



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**VIVIANE AIRES ARAÚJO**

**EFEITOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE  
LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**



**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2021**

VIVIANE AIRES ARAÚJO

EFEITOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES  
LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS  
FINAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Sistema de Bibliotecas**

Araújo, Viviane Aires.

Efeitos da mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais [recurso eletrônico] / Viviane Aires Araújo. - 2021.

196 f. : il.

Dissertação (MESTRADO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada. Fortaleza, 2021.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Mediação literária. 2. Escolarização da literatura. 3. Letramento literário. 4. Ensino fundamental anos finais. 5. Crenças. I. Título.

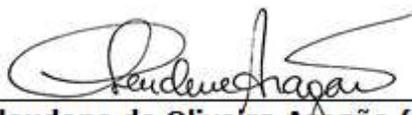
VIVIANE AIRES ARAÚJO

EFEITOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE  
LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

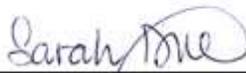
Aprovada em: 17 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



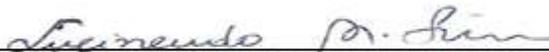
---

**Profa. Dra. Claudene de Oliveira Aragão (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

**Profa. Dra. Sarah Diva Ipiranga**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE/PROFLETRAS



---

**Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, meu coração transborda gratidão por mais uma etapa tão sonhada e vencida. Aqui, registro os meus agradecimentos a todos que, nessa trajetória, participaram, vibraram e torceram por mim.

A Deus, primeiramente, sou grata por todas as bênçãos, sobretudo pelo dom da vida. Aos meus pais, Francisco e Lucivanda, meus exemplos de vida e maiores apoiadores, minhas bases, devo tudo a vocês.

A minha irmã, Rebeca, pelo simples fato de existir e colorir a minha vida com tanto amor e carinho.

Ao meu amado esposo, Cristiano, que esteve ao meu lado em todos os momentos sonhando junto comigo e me ajudando a concretizar cada etapa.

À minha querida orientadora, Cleudene Aragão, por ter iluminado o meu caminho com seu jeito de ser, sua leveza. Sou imensamente grata pelas orientações, conhecimentos compartilhados e, sobretudo, por sempre emanar tanto amor, tanta luz!

Aos professores da minha banca de qualificação e defesa, Sarah Diva, Rozania Maria e Lucineudo Irineu, por compartilharem seus conhecimentos e pelas preciosas contribuições.

A todos os professores do PosLA por agregarem tanto em minha vida acadêmica.

Ao GPLEER por ter me acolhido tão bem, pelas ricas discussões e trocas de experiências.

À CAPES pelo apoio financeiro durante esses dois anos e incentivo à pesquisa.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, Klausney, Dulcimar e Renata, que participaram das minhas alegrias e angústias.

Aos amigos de sempre e para sempre, meus confidentes que me ensinam tanto e vibram com as minhas realizações.

À gestão da escola Maria Ester II por permitir a realização desta pesquisa e por contribuir para esta pesquisa.

À professora Francineuma e aos seus alunos do 6º ano C pelo acolhimento e partilha de momentos tão preciosos.

Os poemas são pássaros que chegam  
    não se sabe de onde e pousam  
                    no livro que lê.  
Quando fechas o livro, eles alçam voo  
                    como de um alçapão.  
    Eles não têm pouso  
                    nem porto;  
    alimentam-se um instante em cada  
                    par de mãos e partem.  
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,  
    no maravilhado espanto de saberes  
    que o alimento deles já estava em ti...  
                    (Mário Quintana).

