

# *(RE)CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A LITERATURA NO 6º ANO*

*(RE)CONSTRUCTION OF LINKS WITH LITERATURE IN THE 6TH GRADE*

*(RE)CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS CON LA LITERATURA EN 6TO GRADO*

Karen Calonaci Gonçalves<sup>1</sup>

Elisa Maria Dalla-Bona<sup>2</sup>

**Resumo:** Ocorrem marcantes mudanças na organização da rotina escolar do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. As aulas passam a ser ministradas por um professor diferente para cada disciplina, mudam os tempos, as rotinas, as relações professor-aluno, e os conteúdos curriculares aumentam em volume e complexidade. Esta época se associa ao início da puberdade dos estudantes e, conseqüentemente, a mudanças físicas, psicológicas e comportamentais. À medida em que as crianças crescem e avançam na sua escolarização, os vínculos com a literatura podem ir esmorecendo por diversos motivos, fato que se agravou com o fechamento das escolas pela pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa desenvolvida numa turma de 6º ano, no 1º semestre de 2022, após a retomada das atividades presenciais numa escola municipal de Curitiba, com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia na formação literária dos estudantes. Uma professora-pesquisadora implementou uma sequência didática de literatura pautada nas contribuições dos estudos do letramento literário e da recepção. Concluiu-se que houve a recomposição daquela comunidade de leitores e a intervenção contribuiu para a formação ou a retomada de laços com a literatura.

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

**Abstract:** This article presents the results of an action-research with a qualitative approach developed in a 6th grade class, in the 1st semester of 2022, after the resumption of face-to-face activities at a municipal school in Curitiba (Brazil). There are marked changes in the organization of the school routine from the 5th to the 6th year of elementary schooling. Curricular contents increase in volume and complexity. Classes are taught by different teachers for each subject, teacher-student relations and routines change, as does the allocated time for each subject. The onset of puberty in students coincide, with physical, psychological and behavioral changes. Ties with literature may weaken as students grow and advance in their schooling. The closure of schools during the Covid-19 pandemic, in 2020 and 2021, aggravated the distance, among other reasons. The objective was to minimize the impacts of the pandemic on the students' literary training. A teacher-researcher implemented a didactic sequence of literature based on contributions from studies of literary literacy and reception. We conclude that this intervention favored recomposition of that community of readers and contributed to the formation or resumption of ties with literature.

**Key words:** Reader training. Literary reading. Didactic sequence. School transition. Pandemic context.

<sup>1</sup> Mestre, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, karenalonaci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5344-7514>

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Federal do Paraná, elisabona2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4589-9040>

**Resumen:** Se producen cambios significativos en la organización de la rutina escolar a partir del 5° al 6° año de la Enseñanza Básica. Las clases son impartidas por un profesor diferente para cada materia, los tiempos cambian, las rutinas, las relaciones profesor-alumno y los contenidos curriculares aumentan en volumen y complejidad. Este tiempo se asocia con el inicio de la pubertad en los estudiantes y, en consecuencia, con cambios físicos, psicológicos y conductuales. A medida que los niños crecen y avanzan en su escolaridad, los vínculos con la literatura pueden debilitarse por diversas razones, hecho que se vio agravado por el cierre de las escuelas por la pandemia de la Covid-19 en 2020 y 2021. Los resultados de una investigación-acción con carácter cualitativo enfoque desarrollado en una clase de 6° grado, en el 1° semestre de 2022, tras la reanudación de las actividades presenciales en una escuela municipal de Curitiba (Brasil), con el objetivo de minimizar los impactos de la pandemia en la formación literaria de los alumnos. Una docente-investigadora implementó una secuencia didáctica de literatura basada en los aportes de los estudios de alfabetización y recepción literaria. Se concluyó que hubo una recomposición de esa comunidad de lectores y la intervención contribuyó a la formación o reanudación de vínculos con la literatura.

**Palabras clave:** Formación de lectores. Lectura literaria. Secuencia didáctica. Transición escolar. Contexto pandémico.

## Introdução

O primeiro semestre de 2022 foi marcado pelo retorno às aulas presenciais nas escolas municipais de Curitiba, após o período de seu fechamento em 2020 e 2021 devido à pandemia de Covid-19. O distanciamento das escolas impactou negativamente na aprendizagem dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, inclusive na leitura e escrita literária. Para os estudantes que retornaram à escola no 6° ano, houve questões adicionais que agravaram o problema. Quando iniciaram o período de isolamento social, estavam no primeiro mês de aulas do 4° ano; ao retornarem, já estavam no 6° ano do Ensino Fundamental (EF), quando ocorre uma série de mudanças, tanto em nível do sujeito como do contexto escolar. Jovarini et al. (2018) apontam que essa transição se trata de um momento de imprevisibilidade e potencial causador de estresse e ansiedade nos alunos, o que pode refletir negativamente em seu desempenho escolar.

Milhares de estudantes na passagem do 5° para o 6° ano são impactados pela transição significativa na sua jornada escolar. Enquanto até o 5° ano contam com a figura do professor regente da turma, no 6° ano eles não têm mais essa referência central, passando a ter aulas com um professor diferente para cada disciplina, com um limite de tempo determinado para cada aula e exigindo mais autonomia e organização por parte deles. Os tempos mudam, as rotinas mudam, as relações professor-aluno também se alteram, os conteúdos curriculares vão aumentando em volume e complexidade. Todas essas variáveis se combinam às mudanças típicas da puberdade, tanto físicas quanto psicológicas e comportamentais.

Dias-da-Silva (1997) alerta para o fato de que a partir do 6° ano os docentes apresentam menor nível de comunicação com os estudantes, as explicações são mais objetivas, visam criar maior autonomia,

aumentam as cobranças, diminui a afetividade na interação, cresce a preocupação com o tempo para dar conta dos conteúdos. O processo de transição escolar, como diz a autora, acaba ocorrendo como uma “passagem sem rito”, marcado por uma característica de ruptura, de descontinuidade: “Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia - quer para alunos, quer para professores [...] Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade.”. Condição que pode ser uma das causas do insucesso nessa fase escolar (HAUSER, 2007).

Em síntese, a transição do 5º para o 6º ano é marcada pela descontinuidade. Falta uma melhor articulação entre os anos iniciais e finais do EF, no que se refere à estrutura pedagógica e aos saberes abordados nas duas fases, o que requer adaptação tanto dos estudantes quanto dos professores, visto que estes têm certas expectativas com relação aos conhecimentos prévios desses alunos, as quais podem não ser correspondidas (FERREIRA e BELLEMAIN, 2019a; 2019b).

Entre 2020 e 2021, desafios adicionais se agregaram aos já mencionados devido às restrições impostas pela crise sanitária da Covid-19, com a imposição da interrupção das aulas presenciais e sua substituição pelo ensino remoto. Com o isolamento social, fatores como a socialização com colegas e professores, o aprendizado com pares e a manutenção de rotina de estudo foram afetados. Estudantes que cursaram o 4º e o 5º ano quase que integralmente no modelo remoto, ao retornarem às aulas presenciais depararam com um contexto cuja dinâmica era bem diferente da já conhecida. Uma passagem não apenas sem rito, mas sem ponte - sem vivenciar a transição no cotidiano, com defasagens acumuladas, em um momento que mesmo o vínculo com a escola precisou ser reconstruído.

Para atender à demanda do período de isolamento, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) organizou um sistema de videoaulas gravadas por docentes da Secretaria Municipal da Educação (SME), que contemplavam todos os componentes curriculares, e eram transmitidas via internet, pelo canal TV Escola Curitiba, no Youtube, bem como por TV aberta, visando um maior alcance dos estudantes. Aos sábados, eram transmitidas videoaulas de literatura. Ademais, desde abril de 2020 as escolas se organizaram para enviar atividades complementares impressas para os estudantes, elaboradas pela equipe docente de cada instituição. Não foram previstas aulas síncronas, de modo que o contato entre estudantes e docentes se deu por meio dessas atividades impressas. A modalidade de ensino remoto emergencial se manteve exclusiva de 13 de abril de 2020, cerca de um mês após o fechamento das escolas, até o segundo semestre de 2021, quando teve início a gradativa retomada do ensino presencial.

