica conhecida como Análise do Discurso (ORLANDI, 1999), pretendemos realizar as análises dos sentidos empregados e produzir interpretações sobre as respostas dadas pelos participantes.

É oportuno esclarecer que a Análise do Discurso, segundo Orlandi (1999), é uma ciência da linguagem que estuda a produção de sentidos que ocorre na relação entre a língua, o sujeito e a história e tem como um de seus principais objetivos a compreensão das ideologias no interior dos discursos.

Já com relação ao discurso, podemos dizer que é o efeito de sentidos que ocorre entre os interlocutores, já que os princípios, valores e ideologias se apresentam, muitas vezes, de maneira implícita no texto, seja ele oral, escrito ou imagético. Isso exige do analista a realização da interpretação, que é um dispositivo construído por ele, por meio do uso das compreensões

de campos distintos, tais como a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, dentre outros campos do saber.

No que se refere à interpretação, esclarecemos que a AD pode produzir distintas versões, pois elas dependem tanto do analista quanto do contexto temporal em que está sendo realizada. Sobre isso, Orlandi (2013) esclarece que:

cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face as suas (outras questões). Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais (ORLANDI, 2013, p. 27)

Assim, de acordo com os objetivos desse estudo, cada uma das ferramentas de coleta foi direcionada a um grupo específico de participantes, sendo organizadas da seguinte maneira:

- 1) Questionário sobre comportamento leitor das famílias (Apêndice VI): instrumento elaborado com questões abertas e fechadas e organizado por meio de um formulário disponível no aplicativo do *Google Forms*. O questionário foi enviado às 22 famílias, via *e-mail*, com um prazo de 2 meses para preenchimento.
- 2) Entrevistas semiestruturadas com estudantes do grupo-amostra (Apêndice V): instrumento elaborado com perguntas abertas e fechadas e aplicado presencialmente com as 22 crianças participantes do grupo-amostra, durante quatro semanas em que a pesquisa de campo foi realizada. Todas as entrevistas foram registradas em um questionário impresso e gravadas por meio de aplicativos disponíveis no aparelho celular, visando garantir maiores informações e fidelidade nas transcrições e interpretações posteriores.
- 3) Entrevistas semiestruturadas com as professoras (Apêndice VII): instrumento elaborado com perguntas abertas e fechadas a serem respondidas pelas três docentes participantes. Essas entrevistas também foram armazenadas em gravações de áudio, realizados pelo aplicativo do celular, além de ter sido feito o registro por escrito no momento da realização.

Devido ao já mencionado número elevado de informações levantadas durante a pesquisa e a dificuldade de se fazer uma explanação sobre cada um dos itens, de cada um dos instrumentos, colocamos alguns limites nesse quesito. Assim, para que tenhamos fluidez e objetividade no entendimento desses conhecimentos, optamos por trazer para essa seção do trabalho aqueles dados que julgamos como mais relevantes para o diálogo com os referenciais teóricos, com as reflexões e os entendimentos construídos ao longo desse estudo.

Outra opção que também fizemos foi a de apresentar as análises de cada instrumento separadamente e, ao final, elaborar uma síntese com as principais intersecções e/ ou divergências que se apresentaram entre os três grupos participantes, face às perguntas que envolvem temas semelhantes.

7.2. Os sentidos produzidos nos ditos e não-ditos: reflexões e interpretações sobre o questionário aplicado às famílias

Quando trouxemos a participação das famílias para essa investigação, desejávamos conhecer um pouco mais sobre as realidades ligadas ao comportamento leitor bem como as relações que vinham se estabelecendo com as tecnologias digitais, para leitura ou lazer, fora da escola.

Nossa expectativa era de que essas respostas pudessem nos ajudar a fazer um retrato da relação entre crianças e livros literários no ambiente familiar, para que pudéssemos pensar em encaminhamentos mais produtivos e complementares na escola.

Ressalta-se que o questionário possuía 13 questões fechadas e 4 abertas e foi enviado a todas as 22 famílias que responderam positivamente ao TALE (Apêndice II). Apesar de não haver sido determinado um prazo para a devolutiva, ao longo de um mês foram recebidas as respostas de 18 famílias. As demais não enviaram as respostas até o momento da análise de resultados.

Por questões éticas não fizemos contato com as 4 famílias que não responderam, porém, infere-se algumas possibilidades para esse não retorno: o esquecimento, a opção consciente pelo não preenchimento e o surgimento de alguma dificuldade no uso do recurso/tecnologia escolhidos (formulário eletrônico).

O conhecimento prévio da pesquisadora acerca do grupo participante faz com que haja uma interpretação mais favorável relacionada a alguma dificuldade na utilização da tecnologia. Embora a opção pelo uso do formulário eletrônico tenha sido feita num momento em que a escola já utiliza cotidianamente a comunicação com as famílias via *e-mail* e muitos destes também contenham formulários, não se pode descartar questões relacionadas à disponibilidade de acesso à internet, ao domínio da tecnologia ou até mesmo da posse desse recurso, seja ele o telefone celular ou o computador.

Como dito, a AD visa à compreensão dos sentidos em uma comunicação. Contudo, muitas vezes essa comunicação pode ser observada não apenas por meio do que é dito, mas também pelos chamados não-ditos. Tomando como princípio o fato de que a ausência de respostas ao questionário enviado pode ser entendida como um não-dito ou um silêncio, utilizaremos as explicações feitas por Orlandi (2013, p. 27) para nos ajudar a compreender essa questão.

Sobre isso, ela afirma: “A linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem claramente”. Assim, ao interpretarmos essas quatro não-respostas como uma forma de silêncio, passamos a buscar explicações. Nessa busca, encontramos o seguinte entendimento:

Em face de sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). E tem todo campo fértil para ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre a reforma agrária, nos discursos sobre a mulher [...] (ORLANDI, 2013, p. 29).

Além desses terrenos já citados pela autora, no caso específico da pesquisa em curso e do meio escolhido para o contato com as famílias, constatamos que o silêncio de alguns ou de todos os que não responderam pode estar, então, relacionado à exclusão digital. Sabemos que o letramento literário, fenômeno, no qual os indivíduos executam em suas vivências cotidianas práticas de leitura e escrita relacionadas ao uso de tecnologias digitais, embora também ocupe espaço nos currículos (ou devesse ocupar), uma vez que o mundo vem demandando cada vez mais agilidade nas comunicações, essa ainda não é uma realidade cotidiana para todas as famílias dos estudantes, pelos fatos já citados anteriormente, dentre outros mais específicos que fogem do nosso conhecimento.

Reiteramos que, num espaço tão heterogêneo em relação aos aspectos econômicos e sociais, especialmente nas escolas públicas, como é o caso do Colégio Pedro II, essa constatação nos coloca em alerta sobre a necessidade de serem pensadas estratégias mais democráticas para o acesso às informações de uma maneira geral, sejam elas um formulário de pesquisa acadêmica, um comunicado, uma atividade escolar, ou outra qualquer, sob pena de reforçarmos exclusões.

No caso das famílias que não responderam, buscando cruzar os dados com as solicitações de auxílio estudantil feitas ao setor responsável da escola para o ano letivo de 2022,

constatou-se que duas delas fizeram os pedidos e um foi contemplada. Isso nos mostra que, ao menos duas dessas famílias enfrentam fragilidades econômicas e sociais.

Quando a professora e pesquisadora Eni Puccinelli explica a importância de buscarmos compreender e interpretar também os silêncios, ela explica:

Na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. **Ele é**. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, **o sentido é**". Podemos mesmo chegar em uma proposição mais forte, invertendo a posição que nos é dada pelo senso comum (e sustentada pela ciência), na qual a linguagem aparece como “figura” e o silêncio como “fundo”. [...] Constitutivo em primeira e múltiplas instâncias, ele tem primazia sobre as palavras. (ORLANDI, 2013, p. 31, grifos e aspas da autora).

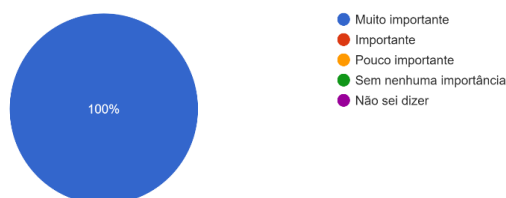
Diante disso, nossa interpretação para esse acontecimento em relação aos questionários enviados para as famílias é que, caso não busquemos um olhar e uma prática voltados para que todos tenham condições de se manifestar, caso assim desejem, estaremos sempre arriscando relegar um grupo à mudez, o que deve ser evitado a todo custo.

Destaca-se que a organização da análise de dados não levará sempre em conta a ordem na qual as perguntas foram descritas no questionário ou nas entrevistas. Isso se justifica por uma escolha da pesquisadora, que pretende tratar de algumas temáticas em separado ou em conjunto, podendo assim estabelecer algumas relações entre as perguntas e as respostas dadas pelos participantes.

Deste modo, passaremos agora a relatar as interpretações feitas a partir de tais análises. Em relação ao primeiro item, nota-se uma unanimidade na resposta dada em relação à consideração da leitura literária como sendo muito importante para a formação das crianças, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Importância da leitura literária para a formação da criança

1. Como você avalia a importância da leitura literária para a formação da criança?
18 respostas



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 1), 2022

Ao observar essa imagem, inicialmente somos tomados por uma certa euforia, pois é muito relevante o fato de termos 100% de respostas positivas em relação ao reconhecimento da importância da leitura literária na formação das crianças. Isso aponta para uma valorização dada pelos pais às práticas literárias propostas pela escola e para a oferta de condições para que os filhos e filhas desfrutem desse contato em outros espaços, para além da escola, quando esses recursos forem possíveis a essas famílias.

No entanto, os estudos sobre o discurso indicam que, muitas vezes, uma resposta dada reflete padrões que parecem naturais, porém podem ser interpretados como convenções, ligadas a ideologias ou filosofias. Além disso, há o que a AD chama de interdiscurso, isso é, o espaço em que se pode ver vozes de terceiros implícitas no discurso analisado, ou seja, é possível que algumas respostas sejam dadas com base em uma reprodução de ideias coletivas ou no entendimento do que é coerente, correto e esperado por parte do entrevistador.

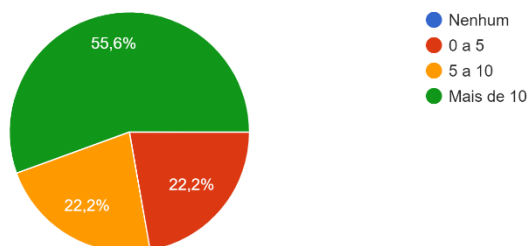
Assim, para entendermos um pouco mais a dinâmica das práticas com a leitura no espaço doméstico, observaremos as respostas às demais perguntas selecionadas, as quais versam especificamente sobre a quantidade de livros literários para crianças e se eles têm o hábito de ler quando estão em suas casas.

Com as respostas apresentadas, percebe-se que cerca de um quarto das crianças tem somente de 0 a 5 livros disponíveis para leitura em suas residências. A maior parte das famílias, 55,6%, respondeu que as crianças têm acesso a maior quantidade de livros de literatura, o que nos leva a fazer uma correspondência entre valorização da literatura e oferta de materiais de leitura.

Contudo, para o caso das crianças que possuem menos de 5 exemplares de livros, podemos inferir algumas causas, tais como restrições financeiras, pouco acesso a locais de venda de livros infantis de qualidade, ou mesmo a falta de interesse ou de motivação para adquirir esses bens. Enquanto isso, mais de 55% possuem 10 ou mais títulos disponíveis, conforme mostra o gráfico 11:

Gráfico 11 - Quantitativo de livros de literatura para crianças na residência

2. Quantos livros de literatura para crianças há, em média, na sua residência?
18 respostas

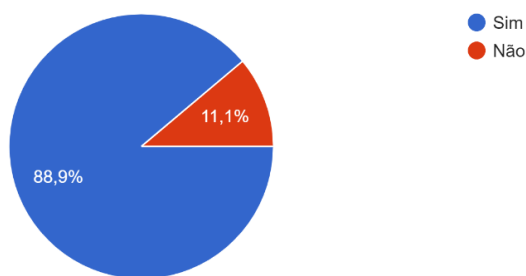


Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 2), 2022

Com relação à pergunta seguinte, que versa sobre o hábito de leitura das crianças em casa, talvez seja possível haver uma correspondência entre essas respostas e o dado que indica residências com mais de 5 livros de literatura para crianças, uma vez que os percentuais estão próximos. Essa conclusão se justifica por levarmos em conta que uma criança que já leu os cinco exemplares que têm disponíveis em casa, provavelmente buscará outras atividades para fazer. Nesse caso, um aumento no número de títulos literários pode levá-los a retomar à prática da leitura.

Gráfico 12 -Comportamento leitor das crianças em casa

3. A criança tem o hábito de ler livros em casa?
18 respostas



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 3), 2022

Outro dado coletado diz respeito ao fato de haver a presença de algum familiar que vai mediar a leitura com a criança. Entendemos que esse também pode ser um fator de incentivo ao comportamento leitor, uma vez que assim como a maioria afirmou que os filhos têm costume

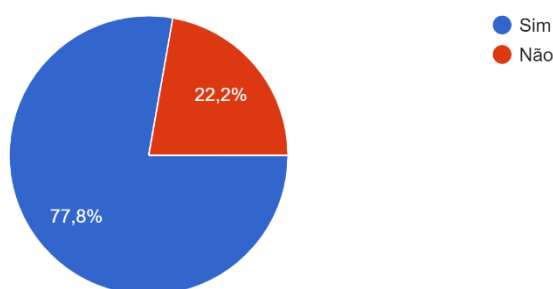
de ler em casa, a maior parte das famílias, embora em número menor, também informa que costuma proporcionar momentos de leitura às crianças, conforme aponta o gráfico 13.