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma investigação que teve por objetivo analisar os efeitos de uma proposta de mediação literária em uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais de uma escola na cidade de Fortaleza. Para a realização desta pesquisa, também consideramos a investigação do espaço destinado à literatura na escola, de maneira geral e, posteriormente, na turma investigada através da análise do plano da docente e dos materiais didáticos utilizados nessa série, bem como a análise das crenças da docente efetiva da turma. Dessa maneira, como referencial teórico, apoiamos-nos em autores como Souza e Cosson (2011); Soares (2011); Elias e Koch (2018) e Franco (2011), que discutem escolarização da literatura e concepções de leitura. Em relação à concepção de letramento literário e mediação de leitura literária adotada, referenciamos alguns autores, como: Paulino e Cosson (2009), Geraldi (2013), Cavalcante (2018) e Dantas (2019). Quanto ao estudo de crenças, refletimos à luz dos estudos de Barcelos (2004, 2006) e Soares e Bejarano (2008). Consoante à metodologia, esta pesquisa possui três etapas: análise documental do espaço destinado à literatura na escola, proposta de mediação literária com os alunos e análise das crenças da docente. Assim, realizamos uma investigação inspirada nos procedimentos da pesquisa-ação, adaptada para o contexto remoto, em virtude da pandemia da COVID-19, com alunos e docente de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais de uma escola privada da cidade de Fortaleza. Realizamos, no contexto investigado, a inserção de uma proposta de mediação literária que, baseada em Cosson (2019), compreendeu as etapas da sequência básica, que são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para a inserção dessa proposta, considerando os momentos de observações finais e iniciais, realizamos um total de onze encontros contabilizados em 11 horas-aulas. Além dessa proposta, aplicamos, com os alunos, um questionário de perfil-leitor, realizamos grupos focais antes e depois da inserção da proposta e trabalhamos algumas atividades complementares às aulas. Com a docente, para verificarmos e compararmos suas crenças antes e depois da proposta, além das observações iniciais e finais, fizemos uma entrevista inicialmente e, posteriormente, aplicamos um questionário semiestruturado. Assim, os resultados deste estudo nos mostraram que a mediação literária é uma metodologia que fomenta o letramento literário e contribui para a adequada escolarização da literatura, pois trouxe para as aulas uma interação

baseada em questionamentos, inferências, reflexões, emoções, além de ter causado uma mudança no perfil-leitor dos alunos. Ressaltamos, porém, que por se tratar de um estudo realizado no contexto remoto, encontramos alguns desafios, dentre eles destacamos a adaptação da pesquisa para a realidade virtual, o que nos fez repensar e, dessa forma, adaptar os instrumentos da pesquisa para a nova realidade. Em relação às crenças da docente, pudemos observar algumas mudanças após a inserção da proposta. Enfim, sobre o espaço destinado à literatura na escola, pudemos averiguar que, através dos projetos de incentivo diário à leitura literária e do planejamento e ações da professora cotidianamente, a instituição analisada já inseria a literatura em um lugar de destaque, de valorização.

**Palavras-chave:** Mediação literária. Escolarização da literatura. Letramento literário. Ensino fundamental anos finais. Crenças.

## ABSTRACT

This study is an investigation result that aimed to analyze the effect of a proposal of literary mediation in a 6th-grade elementary school class in Fortaleza. To carry out this research, we also considered the investigation of the space destined to literature in the school, in general, and, later, in the investigated class through the analysis of the teacher's plan and the didactic materials used in this grade, as well as the analysis of the beliefs of the effective class teacher. In this way, as a theoretical framework, we rely on authors such as Souza and Cosson (2011); Soares (2011); Elias and Koch (2018), and Franco (2011), who discuss the schooling of literature and conceptions of reading. Regarding the creation of literary literacy and elaborate reading media, some authors, such as Paulino and Cosson (209), Geraldi (2013), Cavalcante (2018), and Dantas (2019). As for the study of beliefs, it was reflected in the Barcelos (2004, 2006), and Soares and Bejarano (2008) studies. According to this methodology, this research has three stages: a documental analysis about the space reserved for literature at school, a proposal for literary mediation with students, and an analysis of the teacher's beliefs. Thus, it was carried out an investigation inspired by action research procedures, adapted for the remote context, due to the COVID-19 pandemic, with students and teachers from a 6th grade class of the elementary school. It was carried out, inside the investigation context, a proposal for literary mediation that, based on Cosson (2019), understood the steps of the basic sequence, which are: motivation, introduction, reading, and interpretation. For this proposal insertion, considering the final and initial observations, it was held eleven meetings totalizing eleven classes. In addition to this proposal, we applied a reader-profile questionnaire with the students, held focus groups before and after the insertion of the proposal, and worked on some complimentary activities for the classes. With the to verify and compare her beliefs before and after the proposal, beyond the initial and final observation, it was made an interview and afterward, a semi-structured questionnaire was applied among them. The results of this study showed us that literary mediation is a methodology that promotes literary literacy and contributes to the adequate schooling of literature, as it brought to the classes an interaction based on questions, inferences, reflections, emotions, in addition to having caused a change in the students' reader-profile. Its emphasis, however, was a remote schooling context during this study and some challenges were faced to deal with this new reality. The adaptation of the research to virtual reality made the researchers rethink and adapt the instruments research to virtual reality. Regarding the professor's beliefs, it could observe some changes after the proposal was inserted. Finally, about the space destined to literature in the school, it was able to verify that, through the projects of daily incentive to the literary reading and the daily planning and actions of the teacher, the analyzed institution already inserted literature in a prominent place, of valorization.