Apesar dos esforços empreendidos em prol da educação durante condições tão adversas e insólitas como as impostas pela pandemia, não se pode ignorar que conseguir estudar no modelo remoto foi um desafio para os estudantes, que repentinamente foram colocados nesse contexto,

bem como para os docentes e para as famílias, pois a situação inesperada exigiu adaptação de todos. Quem estava habituado a utilizar TV e internet exclusivamente para entretenimento teve de vivenciar um processo de ressignificação desses instrumentos, que passaram a ser utilizados também para o estudo.

Pacheco e Hübner (2021, p. 9) destacam que os estudantes “estando em suas casas, não estavam acostumados a manter a rotina de estudos, participar de atividades virtuais com postura estudantil”, considerando-se também que o ambiente doméstico favorece mais a distração, pois os estímulos são diversos e não exclusivamente direcionados ao estudo. Para as famílias com poucos recursos, acrescentaram-se a dificuldade de acesso aos equipamentos tecnológicos, a impossibilidade de muitos familiares em ajudar seus filhos, ou por estarem ocupados com suas atividades profissionais, ou por não terem condições de auxiliar na realização das atividades impressas por não compreenderem o que nelas fora proposto. Nesse cenário, manter um ritmo de estudos e a atenção ao acompanhar as videoaulas foi quase impossível para muitos estudantes.

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

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

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

Para minimizar este impacto, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba também se dedicou à promoção da leitura literária por meio das videoaulas específicas de literatura, que eram

articuladas à proposta do currículo da RME para o ensino de literatura (CURITIBA, 2020). Proporcionaram o proferimento de diversas obras, seguida de provocações para levar o estudante a refletir sobre elas, a estabelecer relações com seu repertório, além de chamar a atenção para a linguagem literária. Uma leitura não apenas para fruição - embora esta tenha sido valorizada - mas com vistas também à formação leitora que habilitasse o leitor a perceber as especificidades dos textos literários, os recursos expressivos e estéticos empregados pelo autor (CURITIBA, 2020). Há que se considerar que as videoaulas de literatura, por terem um caráter mais recreativo, não foram acessadas com a mesma assiduidade das demais, problema agravado pela falta de conexão anterior com a leitura literária de muitos estudantes.

Ao se pensar em leitores em formação, como é o caso dos estudantes da educação básica - especialmente os do EF, que estão ainda em processo de constituição de laços com a literatura -, foi ainda maior o desafio de se ensinar, por meio remoto, a ler literatura. Pacheco e Hübner (2021) salientam que a problemática durante o ensino remoto foi a falta de interação com o professor, o que resultou em uma mediação artificializada, pois o professor fala para um público que ele não vê e que não pode lhe responder. Desse modo, as telas é que atuaram como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, inclusive da leitura literária.

Diante das múltiplas variáveis relacionadas ao ensino remoto e à transição escolar do 5º para o 6º ano, na retomada do ensino presencial houve necessidade de reconstruir muitas pontes, tanto no sentido de fornecer suporte pedagógico aos estudantes, buscando recuperar as defasagens acumuladas, como também auxiliando-os a renovar o elo com a escola e a se adaptar à dinâmica da nova fase escolar, superando o medo e incertezas. Sendo assim, tendo em consideração as mudanças enfrentadas por estudantes nessa fase de transição escolar, somadas ao enfrentamento dos desafios resultantes do contexto pandêmico, o envolvimento com a literatura, além de proporcionar fruição, poderia contribuir para a construção de significados acerca da realidade, das relações humanas, bem como do leitor acerca de si mesmo. À vista disso, a literatura é capaz de cooperar na reconstrução das pontes necessárias para uma transição adequada, ao mesmo tempo que proporciona meios de (re)construir a relação dos estudantes com a leitura literária.

### **Metodologia da pesquisa<sup>3</sup>**

---

<sup>3</sup> A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências da Saúde, sob o parecer 5.175.43. Os professores participantes e os pais ou responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Neste artigo são apresentados os resultados de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná<sup>4</sup>. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada numa turma de 6º ano do EF, de uma escola da RME de Curitiba. A turma era composta de 35 estudantes, em sua maioria na faixa etária de 11 anos, havendo uma minoria com 10 e 13 anos. A pesquisadora era professora na escola, o que facilitou o acolhimento da pesquisa nas suas dependências. A definição da turma ocorreu por terem cursado o 5º ano naquela escola e homogeneamente apresentarem no retorno ao ensino presencial grandes dificuldades e defasagens na leitura literária.

O objetivo geral traçado para o estudo foi: intervir na formação literária dos estudantes que realizaram a transição do 5º para o 6º ano do EF durante a pandemia de Covid-19 no período 2021-2022. Para o desenvolvimento de uma intervenção que trouxesse resultados significativos para os participantes, os seguintes objetivos específicos foram elencados: diagnosticar possíveis descompassos na formação literária dos estudantes; implementar estratégias de ensino de literatura; desenvolver a leitura literária.

A opção pela pesquisa-ação se justifica, conforme nos ensina Thiollent (2011), por ser uma abordagem que pretende apresentar a resolução para um problema coletivo, diagnosticado em uma situação específica, na qual tanto o pesquisador quanto os participantes estão envolvidos, para, assim, chegar a um resultado prático. Os objetivos elencados neste estudo são compatíveis com tais procedimentos, visto que se buscou inicialmente diagnosticar a relação dos participantes com a leitura literária, bem como as fragilidades apresentadas para, a partir dessas informações, elaborar as ações que foram desenvolvidas durante uma intervenção.

A primeira providência foi entrevistar a professora de Língua Portuguesa com o propósito de se obter informações acerca da relação da turma com a literatura durante o 5º ano cursado remotamente. A professora informou que devido ao fato de a biblioteca estar fechada, o acesso às obras foi a principal dificuldade, de modo que o trabalho se restringiu ao envio de fotocópia de pequenos contos e crônicas para leitura fruição. Segundo ela, os estudantes demonstraram desinteresse, apresentaram acentuada dificuldade de leitura e entendimento, pouco participaram.

A imersão da professora-pesquisadora na turma teve início com observação participante em quatro aulas de Língua Portuguesa, que permitiu a percepção da vida pulsante da sala de aula, um olhar “de dentro”, interagindo diretamente com os estudantes. Todas as ocorrências, não só

---

<sup>4</sup> GONÇALVES, K. C. *Formação de alunos leitores na transição para o 6º ano: (re)construção de vínculos com a literatura no retorno ao ensino presencial*. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Curitiba, 2022.

do período de observação, foram registradas em diário de campo, o que possibilitou a construção de um relato detalhado das práticas desenvolvidas, caracterização do ambiente e a transcrição de falas e diálogos significativos dos participantes. A presença da professora-pesquisadora atuando em paralelo com a professora da disciplina, auxiliando os estudantes individualmente durante as atividades, sanando dúvidas, provocou uma efetiva proximidade com o grupo.

Nas aulas observadas, foi possível perceber o perfil e o ritmo da turma: bastante agitados, dispersando a atenção com muita facilidade e com limitações para retomar o foco. Brincadeiras e comentários fora de contexto eram frequentes, e lenta a execução das atividades devido a dificuldades e defasagens na aprendizagem. Assim, a transição para o 6º ano mostrou-se mais problemática ainda do que em anos anteriores, pois os estudantes faltavam frequentemente às aulas, apresentavam muita defasagem de aprendizagem, dificuldade maior de concentração e falta de vínculo com a escola.

A etapa diagnóstica teve início com aplicação de um questionário estruturado de perfil de leitor direcionado aos estudantes, composto de duas partes: a primeira voltada aos interesses e acesso à literatura; a segunda, acerca do ensino remoto de literatura durante a pandemia no ano de 2021. A constituição do perfil foi complementada com registros dos alunos em diários de leitura (MACHADO, 1998; COSSON, 2020b). Enquanto o questionário trouxe dados de caráter mais quantitativo, o diário de leitura, por ser instrumento que permite a expressão da subjetividade do leitor, pode conduzir “ao reconhecimento de experiências literárias e, por meio delas, ao que realmente passou a fazer parte do repertório do aluno.” (COSSON, 2020b, p. 204).