Tal constatação reforça, por um lado, o papel de apoio que a família exerce no tocante à formação do comportamento leitor. Por outro, nos alerta quanto às prováveis impossibilidades que algumas famílias podem ter de realizar essa ação. Desse modo, vale ressaltar a responsabilidade da escola em garantir a todos os alunos práticas eficientes de leitura, no sentido de suprir eventuais ausências e lacunas da família, especialmente as que têm dificuldades em oferecer livros e dar suporte de mediação de leitura para as crianças.

Gráfico 13 - Acompanhamento das atividades de leitura feito pelas famílias

4) Você ou alguém da família tem o hábito de ler para seu/sua filho(a)'

18 respostas

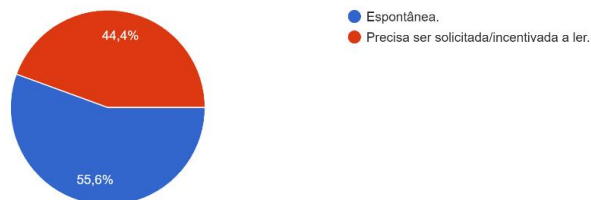


Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 4), 2022

Outra questão interessante que reforça o entendimento acima, e se revela no gráfico 12, é a necessidade de incentivo, orientação ou sugestão da família para as leituras feitas em casa. Essa informação nos revela que, ainda que haja livros disponíveis e que as crianças tenham o costume de lê-los, esse comportamento leitor não é naturalmente espontâneo.

Gráfico 14 - Leitura espontânea X leitura sugerida pelas famílias

5) A criança busca a leitura dos livros, na maioria das vezes, de maneira:
18 respostas



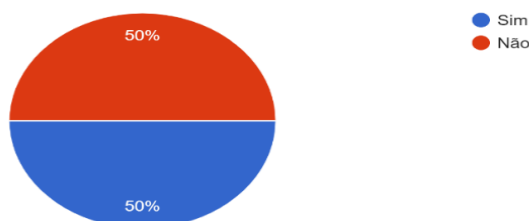
Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 5), 2022

Ainda sobre a leitura de obras literárias, buscamos saber sobre quais recursos são empregados nessa ação. Ao serem perguntados sobre o uso de tecnologias digitais para leitura ou para contato com o universo literário, inicialmente nos surpreendeu o fato de metade das famílias afirmarem que as crianças costumam utilizá-las com essa finalidade.

Todavia, ao rememorarmos o período da pandemia, no qual as atividades escolares eram realizadas por meio de encontros virtuais, e esse grupo-amostra encontrava-se no primeiro e segundo anos do EF, algumas propostas de leitura traziam justamente a indicação de canais de contadores de histórias, hospedados na plataforma do *YouTube*. Reforço que tal informação pôde ser obtida, pois a professora pesquisadora era a regente desse grupo nessas duas ocasiões. É interessante observar que, embora os alunos tenham retornado para o ensino presencial e para um cotidiano regular, na avaliação das famílias, o uso desses recursos mostrava-se ainda bastante frequente, como se pode observar nos gráficos 13 e 14.

Gráfico 15 - Utilização de plataformas virtuais para leitura

7) A criança utiliza plataformas virtuais e sites para realizar leituras ou ouvir histórias?
18 respostas

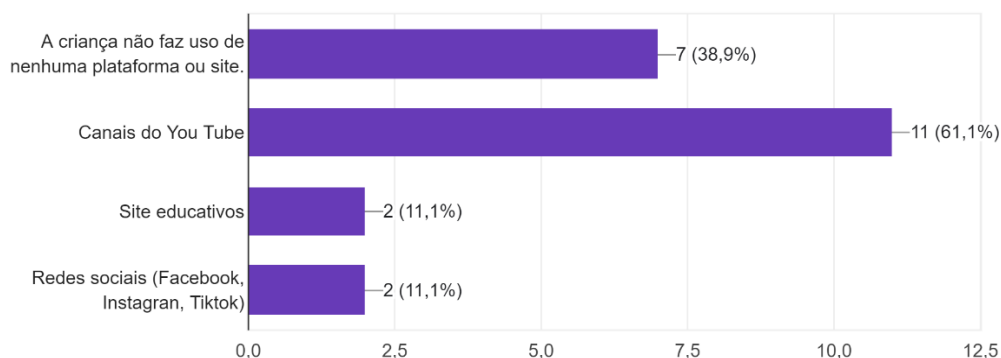


Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 7), 2022

Gráfico 16 - Plataformas virtuais utilizadas para leitura

8) Se sim, qual ou quais? Se preferir, escolha mais de uma opção.

18 respostas



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 8), 2022

Em relação às questões abertas do questionário, a primeira pergunta buscava compreender quais expectativas as famílias nutriam em relação aos benefícios da literatura na vida das crianças.

Faz-se uma ressalva sobre a quantidade de respostas que será apresentada ser uma a menos do total de participantes, pois uma das famílias que preencheu a parte das questões abertas optou por não registrar respostas na parte discursiva do questionário. Mais uma vez esse não-dito nos faz buscar justificativas: dificuldade para organizar e expor as ideias, falta de tempo para fazê-lo, esquecimento, não saber utilizar o formulário para escrever ou mesmo a falta de desejo de expor seu entendimento sobre esses temas.

Novamente retomaremos à primeira pergunta avaliada nesse momento de análise de dados, para observar mais alguns aspectos que entendemos estarem relacionados à formação leitora das crianças. Esses aspectos podem esclarecer um pouco mais sobre o que está implícito no valor dado à literatura para a formação das crianças pelas suas famílias.

A análise inicial dessas respostas mostra que há um relativo desequilíbrio entre dois entendimentos gerais sobre esse quesito. Enquanto a maior parte das famílias aponta para um benefício da literatura relacionado exclusivo ao amparo dos conteúdos e conhecimentos escolares (leitura, escrita, interpretação, redação, raciocínio lógico, formação de frases, aumento do vocabulário, entre outros), a outra parte menor inclui nas respostas, para além desse suporte escolar, outros aspectos nos quais a literatura também pode ser um instrumento de formação.

Esclarecemos que, para identificar as respostas dadas por cada família, utilizaremos a letra F, seguida de um número cardinal. Essa numeração não guarda relação com a posição das respostas dadas em outras perguntas.

Com relação à pergunta: “O que você gostaria que seu/sua filho(a) desenvolvesse através da leitura?”, tivemos as seguintes respostas:

- F. 1. *“Desenvolver o hábito de ler mais”.*
- F. 2. *“Interpretação e a capacidade de resolver conflitos”.*
- F. 3. *“Maior conhecimento da língua, português ou inglês, que a ajudaria na escrita e fala”.*
- F.4. *“Conhecimento e aprimorar a leitura”.*
- F.5. *“Redação porque estimula a escrita”.*
- F.6. *“Formação de texto, reconhecer todos os tipos de palavras, gostar de estudar, ter prazer em ler qualquer tipo de livros”.*
- F.7. *“Produção de texto”.*
- F.8. *“Maior interpretação de texto e agilidade de leitura”.*
- F.9. *“O raciocínio lógico. Formar frases mais complexas. Aumentar o vocabulário”.*
- F.10. *“Gostaria que meu filho desenvolvesse a linguagem oral, concentração e o raciocínio”.*
- F.11. *“A escrita e a criatividade”.*
- F.12. *“Melhorar a escrita, uma vez que está dentro do quadro de dislexia, senso crítico e criatividade”.*
- F.13. *“Acho a leitura muito importante pois desenvolve uma capacidade de percepção e desenvolvimento”.*

A interpretação dessas respostas à luz das leituras e conhecimentos que temos desenvolvido ao longo desse estudo, nos direciona para um entendimento já sedimentado sobre a função da literatura como apoio aos exercícios e tarefas escolares. Acreditamos que esse pensamento tem origem nas experiências que as próprias famílias tiveram em suas vidas acadêmicas e também na observação do trabalho feito com as crianças, nas quais o texto literário esteve/está, na maioria das vezes, a serviço de um exercício escolar.

Por outro lado, traçando um paralelo com o cotidiano das escolas, é possível perceber que as famílias não são as únicas a carregarem essa impressão, que consideramos limitada, em

relação à literatura. Mesmo no ambiente educacional, romper com a lógica reproduzida por anos e ter um olhar mais amplificado sobre os potenciais do trabalho com a literatura implica, em primeiro lugar, abrir-se ao reconhecimento dessas potencialidades. Contudo, conforme já refletimos em capítulos anteriores, a própria BNCC, nossa normativa legal para o currículo nacional, ainda não dá o devido destaque à esse importante campo do saber.

O entendimento que construímos ao longo desse estudo é o de que uma função não exclui a outra, pois, conforme apontam Soares (2001) e Cosson (2021), a escolarização da literatura é um fato que precisa ser melhor debatido quanto à sua aplicação, uma vez que a discussão sobre sua manutenção já está superada. Por isso, a proposta que vem sendo debatida e defendida é a expansão do horizonte para a literatura, para que possamos pensar, cada vez mais, em propostas que agucem o desejo pelo conhecimento de novas/outras obras e que essas leituras não sejam um fim em si mesmas.

Assim, explorar na leitura de fruição um espaço para o despertar do prazer pelo ato de ler, pensar em estratégias de aproximação das narrativas com os cotidianos e, assim, contribuir para a construção de sentidos na execução das propostas literárias podem ser alternativas para se distanciar de uma visão meramente conteudista desse ensino.

Nesse sentido, vamos observar também as respostas dadas pelo grupo menor de famílias respondentes, que incluíram outros saberes para a importância da literatura, citando-a como um suporte ao desenvolvimento de ações relacionadas aos aspectos sociais e não unicamente os saberes propriamente escolares.

F.14. *“Leitura, interpretação, capacidade de escrita e compreensão de mundo com crítica social”*.

F.15. *“A interpretação e a capacidade de resolver conflitos”*.

F.16. *“Imaginação, capacidade de comunicação oral e escrita, interpretação de textos e contextos sociais, criticidade e apreciação literária”*.

F.17. *“Compreender a leitura como fonte de pesquisa e prazer. Desenvolvimento da leitura crítica de mundo”*.

O fato dessas quatro famílias terem citado aspectos relacionados a: compreensão de mundo com crítica social, capacidade de resolver conflitos, interpretação de contextos sociais, criticidade, apreciação literária, prazer e leitura crítica, aponta para uma aparente consciência de que a literatura pode mais do que ajudar na melhora da escrita e da fluidez na leitura.

A última pergunta que será discutida nesse texto sobre o questionário enviados às famílias, é a seguinte: “O que você acha que a escola pode fazer para contribuir com a formação de leitores literários?”

Com essa pergunta, desejamos saber quais propostas elas entendem que estão no escopo da prática pedagógica escolar, ou seja, as experiências que tiveram ao longo da vida, seja na própria vivência escolar, na atuação profissional ou mesmo nas observações que fazem do cotidiano com a própria escola.

Achamos interessante destacar o fato de cinco famílias se reportaram ao uso do espaço da biblioteca da escola:

F.1. *“Atividades na biblioteca com alunos e um projeto voltado para as famílias indicando a importância de ler com as crianças e das crianças verem os pais lendo”.*

F.2. *“Implementação de visita a biblioteca, círculo literário.”*

F.3. *“Sabendo que o CP2 possui uma biblioteca rica, acredito que dedicar um horário semanal para a frequência a esse espaço com o suporte de um profissional para a escolha de livros para empréstimo seria profícua. As aulas de literatura, que já acontecem são uma excelente forma de incentivar o interesse pela leitura”.*

F.4. *“Fazendo visitas a bibliotecas, leitura em roda”.*

F.5. *“A escola pode liberar livros na biblioteca, com temas especiais para cada semana. Pois se ficar livre a escolha da criança, pode se optar por um nicho que ela conheça! A escola escolhendo o tema na semana pode abrir o leque da leitura!”*

A percepção e o reconhecimento dessas famílias sobre a biblioteca indicam uma valorização desse lugar como espaço vivo, onde pode e deve existir movimento e não apenas como um depósito de exemplares. É preciso destacar que, no *Campus Tijuca I*, as crianças têm acesso livre à biblioteca nos horários do recreio e saída. Inclusive, há relatos de crianças que preferem não brincar, esquecem de comer durante o recreio ou até mesmo se atrasam na saída pois estão envolvidos com as leituras na biblioteca. Além disso, há professores que realizam atividades pontuais nesse espaço que, embora não tenha um tamanho muito favorável, comporta, com certa limitação, uma turma inteira.

Também foram citadas, por uma parte considerável das famílias, algumas propostas que podemos considerar relativamente comuns na prática docente, o que demonstra, mais uma vez, que estão sendo elencadas situações ligadas ou as próprias vivências escolares dois pais ou mesmo as vivências citadas pelas crianças no ambiente doméstico. São elas:

- F.6. *“Oficinas de leitura”*.
- F.7. *“Incentivar”*.
- F.8. *“Fazer rodas de leituras”*.
- F.9. *“Facilitar o contato dos alunos com os novos livros”*.
- F.10. *“Produzir textos”*.
- F.11. *“Propor livros para os alunos lerem”*.
- F.12. *“Oferecer com frequência livros para serem lidos nos intervalos entre as atividades na sala de aula, empréstimos de livros, construção de livros para serem trocados entre as crianças (para poderem ler as histórias dos colegas)”*.
- F.13. *“Contação de história”*.
- F.14. *“Passar como atividade de casa regular, leitura, interpretação e criação de textos”*.

Destacam-se também duas sugestões relacionadas à promoção de feiras literárias:

- F.15. *“Promover feiras literária na escola”*.
- F.16. *“Promover feiras literárias”*.