**Keywords:** Literary mediation. Schooling of Literature. Literary literacy. Elementary school final years. Beliefs.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo de informação multidimensional de um sistema de leitura ...	34
Figura 2 - Apresentação do capítulo do livro didático.....	84
Figura 3 - Atividade do Livro Didático.....	88
Figura 4 - Questões introdutórias ao capítulo 3 do Livro Didático.....	90
Figura 5 - HQ apresentada no capítulo.....	90
Figura 6 - Questão da atividade final do capítulo.....	91
Figura 7 - Capa do paradidático.....	113
Figura 8 - Imagens para o debate do poema 5.....	118
Figura 9 - Desenho sobre o poema “barriga cheia”.....	121
Figura 10 - Desenho sobre o poema “metamorfose”.....	121
Figura 11 - Interação pelo Google Sala de aula.....	127
Figura 12 - Imagem de Introdução ao poema 2.....	133
Figura 13 - Ilustração1 dos poemas.....	135
Figura 14 - Ilustração 2 dos poemas.....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da Pesquisa.....	68
Quadro 2 - Etapas da ação com os alunos .....	69
Quadro 3 - Análise Documental .....	70
Quadro 4 - Poemas e Atividades.....	72
Quadro 5 - Próximos livros paradidáticos .....	94
Quadro 6 - Outros gêneros lidos pelos alunos.....	96
Quadro 7 - Outros motivos de abandono de uma leitura.....	98
Quadro 8 - Outras dificuldades de leitura apontadas pelos alunos .....	101
Quadro 9 - Outra função da literatura.....	104
Quadro 10 - O que é poesia?.....	109
Quadro 11 - Respostas sobre o poema “metamorfose” .....	117
Quadro 12 - Respostas sobre a comparação - lagarta e trem .....	117
Quadro 13 - Respostas sobre a comparação - borboleta e avião .....	117
Quadro 14 - Reflexões sobre o poema .....	118
Quadro 15 - Respostas sobre a amizade dos animais .....	119
Quadro 16 - Comparação entre os poemas .....	119
Quadro 17 - Respostas sobre o poema “Sem barra” .....	125
Quadro 18 - Respostas sobre o poema “A invasão” .....	126
Quadro 19 - Respostas sobre o poema Macacalho.....	132
Quadro 20 - Poema “Pomar” – como o menino se sentiu? .....	134
Quadro 21 - Qual poema você escreveria se fosse um poeta? .....	138
Quadro 22 - Qual poema você mais gostou? Por quê? .....	139
Quadro 23 - Qual personagem você seria? Por quê? .....	139
Quadro 24 - O que a leitura dos poemas provocou em você? .....	140
Quadro 25 - Sobre qual história você escreveria? Por quê?.....	140
Quadro 26 - Você gostou do paradidático "Varal de Poesia"? Indicaria?.....	141
Quadro 27 - Gosto pela leitura .....	147
Quadro 28 - Gêneros de que os alunos mais gostam.....	148
Quadro 29 - Leitura na escola - materiais didáticos e paradidáticos .....	149
Quadro 30 - Gosto pela leitura 2 .....	152
Quadro 31 - Leitura na escola - materiais didáticos e paradidáticos 2 .....	153
Quadro 32 - Para você, o que caracteriza um bom leitor?.....	156