De forma sintética, o perfil leitor do grupo analisado apresentou as seguintes características: defasagem em leitura e compreensão; pouca autonomia e falta de postura estudantil; dificuldade de concentração; vínculo com a escola não plenamente recuperado; pouco contato com literatura durante o 5º ano; ligação com a literatura ainda frágil ou ausente; pouca influência da família no hábito da leitura literária; acesso limitado a livros literários fora da escola; formação leitora afetada pelo contexto da crise sanitária; baixo interesse pelo ensino de literatura através de videoaulas; interesse em ouvir leitura de narrativas e leitura coletiva; gosto por leitura de narrativas; gosto por gibis, livros infantojuvenis e juvenis; interesse por obras mais atuais e livros adaptados para o cinema; interesse por obras com características lúdicas; relação subjetiva com a literatura carente de mais incentivo.

As atividades de prática de leitura literária realizadas pela professora-pesquisadora consistiram na aplicação de uma sequência didática de literatura denominada “sequência básica” (COSSON, 2020a). O planejamento da sequência ocorreu com base nos interesses dos estudantes, pelas informações prestadas em respostas ao questionário. As produções dos estudantes durante a

intervenção (atividades escritas, manifestações orais registradas em diário de campo, diários de leitura) foram analisadas posteriormente.

A partir da aplicação da sequência didática foi realizado diagnóstico a fim de perceber se os estudantes evoluíram na sua competência literária, nos seguintes aspectos: a) apresenta repertório literário; b) relaciona a leitura com sua experiência pessoal; c) expressa reação afetiva ao texto lido; d) expressa opinião sobre o texto lido e a defende com argumentos; e) realiza inferências; f) constrói hipóteses e antecipações de leitura; g) identifica pistas textuais/paratextuais.

A análise por triangulação dos dados obtidos englobou a entrevista com a professora, o diagnóstico do perfil leitor da turma, os diários de observação, as produções dos estudantes, possibilitando a análise combinada das variáveis e chegar às conclusões do estudo.

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

### **Literatura e ensino: a especificidade da formação literária na escola**

No percurso das reflexões sobre o desenvolvimento de um ensino de literatura de qualidade, formando leitores capazes de vivenciar uma experiência de leitura significativa, de modo que representasse mais que um entretenimento passivo gerador de um prazer efêmero, alguns estudos se destacaram. O eixo teórico central se assentou na abordagem de Cosson (2020a, 2020b) acerca do letramento literário na escola, e a partir desta concepção foram estabelecidos diálogos com as concepções da Estética da Recepção, de Jauss (1994, 2002a, 2002b) e de Iser (1996, 1999, 2002), além das teorias sobre a experiência subjetiva da leitura, conforme Rouxel (2013, 2014) e Langlade (2013).

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

Ao incorporar e transformar a literatura (PAULINO e COSSON, 2009), o leitor forma seu repertório literário, não somente por conhecer uma diversidade de obras, mas também por



incorporar a forma literária de construir sentidos. Isso se relaciona à perspectiva de Iser (1999) acerca da recepção estética de uma obra: ela está articulada à aquisição consciente de experiências e à interação entre experiências novas com as já consolidadas. Ademais, para Iser (1999) a apreensão de uma obra não significa sua aceitação passiva, e sim a ação de a ela responder produtivamente, movimento semelhante ao que ocorre na apropriação da literatura na perspectiva do letramento literário.

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

Cabe ressaltar que considerar literatura como prática social e como discurso reflete na seleção de obras a serem ofertadas aos estudantes. Como alerta a escritora Ana Maria Machado (1999), há obras para o público infantojuvenil que se dizem literárias, mas não o são de fato, pois o discurso que trazem tem outros objetivos, tais como educação moral, instituir comportamentos, entre outros, que desviam da experiência estética. Assim, a clareza de que literatura é discurso contribui para a identificação de obras pseudoliterárias ou aquelas consideradas por Jaus (1994) como “arte culinária”, que não promovem o distanciamento estético e, por conseguinte, não são capazes de ampliar o horizonte de expectativas do leitor. Para Iser (1999), a fruição estética de uma obra tem relação justamente com seu potencial de desafiar o leitor - pela linguagem, quebra de expectativas e outros elementos -, mobilizando-o a preencher imaginativamente as indeterminações do texto.

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

No entanto, somente a qualidade estética de uma obra não garante um ensino significativo da literatura: é necessário um trabalho que foque a interação texto-leitor e que favoreça a fruição. Na perspectiva de Cosson (2020a, p. 47), “o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário.”. Desse modo, a recepção do texto pelo leitor é enfatizada, pois, para o autor, “é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela.” (COSSON, 2020a, p. 47). Uma obra literária está plenamente concebida e legitimada pela leitura, conforme

defendem Jauss (2002a) e Iser (1996, 1999), visto que os sentidos são construídos por meio do diálogo entre a obra e o leitor. Essa relação dialógica texto-leitor proposta pelos teóricos se configura como um processo de apropriação da literatura - e, sendo esta a essência do letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009), a leitura efetiva dos textos é um dos seus princípios basilares, pois só possível se apropriar daquilo com que se interage diretamente.

Outro princípio do letramento literário é a ampliação do repertório literário dos leitores. Cosson (2020b) se refere a três tipos de repertório, que são associados ao texto, ao intertexto e ao contexto. Na categoria texto, embora o conjunto de obras reconhecidas pela sociedade como literárias seja referência, a formação de repertório, segundo Cosson (2020b) está relacionada à construção do sentido literário de uma obra a partir do encontro do leitor com ela. Nessa relação, os elementos estéticos do texto não são desconsiderados, mas o valor a eles atribuído é o de servir de referência para a significação construída na leitura. Isso remete, em certa medida, à concepção defendida por Iser (1996) de que a comunicação que se dá entre a obra e o leitor é mediada pelo texto. Ainda que a construção de sentidos seja desempenhada pelo leitor, ela é motivada pelas estruturas apelativas - signos e estruturas linguísticas - do texto (ISER, 1999). Assim se estabelece a relação dialógica no processo de leitura: “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação.” (COSSON, 2020a, p. 40). Desse modo, o leitor precisa estar instruído acerca dos códigos e estratégias expressivas do texto para ser capaz de reconhecê-los e compreendê-los, tendo também ciência de seu papel de coautor da obra (GLOWACKI, 2007).

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

Já ao se referir ao repertório como contexto, Cosson (2020b) enfoca uma outra forma de operação do leitor sobre o texto, neste caso relativa a relações que podem ser estabelecidas entre seu conhecimento prévio, suas memórias de experiências, com a materialidade do texto e com o contexto em que está inserido. Assim, para Cosson (2020a, p. 41), “o contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de

leitores julga como próprio da leitura.”. Nessa perspectiva, autor, leitor, texto e contexto devem ser considerados no processo de construção da significação da obra.

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

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

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência de manejar a linguagem literária, segundo Cosson (2020b, p. 179) é necessário para que o aluno tenha experiências literárias significativas e seu repertório ampliado, a fim de que se consolide a “apropriação literária do texto literário”. O autor, pautado na concepção de letramento literário como um processo que se efetiva ao longo da vida, defende que o aluno chega à escola trazendo consigo certo nível de competência literária, cabendo à escola desenvolvê-lo, aprimorá-lo (COSSON, 2020b). Por essa razão, Cosson (2020a) ressalta a necessidade de que as práticas voltadas ao ensino de literatura sejam sistematizadas, tendo como foco a experiência literária e o desenvolvimento do processo de letramento literário dos estudantes.

Neste estudo, optou-se por aplicar na fase de campo a proposta de sistematização apresentada por Cosson (2020a), a qual se estrutura em duas sequências, a “básica” e “expandida”, sendo a primeira a adotada nesta pesquisa. A sequência básica, desenhada por Cosson (2020a), consiste em um método de sistematização da leitura literária aplicável no âmbito da educação básica. Essa sequência é estruturada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação.

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

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

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

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

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

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

Com relação às atividades de interpretação, Cosson (2020a) salienta a importância de alguma forma de registro, a qual esteja adequada ao tipo de texto, idade e fase escolar do estudante, entre outros fatores. Para essa etapa, podem ser realizadas atividades escritas e orais. Entre as atividades sugeridas, estão ilustração, resenha, dramatização, registro em diário, colagens, maquetes e até feiras culturais. O importante é que o aluno tenha oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2020a).