Concordamos que são ótimas oportunidades para que as crianças interajam com a literatura, assistam contações e compartilhem entre si e com os visitantes suas experiências com as obras. Uma observação que parece pertinente é que, durante o período do preenchimento desse questionário, o *Campus Tijuca I* estava organizando uma feira literária. Por isso, é possível que as famílias tenham tido acesso a essa informação por meio dos relatos das próprias crianças, o que gerou a lembrança sobre esse evento.

Outro destaque que se faz é sobre a seguinte resposta:

- F.17. *“Mesclar tecnologia e livros físicos”*.

Uma análise de seus não-ditos pode indicar a percepção de que a tecnologia (provavelmente está se referindo à digital) vem disputando espaço com os livros físicos. Assim, mesclar, ou seja, alternar esses dois recursos, segundo essa família, pode trazer um certo equilíbrio, garantindo que o interesse das crianças e o papel da escola sejam garantidos.

7.3. Mais algumas informações sobre os estudantes do grupo-amostra

Na seção de apresentação do campo da pesquisa, trouxemos dados mais gerais sobre a escolha do grupo-amostra e apresentamos algumas características face ao contexto do estudo. Nesse espaço, ratificaremos alguns desses aspectos e complementaremos com outros que julgarmos necessários para um melhor entendimento do estudo.

Formado por uma turma de 22 crianças, matriculadas no terceiro ano do EF (2022) e, conseqüentemente, quarto ano do EF em 2023), o grupo de estudantes respondeu, individualmente, a uma entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas (anexo V) e que versavam sobre aspectos relacionados ao contato que mantinham com a literatura e com jogos: frequência dessa atividade no cotidiano, preferência sobre temáticas, uso de tecnologias digitais para esse fim e também as opções de jogos de que mais faziam uso no cotidiano.

Os objetivos da pesquisadora em relação a esses assuntos foram conhecer a realidade das práticas leitoras das crianças para levantar informações que pudessem dialogar com os referenciais teóricos do estudo, no que se refere especialmente ao papel da escola na formação de leitores e também analisar os dados que contribuíssem na construção do produto educacional, pois, acreditamos que, quanto mais esse PE estiver alinhado aos interesses das crianças, mais chances ele tem de cumprir seu papel como um objeto pedagógico relevante. Assim, destaca-se a busca pela parceria desses estudantes na elaboração desse PE, que se iniciou com as respostas às perguntas e se desdobrou em diversas proposições e sugestões por eles feitas ao longo de todo processo de confecção do material.

Para que pudessem participar das entrevistas e dos demais momentos, sem prejuízo da rotina escolar, a pesquisadora precisou organizar junto aos professores regentes da turma os momentos mais propícios. Por isso, a pesquisa de campo estendeu-se ao longo dos meses de novembro de 2022 a outubro de 2023.

Conforme previsto inicialmente, as entrevistas foram gravadas em áudios, por meio de um aplicativo no celular, além de terem o roteiro preenchido concomitantemente pela pesquisadora. Os áudios foram transcritos, com auxílio de um recurso do programa *Word*. Em seguida, foram ouvidos e comparados ao texto produzido pelo programa, para que pudessem ser reduzidas as inconsistências provocadas por alguma eventual transcrição equivocada ou mesmo não compreensível.

Para dar início às análises e interpretações dos discursos dos estudantes, também é oportuno destacar que as crianças do grupo-amostra têm idades entre 9 e 10 anos e viveram

quase todo o período de alfabetização durante a pandemia da Covid-19. Essas crianças tiveram interrupção das aulas presenciais, tendo passado um período sem atividades escolares regulares, pois o colégio Pedro II optou por, primeiramente, garantir o acesso mínimo aos recursos tecnológicos e, após isso, mais um período de aproximadamente nove meses com aulas acontecendo em formato remoto, ou seja, por meio de encontro virtuais e atividades on-line.

Entendemos que essas questões foram elementos que acentuaram ainda mais as diversidades e os desafios que já comumente fazem parte do desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita na escola, pois, o terceiro ano é, em geral, uma série em que as crianças já apresentam bom domínio, ritmo e fluidez na leitura e compreensão dos textos. Contudo, com esse contexto, foram necessárias algumas adaptações curriculares além da ampliação de propostas de apoio e reforço pedagógico, com vistas ao amparo e consolidação da alfabetização.

Assim, a professora regente relatou que, com os esforços de toda equipe pedagógica, ao final desse terceiro e atípico ano do EF (e do primeiro ano que estavam na escola, presencialmente, desde o início) foi possível considerar que todos obtiveram muitos avanços em relação ao domínio dessa habilidade, ainda que permaneçam determinadas fragilidades na relação com a ela.

7.4. Considerações sobre as respostas dos estudantes nas entrevistas semiestruturadas

Informamos que as crianças cujas respostas forem expostas serão identificadas por uma ou duas letras do alfabeto. O quadro abaixo trará essa relação, na ordem em que foram citadas no texto, o gênero, idade e alguma complementação que se faça necessária.

Quadro 15 - Informações complementares sobre os estudantes do grupo-amostra entrevistados

Criança	Idade	Gênero	Observação
N	10 anos	Feminino	Em investigação quanto à dislexia.
V	9 anos	Masculino	-
NC	9 anos	Masculino	Em investigação quanto à dislexia e ao TDAH.
A	9 anos	Feminino	-
G	8 anos	Masculino	-

GC	8 anos	Masculino	-
GA	9 anos	Masculino	-
L	9 anos	Feminino	-
C	8 anos	Feminino	-
T	9 anos	Feminino	-
LA	9 anos	Feminino	-
TA	8 anos	Masculino	-

Fonte: A Autora, 2024

Além disso, para dar destaque e facilitar a percepção das falas de cada criança, optamos por utilizar um caixa de texto para inserir essas respostas. Assim, acreditamos que ficará mais organizado e fácil de se compreender, tornando a leitura das análises mais produtiva.

Iniciaremos, então, debatendo sobre uma questão que surgiu a partir do entendimento de algumas respostas e nos fez pensar se o domínio da habilidade de leitura pela criança interfere no gosto por essa ação. Entendemos que é importante falar sobre isso, pois, muitas vezes, precisamos fazer escolhas para o trabalho pedagógico, sendo a seleção de repertório, sem dúvida, um desses desafios para o professor. Afinal, se não há interesse para começar ou não existe compreensão do que se lê, torna-se também mais difícil manter a motivação para qualquer atividade que se propõe a ampliar os sentidos do texto.

Uma das primeiras perguntas do questionário referia-se a como as crianças percebiam a própria relação com os textos/livros. Elas foram indagadas a respeito do que elas gostavam, do que se aproximavam, e de como e por que faziam determinadas escolhas. Os entendimentos produzidos, ao analisarmos as respostas e buscarmos algumas informações complementares sobre as crianças, nos chamaram atenção para uma possível ligação entre o gosto e potencial para leitura que a criança tem naquele momento.

Uma das crianças, que chamaremos de N, respondeu que busca leituras porque a escola sugere/manda, em detrimento da sua vontade e parece associar essa ideia a uma dificuldade na realização da proposta, quando diz:

“Então, eu tenho tipo assim, bem dificuldade para ler, mas a minha mãe vai me ajudar, está me ajudando bastante e agora não tô ficando com muita dúvida”.

Em continuidade, associa a fala da família sobre leitura a atividades próprias da escola:

“Ler é também interessante e vai te ajudar, tipo assim, passar de ano, fazer uma prova, fazer essas coisas que vai precisar bastante na leitura”.

Temos aí novamente o entendimento de que a leitura está a serviço da atividade escolar.

Isso nos faz pensar que também é importante que a escola reflita sobre a condução de propostas variadas com a literatura, de modo que as crianças percebam seu potencial para além das já conhecidas interpretações de textos por meio de perguntas e respostas. Desse modo, pode ser que os estudantes consigam transcender essa visão mais limitada e que já está incorporada ao entendimento de muitas famílias, conforme constatamos nas análises do questionário e, como já discutido nesse trabalho, pode ser reforçada pela própria BNCC, reconhecendo a gama de possibilidades que a leitura pode proporcionar.

Pontuo que N é uma criança que vem enfrentando muitos desafios no tocante a alfabetização, o que sugere uma interpretação de que esse desejo pessoal em menor escala pela atividade de leitura pode estar relacionado a sua dificuldade em produzir entendimentos e sentidos sobre o que lê.

Essa relação entre o desenvolvimento mais lento do ritmo e do entendimento da leitura parece impactar também na impressão de outras duas crianças que também vem enfrentando algumas dificuldades nesse processo de apropriação da linguagem escrita, pois, ainda que tenham respondido que leem quando tem vontade/interesse, também pontuaram limites para essa ação.

Para corroborar com essa interpretação, temos a fala de V, outra criança que, à época da entrevista, apresentava ainda algumas fragilidades quanto ao ritmo e compreensão dos textos. Sobre sua busca pela leitura, afirmou que era espontânea, mas, explica:

“Eu aprendi a ler com atividade de aula. Assim eu não leio muito livro, mas eu já li.” E completa que lê “quando tenho vontade, interesse. Mas não é sempre que eu pego um livro na biblioteca entendo tudo. Às vezes eu pego no recreio e antes de brincar, eu leio, e depois eu vou brincar”.

Ao ser perguntado qual tipo de livro desperta seu interesse, V diz:

“Revistas em quadrinhos, turma da Mônica”.

Notamos que essa mesma preferência foi citada por outra criança, NC. Apesar de afirmar que lê, pois tem interesse:

“Não preciso que ninguém me mande”.

Ao ser perguntado em quais momentos busca pela leitura, diz:

“Acho que... quase nunca, mas eu gosto de ler”.

Quanto ao tipo de livro, diz:

“Bom... livro de quadrinhos...turma da Mônica. Eu prefiro assim porque entendo melhor a história”.

As afirmações dessas crianças sugerem que a leitura de histórias em quadrinhos pode ser uma boa estratégia de aproximação com a literatura. É possível que a facilidade de compreensão dos diálogos, geralmente mais reduzidos que os dos livros literários, conforme apontamento que N faz:

“As histórias em quadrinhos são engraçadas e mais fáceis de ler”.

É possível inferir que as histórias em quadrinhos oferecem uma segurança para as crianças em fase de apropriação da linguagem escrita, auxiliando que produzam mais facilmente as compreensões e os sentidos necessários. Notem que tanto N quanto NC se referem à facilidade de decodificação, mas também enfatizam a compreensão que estabelecem com essas leituras.

Em relação às demais crianças, mesmo às que não apresentam maiores fragilidades no processo de apropriação da leitura e da escrita, também demonstram entusiasmo de ler histórias que consideram divertidas e interessantes. A, por exemplo, explica que pede indicações para a bibliotecária sobre os livros que lerá:

“Eu vou na biblioteca e pergunto qual livro que tem e é legal porque eu gosto de história engraçada. Aí ela me fala algum e eu pego”.

Portanto, nosso entendimento em relação às escolhas de leituras desse grupo é que os títulos e gêneros tem a ver com a etapa e o domínio que eles percebem em si mesmos. Para os professores, muitas vezes esse olhar já ampara os critérios de escolha dos materiais a serem trabalhados com as crianças, mas, é importante que não seja um limitador.

As propostas de leitura podem ser desenvolvidas em duplas ou mesmo grupos, por exemplo. Assim, aqueles que ainda estão em uma etapa anterior do processo também têm a oportunidade de conhecer outros gêneros e ampliar seus repertórios. Além disso, na perspectiva desse trabalho de pesquisa, temos visto que a utilização de propostas que agreguem outras modalidades de linguagem, além da escrita e da imagem estática, podem ampliar os entendimentos de um texto. Essas são outras estratégias também interessantes para o trabalho com a literatura.

Em relação aos gêneros, também é preciso destacar que o gosto pelas histórias em quadrinhos não é exclusividade das crianças que ainda não têm pleno domínio da leitura e da escrita, pois das 22 entrevistas feitas, 13 apontaram-na como um dos tipos de leitura que apreciam, sendo que 4 delas disseram que gostam muito de mangás.

Assim, seja como uma estratégia para incluir as crianças que estão em fases distintas nos ritmos e compreensão da leitura, seja como proposta para fruição, ou seja, de prazer, as já bastante utilizadas histórias em quadrinhos (HQs) demonstram que podem continuar compondo as práticas pedagógicas escolares, tendo bastante a contribuir quando pensamos na difícil missão de formar leitores.

Seguindo com as análises, podemos afirmar que a primeira impressão que tivemos sobre a relação das crianças com a literatura é a de ser uma ação que gera alegria, prazer, descobertas. G, por exemplo, diz:

“A leitura pra mim é um mundo muito legal. [...] eu tenho prazer quando eu leio. Eu tenho que imaginar o que está acontecendo ali e aí as imagens lá viram cenas”.

Já T explica que a leitura o ajuda a ocupar o tempo ocioso:

“Leio quando estou entediado”.

Enquanto GC diz que, ao ler, tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos:

“Você viaja no mundo da leitura, você aprende muitas coisas lendo os livros. Por exemplo, tipo uma coisa que você não conhece bem e tem no livro, aí você aprende”.

Contudo, apesar dessa impressão inicial sobre o prazer na atividade da leitura, é possível, com esses exemplos, perceber falas que remetem à leitura como estudo e fonte de conhecimento e, em outro âmbito, como um momento de conforto e bem-estar. Ainda que um parâmetro não exclua o outro, de fato, o mais comum é que esses atributos não se misturem, ou, pelo menos que haja uma separação entre a leitura que ensina e a leitura que diverte.

Contudo, a proposta prática dessa pesquisa traz justamente esse olhar de integração, pois, enquanto uma atividade elástica, há diversos caminhos e extensões que podem ser determinados por quem planeja as propostas. Ou seja: se por lado o letramento literário ratifica a literatura como um saber curricular, que por isso traz um ritual de planejamento, execução e avaliação, isso não impede que o desenvolvimento e as verificações necessárias sejam inovadores e interessantes para as crianças.