<b>Quadro 33 - Livros paradidáticos: instrumentos de incentivo à leitura .....</b>	<b>157</b>
<b>Quadro 34 - Você já conhecia o conceito de mediação de leitura? .....</b>	<b>157</b>
<b>Quadro 35 - O que você espera de um leitor ao final do 6º ano?.....</b>	<b>158</b>
<b>Quadro 36 - Para você, o que caracteriza uma boa aula de leitura? .....</b>	<b>159</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Leitor – Percentual e Estimativa Populacional .....</b>	<b>24</b>
<b>Gráfico 2 - Interesse por literatura .....</b>	<b>25</b>
<b>Gráfico 3 - Gosto pela leitura .....</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 4 - Preferências de Leitura .....</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 5 - Motivação da Leitura .....</b>	<b>96</b>
<b>Gráfico 6 - Desistência de uma leitura .....</b>	<b>97</b>
<b>Gráfico 7 - Suportes de leitura 1 .....</b>	<b>98</b>
<b>Gráfico 8 - Suportes de Leitura 2 .....</b>	<b>99</b>
<b>Gráfico 9 - Local de Leitura .....</b>	<b>100</b>
<b>Gráfico 10 - Dificuldade de Leitura .....</b>	<b>101</b>
<b>Gráfico 11 - Função da Literatura .....</b>	<b>103</b>
<b>Gráfico 12 - Avaliação da metodologia de mediação .....</b>	<b>142</b>
<b>Gráfico 13 - Leitura de poesias .....</b>	<b>143</b>
<b>Gráfico 14 - Interesse por outros livros de poesia .....</b>	<b>144</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
D1	Docente 1
GPLEER	Grupo de Pesquisa – Literatura, Estudo, Ensino e (Re) Leitura do Mundo
HQ	História em Quadrinho
LDP	Livro Didático de Português
P1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
P5	Participante 5
P6	Participante 6
P7	Participante 7
P8	Participante 8
P9	Participante 9
P10	Participante 10
P11	Participante 11
P12	Participante 12
P13	Participante 13
P14	Participante 14
P15	Participante 15
P16	Participante 16
P17	Participante 17
P18	Participante 18
P19	Participante 19
P22	Participante 22
P23	Participante 23
P24	Participante 24
P25	Participante 25
P26	Participante 26
P27	Participante 27
P28	Participante 28
P31	Participante 31

P32 Participante 32  
PDF *Portable Document Format*  
UECE Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>A escolarização da literatura no ensino fundamental anos finais.....</b>	<b>31</b>
2.1.1	Concepções de Leitura .....	31
2.1.2	Leitura ilustrada e leitura aplicada: fases complementares do leitor .....	35
2.1.3	Letramento Literário no ensino fundamental: o inevitável processo de escolarização da literatura .....	37
<b>2.2</b>	<b>A mediação da leitura literária na escola.....</b>	<b>41</b>
2.2.1	Abordagens dos materiais didáticos: o lugar da literatura no livro didático e paradidático .....	44
2.2.2	Abordagens metodológicas da mediação de leitura literária .....	48
2.2.3	Gêneros Literários na escola: Mediação Literária da Poesia .....	52
<b>2.3</b>	<b>O professor de Leitura .....</b>	<b>56</b>
2.3.1	Professor Mediador: um leitor .....	57
2.3.2	A relevância das crenças docentes para o processo educacional .....	58
<b>2.3.2.1</b>	<b><i>Metodologia da Pesquisa em Crenças.....</i></b>	<b>61</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da Pesquisa.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2</b>	<b>Contexto da Pesquisa .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>65</b>
<b>3.4</b>	<b>Adaptação para a realidade remota .....</b>	<b>66</b>
<b>3.5</b>	<b>Procedimentos .....</b>	<b>66</b>
3.5.1	Etapas da Pesquisa .....	68
3.5.2	Análise documental e dos materiais didáticos.....	69
3.5.3	Entrevista com a professora.....	70
3.5.4	Observações iniciais .....	70
3.5.5	Realização do Grupo Focal inicial e aplicação do questionário de perfil-leitor .....	71
3.5.6	Inserção das propostas de mediação de leitura.....	71
3.5.7	Observações Finais.....	73
3.5.8	Realização do Grupo Focal final com os alunos .....	73
3.5.9	Aplicação do questionário com a docente.....	73