Nesse processo de interpretação, Cosson (2020a, p. 65) destaca dois momentos: o interior, que se dá no “encontro do leitor com a obra” e é, portanto, individual; o exterior, que consiste na materialização da significação construída pelo leitor em uma comunidade, ou seja, o compartilhamento da leitura entre leitores. Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos que foram de início construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2020a, p. 66).

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

Articulada a essa sistematização e aos pressupostos dos estudos da recepção, na pesquisa foi valorizado também o aspecto subjetivo da leitura literária, com base em Rouxel (2013, 2014) e Langlade (2013). Isso porque o processo de compreensão do texto envolve não apenas fatores linguísticos e cognitivos, mas também aspectos individuais do leitor: seu repertório de vivências, saberes e leituras anteriores (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e fatores emocionais e sensoriais. A leitura de uma obra literária evoca as singularidades do leitor, mobilizadas na construção de significados.

Para Langlade (2013), os indícios de apropriação da obra são as reações do leitor ao texto durante a leitura. Quando há envolvimento íntimo do leitor com a obra, ele dela se apropria, de modo que a obra não apenas se torna parte de seu repertório, como também o transforma

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

É desse caráter singular da relação do leitor com o texto que trata a leitura subjetiva. O leitor, ao se envolver com a obra, vivencia a experiência simbólica do universo literário, entrando em contato com situações imaginárias que podem lhe ampliar o olhar sobre a realidade, conduzindo-o a novas perspectivas. O leitor é convidado a integrar-se ao processo de constituição da obra, contemplando-a, entendendo-a e interpretando-a, o que torna a leitura um processo singular e particularizado. Assim, do legítimo encontro entre um indivíduo e uma obra literária nasce um leitor, e nessa interação se consolida a existência da obra.

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

Neste estudo, a leitura literária na escola é considerada não apenas no limiar do entretenimento. O foco é o ensino de literatura com vistas à formação de leitores literários. A questão levantada foi quais percursos pedagógicos relacionados à formação de leitores podem ser traçados, com vistas ao enfrentamento das limitações associadas à transição escolar do 5º para o 6º ano no contexto particular da crise sanitária da Covid-19. Diante dessa indagação e da compreensão de escola como espaço primordial para se formar leitores de literatura foi desenvolvida uma intervenção pedagógica a seguir relatada.

### **Formar leitores literários na escola: relato da prática**

As práticas de leitura literária realizadas com os estudantes foram planejadas com base nos princípios teóricos que nortearam o estudo, tendo em consideração também as especificidades da turma contemplada – inclusive o fato de os estudantes estarem em diferentes níveis do processo de alfabetização. Como ponto de partida, buscou-se atender aos horizontes de expectativas do leitor (JAUSS, 1994), tendo como alvo o desenvolvimento da competência literária. Conforme recomenda Cosson (2020a), no início do trabalho com a literatura em sala de aula deve-se partir dos interesses dos estudantes, para posteriormente oferecer-lhes o novo, o desafiador.

Desse modo, a opção foi pela leitura de livros da literatura infantil, de tipologia narrativa, e que articulassem texto e imagem, aspecto este que dialoga com as histórias em quadrinhos, interesse de leitura de grande parte dos estudantes do grupo. Além disso, os elementos visuais serviram de suporte à leitura e interpretação aos estudantes que ainda não dominavam a leitura da palavra escrita. Outro pré-requisito relevante na seleção das obras foi a presença de elementos estéticos a serem explorados. Segundo Iser (1999), o prazer da leitura se dá quando o leitor tem suas capacidades estimuladas ao entrar em contato com textos que disponham de recursos estéticos para fruição. Por essa razão, a preferência foi por obras cujos elementos estéticos mobilizassem leitores em diferentes níveis, instigando-os a realizar inferências, proporcionando uma experiência de leitura significativa.

Duas obras foram escolhidas para dar início à prática: *Zoom* (BANYAI, 1995), e *A ponte*, (JANISCH, 2013), respectivamente. A leitura de ambas foi realizada com a sequência básica proposta por Cosson (2020a), sendo que *Zoom* serviu também de motivação para a segunda leitura, tendo em vista a relação entre ambas as obras: o emprego do recurso de diferentes perspectivas nas ilustrações. Ao passo que com essas leituras iniciais se tinha o objetivo de formar leitores literários, elas também serviram ao propósito de se diagnosticar em que nível de competência literária estariam os estudantes para, na sequência, ser desenvolvida uma intervenção mais direcionada.

*Zoom* (BANYAI, 1995), um livro-imagem (sem texto), traz ilustrações em diferentes perspectivas. Como anunciado no título, o autor estabelece um jogo com o olhar de quem lê ao usar o efeito de *zoom* nas ilustrações, como se transportasse o leitor para distintos espaços contidos uns nos outros. Assim, traz a sensação de que sempre há um outro olhando externamente. Esse efeito é uma característica estética que mobiliza o leitor à reflexão, um convite à construção de sentidos. É uma obra alinhada ao que propõe Jauss (1994, 2002b): estimula o leitor à ação, a rever conceitos, pois oferece perspectivas amplas de significação.

A motivação para a leitura desse livro se deu com a abordagem do conceito de perspectiva, inicialmente buscando-se acionar os saberes prévios dos estudantes acerca do significado dessa palavra, com apoio de fotografias com a técnica de perspectiva forçada, projetadas em *slides*. De

acordo com Souza e Zamperetti (2020), perspectiva forçada é uma técnica de criação de imagens ilusórias por meio da fotografia, cujos efeitos lúdicos são criados controlando-se a distância dos elementos, de modo a gerar a percepção de diferentes proporções. Partindo dessa proposta, a análise do conceito se estendeu para o recurso que dá título à obra: *zoom*.

Como introdução, segundo passo da sequência básica, além de terem sido fornecidas informações sobre a biografia do autor (idade, nacionalidade, profissão), os estudantes puderam manusear o livro físico e explorar seus elementos paratextuais para, a partir deles, levantar hipóteses acerca da temática da obra. Receberam uma página impressa do diário de leitura, sendo estimulados a nele registrar suas hipóteses no campo “julgando o livro pela capa”.

Nesse momento, dificuldades surgiram: o engajamento que demonstraram durante a parte inicial, em que predominou o diálogo, esmaeceu quando foi solicitado que escrevessem. Apesar dos revezes, houve registros significativos: alguns estudantes propuseram que a temática do livro tivesse relação com diferentes modos de ver as coisas, revelando conexão com o conceito de perspectiva abordado na motivação. Outros buscaram apresentar suas expectativas acerca da obra – mesmo que fossem negativas.

Para a leitura, terceira etapa da sequência básica, adaptações se fizeram necessárias, visto que havia apenas um exemplar do livro disponível. Assim, para viabilizar o acesso de todos ao conteúdo imagético da obra, foi utilizado vídeo no *YouTube*<sup>5</sup> que apresentava a obra na íntegra. Os estudantes mostraram-se empolgados e assistiram com atenção, pedindo para o vídeo ser reproduzido novamente. Para dar início à interpretação da obra, foi realizada uma roda de conversa, mas inicialmente os estudantes tiveram dificuldade em expressar suas ideias acerca do livro. Foram, então, levantados alguns questionamentos a partir das contribuições que foram surgindo, no intuito de direcionar o diálogo.

Comentários em torno do efeito de *zoom*, a sensação de movimento ou de se sentir dentro do livro foram os mais frequentes. Por revelarem a experiência pessoal que os estudantes tiveram com a leitura, esses comentários foram demonstrações de relação subjetiva com a obra. Houve, ainda, contribuições relacionando o livro com o conceito de perspectiva, o que estendeu a discussão para a possibilidade de distintos pontos de vista que diferentes leitores podem assumir frente a mesma obra e sobre a realidade.

Como fechamento dessa leitura, os estudantes foram orientados a registrar suas impressões sobre a obra no diário de leitura. A resistência inicial à realização do registro escrito se manteve, resultando em vários apontamentos bastante limitados em conteúdo e em profundidade nos

---

<sup>5</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vRXYKQEJeqk>. Acesso em: 22 mar 2022.



diários. Cabe destacar que os registros no diário de leitura não tinham caráter obrigatório, nem foram empregados como instrumento de verificação de leitura. Seu objetivo era proporcionar um recurso para os estudantes expressarem suas impressões particulares sobre as obras lidas a partir das reflexões realizadas, servindo também de registro de memória dessas leituras.