Outro ponto que gostaríamos de debater nessa análise diz respeito ao conflito entre o fato de as crianças afirmarem que têm interesse pela leitura e ao mesmo tempo precisarem ser incentivadas por algum adulto para ler. Isso nos mostra que apesar de o interesse ser um bom ponto de partida, por si só não garante que as crianças irão se envolver em situações de leitura espontaneamente.

Por isso, a condução dessas propostas feitas por adultos (responsáveis e professores) mostra-se necessária, podendo ser o diferencial na introdução e consolidação do comportamento leitor, um desejo compartilhado entre as famílias e a escola.

Para ilustrar nossa percepção de que os discursos das crianças sobre a leitura são permeados pelos incentivos e aconselhamentos, traremos algumas das falas colhidas nas entrevistas:

GA, por exemplo, diz que algumas vezes gosta e, outras, não quer ler. Por isso, explica que muitas vezes busca os livros, pois é aconselhado pela mãe, que tenta convencê-lo sobre a importância dessa atividade:

“Eu gosto mais ou menos de ler... mas eu pego mais (o livro) quando lembro que minha mãe me diz que o livro explica sobre muita coisa que não sabemos”.

Ainda sobre a espontaneidade da leitura, M justifica que sua mãe também sugere que ela leia mais:

“Minha mãe já disse para eu ler mais, mas as vezes tenho preguiça”.

Já L relata que o contato com sua irmã mais velha tem contribuído para que busque algumas leituras:

“Eu gosto muito de ler, eu tenho vários livros em casa. É que a minha irmã também lia muito na infância dela. A minha irmã tem 18 agora. Ela lia muito e passou isso para mim.”

Outro aspecto que achamos interessante está exposto na fala de GC. Em determinado momento da entrevista, a criança afirma uma mudança de atitude em relação à leitura na hora do recreio da escola:

A fala de GC pode indicar algumas situações, como, por exemplo, que a criança está mais à vontade entre os colegas e no espaço da escola, e, por isso escolhe interagir diretamente com os colegas.

“Eu ia muito na biblioteca na hora do recreio, mas agora estou sempre correndo com os outros. E tenho deixado para ler em outros momentos, às vezes, depois que acabo o dever.”

Outra interpretação possível é de que a leitura, por ser uma atividade realizada de maneira individual, pode ser uma escolha para momentos nos quais não há outras opções de interação, algo que as crianças apreciam muito. Isso nos leva a imaginar que as propostas feitas com a perspectiva das leituras elásticas, tais como jogos coletivos, por exemplo, podem mesmo ser uma estratégia interessante para aproximar dois campos importantes: a leitura e o prazer em compartilhar uma brincadeira com os colegas.

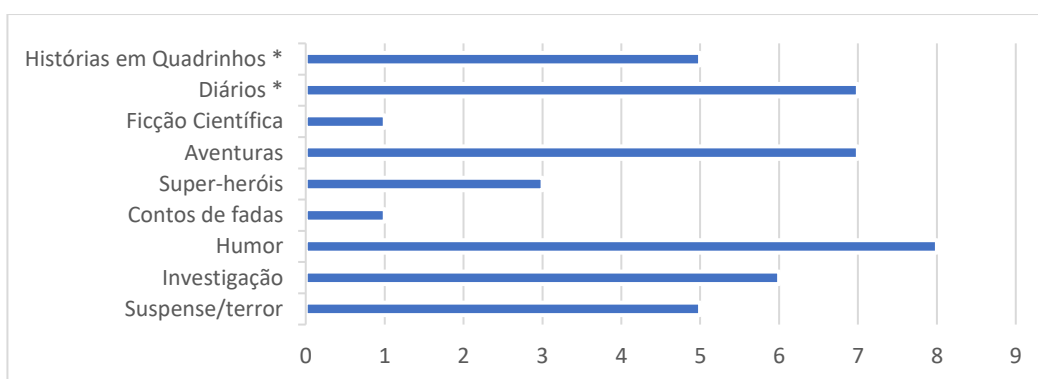
Além disso, entendemos que essas questões relacionadas à necessidade de intervenções não invalidam a percepção real do gosto que as crianças afirmam ter pela leitura. Mas, conforme observamos, indicam que, seja em casa ou na escola, a participação dos adultos ou de outras referências parecem determinantes para a continuidade da prática leitora.

Após a análise dos aspectos ligados ao comportamento leitor, sob a ótica das próprias crianças, passaremos a olhar as respostas dadas em relação aos temas de interesse e as obras mais lembradas por elas. Acreditamos que essas informações também podem ser úteis para as escolhas do repertório de trabalho dos professores.

Foram dadas algumas opções para que as crianças escolhessem até dois tipos de obras que julgassem mais interessantes (suspense, contos de fadas, aventuras, investigação, super-heróis, ficção científica, humor).

Conforme o gráfico 15 mostra, as temáticas mais citadas foram: humor, aventuras, diários e histórias em quadrinhos. Esses dois últimos temas/tipos estão sinalizados no gráfico com asterisco (*), pois, no momento da entrevista, entraram na categoria “outros”. Contudo, pelo número expressivo de menções, foram incluídas na exposição dessa questão da entrevista.

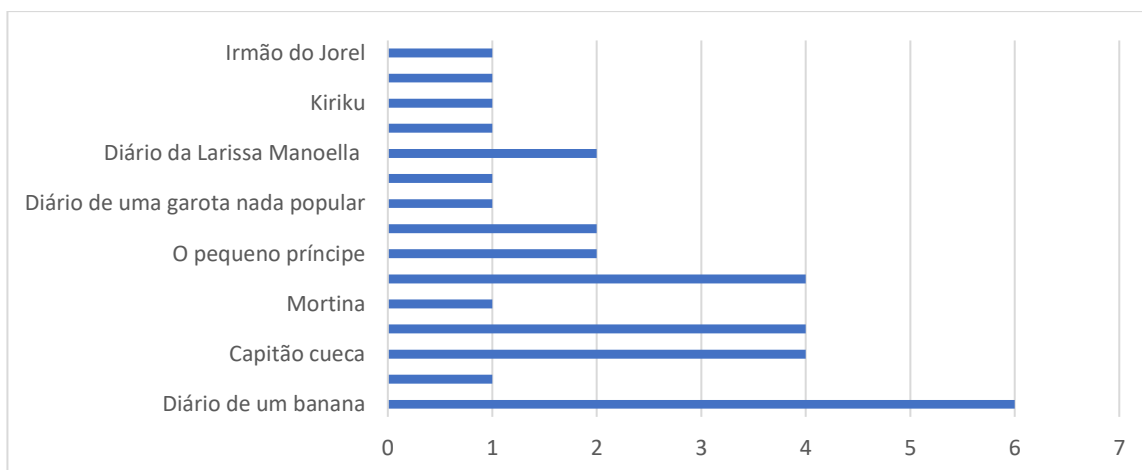
Gráfico 17 - Temas/ assuntos de interesse para leitura literária



Fonte: A Autora, 2024

Percebemos, de fato, uma sintonia entre esses temas e os títulos que as crianças citaram terem lido recentemente, ao serem perguntadas. Do total de entrevistados, 5 disseram não lembrar de nenhum nome, enquanto outras crianças citaram dois títulos.

Como podemos observar no gráfico 17, os livros mais citados, de fato, se relacionam aos temas que despertam mais interesse também na opinião das crianças: humor, aventura, quadrinhos e diários (Gráfico 15). Pelos relatos, alguns deles podem ser enquadrados até em duas dessas categorias, tais como *Diário de um banana* (humor e diário); *Homem-cão* (humor e aventura), *Histórias em quadrinho* (humor e aventura). *Capitão cueca* (humor e diário).

Gráfico 18 - Títulos lembrados pelas crianças como uma leitura recente

Fonte: A Autora, 2024

Esses dados também revelam proximidade com as informações fornecidas pela biblioteca do *campus*, pois os livros que desenvolvem essa temática, do tipo diário e/ou com personagens com características similares às crianças ou ao contexto infantil, figuram justamente entre os que mais foram emprestados aos alunos no primeiro semestre de 2023, conforme já explicitado nesse trabalho, no quadro 4, situado na página 94.

Sobre essa identificação, temos o relato de G, sobre o personagem Greg, do livro *O diário de um banana*:

“É um personagem que sempre vai atrás da coisa, ele não fica parado, assim, ele vai. Eu também não gosto de ficar parado”.

Já C cita com clareza os motivos desse tipo de leitura ser interessante para ela:

“Os personagens lá fazem coisas iguais a que a gente faz”.

L, por sua vez explicita que quando vai à biblioteca busca por livros que trazem essa perspectiva:

“A própria moça que trabalha na biblioteca quando eu estava procurando O diário de banana 4 e eu não estava achando, aí ela me recomendou outro livro que parece. Que eu gosto mais da “vibe” assim, de coisa que conta, tipo um diário, conta sobre a vida da pessoa, das aventuras. E aí eu gosto, e ela me recomendou. Ela mostrou várias coisas que parecem”.

Pensando sobre os motivos dessas escolhas espontâneas feitas pelas crianças, alguns argumentos podem ser levantados: o fato de serem uma leitura leve, com linguagem próxima ao vocabulário das crianças, narrativas de experiências próximas da vida desses leitores, tais como relações entre membros das famílias e amigos. Outro ponto é o fato de se desdobrarem em volumes, o que permite ao leitor ampliar a intimidade com aquele universo/personagem, vendo-o agir em diferentes situações, embora circunscritas àquele universo inicial.

Ainda que possam surgir questionamentos sobre a qualidade literária dessas coleções, tanto os dados de empréstimos na biblioteca quanto as respostas das crianças nas entrevistas deixam margem para acreditarmos que elas parecem cumprir o papel de introdução do comportamento leitor nas crianças. Todavia, a partir dessa constatação, é importante que os professores selecionem também outras referências literárias e que possam ampliar o horizonte de temas, gêneros, autores, enfim, que também possam provocar prazeres e sentidos como os vivenciados pelas crianças quem gostam de ler essas variações de diários, não para coibir a leitura destes, mas expandir os repertórios e, assim, despertar novos conhecimentos e gostos.

Também é relevante destacar que a maioria desses livros são traduções (língua inglesa, como o “Diário de um banana”, “O Homem-cão” e “Capitão cueca”, ou francesa, caso da “Mortina”). Acreditamos fortemente que a literatura brasileira possui títulos e autores com elevada qualidade e que precisam ser apresentados às crianças. Por esse motivo, como obra literária de referência para as oficinas que compõem o produto educacional, optamos por trazer um livro de autoria nacional, e que enfatiza o protagonismo de crianças negras, uma temática igualmente necessária para ser apresentada no cotidiano da escola.

A obra escolhida para ser trabalhada em nosso PE, embora não seja uma narrativa explícita de aventura ou humor, traz a dimensão da autoidentificação, do pertencimento a um grupo familiar e o respeito às gerações anteriores. Assim, o livro “*Com qual penteado eu vou?*”, ao abordar a história de uma comemoração em família, na qual as crianças se apresentam e mostram as características diversas que fazem delas únicas e especiais, a narrativa consegue também se aproximar das crianças, afrodescendentes ou não, uma vez que a temática da comemoração de um aniversário é algo bastante comum em nossa cultura.

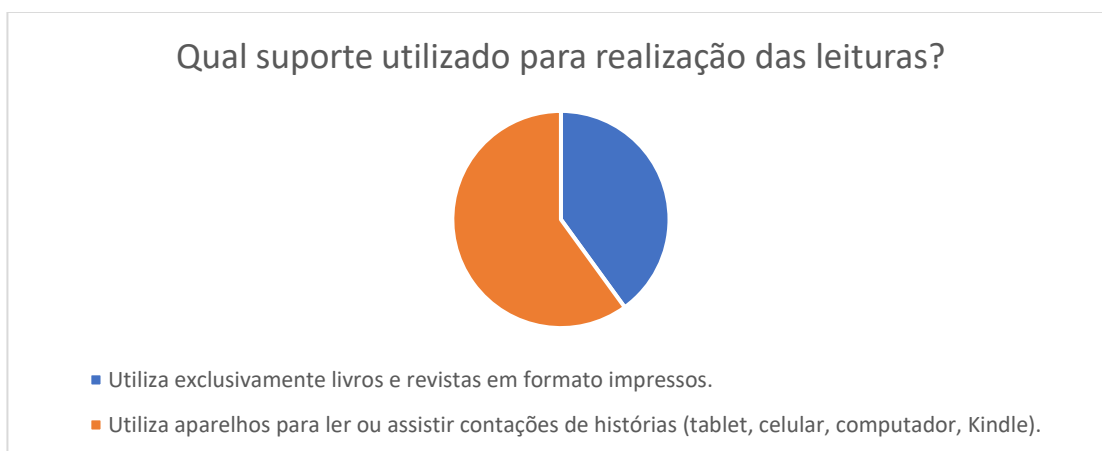
Esse exemplo mostra que nós, docentes, precisamos também ampliar nosso repertório literário, ou seja, buscar, ler (ou reler) e compreender outras/novas ou antigas obras literárias, especialmente as nacionais, pois somente com maior domínio sobre os títulos disponíveis, poderemos planejar melhores e mais interessantes propostas que envolvam a leitura literária.

Passaremos a discutir agora sobre um aspecto importante quando se fala em leitores na contemporaneidade e que constava na lista de questionamentos respondidos pelas crianças. Perguntamos às crianças se elas costumavam ler/ouvir histórias em outros suportes para além do livro. Ou seja, se tinham o costume de usar o celular, computador, tablet ou outro tipo de aparelho ou se gostavam de assistir canais no *YouTube* com contadores de histórias.