No entanto, por mais que tenha sido oportunizado um contato inicial da turma com o gênero diário de leitura, a partir de alguns registros pessoais compartilhados com o grupo, isso parece não ter sido suficiente para motivar a todos a produzirem o seu. Isso porque menos de 50% da turma fez o registro e, dentre os que o realizaram, vários apresentaram conteúdo pouco desenvolvido, limitando-se a comentários sintetizados em adjetivos triviais como “legal”, “interessante”, “criativo”.

Apesar dos obstáculos, alguns dos registros se destacaram pelas relações estabelecidas e presença de argumentos em defesa das ideias apresentadas. Houve relatos de dificuldade em compreender o livro, caracterizado por alguns como estranho, confuso, mas ao mesmo tempo interessante. Embora seja um posicionamento aparentemente contraditório, ele revela que se deu uma ruptura de horizontes do leitor, visto que a obra pareceu desafiadora e, ao mesmo tempo, instigante, o que confirma o pressuposto de Iser (1999) acerca da relação direta entre o potencial provocativo da obra e o prazer na leitura que ela pode suscitar. Outros estudantes, por sua vez, deram ênfase à estratégia visual empregada no livro, explicando os efeitos por eles percebidos, outros direcionando a reflexão para a realidade, comparando o efeito estético do livro com o modo como se observa o mundo.

Como estratégia de motivação para a segunda leitura, foram apresentadas “pistas” relacionadas à próxima leitura: imagens de uma ponte vista de dois ângulos distintos. Considerando que a leitura de *Zoom* (BANYAI, 1995) foi uma preparação para a leitura seguinte, foi retomada sua estratégia visual e o conceito de perspectiva, ambos relacionados às imagens da ponte. Isso porque a obra *A ponte*, (JANISCH, 2013) revela um impasse entre as personagens que estão sobre uma ponte. Ambas permanecem irredutíveis em sua decisão, cada qual focando no seu próprio interesse – olhando a situação de sua própria perspectiva, o que é reforçado pela mudança de ângulo das ilustrações. Desse modo, o desafio não é simplesmente cruzar a ponte, mas sim encontrar a solução capaz de conciliar os interesses de ambas as partes.

Após a apresentação de breve biografia do autor e da ilustradora, bem como de informações sobre a tradução do livro (segunda etapa da sequência básica), os estudantes tiveram o contato inicial com o livro físico para explorar título, texto e imagens da capa e contracapa. De posse dessas informações, articuladas às imagens da ponte em distintas perspectivas, os estudantes foram

instigados a levantar hipóteses acerca do tema da obra que seria lida, as quais foram registradas na página do diário de leitura e posteriormente compartilhadas.

As hipóteses se limitaram ao elemento ponte, com colocações genéricas sugerindo que trataria da história de uma ponte. A exceção foi um registro sugerindo que possivelmente aconteceria algo sobre a ponte e a possibilidade de o livro tratar sobre perspectivas diferentes. Contudo, no momento de compartilhamento de hipóteses, foi realizada a leitura em voz alta da contracapa do livro, a qual traz uma prévia do conteúdo da história. Diante do questionamento acerca de como os protagonistas resolveriam o problema com que se depararam, hipóteses mais significativas que as anteriormente escritas foram apresentadas - talvez em razão de a questão ser objetiva e antecipar o problema a ser resolvido, além de ser resposta oral.

Previamente à leitura, foram abordadas informações sobre a ilustradora presentes na folha de rosto do livro *A ponte* (JANISH, 2013), em especial a concepção de que pintura é modo de expressão. Seguindo a orientação de Cosson (2020a) de que, na etapa de introdução, sejam contempladas informações que contribuam para o entendimento da obra, informações acerca do trabalho da ilustradora tiveram a função de chamar a atenção para a importância das ilustrações, visto que no livro *A ponte* (JANISH, 2013) imagens e texto se unem na comunicação, ambas contribuindo para a construção de sentidos.

Para a leitura do livro, foram necessárias adaptações: o livro foi digitalizado e apresentado em *slides*, pois havia apenas três exemplares; além disso, o texto foi reescrito em fonte caixa alta e sobreposto ao original, em razão de haver estudantes que conseguiam ler apenas nessa fonte. Desse modo, todos puderam ter acesso ao texto escrito e às ilustrações durante a leitura, que foi realizada em voz alta e com expressividade pela professora-pesquisadora.

No decorrer da leitura, foi possível perceber que a leitura feita no suporte digital não deteve a atenção do grupo durante todo o tempo, visto que alguns alunos começaram a se distrair com o avanço da leitura. Em contraste, ao manusearem o livro físico, foi evidente o interesse da turma pela obra, pois o observaram cuidadosamente, explorando a capa, lendo trechos, o que sinalizou a preferência, nesse grupo, pela obra física em detrimento de alternativas digitais.

Considerando que a dificuldade em manter o foco foi uma das características elencadas no perfil do grupo, para o passo seguinte, a interpretação, buscou-se iniciar com uma estratégia relacionada a interesses dos estudantes. Assim, partiu-se da exploração da narrativa visual do livro, com a reprodução de algumas páginas em forma de cartões similares às “cartinhas” com as quais os meninos costumavam brincar. A turma se mostrou entusiasmada e rapidamente se organizou para realizar a atividade, que consistia em organizar os cartões na sequência lógica da narrativa, sem consultar o livro.

Para construir a sequência da narrativa visual, os estudantes se apoiaram nas mudanças de perspectiva sobre cenário e personagens, pois destacam situações ou elementos específicos em cada momento da história. Ademais, atentaram para pormenores que haviam passado despercebidos na primeira leitura. Exemplo disso foi a distinção entre a página inicial e a final da história, pois ambas trazem o mesmo texto e elementos visuais similares. Foi através da observação de nuances de cor e disposição dos elementos que, com autonomia, identificaram qual seria o início ou o fim da história. Os mesmos elementos visuais também levaram alguns estudantes à percepção acerca da passagem do tempo na narrativa, concluindo que o conflito entre os personagens teria durado um dia inteiro.

Essa estratégia com cartões foi satisfatória, tanto nos resultados interpretativos obtidos, devido à qualidade e pertinência das inferências realizadas, quanto no engajamento da turma. Mesmo estudantes que, até então, se mostravam alheios às atividades em sala ou com acentuado nível de dificuldade em leitura e compreensão, prontamente se envolveram com a atividade, concluindo-a com sucesso. Isso demonstrou a importância de se propor atividades diferenciadas e, ao mesmo tempo, articuladas a interesses dos estudantes.

A atividade seguinte desafiou os estudantes a analisarem a obra apoiando-se prioritariamente no texto escrito. Foram estimulados a identificar elementos – tempo, espaço, caracterização de personagens – e partes da narrativa – introdução, complicação, clímax, desfecho. Para isso, deveriam explorar as informações verbais apresentadas e destacar as palavras ou expressões-chave. O objetivo não foi realizar um estudo meramente formal da obra, mas sim conduzir os estudantes à percepção de como os mecanismos verbais foram empregados para construção do enredo e os efeitos por eles desencadeados, de modo explícito ou implícito. Desse modo, o estudante foi colocado na posição de leitor ativo, capaz de preencher espaços vazios da obra (ISER, 1996, 1999), construindo previsões e inferências.

Conforme propõe Iser (1999), a compreensão da obra pelo leitor depende da capacidade deste de dialogar com o que o teórico denomina de estruturas apelativas do texto – elementos textuais que promovem a mediação da construção de sentidos pelo leitor. A fim de esclarecer aos estudantes como se dá o trabalho interpretativo e motivá-los a com ele se envolverem, foram designados como “detetives do texto”, incumbidos de explorar as pistas textuais para compreendê-lo, como um investigador que coleta e analisa pistas para chegar a conclusões em uma investigação. Uma lupa foi empregada como elemento simbólico dessa dinâmica, e a estratégia lúdica resultou no engajamento da turma no processo proposto.

A partir dessa fase, já foi possível identificar alguns estudantes com bom desempenho nas análises em nível inferencial, tanto entre os que costumavam compartilhar suas ideias com o grupo quanto entre aqueles que o faziam em conversa individual com a professora-pesquisadora.

Trabalhando em pares sobre o texto, muitos deles conseguiram explorá-lo e desvendar informações implícitas, inclusive relacionando-as a conclusões obtidas na atividade anterior, com os cartões de imagens. Exemplo disso foi a percepção de passagem do tempo na narrativa, já identificada por eles na análise das ilustrações, confirmando suas conclusões a partir de segmentos verbais como “certa manhã”, que abre a narrativa e sinaliza quando teve início o conflito entre os personagens. Também recorreram ao texto para embasar suas percepções, como ao justificar qual momento exato da narrativa marcaria o início do impasse entre os protagonistas.

Como fechamento da etapa de interpretação, duas passagens do livro foram analisadas como um “desafio de investigação”. Palavras-chave retiradas do texto, que foram sorteadas como “pistas” para a investigação e lidas com auxílio da lupa, abriram as discussões. Ambos os segmentos analisados requeriam a realização de inferências com base tanto no texto verbal quanto nas ilustrações. As conclusões a que os estudantes chegaram foram sintetizadas por escrito em cartões e fixadas em um cartaz denominado “Painel de interação do leitor”, exposto no corredor da sala de aula.

O primeiro desafio abordava o fato de a obra iniciar e terminar com o mesmo texto: “O rio sabe de muitas histórias”. Parte dos estudantes se limitou ao sentido literal dessas palavras, outros destacaram a perenidade do rio como sendo a razão de ele conhecer muitas histórias. Um estudante que se destacou ao usar sua imaginação para preencher a indeterminação nesse momento do texto aprofundou a característica de perenidade do rio, sugerindo que ele seria dotado também de vida, por isso teria consciência das histórias que ocorriam na ponte. Contudo, ao anotar no cartão sua conclusão, esse estudante, diagnosticado com dislexia e, por essa razão, com acentuada dificuldade na escrita, registrou apenas as palavras “Tem vida”. Isso revela a importância de se conceder, literalmente, voz ao leitor na comunidade de leitores, indo além de atividades escritas.

O segundo excerto do texto a ser explorado no “desafio de investigação” foi a cena de desfecho, em que há uso da linguagem metafórica para representar a movimentação dos personagens sobre a ponte: “flutuavam sobre o abismo”. Esse trecho gerou uma maior diversidade de interpretações em relação ao analisado no desafio anterior. A construção da significação para essa cena foi pautada em elementos do texto: a altura da ponte e o fato de se situar acima de um abismo, ou a posição e a movimentação das personagens sobre ela, que remetiam, na perspectiva dos estudantes, ao efeito de “flutuar”. Mas também estabeleceram relações com outros saberes prévios, como comparações da situação a uma cena de romance por estarem como que dançando abraçados, ou, ainda, ao movimento de um barco sobre a água, que mesmo sendo pesado como os personagens, é capaz de flutuar.

Por fim, as impressões pessoais sobre a obra foram registradas no diário de leitura. Em geral, os apontamentos se resumiram a comentários genéricos, mas em alguns foi possível identificar marcas de subjetividade, como passagens em que o estudante avaliou o desfecho da história, expressando ainda

reações ao impasse entre os personagens ou propondo alternativas para solucioná-lo. Também houve diários com marcas evidentes de diálogo do leitor com a obra, com questionamentos acerca do comportamento dos personagens e expressão dos sentimentos despertados durante a leitura.

As práticas de leitura das duas obras demonstraram disparidades no desempenho em leitura literária. De um lado, havia estudantes com uma leitura mais apurada, identificando as pistas textuais e construindo sentidos para o texto com autonomia, revelando habilidade de preencher as indeterminações do texto (ISER,1996, 1999). De outro, estudantes com mais dificuldade em compreender a linguagem simbólica, em detectar as pistas do texto e realizar inferências, bem como em explorar sentidos denotativos e preencher criativamente os espaços vazios do texto.

Com base nisso, compreendeu-se a necessidade de se aprimorar esses aspectos da leitura literária, estimulando a atitude criativa do leitor ante o texto, visto que, conforme Iser (1996), essa atitude oportuniza a experiência estética. Desse modo, conduz-se os estudantes à apropriação da literatura, a fim de concretizar seu letramento literário. Ademais, foi possível perceber que a estratégia lúdica de caracterizar os estudantes como “detetives do texto” contribuiu para a compreensão, por parte dos estudantes, de seu papel ativo frente ao texto, bem como para instigá-los a assumirem essa postura. Desse modo, constata-se a importância da adoção de estratégias imaginativas nas práticas de leitura em sala de aula.

Outro aspecto que se destacou foi o envolvimento dos estudantes com a leitura de imagens, na qual tiveram desempenho satisfatório. O perfil de leitor já havia revelado que a turma era mais leitora de gibis do que de livros, e considerando que os quadrinhos têm uma forte marca visual, isso pode ter repercutido na leitura dos livros ilustrados. Em contrapartida, muitos estudantes tiveram dificuldade na compreensão do texto desvinculado das ilustrações, o que revelou a necessidade de aprimoramento da leitura do texto escrito. Associadas a essa dificuldade de leitura, questões ligadas à atenção, autonomia e postura estudantil também se destacaram como aspectos a serem desenvolvidos no grupo, dada a importância das habilidades socioemocionais para o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se as fragilidades e avanços identificados na fase diagnóstica da leitura literária, foi planejada uma intervenção mais incisiva na constituição ou resgate do vínculo com a leitura literária. Foram mantidos os critérios de competência literária previamente elencados: a) possuir repertório literário; b) relacionar a leitura à experiência pessoal; c) expressar reação afetiva ao texto lido; d) expressar opinião sobre o texto lido e a defender com argumentos; e) realizar inferências; f) construir hipóteses e antecipações de leitura; g) identificar pistas textuais/paratextuais.

Inicialmente, foi desenvolvida a proposta do Livro Viajante: coletânea de obras de temáticas, gêneros e autores diversificados para empréstimo aos estudantes. Tais obras, oriundas do acervo da professora-pesquisadora e também da biblioteca escolar (que estava em reforma nesse

período), foram levadas à sala de aula para que os estudantes pudessem selecionar os títulos de seu interesse. A construção desse acervo levou em conta os interesses identificados no perfil de leitor, bem como a ampliação do repertório de leituras dos estudantes e a qualidade das obras, pois foram selecionadas aquelas capazes de promover uma efetiva experiência estética e que, em alguma medida, ampliassem os horizontes de leitura dos jovens leitores.

Foi possível perceber o crescente interesse dos estudantes pela leitura literária, pois passaram a buscar por conta própria novas leituras e a comentar sobre elas em sala. Além disso, alguns deles demonstraram uma atitude bastante criteriosa na seleção de livros, explorando elementos paratextuais e relacionando as obras com leituras anteriores. Alguns produziram registros dessas leituras no diário.

Para a leitura mediada, a obra escolhida foi *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012). Buscou-se, com base em Jauss (1994), não apenas atender aos horizontes de perspectivas do leitor, mas em alguma medida o ultrapassar, a fim de conduzir os estudantes a novos patamares de competência literária. A obra em questão articula texto e ilustração, com linguagem simples e com frases, em sua maioria, de curta extensão. A opção por mais uma obra ilustrada visou atender aos interesses dos estudantes pela leitura de imagens e aprimorá-la. Além disso, devido ao fato de predominarem no livro períodos de menor extensão, a obra era favorável a estudantes com mais dificuldade na leitura.

A ruptura de horizontes proporcionada por essa obra está relacionada às diferentes perspectivas de leitura que ela permite, no que se refere à sua temática, visando uma leitura que extrapole o sentido literal. A obra narra a relação entre um menino e uma árvore e seus desdobramentos no decorrer do tempo, abordando as mudanças pelas quais o garoto passa na sua transição para a vida adulta e a velhice. A provocação aos estudantes seria a análise dos elementos simbólicos da obra, compreendendo seus efeitos metafóricos. Nesse sentido, a leitura os deslocaria de seus horizontes de expectativas, proporcionando uma experiência estética singular.