Em resumo, nosso objetivo com essas perguntas era descobrir se para o contato com a literatura, o livro, enquanto suporte já consolidado estava, de alguma maneira, dividindo ou perdendo espaço para os novos meios e quais as justificativas dadas pelas crianças para isso.

Para nós, foi interessante constatar que, mesmo que tenham vivenciado há pouco tempo o período pandêmico e, com ele, a necessidade de interagir com essas tecnologias para a realização das propostas escolares, incluindo a leitura/escuta de literatura, esses novos meios não sobrepuseram o livro, indicando que é, de fato um artefato atemporal. O gráfico 19 mostra esses números:

Gráfico 19 - Tipo de suporte utilizado para leitura



Fonte: A Autora, 2024

Podemos perceber que das 22 crianças respondentes, 10 afirmaram não usar atualmente nenhum outro recurso para leitura além do livro. As 12 demais crianças disseram que usam, com alguma frequência, dispositivos tecnológicos para leitura, porém algumas expuseram que, ainda assim, preferem ler no livro. Sobre isso, N diz:

“Leio algumas vezes no celular, mas no livro é mais legal, tem mais detalhes”.

Já C aponta sua preferência pelo livro indicando que é mais fácil de levar para qualquer lugar que vá:

“Ler no livro é mais confortável... tem aparelho que não dá para levar pra qualquer lugar”.

Ainda sobre esse aspecto, a criança A expressa que ler no celular, às vezes, pode ser frustrante:

“Quando a bateria acaba a gente fica sem saber o fim da história.”

Além disso, A levanta uma questão interessante, que pode estar relacionada ao manuseio do material e a possibilidade que folhear as páginas traz para fazer completa a produção de sentidos das histórias:

“Prefiro ler no livro porque assim consigo memorizar melhor as histórias”.

S foi outra criança que expressou gostar mais de ler no livro, associando esse tipo de leitura a uma atividade mais prazerosa, quando diz:

“Ler no livro é muito mais legal”.

Já G traz alguns aspectos interessantes sobre o uso do *Kindle*, que é um dispositivo próprio para leitura de *e-books*, isto é, livros e demais escritos em formato virtual. Em sua fala, na qual ele faz algumas perguntas e traz as próprias respostas, também observa uma característica desse aparelho que o difere do livro: o fato de ser em preto e branco. Assim, embora explique que ler no aparelho é legal, pois “dá para passar a página com o dedo”, inferimos que apesar de ser para ele uma experiência nova, pesa negativamente o fato da ausência das cores:

“Eu acho até legal (ler no Kindle), mas você lá lê o livro sem cor. Lá vai aparecer a cor? Não... mesmo que tenha figura, não tem cor porque o Kindle ainda é preto e branco. E no livro? No livro tem cor!”

Ainda sobre essa pergunta, das doze crianças que informaram também usar dispositivos eletrônicos para leitura, apenas quatro citaram que tem o costume de assistir vídeos com contações de histórias, em canais do *YouTube* ou outras plataformas.

Esse dado foi interessante, pois, esse recurso áudio visual foi amplamente utilizado pela escola no período das aulas remotas. Mesmo assim, parece que não geraram tanto interesse ou fidelizaram a ação, a ponto de um ano após encerrado o período pandêmico, apenas uma pequena parcela do grupo mencione esse hábito. Sobre essa forma de ter contato com a leitura, T diz que não é sua preferência:

“Eu já vi pessoas contando histórias no YouTube... até já vi algumas vezes, mas prefiro ler no livro. É que no livro eu leio, e se não entender leio de novo... e olho as imagens, e aí volto uma página...”

Diante dessas informações, é possível inferir que mesmo tendo contato com a leitura/escuta da literatura em outros meios, o livro ainda é reconhecido pelas crianças como objeto de maior relevância quando se refere ao ato de ler. Ou seja: a tecnologia existe, faz parte do dia a dia, mas a preferência permanece pelo livro de papel: impresso, palpável, colorido, concreto e que traz uma valiosa autonomia para a criança, que é, naquele momento quem comanda o ritmo do desenvolvimento da leitura.

Comprendemos com isso que, seja pelas cores, toques ou pela possibilidade de ver e rever os detalhes na mão, bem de pertinho, as respostas indicam que os sentidos que a leitura pode provocar são mais potencializados pela experiência completa proporcionada pelo livro: ler, ver, tocar, sentir, compreender.

Assim, as análises construídas a partir dessas falas das crianças nos encaminham para considerações importantes. Uma delas diz respeito a eficiência da comunicação multimodal, que traz mais riqueza na compreensão dos fatos expostos, facilitando o entendimento das ideias, pois diversos campos de atenção e conhecimentos são acionados.

Nos livros literários podemos perceber essa linguagem multimodal em toda formatação do texto, colorido e tamanhos das fontes, bem como na posição de cada imagem e ilustrações que complementam a escrita alfabética, ajudando a resgatar memórias e a criar cenários imagéticos, aguçando as interpretações que podem ser muitas e variadas, tantas quantos leitores

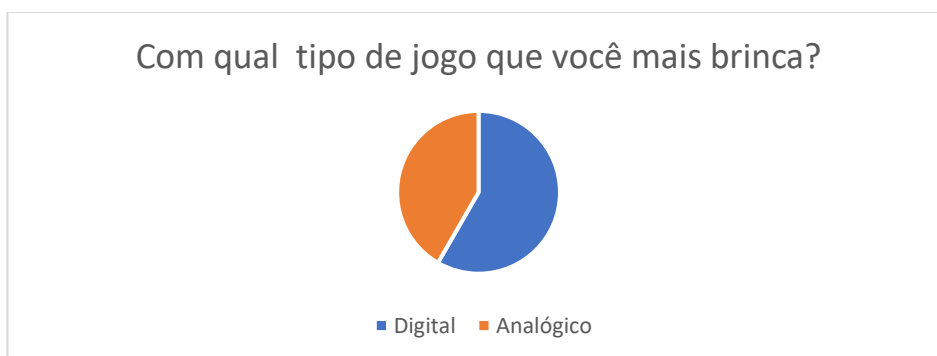
existirem. Ou seja, as multimodalidades não estão presentes apenas em recursos que exploram interações com outras mídias ou com produções audiovisuais.

Assim, esse poder de atração que o livro literário ainda parece exercer nas crianças é algo que precisamos valorizar e fomentar, uma vez que acreditamos na importância da formação leitora para o pleno desenvolvimento (pessoal, social, cultural e acadêmico) das crianças.

Esse olhar de acolhimento e prestígio que o livro demonstra ocupar traz validade para nosso estudo, pois corrobora com a ideia defendida desde o início sobre a importância da criação e manutenção do comportamento leitor.

E, para tal, as demais respostas trazidas pelas crianças nas entrevistas, nos fazem acreditar que a ludicidade é uma estratégia que pode contribuir nessa empreitada. Assim, as próximas análises versam sobre os jogos que elas costumam utilizar com mais frequência em seus tempos livres. Esse questionamento foi feito por querermos entender quais características presentes nessas brincadeiras poderiam ser reproduzidas na elaboração de uma das atividades presentes em uma das oficinas que compõem o PE e que tem como principal atividade uma proposta que chamamos de jogo literário. O gráfico 20 mostra as preferências citadas pelas crianças nesse quesito:

Gráfico 20 - Tipo de jogo que as crianças preferem



Fonte: A Autora, 2024

Assim, ao serem perguntadas sobre suas preferências em relação aos jogos, 12 estudantes apontaram os modelos virtuais, sendo *Roblox* e *Minecraft* os exemplos mais citados. Enquanto 10 crianças, afirmaram que gostam mais dos analógicos, especialmente os que usam cartas, tais como o Uno, citado pela maioria. A proximidade entre esses números aponta para um equilíbrio interessante entre os dois modelos, uma vez que era esperado que os jogos

analógicos seriam menos citados, face ao grande interesse que as crianças parecem demonstrar pelas tecnologias digitais.

Sobre os jogos em ambientes virtuais, as crianças elencaram a possibilidade de criação de ambientes e personagens, bem como o fato de esses jogos serem muitas das vezes em grupos, ainda que nem sempre todos se conheçam pessoalmente. Já com relação aos jogos analógicos, as principais características apontadas foram a simplicidade das regras e a possibilidade de jogar em grupos e em qualquer lugar.

Por fim, perguntamos se as crianças se interessariam por brincar com um jogo que trouxesse personagens de uma obra literária que eles tivessem lido ou se eles poderiam se interessar por uma obra literária depois de brincar com um jogo que trouxesse um pouco da história ou apresentasse personagens dessa obra.

Para as duas perguntas tivemos quase totalidade de respostas afirmativas, inclusive algumas crianças mencionaram jogos com a temática da Turma da Mônica e com personagens de contos de fadas, relatando que essa correlação de leitura e brincadeira é algo já visto por eles e que segundo T:

“Esses jogos são legais porque fazem a gente lembrar da história quando jogamos”.

Mas, ressaltamos que a maioria desses exemplos de jogos lembrados pelas crianças, tais como quebra-cabeça ou memória, trazem uma certa limitação da exploração do tema, pois, em geral, consideram apenas as ilustrações dos personagens. No caso do jogo elaborado para o nosso produto, temos a intenção de ir além, explorando algumas características dos/das personagens e da própria narrativa, desdobrando-a em outras possibilidades de aprendizagem (significados dos nomes dos personagens e visita aos ambientes virtuais direcionados pelos *QR Codes*) de aprendizagem, como foi já descrito no capítulo que fala sobre o Produto Educacional.

Tal encaminhamento se justifica pela opção que fizemos em contemplar a perspectiva das leituras elásticas e do letramento literário, os quais propõem, além do conhecimento da obra, uma prática de expansão dos saberes, por meio de múltiplas linguagens.

Assim, embora a estratégia que estamos pensando não seja necessariamente igual a que eles descreveram nos jogos temáticos que já conhecem, encontramos na fala de GA uma expectativa interessante e que pode ser um norte para nossa proposta. Ele diz “deve ser divertido um jogo assim porque aí você já sabe sobre aquele personagem e o que ele fez na história e aí

consegue pensar como ele pensa e ganhar o jogo”. Nesse caso, GA sugere que se pense num jogo onde a história está presente com mais profundidade e não apenas nas imagens, o que pode ser entendido como uma elasticidade dessa leitura.

7.5. As entrevistas com as professoras

As entrevistas realizadas com as professoras foram também um momento bastante importante da pesquisa, uma vez que trouxeram o olhar sobre as práticas pedagógicas para a formação de leitores literários de três docentes que atuam com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental exclusivamente com a área de literatura.

O quadro abaixo mostra alguns dados sobre a formação acadêmica e a experiência profissional de cada uma delas. Para que seja possível relacionar as respostas dadas por cada uma utilizamos a letra P, em referência à palavra professora e os números 1, 2 ou 3, que indicam a ordem em que foram feitas as entrevistas.

Quadro 16 - Informações complementares sobre as professoras entrevistadas

Identificação no texto	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no magistério
P1	57	Graduação em Biologia (UFRJ) e Pedagogia (UERJ) *Mestre em Ciências Biológicas (UFRJ).	16 anos
P2	40	Graduação em Letras: Português e Inglês (Unigranrio). *Especialização em Educação Infantil e Literatura Infantojuvenil pela Cândido Mendes). *Mestre em Educação (UERJ).	23 anos
P3	35	Graduação em Pedagogia (UFF) *Mestre em Educação, cultura e comunicação (UERJ).	12 anos

Fonte: A Autora, 2024

As entrevistas com as professoras foram realizadas, de maneira remota, com encontros pelo aplicativo Google Meet, alguns meses após a etapa da validação entre pares, ocasião em que a pesquisadora apresentou os conceitos-chave desse trabalho, para que fosse possível a compreensão do embasamento teórico utilizado na elaboração do produto educacional, item também apresentado às docentes.

Essa etapa de coleta de dados foi importante para o estudo, pois trouxe a experiência de regentes que atuam dentro do escopo da pesquisa, ou seja, que abrangem os anos iniciais do EF e a área de literatura. Assim, a partir das respostas dadas às perguntas da entrevista semiestruturada, foi possível tecer relações com os aportes teóricos que tivemos contato ao longo desse estudo, e, para além disso, vislumbrar como vem se dando as relações dessas crianças com a literatura dentro da escola, bem como os desafios enfrentados pelas docentes para atingirem o objetivo de formar, de fato, leitores literários.

Mais uma vez, optamos por destacar as falas dessas participantes, colocando seus relatos em caixas de texto. Entendemos que, dessa maneira, facilitamos o entendimento e também trazemos maior valorização aos discursos dessas docentes. Embora, em alguns momentos essas respostas sejam relativamente extensas, entendemos que foi importante conservar o teor, já que há nelas, uma grande riqueza de vivências, o que, sem dúvida, contribui para o estudo.

Da mesma maneira que na análise dos grupos anteriores (famílias e estudantes), por questões de foco e organização do nosso texto, foi necessário realizar escolhas sobre quais questões seriam abordadas na análise. Por isso, buscamos privilegiar aquelas que traziam esclarecimentos sobre o olhar das docentes acerca das relações das crianças com a literatura dentro da escola e dos desafios para a incorporação das tecnologias no cotidiano do trabalho com a leitura literária.

Assim, iniciaremos a análise das entrevistas com as docentes, trazendo as considerações das professoras sobre o primeiro questionamento da entrevista, que versou sobre como elas avaliavam a importância da escola na formação de leitores literários.

Todas as entrevistas mostram que as professoras têm clareza sobre o papel fundamental da escola nessa ação. A docente que chamaremos de P2, traz em sua fala alguns aspectos que fazem com que compreenda a escola como espaço principal para essa formação:

“Eu acredito que a escola é o espaço privilegiado e principal nesse processo de formação [...]. É um dever político nosso, não é? Oferecer esses livros e promover a mediação potente

relacionada à leitura, aos encaminhamentos com as perguntas, elevando o conhecimento, a intimidade das crianças com essa linguagem, com essa arte e ampliando seu repertório, sua criatividade, imaginação e é claro, sua sensibilidade”.

P2 elenca uma grande variedade de ações, as quais precisam de planejamentos e encaminhamentos técnicos para acontecer. De fato, isso nos leva à compreensão que o espaço da escola tem essa responsabilidade, porque é ele que reúne (ou deve reunir) as características necessárias para que esse processo seja democrático, isto é, que todas as crianças tenham direito a formarem-se leitores.

Já a docente que denominamos P1, aponta que, embora concorde que o papel da formação de leitores seja especialmente atrelado à escola, pensa que essa responsabilidade pode também ser compartilhada com outro grupo social: a família:

“É, eu acho que na verdade, não é só a escola, mas a escola tem papel fundamental. Claro, né? É porque, por exemplo, você é a criança que tem o costume de ler, de dormir ouvindo a história que uma mãe conta, também interfere muito”.

A docente que nomeamos P3 também mostra o entendimento sobre o papel da escola nesse quesito, mas sua fala amplia essa discussão, trazendo aspectos relacionados às experiências dos professores enquanto docentes e o quanto isso impactou sua vida:

“A gente precisa promover esse letramento literário, que é nossa responsabilidade docente. E se a gente não teve, a partir da nossa infância, é preciso buscar mais e mais, sobretudo compreendendo o que a gente tem uma grande responsabilidade na formação desses pequenos leitores, né? E na forma como eles olham o mundo”.

Esse resgate feito por ela pode nos ajudar a refletir sobre a importância de proporcionar práticas literárias significativas para nossos estudantes, ainda que nossa experiência, enquanto estudantes, não tenha sido plenamente satisfatória para nossa própria formação leitora.

“E sobre letramento literário [...] a gente precisa letrar literalmente e isso tem a ver com a gente substituir. Substituir as formações, nossa formação, né? Enquanto leitores na escola

que muitos de nós não temos boas lembranças, então eu só fui ter literatura, que eu me lembre do Ensino Médio e foi com um professor incrível que botava gente pra ler no pé da árvore. E aquilo me marcou muito, foi lindo quando eu vi que aquilo era literatura. [...] Porque como a gente apresenta, a gente está definindo, né?”

Buscando interpretar essa fala de P3, entendo ser um lamento o fato de ela somente ter tido uma experiência prazerosa com a leitura em seus anos finais da Educação Básica. Então, talvez, essa descoberta tardia seja, para P3, um reforço ao seu compromisso, enquanto docente para com letramento literário e a formação de leitores, desde as séries iniciais.

Concluimos que, para que essas ações se estabeleçam, é necessário que nós façamos o esforço de não reproduzir em nossas práticas, aquelas experiências que foram pouco positivas, pois, influenciar nossos alunos, pois são, justamente, o fazer, a mediação e o exemplo dos professores que podem contribuir para aproximar ou não as crianças desse valioso recurso, que é o livro literário.

Sobre isso, P1 nos mostra sua percepção sobre o que acredita que faça a diferença na hora das propostas de leitura na escola, ou seja, o que diferencia uma atividade que tem potencial para envolver as crianças:

“Quando falamos de crianças, principalmente as pequenas, percebo que o que é importante nesse segmento é justamente o encantamento, né? Então, é interessante você se sentar com o livro e apresentar aquela obra de maneira completa, intensa... É o como você lê, isso também vai encantar uma criança”.

E completa explicando como costuma fazer isso acontecer:

“Na leitura da literatura você tem que transmitir a emoção da história, porque se você lê de uma maneira mecânica não flui esse encantamento. Qualquer um pode ler de maneira mecânica, né? Mas aí o encantamento está justamente quando você faz, meio uma coisa, meio que dramatizada, tentando passar pra criança, tentando que ela perceba a emoção que o personagem está tendo ali”.

Sobre a utilização de outras linguagens nas aulas de literatura, as três professoras também têm acordo que, de fato, as crianças vêm demonstrando em sala de aula, muito interesse

em interagir com recursos que extrapolem o uso da escrita, especialmente os que exploram outras linguagens. Em relação aos recursos de vídeo, P1 reconhece que exercem um apelo grande com os estudantes.

Assim, ela diz que vem tentando produzir algumas gravações para algumas das suas aulas, para mesclar com as contações orais que costumeiramente faz:

“O audiovisual, que é uma concorrência grande e que a gente frequentemente perde, porque com a imagem e o movimento a criança fica hipnotizada, apaixonada. [...] Aí, muitas vezes, eu uso esse artifício como um pontapé inicial, então eu preparo minhas aulas com o livro e eu vou lendo e gravando a minha leitura no vídeo”.

Quando perguntei se os recursos tecnológicos no trabalho com a literatura são um desafio para os professores, P3 afirma que sim, pois, muitos professores parecem preferir manter um certo distanciamento desses recursos. Contudo, essa é uma realidade que se impõe e parece que não há muitas escolhas entre fazer ou não, no caso de o professor desejar realizar um trabalho atrativo.

Todavia, novamente essa professora traz um outro (e necessário) elemento para o cenário, que é a sobrecarga de trabalho dos professores. Em sua visão, a falta de tempo dos professores para investir em sua própria formação pode impactar na questão do uso das tecnologias nas aulas:

“Acredito que a gente, enquanto docente, tem um desafio, porque a gente costuma lidar com a tecnologia de uma maneira... às vezes, rechaçando. E as crianças já nasceram no meio digital e existem inúmeros aplicativos e tecnologias que podem nos ajudar a tornar essa história mais atraente, né? Então, inclusive percebo que essa é uma necessidade de formação nossa. E acho que a formação, o maior desafio, um dos maiores, é com relação a gente. Que é se instrumentalizar mesmo. Isso demanda um estudo, isso demanda tempo. Isso demanda a gente mergulhar nisso e é importante dizer que nós, professores, somos uma categoria muito precarizada”. [...] Então imagina, o mundo ele é, né, dinâmico. Vem tecnologias e cada vez a gente está avançando. A gente precisa se instrumentalizar, mas com que tempo, com que saúde, como que a gente vai fazer isso, não é? E com relação à insegurança, não acho que eu não tenho insegurança, acho que é mais essa questão de se me for apresentado, eu faço.”

Corroboramos com a perspectiva de P3, pois, de fato, os avanços tecnológicos estão na escola porque estão no mundo. Só que é que preciso discutir como podemos nos instrumentalizar, uma vez que utilizar tecnologias digitais requer saberes específicos. Então, entendemos que a professora em questão percebe que o desafio é exatamente esse, por isso, ela traz ao debate questões bastante relevantes: a necessidade de formação para os docentes e, atrelado a isso, nos instiga a pensar em quais circunstâncias essa formação pode acontecer para que não seja esse, mais um motivo de sobrecarga para os professores.

Já P1 sinaliza que depois de ler o livro “Leituras Elásticas: o desafio de formar leitores nos novos tempos”, de Carolina Sanches (2021), apresentado pela pesquisadora na primeira validação do PE, decidiu realizar uma proposta com as crianças no laboratório multifuncional da escola, para, em suas palavras “sair do foco no papel”. No trecho abaixo, ela relata um pouco dessa vivência:

“O uso de recursos tecnológicos nas aulas... eu considero que é importante, eu até acabei comprando e lendo aquele livro que você falou da Carolina, das leituras elásticas, né? Muito bom. Com os mais velhos, com as crianças do 5º ano, eu tenho testado mais. E eles têm produzido muitas coisas. E como que aumenta o interesse de todo mundo quando você sai daquele foco só no papel. [...] E agora? Eles estão produzindo no Canva... vão para o multifuncional e produzem vídeo, fazem releituras das lendas, por exemplo. No quinto ano, eles produzem jogos [...]”.

Outro ponto que merece ser destacado na entrevista foi a percepção de uma das docentes acerca do interesse das crianças pela literatura nos anos iniciais da Educação Básica. Com a resposta dada por ela, percebemos mais um aspecto que precisamos nos atentar quando pensamos em formar leitores, que é o do espaço que conseguimos dar para a literatura no cotidiano dos anos iniciais.

Tanto a nossa prática quanto os embasamentos que fizemos nesse trabalho, relacionando o currículo escolar com as práticas que envolvem a literatura, nos indicam que ela vai perdendo espaço para outros textos e outros conteúdos a medida que as séries vão avançando. Vejamos o que P1 tem a dizer sobre isso:

“Eu percebo, na verdade, tem muito a ver com o ano de escolaridade da criança. Lá no Campus eu observo isso, que no início, na alfabetização, então eles são muito ávidos por

aprender a ler, vão muito à biblioteca, têm muito interesse em pegar livros. O espaço também, curtem pegar emprestado e fazem direitinho aquela troca dos livros. Só que à medida que o ano de escolaridade vai aumentando, o conteúdo que está no programa para ser cumprido aumenta muito e a tendência é a criança sempre achar que não vai conseguir é fazer essa leitura, porque a leitura fica como se fosse um de investimento de lazer e o conteúdo é uma obrigação. Fica apertado, então isso vai se diluindo”.

A contribuição de P2 para esse debate é também interessante:

“Eu percebo que nossos alunos, quando chegam no 1º ano, 2º e até no 3º, dependendo da forma como os professores trazem essa abordagem, mostram o quanto eles também gostam de ler, isso faz muita diferença [...] nessas primeiras séries do EF há uma dinâmica muito potente com relação a propostas de mobilização para leitura, que incentivam muito. E a partir do 5º ano, há uma preocupação maior com o conteúdo, e aí percebo que a literatura acaba ficando mais para as aulas de literatura e também as propostas de Língua Portuguesa”.

Nesse sentido, embora inicialmente esteja um pouco fora do escopo do nosso trabalho discutir sobre o currículo escolar, a necessidade de falar sobre ele já apareceu em outros momentos, justamente porque a literatura é uma área que disputa espaço nesse meio. Assim, uma conclusão preliminar, nos mostra que o crescente volume de conteúdos tem como consequência a redução do espaço da literatura ou sua limitação a propostas relacionadas à interpretação, gramática e ortografia.

Isso já é percebido nos anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental e, infelizmente, parece impactar ainda mais no segundo segmento do Ensino Fundamental. E, por isso, creditamos que essa questão seja mais um obstáculo a ser ultrapassado na busca desse importante objetivo da escola, que é a formação de leitores.

Quanto às temáticas que despertam interesse para a leitura das crianças, a docente P2 traz um relato bastante interessante sobre não perceber, ainda, que as crianças supervalorizam ou rechaçam algum tema. Em sua opinião, a mediação do professor, ou seja, a maneira com que ele se relaciona com a literatura e conduz a proposta é que pode fazer com que haja maior interesse ou não uma obra:

“Eu não percebo assim, esse tema desperta muito interesse e esse outro não. O que eu percebo durante a minha trajetória no Pedro II e em outros espaços que atuei, diz respeito mais a falta de conhecimento dos professores em relação aos livros e a como mediar essas leituras. Quando esses professores não são leitores assíduos [...] os impactos na prática pedagógica acabam aparecendo na falta de repertório. [...] Se eu não estou convencido da potência da literatura, como vou levar meus alunos a atingirem essas camadas de percepção e de construção de sentidos?”

Os aspectos levantados pela docente provocam reflexões tanto sobre a formação dos professores quanto pelo seu comportamento leitor e mostra que ambos são importantes para a condução de propostas atrativas às crianças. Concordamos com essa apreciação e, entendemos que esses dois aspectos são complexos, pois demandam olhares e investimentos em áreas distintas, algumas por força de políticas públicas, que podem se desdobrar em mais oportunidades para estudo ou para o acesso à compra de livros como também a disponibilidade de tempo e mesmo de vontade que esse professor irá dispor.

Já P1, ao responder essa pergunta, ressaltou uma experiência recente, que a fez acreditar que ouvir as crianças quanto aos seus interesses pode contribuir para o sucesso das propostas. No trecho abaixo, ela ressalta os títulos atuais que vem trabalhando, nos quais a autoria, o protagonismo dos personagens e os enredos vem despertando a motivação para a literatura com temática indígena:

“Muitas propostas interessantes vem surgindo, porque antes a literatura com temática indígena trazia um tipo de escrita que eu tinha de trabalhar com as crianças, porque era basicamente um texto informativo, descritivo. [...] Os livros falavam do dia de aldeia, por exemplo, como era a vivência de um indígena... E agora, o que tem surgido? São lendas indígenas maravilhosas. Histórias, né, contadas por quem estuda as etnias, que conhece e até mesmo pelos próprios integrantes das comunidades indígenas... então essas histórias que estão sendo resgatadas, que a gente não sabia que esse mundo era tão encantador. E tem algumas narrativas indígenas com muito mistério, suspense... as crianças têm curtido muito!”

No caso desse relato, aparentemente, a mudança na concepção e na construção das obras literárias impactam de maneira significativa no desenvolvimento do trabalho, começando pela adesão e o interesse dos leitores. De maneira semelhante, podemos perceber que as literaturas

afro-referenciadas vêm também ganhando espaço no cenário literário, com destaque para a autoria e o protagonismo negro. Isso nos mostra que é possível conjugar, inclusive, o letramento literário com o letramento racial crítico, pois esses temas são especialmente urgentes e necessários à formação humana dos estudantes, desde que façamos uso de literaturas de qualidade.