Mantida a metodologia da sequência básica (COSSON, 2020a), na etapa de motivação a intenção foi estabelecer uma conexão com as leituras anteriores, e para este fim a “ponte” foi elencada como elemento simbólico: representação de passagem, transição. Em roda de conversa no pátio da escola, a exploração desse elemento partiu de sua funcionalidade literal, sendo expandida para possibilidades simbólicas diversas, para as quais os estudantes sugeriram: passagem da primeira infância, adolescência, separações familiares, luto, mudanças físicas e comportamentais e ingresso no 6º ano. Com relação a este último, os comentários dos estudantes demonstraram seu despreparo com relação à transição para os anos finais do EF, pois declararam não saber que a dinâmica seria diferente daquela a que estavam habituados, evidenciando o caráter de ruptura destacado por Dias-da-Silva (1997) como marca dessa transição.

O fechamento da motivação se deu com uma proposta de uso criativo da linguagem, na qual os estudantes foram convidados a elencar outros elementos representativos de transição, de mudanças, fazendo uso da linguagem denotativa. Entre os elementos sugeridos, constaram escada (degraus representando fases da vida), planeta Terra (devido a seus ciclos), dinheiro (como recurso para mudança de vida), bem como plantas e árvores – sendo estas últimas aproveitadas como elo entre a motivação e a introdução, a partir da exploração do título da obra.

A estratégia de antecipação de leitura por meio do levantamento de hipóteses foi mantida. Na introdução, além das informações acerca da obra, de sua autoria e da tradução, os estudantes puderam explorar o título – especialmente o adjetivo “generosa” – bem como a obra física e, a partir desses recursos, levantar suas hipóteses sobre o livro, registradas nos diários de leitura. Embora sucintas, as hipóteses levantadas foram diversificadas e indicaram expectativas de leitura – positivas ou não -, sugestões quanto aos possíveis rumos da narrativa e possíveis lições de vida que imaginaram que poderiam ser transmitidas.

A leitura foi realizada em voz alta pela professora-pesquisadora e de forma expressiva. Desta vez, porém, foram providenciados exemplares físicos emprestados de outras escolas e bibliotecas para que os estudantes pudessem ter a experiência de leitura no suporte original, interesse identificado no diagnóstico de leitura e confirmado pela reação dos estudantes ao receberem o livro em mãos: mostraram-se ávidos por explorar as páginas do livro, iniciando a leitura logo ao receberem o exemplar. Ainda, foram previamente orientados a observar, durante a leitura, em que momento da narrativa ocorria uma quebra de expectativa – recurso previamente elucidado a partir de exemplos, inclusive visuais.

Para dar início à interpretação, em roda de conversa, os estudantes foram questionados acerca de qual seria o tema principal do livro *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012). As respostas foram diversificadas, mas concentraram-se em quatro perspectivas temáticas principais: amizade, relacionamentos tóxicos, transição para a vida adulta, busca pela felicidade. Retomando a estratégia imaginativa de caracterização dos estudantes como “detetives do texto”, foi aplicada a atividade denominada “Investigando a história: relatório do caso *A árvore generosa*”, na qual os estudantes tinham quatro desafios a responder, a partir de pistas que identificariam no texto.

O primeiro solicitava que identificassem a evolução da relação entre as personagens no decorrer da narrativa, considerando a passagem do tempo. Na sequência, deveriam observar como ambas as personagens foram caracterizadas, atentando para a evolução individual de cada uma delas no decorrer da narrativa. Nesses dois casos, as respostas foram baseadas em elementos verbais e não verbais do texto, e muitas delas articuladas a alguma das perspectivas temáticas inicialmente mencionadas.

A questão seguinte direcionava a atenção para informações explícitas do texto, as quais fossem indicativas da passagem do tempo. Alguns se referiram a segmentos textuais como “E o tempo passou”, ou relacionados ao desenvolvimento do menino nas diferentes fases da vida. Outros, ainda, se detiveram nas ilustrações, identificando como indícios de transcorrer do tempo as mudanças de estações a partir da forma como a árvore era representada. A questão final /, por sua vez, retomava a orientação pré-leitura: identificar a quebra de expectativa na narrativa. O resultado desse último desafio foi também uma quebra de expectativa. Isso porque, inicialmente, vários estudantes demonstraram dificuldade em perceber o emprego dessa estratégia no texto, contudo, após a atenta análise do livro, diferentes momentos de quebra de expectativa foram por eles sugeridos.

Alguns se detiveram em um trecho específico do texto, iniciado pela conjunção adversativa “mas”, que revela a oposição entre o que era esperado e o que de fato ocorreu: o menino cresceu e deixou de brincar com a árvore, o que a frustrou. Uma variação dessa resposta avaliou que essa frustração se devia à percepção de que o menino não seria criança para sempre, residindo aí a quebra de expectativa do ponto de vista da árvore. Foi também identificada uma quebra de expectativa a partir da perspectiva do menino, diante do fato de a árvore não poder atender tão facilmente às suas necessidades, sendo indicado como marco o trecho em que a árvore se desculpa por não ter mais maçãs a oferecer. Por fim, houve a indicação de quebra de expectativa para o leitor: diante da amizade que havia entre a árvore e o menino, o leitor não esperaria que este, ao final, a cortasse.

Previamente à realização dos registros pessoais nos diários de leitura, as características e finalidade desse instrumento foram retomadas com a turma, de forma dialogada e com exemplos reais de anotações nesse tipo de diário. Foram estimulados a pensar formas alternativas de fazer seus registros, como definir um interlocutor, ao que sugeriram ser o próprio diário, o autor do livro, as personagens – como se dialogando com elas -, ou, de modo mais intimista, escrever para si mesmo. Também foi considerado o caráter de memória que o diário carrega, servindo como um acervo de memória das leituras, bem como das reflexões e sentimentos suscitados pelas obras.

Nesse último aspecto, ao conhecerem a página de diário de leitura da professora-pesquisadora sobre *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012), a qual estabeleceu relação da situação retratada na obra com o falecimento de sua avó, os estudantes não apenas se solidarizaram com sua perda, como também vários deles se identificaram devido a perdas familiares recentes, algumas delas ocasionadas pela pandemia. Nesse sentido, percebeu-se o potencial da literatura para ressignificar situações reais que o leitor vivencia. A partir dessa relação subjetiva do leitor com a obra, esta não apenas se torna repertório, mas também transforma o leitor, como defende Langlade



(2013). E é quando se dá um encontro íntimo entre leitor e obra que, segundo Rouxel (2014), a leitura de uma obra torna-se uma experiência marcante.

Apesar da significativa participação oral da turma nas discussões sobre o diário de leitura, a escrita efetiva em seus diários foi bastante limitada: alguns não se dispuseram a escrever, ou o fizeram de forma incompleta. Outros seguiram escrevendo comentários genéricos como “Achei legal” ou “Achei interessante”, ou ainda tentativas de relacionar a obra com a realidade, mas sem conseguir desenvolver a ideia. Houve, por outro lado, alguns registros que se destacaram positivamente, atendendo aos critérios de expressar relação subjetiva com a obra e de argumentar em defesa de suas opiniões sobre ela, seja ao avaliar a relação entre as personagens e as intenções de cada uma delas, ou mesmo para expressar sua insatisfação com o livro. Neste último caso, entre os que avaliaram negativamente a obra, pode-se perceber indícios da formação de um gosto literário entre os argumentos apresentados, o que denota a evolução do leitor, que já exige leituras com maior complexidade. Ou seja, horizontes de leitura sendo ampliados.

Duas atividades para fechamento foram realizadas. Primeiro, um momento de compartilhamento de leitura (COSSON, 2020a), que consistiu em uma roda de conversa para retomada das perspectivas temáticas que surgiram no início da interpretação. Considerando que Iser (1999) destaca que o leitor lê a obra a partir de um lugar, de uma perspectiva, a qual dialoga com a do texto para, assim, se efetivar a construção de sentidos, os estudantes foram estimulados a defenderem seu posicionamento conforme uma ou outra perspectiva temática. Para tal, poderiam recorrer aos esquemas textuais (ISER, 1999) que a justificassem, mas também a informações de seu repertório pessoal. Ademais, como defende Cosson (2020a), a interpretação de uma obra é ampliada quando, além do contato individual do leitor com ela, ocorre o compartilhamento, o debate com outros leitores.