Outro aspecto importante de ser debatido, e que diz respeito também à formação de leitores, está ainda no dilema que muitos profissionais enfrentam quanto à leitura de fruição na escola. Sobre isso, P3 reflete que, muitas vezes, a escola falha ao sempre relacionar a prática da leitura a uma proposta de avaliação. Cosson (2021), um dos nossos teóricos de referência, defende que o letramento literário, de fato, precisa ter um certo rigor na sua aplicação e desenvolvimento, justamente porque se desenvolve em um espaço de ensino.

As sequências de atividades indicadas por esse autor, itens já detalhados anteriormente, indicam propostas em que o espaço dado para que o professor possa verificar o entendimento dos estudantes durante e após a conclusão das leituras é essencial. Essas premissas já foram expostas nos capítulos de fundamentação teórica desse estudo.

Contudo, embora respeite profundamente esse renomado pesquisador, tomo a liberdade de concordar com a docente, no que se refere à escola. O papel também de possibilitar, em determinados momentos, a leitura pelo simples prazer de ler, uma vez que a literatura também pode nos levar a momentos de relaxamento, sem compromissos com uma aprendizagem escolarizada. E se a escola é esse espaço de formação de leitores, como as crianças perceberão esse viés se não mostrarmos para eles, se não experimentarem isso dentro da escola?

“Acho que a escola, infelizmente, acaba instrumentalizando demais. Algo que veio para nos humanizar, então acho que é necessário a gente encontrar um equilíbrio entre um e outro. E essa instrumentalização da literatura acaba fazendo com que a criança perca, né, esse prazer pela literatura, esse jogo de imaginação também. E isso acontece também na nossa vida de adulto. Não é à toa que a gente começa a ler para o acadêmico e depois... quantos livros de literatura a gente lê enquanto adulto?”

Diante da última frase desse relato, é oportuno recordar que os dados de Retratos da leitura no Brasil (FAILLA, 2021) mostram que, em comparação aos entrevistados jovens e adultos, as crianças leem muito mais livros literários.

Assim, se as crianças maiores, os jovens e os adultos precisam de mais incentivos para manter e/ou retomar o interesse pela leitura literária, entendemos que, enquanto escola, que precisamos investir em práticas que evidenciam, primeiramente o prazer dessa prática.

Para tal, as três professoras concordam que extrapolação do texto literário por meio de diversas linguagens e recursos, incluindo a tecnologia digital, pode ser uma estratégia plausível e que, inclusive, elas já vêm experimentando, conforme os relatos que mostramos aqui. Entretanto, sabemos que há implicações que limitam e, às vezes até mesmo impedem, que essas propostas aconteçam, como é o caso das escolas que não possuem redes de acesso à internet em banda larga ou laboratórios de informática em boas condições de uso.

Fora isso, a docente P2 chama atenção para a disposição dos espaços destinados às práticas de leitura e que parecem, muitas vezes, compor uma lógica que dá pouco espaço para que a experiência da literatura seja vivida com mais liberdade e até mesmo, mais intensidade pelas crianças:

“Observo também algumas questões externas na escola, como a estrutura, então tem um espaço adequado para a biblioteca? Tem espaços agradáveis para leitura? Por que, me geral, não está na arquitetura da escola colocar um cantinho de leitura no pátio onde tem o recreio ou de repente, na entrada com sofás com pufes? [...] A gente lê tanto, a gente lê todo dia na escola. Por que que a literatura não pode ter seu lugar em outros espaços, que não só a sala de aula? É muito contraditório, porque a gente defende que a criança tem que ler, tem que estudar e a gente sabe, enquanto educadores, que pelo prazer, o aprendizado é muito mais eficaz. Mas as práticas pedagógicas vão na medida contrária, assim como os espaços que a gente cria para a literatura”.

Como vimos, aspectos pertinentes foram levantados pelas professoras e debatidos nessa na análise. Podemos dizer que as respostas nos mostram que há caminhos possíveis para o desenvolvimento de práticas mais atrativas no que tange ao trabalho com a literatura nos anos iniciais da Educação Básica e que todos eles passam pelo olhar sensível, atento e competente dos professores. Contudo, reunir esses atributos só será possível se houver maiores investimentos na formação docente e na estrutura da escola.

7.6. Entrelaçando as análises três dos grupos participantes e instrumentos de coleta: aspectos relevantes levantados pelas famílias, estudantes e docentes para a construção do jogo literário

As análises dos instrumentos utilizados para coleta de dados indicam que, em geral, os três grupos (famílias, crianças e professores) percebem a presença das práticas literárias no cotidiano da escola, isto é, reconhecem que a literatura faz parte do processo formativo dos estudantes.

Ficou ainda bastante evidente, especialmente na fala das crianças e das famílias, que a leitura da literatura ainda está bastante relacionada ao treino para o domínio das habilidades de ler e escrever, dentre outros conteúdos relacionados às disciplinas escolares. Já nas falas das professoras, vemos entendimentos menos limitantes, pois, embora percebam esse uso no dia a dia da escola, elas vêm buscando trazer propostas mais relacionadas à fruição e desenvolvimento do gosto pela leitura.

Esse entendimento reforça nossa ideia de que há outros caminhos possíveis, diferentes daqueles já trilhados por muitos familiares e pelos próprios docentes enquanto eram estudantes. Libertar-se de uma lógica de submissão da literatura aos conteúdos de outras disciplinas, especialmente da Língua Portuguesa é, sem dúvida, um caminho promissor para que essa área tão importante tome posse do seu espaço dentro e fora da escola.

De fato, a busca por estratégias para a formação de leitores parece direcionar a propostas que oportunizem experiências para extrapolar a leitura, não só como atividade em si, mas também como a produção de conhecimento que se espera delas. Ou seja, constatamos que a interação com o livro é potente, necessária e apreciada, mas há uma variedade de linguagens que estão no cotidiano das crianças e que podem ser utilizadas para agregar mais sentidos ao desenvolvimento da leitura.

No caso do nosso produto educacional, conforme detalhado no capítulo anterior, optamos por explorar a ludicidade por meio do jogo analógico e a navegação em sites com conteúdo audiovisual, entendendo-os como expansores em potencial da obra literária escolhida. Com isso, demonstramos uma maneira de aplicar os conceitos trazidos nesse estudo para a prática docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa almeja trazer algumas possibilidades e estratégias para o trabalho com a literatura nos anos iniciais da Educação Básica, tendo como foco a integração de linguagens diversas a serem agregadas à atividade de leitura literária.

Por meio dos principais conceitos trabalhados, quer sejam: letramento literário, multiletramentos e leituras elásticas, buscamos encontrar caminhos para ampliar o contato e a relação das crianças com a literatura, demonstrando a importância da presença desse tipo de texto no cotidiano escolar, não apenas como um objeto de estudo da língua, mas como um instrumento para a formação humana e cultural dos estudantes.

E é exatamente pelo fato de o livro ser um artefato que integra a cultura da humanidade e que essa, por sua vez é constantemente afetada pelas mudanças do seu tempo e da sua história que propomos um trabalho que articula a leitura literária e tecnologias analógicas e digitais, muito presentes na vida da maioria das crianças nascidas na última década.

Assim, enfatizamos o livro literário como o centro desse processo. Mas, atravessando esse espaço de leitura, escolhemos algumas ferramentas para motivar e despertar outros sentidos: a oralidade, o audiovisual e o lúdico aparecem nesse estudo como objetos pedagógicos flexíveis e acessíveis ao contexto educacional.

É importante não perder de vista que as realidades educacionais refletem as sociedades nas quais estão inseridas. E, sendo desiguais, algumas delas carecem de recursos e/ou têm funcionamento precário, impactando, inclusive, na qualidade do trabalho dos professores. Por isso, mesmo introduzindo uma certa modernidade, com a leitura dos QR Codes e com a navegação em ambientes virtuais, há também a possibilidade de manter a ideia da ampliação da leitura literária com o uso de recursos totalmente analógicos e concretos, o que, diante da aplicação do protótipo do PE, não se mostrou um problema para as crianças, que, inclusive, aparentaram maior entusiasmo como o jogo literário analógico do que com as propostas digitais, por exemplo.

Deste modo, tendo em vista o objetivo geral dessa pesquisa, que visava investigar como as atividades multimodais, elaboradas a partir da perspectiva das leituras elásticas poderiam ser utilizadas como estratégias para o favorecimento do letramento literário e da formação de leitores, no que foi possível avaliar, acreditamos que foi possível atingi-lo. Especialmente até a etapa do letramento literário, uma vez que tanto os professores como as crianças demonstraram entusiasmo com as oficinas e propostas elásticas apresentadas, tendo motivado debates

significativos, perguntas e mais interesse em reler (pois, nesse caso, eles já haviam trabalhado com essa obra) o livro literário trabalhado, segundo a fala dos próprios estudantes e professores.

Quanto ao aspecto mais complexo, que é a formação de leitores, enquanto comportamento adquirido, somente uma análise de longo prazo poderá comprovar, se essas propostas são, de fato, eficientes, uma vez que seria necessário observar por um tempo maior o grupo.

Os resultados sobre os objetivos específicos indicam que eles foram tangíveis e, por isso, em nossa avaliação, alcançados. No que se refere à verificação das crianças sobre a relação entre o interesse pelas atividades multimodais e a obra literária, verifica-se que houve, no momento da aplicação das propostas, grande interesse em retomar à leitura e aos temas desenvolvidos na narrativa. E, especialmente quanto ao jogo analógico VIDA, é possível afirmar o quanto ele integrou-se à leitura de referência que o inspirou, sendo, até mesmo solicitado pelas crianças que seja disponibilizado junto ao empréstimo do livro, o que comprova a adesão desse recurso enquanto proposta elástica.

Além disso, as validações do produto educacional, ocorridas entre os professores-participantes e, posteriormente, com as crianças consolidaram a dimensão colaborativa da proposta metodológica dessa pesquisa, demonstrando como a pesquisa-ação integra e valoriza as contribuições desses sujeitos. Ambos os momentos foram essenciais para a (re)condução do estudo, promovendo necessárias reflexões, e provocando a mudança da primeira obra literária escolhida, contribuindo sobremaneira para a finalização de um trabalho alinhado aos princípios da educação antirracista, o que transcendeu o estudo em si e, sem dúvida, trouxe mudanças definitivas para o meu fazer docente, no que se refere, principalmente, a escolha do repertório literário.

Já a segunda validação, que contou com a participação de estudantes, apontou para possibilidades de alguns ajustes no jogo analógico e para a condução das propostas elásticas, tornando o material mais organizado e interessante. Assim, podemos dizer que as oficinas que compõem o Caderno de Atividades Pedagógicas se apresentam de fato, como um instrumento útil no sentido de desenvolver o letramento literário e o prazer pela leitura.

Contudo, é preciso considerar que, no que tange o complexo processo de formar leitores, ainda há muitas lacunas que podem originar novas e necessárias pesquisas. Um ponto que não foi possível ampliar nesse trabalho, refere-se à necessária formação docente e como o comportamento leitor dos professores pode impactar suas práticas com as crianças. Esses dois aspectos são alvos do meu interesse para futuros estudos, pois tenho o desejo de investigar a

respeito dessa peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, que é o professor dos anos iniciais da Educação Básica.

Por fim, desejamos fortemente que esse estudo contribua para inspirar e despertar novos olhares e prazeres para a prática literária na escola, pois, os livros são fontes de riquezas que nutrem, como um todo a nossa vida. Vida, por sinal, uma palavra tão simples e que foi coletivamente escolhida para ser o nome do jogo de uma das oficinas de trabalho.

Há muito simbolismo nessa feliz coincidência. A VIDA que emerge de um jogo inspirado em uma narrativa que discute sobre VIRTUDE, IDENTIDADE, DIVERSIDADE e ANCESTRALIDADE está bem próxima da VIDA que queremos para nossas crianças: uma existência permeada pelo respeito a si e ao próximo, com oportunidades justas para o conhecimento de todos, com carinho pelo passado e energia para novas conquistas.

Nesse contexto, entendemos ser essencial que a escola e os diversos espaços de construção de saberes abracem as potencialidades da literatura, de modo que possam contribuir para que as crianças, leiam, escrevam, reflitam, se expressem de variadas maneiras e, principalmente, VIVAM sentidos valorosos em suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 07, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42343> . Acesso em: 11 dez. 2023.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004.
- ANDRÉ, M. Elisa D. A. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES, Campinas: n. 43, p. 46-57, 1997.
- ASSIS, R. M. V. **Poesia moderna e contemporânea e formação do leitor: a produção poética de Heleno Godoy em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 132. 2018. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>. Acesso em 13 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 29 de dez. 2009. Seção 1, p. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRAUN, P. et al. **Rodas em sala de aula: estratégias de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 3 v. 3 n. 6, p. 80-91, jul. - dez. 2009.
- BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 284. 2007.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 1995.
- COELHO, P. M. F. **Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas**. Texto Livre, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 2, p. 88–95, 2012. DOI: 10.17851/1983-3652.5.2.88-95. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16621>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e Letramento Digital**. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, M. C. F. C. **Metodologia da Pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ECO, U.; CARRIÈRE, JC. **Não contem com o fim do livro**. Tradução: André Telles. São Paulo: Record, 2010.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

FERREIRO, E. Seminário regional sobre alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe. **Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região**. Brasília: Ministério da Educação/OREALC, 1987b.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOMES, Francisco W. B. **Tecnologias e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário**. Letras em Revista (ISSN 2318-1788), Teresina, V. 05, n. 02, jul./-dez, 2014.

GOMES, Manoel Messias. Saeb: definição, características e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>. Acesso em: 17 out. 2023.

HOOKS, B. **Meu crespó é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

IMPACTOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS DA PANDEMIA. Portal Fiocruz, 2021. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 28 mar. 2023.

IPIRANGA, S. **O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola.** Revista de Letras, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019.