A segunda atividade buscou sintetizar as práticas de leitura desenvolvidas concentrando-se no conceito que as permeou desde início: a noção de perspectiva. Assim, partiu-se do compartilhamento de opiniões acerca das diferentes perspectivas temáticas da última leitura, que foi concluída com uma votação: deveriam escolher qual das quatro perspectivas julgavam ser mais pertinente ao livro *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012), a partir dos argumentos apresentados na discussão – relações tóxicas (43%) e amizade (30%) foram as mais votadas.

Na sequência, como atividade de encerramento, os estudantes foram desafiados a produzirem fotografias com a técnica de perspectiva forçada (SOUZA e ZAMPERETTI, 2020), apresentada anteriormente. O objetivo foi não apenas ilustrar o conceito em si, mas também representar os modos de ver do leitor sobre a literatura, o que foi metaforicamente representado nas fotografias, como nos exemplos apresentados a seguir:

**Figura 1:** Fotos em perspectiva forçada criadas pelos estudantes



**Fonte:** professora-pesquisadora (2022)

A seleção de práticas aqui apresentadas levou em conta os objetivos do estudo e os critérios delineados para análise da competência literária. A sequência didática básica (COSSON, 2020a) proporcionou a sistematização da leitura literária tendo o leitor como protagonista no processo de letramento literário, o que foi estimulado com a adoção de estratégia imaginativa na interpretação das obras. Ademais, a ênfase na experiência estética, como previsto nos estudos da recepção, tornou o contato com a literatura uma experiência instigadora e significativa. A viabilização da reflexão dos estudantes acerca das leituras realizadas e do compartilhamento dessas reflexões com a comunidade de leitores que se construiu na sala de aula proporcionaram, no decorrer do estudo, a ampliação dos horizontes de leitura e a (re)constituição de elos com a leitura literária.

## Conclusões

Embora o cenário fosse crítico, a intervenção na formação literária dos estudantes se concretizou de forma satisfatória. Não se pode negar a existência de estudantes em diferentes patamares de competência literária. Porém, o letramento literário, na perspectiva de Paulino e Cosson (2009), é um processo de longo prazo, e no decorrer do semestre em que o estudo foi desenvolvido na turma, foi possível promover a formação ou a recuperação de laços com a literatura. O gradativo interesse da turma pela leitura literária, a ampliação de seu repertório, o desenvolvimento de um olhar perscrutador sobre o texto e da habilidade em preencher suas lacunas, bem como a participação ativa dos estudantes no compartilhamento de leituras são aspectos que conduziram a essa conclusão.

Jauss (1994) destaca que obras capazes de desafiar o leitor são emancipadoras, visto que proporcionam um distanciamento estético que resulta na ampliação dos horizontes de expectativas do leitor, o que, para Iser (1999), promove a fruição estética. Para Jauss (1994), a leitura gera prazer ao leitor quando este se percebe como coautor da obra literária, a partir de sua postura ativa na construção de sentidos. Com base nisso, nas práticas mediadas de leitura buscou-se promover a experiência estética, desafiando os estudantes a se engajarem na aventura interpretativa. Atuando como “detetives do texto”, puderam desenvolver sua autonomia como leitores, sendo mobilizados a preencherem imaginativamente as indeterminações do texto, inferir significados, construir sentidos.

Desse modo, a interação texto-leitor não se deu somente pelo simples ato de ler as obras. Houve um exercício imaginativo e interpretativo, durante o qual os estudantes foram paulatinamente desenvolvendo sua capacidade de operar com as estruturas apelativas (ISER, 1999), visto que, na construção de significados, recorreram a elementos verbais e não verbais presentes no texto. Ao mesmo tempo, começaram a articular os esquemas textuais com seu repertório individual de saberes e experiências – o que, segundo Iser (1999) é o papel do leitor no exercício da construção de significados. A leitura em nível inferencial também se aprimorou: ainda que alguns estudantes estivessem em níveis mais inferiores nesse quesito, outros mostraram-se capazes de lidar com os implícitos e de preencher criativamente os espaços vazios do texto (ISER, 1999).

Como resultado da interação texto-leitor, também esperava-se identificar, nos diários de leitura, indícios de relação subjetiva com a literatura, contudo poucos diários a evidenciaram. A eficácia desse instrumento como modo de registro da relação dos leitores com as obras foi inferior ao esperado. Além de se tratar de um gênero até então desconhecido pelos estudantes, muitos deles demonstraram ter dificuldade em transpor para a escrita suas ideias, tanto nos diários quanto em outras atividades propostas, fatores que podem justificar os limitados resultados obtidos com os diários de leitura.

Apesar da dificuldade com o instrumento proposto, a relação subjetiva foi percebida entre estudantes que atenderam aos critérios de relacionar a leitura com experiências pessoais e de expressar reação afetiva à obra – mesmo que a reação fosse de desafeto. Para Jauss (1994, 2002b), um dos aspectos da fruição estética da literatura é sua capacidade de renovar a percepção de mundo do leitor, o que foi percebido nos diálogos com a turma, em que puderam relacionar suas vivências e saberes com a obra em discussão, propor soluções alternativas para os conflitos entre personagens, bem como avaliar as atitudes destes à luz de suas experiências pessoais, ou mesmo ressignificar experiências, como o luto ou as mudanças que enfrentaram.

À vista disso, se por um lado houve dificuldade na expressão escrita, o compartilhamento de leituras nas rodas de conversa e outros momentos de diálogo foi significativo. Os estudantes

demonstraram mais desenvoltura para se expressar oralmente do que por escrito, mostraram-se motivados ao terem suas opiniões ouvidas e respeitadas, o que levou a uma crescente participação nesses momentos de interação entre leitores. A partilha das vivências individuais de leitura com outros estudantes ampliou a experiência com a literatura, evidenciando, assim, a relevância de se construir um ambiente em que essa troca de experiências seja fomentada. Como defende Cosson (2020a), a constituição de uma comunidade de leitores é fundamental no processo de letramento literário.

No que se refere à ampliação do repertório, com a proposta do Livro Viajante, os estudantes passaram a buscar leituras diversificadas quanto a temática e gêneros, bem como puderam entrar em contato com obras de diferentes níveis de complexidade, que proporcionaram novas experiências estéticas de leitura. Cabe ressaltar que a pesquisadora usufruiu de licença para estudos e ao término da intervenção retomou sua função de docente de Língua Portuguesa na SME, assumindo essas aulas na turma analisada, o que viabilizou a continuidade do estudo. Nesta etapa ela observou que prosseguiu o interesse desses estudantes pela leitura literária e a ampliação de seus horizontes: frequentadores assíduos da biblioteca escolar, também realizaram a leitura integral de *O menino do dedo verde* (DRUON, 2018), clássico da literatura juvenil, mediada pela professora. Essa obra foi desafiadora para o grupo, pois apresenta maior complexidade de linguagem, presença marcante de construções metafóricas, muitas indeterminações a serem supridas pelo leitor. Contudo, os estudantes conseguiram, em sua maioria, explorar os recursos de linguagem empregados e os efeitos de sentido por eles suscitados, demonstrando avanços na leitura em nível inferencial, ainda que em patamares diferentes de desempenho, bem como estabelecer relações entre o ficcional e o real, expandindo suas concepções sobre a realidade.

Em suma, a experiência realizada na turma demonstrou uma proposta de percurso metodológico para a formação de leitores literários na escola à luz dos estudos do letramento literário e da recepção. Nessa perspectiva, o leitor, como sujeito ativo, sopra fôlego de vida à obra, concretizando-a na sua leitura, como defendem Jauss (2002a) e Iser (1996, 1999). Paralelamente, na relação dialógica entre texto e leitor, este se apropria da literatura a partir da experiência estética que vivencia. Assim, enquanto no efetivo encontro entre leitor e obra esta se materializa, nasce também um leitor.

## Referências

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

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

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

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

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

DRUON, M. *O menino do dedo verde*. 112. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

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

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

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

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

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

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

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

PACHECO, L.P.; HÜBNER, L.C. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 58-69 jan/abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15672>. Acesso em: 16 mar. 2021.

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

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

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

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

SOUZA, F. L. de; ZAMPERETTI, M. P. Smartphones e artes visuais: notas sobre novas tecnologias no ensino da perspectiva forçada. *Movendo Ideias*. Belém, v. 25, n. 2, p. 28-36, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/2114>. Acesso em: 25 mar. 2022.

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

Recebido em: 19/12/2022

Aprovado em: 25/5/2023