KAADI, I. C. X. R. **Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 219. 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/home> . Acesso em 13 set. 2023.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva para sobre a prática social da escrita.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 99-112, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução: João Wanderley Geraldi. Revista brasileira de educação. N, 19, p. 20 – 28, Jan – Abr. 2002. Campinas, São Paulo.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra D. C. Luzzatto, 1996.

LEODORO, Marcos P. e BALKINS, Márcia A. A. de S. **Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino.** In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2, 2010, Paraná, UTFPR/PPGECT, artigo nº 84, 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/564448/2/PRODUTO%20EDUCACIONAL.pdf> . Acesso em: 08 de março de 2022.

LIMA, A. P. B. P. **LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista.** Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica), Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, p. 230, 2023.

MACHADO, P. H.; REMENCHE, M. L. R. **A formação do leitor literário na infância: inter-relação entre textualidades multimodais e recursos de interação em book apps.** Diacrítica, v. 34, n. 1, p. 95, 2020.

MATOS, T. M. B. **Quem roubou meu futuro? O texto dramático de Sylvia Orthof na formação de leitores na Educação Básica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p.93, 2018.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

NOVAES, M. B. C. G.; GIL, A. C. **A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas.** RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online), São Paulo, v. 10, n. 1, p. 134-160, fev. 2009.

NUNES, D.; AMARO, V. **Bucala: a princesa do quilombo do Cabula.** Rio de Janeiro: Malê Mirim, 2019.

OLIVEIRA, K. **Omo-Oba: histórias de princesas.** Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, K. **O mundo no black power de Tayó.** São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, K. de. **Com qual penteado eu vou?** São Paulo: Melhoramentos, 2021.

O'LEARY, Z. **Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático.** Tradução de Ricardo A. Rosenbush. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni Puccinelli Orlando. Campinas: Pontes, 1997. Edição original: 1983.

PORTO, A. P. T; PORTO, L. T. **O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set./dez. 2018.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants.** On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 21 mar. 2023.

RIBEIRO, J. C. **Visitando o fantástico pelas veredas do conto: Práticas escolares de Leitura Literária no Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 135. 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/home>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SENNA, L. A. G. **Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em Educação**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

SANCHES, C. **Leituras elásticas: o desafio de formar leitores no novo tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mapa Lab, 2021.

SILVA, C. **Os nove pentes D’Africa**. Belo Horizonte: Maza Edições, 2009.

SOARES, M.. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *E escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STREET, B. **Letramentos Sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, mar. 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. [Tradução Caio Moreira]. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIEIRA, H. de F. S. C. **Letramento literário - um caminho possível**. *ArReDia, [S. l.]*, v. 4, n. 7, p. 117–126, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/%20view/4307> . Acesso em: 21 abr. 2023.

WISNIK, J. M. **Aulas, seminários, conversas**. In: FONSECA e SCHWARZ (orgs.). São Paulo: Editora 34, 2018.

YUNES, E. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ZAIDAN, S. **Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada no *Campus* Tijuca I do Colégio Pedro II e as demais atividades nas quais o (a) menor de idade estará envolvido.

1. OBJETIVO: analisar de que maneira atividades lúdicas desenvolvidas a partir das temáticas das narrativas literárias e por meio de tecnologias diversas podem contribuir para o letramento literário e para a formação do leitor no 3º ano do Ensino Fundamental.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: participar de uma entrevista com a pesquisadora e de quatro oficinas compostas pelas seguintes atividades: leituras literárias, roda de conversa, criação e brincadeiras com jogos elaborados a partir das temáticas desenvolvidas nas leituras e gravação de áudios para sugestão de leituras a outras crianças/leitores. A pesquisa será realizada na escola, no período de aula, como parte do processo pedagógico. Os registros serão feitos por meio de um caderno de anotações no qual a pesquisadora anotarás as observações, havendo também a possibilidade de registros por meio de fotografia das atividades realizadas pelo(a) participante, bem como a gravação das aulas em forma de áudio e/ou vídeo para posterior análise.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o(a) participante pode apresentar vergonha ou constrangimento nas diversas etapas da pesquisa, bem como pode se sentir desconfortável com as discussões propostas. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a estar atenta a quaisquer sinais verbais e não verbais de desconforto, utilizar uma abordagem mais lúdica e garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ganhos de conhecimento e ampliação do repertório literário.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) 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 participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) 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 à

participação do (a) menor 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 ao(a) pesquisador(a) Elaine de Barros Manhanini Sampaio pelo telefone (21) 988163847 ou pelo e-mail: elainebmsampaio@gmail.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

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação e da participação do(a) menor: _____
na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

Prezado(a) responsável/representante legal:

Você está sendo convidado para participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado. Segue um breve resumo sobre o trabalho e sua participação nele.

1. OBJETIVO: analisar de que maneira atividades lúdicas desenvolvidas a partir das temáticas das narrativas literárias e por meio de tecnologias diversas podem contribuir para que as crianças apreciem a literatura e transformem a prática da leitura em um hábito.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação dos responsáveis será por meio do preenchimento de um questionário a ser enviado por e-mail.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o(a) participante pode apresentar vergonha ou constrangimento ao responder as questões propostas. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a estar disponível, por meio dos canais de comunicação divulgados abaixo, para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ganhos de conhecimento e ampliação do repertório literário das crianças e famílias.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade dos participantes ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) 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 não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo, ou retirar seu assentimento a qualquer momento, sem precisar justificar ou sofrer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à 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 Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 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 ao(a) pesquisador(a) Elaine de Barros Manhanini Sampaio pelo telefone (21) 988163847 ou pelo e-mail: elainebmsampaio@gmail.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/CPII), 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

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE C– TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor.**

Para conhecer informações importantes sobre esse trabalho, vamos ler juntos e esclarecer todas as dúvidas. Sinta-se a vontade para perguntar o que não tiver compreendido.

1. Para que este estudo está sendo feito?

Para descobrir se brincar com jogos feitos com materiais comuns (papel, lápis e canetas, por exemplo) ou em programas no computador e que usem os temas de algumas histórias de literatura infantil podem fazer com que as crianças se interessem mais pela leitura dos livros.

2. Por que estou sendo convidado para participar do estudo?

Porque você está matriculado em uma turma selecionada para a pesquisa.

3. O que vou fazer durante a participação?

Durante a pesquisa, você poderá participar de entrevistas, de momentos de contação de histórias, rodas de conversas, oficinas para participar da criação de jogos e gravações de áudios. Para isso, serão usados livros de Literatura Infantil, papéis diversos, imagens variadas, computadores e aplicativos de gravadores de som.

4. O que pode acontecer durante a participação?

Todas as atividades estão sendo pensadas para que você se sinta tranquilo e confortável durante as propostas. Por isso, embora toda pesquisa possa envolver algum risco, nesse estudo, ele pode ser avaliado como mínimo, isto é, você pode apresentar vergonha ou timidez em algum momento. Para diminuir essa possibilidade, me comprometo a estar atenta a quaisquer sinais em que você fale ou demonstre qualquer desconforto. Por outro lado, há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para ganhos de conhecimento, ampliação do contato com livros e aumento do repertório literário, além da experimentação na criação e uso de jogos para serem usados na escola.

5. Essa pesquisa envolve algum tipo de remuneração ou gasto para mim ou minha família?

Não. Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa pois ela não envolve nenhum tipo de custo para você ou sua família. Além disso fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

6. Minha família saberá que estou participando dessa pesquisa?

Sim. Seus pais serão perguntados sobre sua participação e somente depois que eles autorizarem e você concordar é que iniciaremos trabalhos.

7. Mais alguém saberá sobre as informações que eu der?

Não daremos a estranhos as informações que você nos der e quando a pesquisa for apresentada e publicada você não será identificado nem pelo nome ou nem pela sua imagem. Vou escolher uma forma diferente para identificar cada um e usar estratégias para não dar foco na imagem também.

8. Se eu não quiser participar, o que acontece?

Caso você não queira participar desta pesquisa, ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. Também pode perguntar para a pesquisadora, o que quiser e quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

9. Como entrar em contato com a pesquisadora?

Você poderá ter acesso à pesquisadora Elaine de Barros Manhanini Sampaio durante as atividades, na escola, pelo telefone (21) 988163847 ou pelo e-mail: elainebmsampaio@gmail.com.

ASSENTIMENTO

Declaro que entendi minha participação nessa pesquisa e gostaria de participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **LETRAMENTO LITERÁRIO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A literatura infantil na perspectiva das leituras elásticas e da formação do leitor.**

1. OBJETIVOS: esse estudo tem como objetivos: analisar de que maneira atividades multimodais, elaboradas a partir da perspectiva das leituras elásticas, podem contribuir para o letramento literário e para a formação do leitor no 3º ano do Ensino Fundamental; verificar se e como as atividades criadas a partir de recursos multimodais contribuem para o desenvolvimento do letramento literário; investigar de que maneira as leituras elásticas podem ampliar as interações das crianças com os livros literários; apontar estratégias para um trabalho pedagógico que considere tanto as atribuições da escola na formação de leitores literários quanto os interesses das crianças desta geração imersa em ambientes digitais e criar um produto educacional, aplicável aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, e que contemple uma prática pedagógica voltada para o letramento literário por meio das leituras elásticas.

2. PROCEDIMENTOS: você foi selecionado(a) por ser professor de Núcleo Comum e de Literatura da turma de terceiro ano do Ensino Fundamental selecionada como participante da pesquisa I. Sua participação se dará por meio de uma entrevista feita pela pesquisadora, pela observação da mesma em algumas atividades mediadas por você na turma em questão. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o(a) participante pode apresentar constrangimento nas diversas etapas da pesquisa, bem como pode se sentir ofendido(a) ou desconfortável com as discussões propostas. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a estar atenta a quaisquer sinais verbais e não verbais de desconforto e garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: reflexões e conhecimentos de outras possibilidades para o trabalho pedagógico com a literatura e aumento do repertório literário.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) 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 participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar abandonar a pesquisa 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. 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 Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 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 à pesquisadora Elaine de Barros Manhanini Sampaio pelo telefone pessoal (21) 988163847 ou pelo e-mail: elainebmsampaio@gmail.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/CPII), 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

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES

Nome: _____ Idade: _____

Questões:

1. Como é sua relação com a leitura? Você gosta de ler? Por quê?

- Leio porque a escola sugere/manda.
- Leio porque meus pais me obrigam.
- Leio porque meus pais leem junto comigo.
- Leio por que tenho vontade/interesse.

Comentários (se houver): _____

2. Qual tipo de livro/revista você costuma ler?

- Textos e livros trabalhados na escola.
- Livros de literatura para criança.
- Revistas em quadrinhos/mangá.
- Outra:

3. Você consegue lembrar o(s) nome(s) de livros livro(s) lido(s) nesse ano?

- Sim Não

Se sim, cite algum ou alguns títulos: _____

4. Nas leituras de livros literários, qual tipo de assunto mais desperta seu interesse?

- Histórias de terror Contos de fadas Histórias de aventuras
- Histórias de detetives Histórias de super-heróis. Ficção científica
- História de humor/engraçadas
- Outras: _____

5) Qual é o personagem favorito que você conheceu em livros? Por que você gosta dele?

6) Qual personagem de livro é o pior vilão para você?

7) Você já teve alguma experiência de realizar leituras literárias sem ser no próprio livro?

Sim

Não

Se sim, em qual aparelho você usou?

Comentários sobre a experiência:

8) Você costuma ler ou assistir contações de histórias em sites e/ou plataformas?

Sim

Não

Quais?

9) Quais são seus jogos preferidos?

Tabuleiro: dama, xadrez, trilha...

Cartas: uno, quarteto...

Eletrônicos: vídeo game, jogos de realidade virtual: Minecraft, Toca live, etc

Outros:

10) Como você costuma passar mais tempo:

lendo livros

jogando

vendo filmes/séries

11) Você acha que seria interessante brincar com jogos que trazem temas de histórias literárias?

Sim

Não

12) Se sim, quais temas você gostaria de ver?

13) E quais tipos de jogos?

Espaço para anotações:

**APÊNDICE F - QUESTÕES DO FORMULÁRIO VIRTUAL PARA COLETA DE
DADOS DOS RESPONSÁVEIS
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
AS PROFESSORAS**

Informações pessoais:

1) Nome: _____ Idade: _____

2) Formação: _____

3) Tempo de serviço em atuação com os Anos Iniciais do Ensino

Fundamental: _____

4) Atuação em 2023

Questões:

1) Como você avalia a importância da escola na formação de leitores literários?

2) Com qual frequência você utiliza literatura no planejamento pedagógico?

3) Como você avalia o interesse das crianças pela literatura dentro da escola? Vem aumentando ou diminuindo ao longo do tempo?

4) Quais aspectos você acha que são obstáculos para um trabalho mais eficiente no que diz respeito à formação do leitor pela escola?

5) Dos temas abaixo, qual você considera que desperta mais interesse da criança, nas leituras?

- Histórias de terror Contos de fadas Histórias de aventuras
 Histórias de detetives Histórias de super-heróis. Ficção científica
 História de humor/engraçada Outras: _____

6) Você costuma utilizar outras linguagens para apresentar literaturas para as crianças, além do livro ? Se sim, quais?

7) Você acredita que as tecnologias são possibilidades reais para o desenvolvimento de práticas de incentivo à formação de leitores literários pela escola? Quais os maiores desafios que esse uso impõe?

8) Você tem alguma insegurança com relação ao uso de tecnologias para essa finalidade. Se sim qual ou quais?

9) O que você pode dizer com relação a viabilidade desses conceitos para o trabalho pedagógico com a formação de leitores: letramento literário; multimodalidades; leituras elásticas?

10) Qual obra literária mais marcou sua prática com as crianças? Por quê?