<b>3.6</b>	<b>Instrumentos</b> .....	73
3.6.1	Questionário inicial direcionado aos alunos .....	74
3.6.2	Registro do grupo focal - antes e depois da intervenção com os alunos .....	74
3.6.3	Propostas de mediação de leitura – intervenção .....	74
3.6.4	Atividades de Mediação .....	75
3.6.5	Registro da entrevista inicial com a professora .....	75
3.6.6	Questionário final com a professora .....	75
<b>3.7</b>	<b>Procedimento Éticos</b> .....	75
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	76
<b>4.1</b>	<b>Espaço destinado à literatura: Projetos</b> .....	76
4.1.1	Projeto Político Pedagógico .....	77
4.1.2	Projetos de Leitura: “Movimento Literário” e “Clube de Leitura” .....	78
4.1.3	Academia de Letras formada por adolescentes do ensino fundamental anos finais e médio .....	80
<b>4.2</b>	<b>Espaço destinado à literatura: Planejamento diário da docente</b> .....	82
<b>4.3</b>	<b>Espaço destinado à literatura: Materiais didáticos</b> .....	83
4.3.1	Livro didático de leitura .....	84
4.3.2	Livro paradidático de leitura .....	92
<b>4.4</b>	<b>Traçando o perfil-leitor da turma</b> .....	94
<b>4.5</b>	<b>Proposta de Mediação de leitura literária</b> .....	105
4.5.1	Observação do contexto: Aulas 1 e 2 .....	105
4.5.2	Aula 3: Motivação e Introdução .....	108
4.5.3	Leitura e atividades de mediação .....	114
4.5.4	Aula 4 – Os animais .....	115
4.5.5	Aula 5 – Imaginação .....	122
4.5.6	Aula 6 – Experiências .....	129
4.5.7	Aula 7 – Interpretação .....	137
4.5.8	Aulas 8 e 9 – Observações Finais do contexto .....	144
<b>4.6</b>	<b>Comparando os perfis leitores antes e após as mediações literárias</b> .....	147
4.6.1	Grupo focal inicial .....	147
4.6.2	Grupo focal final .....	152
<b>4.7</b>	<b>Crenças da Professora de Leitura: traçando uma comparação antes e após a inserção da mediação literária</b> .....	156

4.7.1	Entrevista inicial .....	156
4.7.2	Questionário final .....	160
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>163</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA ETAPA DA INTERPRETAÇÃO .....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO À DOCENTE .....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DOCENTE .....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS .....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE F - TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA .....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES .....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO – PROFESSORA .....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE J – DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO.....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>192</b>
	<b>ANEXO B – POEMAS UTILIZADOS NAS OBSERVAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A mediação de leitura, conforme evidencia Cavalcante (2018), caracteriza-se pelas relações dialógicas entre os sujeitos. Nessa relação, o leitor tem um papel de destaque, visto que a mediação é um trabalho que objetiva contribuir para a formação leitora. Nesse sentido, Cavalcante (2018) destaca que as ações mediadoras ocorrem em diferentes lugares, com públicos e formatos diversos. Para a referida autora, a partir do diálogo que a mediação prioriza, como um sujeito fundamental nesse processo, o leitor tem uma participação efetiva e sua história de vida deve ser considerada. Assim, nos questionamos sobre como tem acontecido a mediação de leitura no ensino básico.

O interesse pela investigação da atuação mediadora no ensino básico surgiu de uma inquietação a partir de minha experiência como professora de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais. Ao trabalhar a leitura em sala de aula, percebi que os alunos não se sentiam empolgados e muitos deles afirmavam não gostar de ler. Com essas afirmações, construíam obstáculos que os distanciavam da leitura literária.

Em muitos momentos, ao trabalhar a leitura dos livros paradidáticos planejados para as turmas do ensino fundamental, notei que a grande maioria da turma não tinha o livro, pois não sentiam motivação para isso. Diante desse contexto, as propostas de leituras em sala de aula eram sempre desafiadoras. Foi então que comecei a minha inquietação. Comecei a buscar métodos que atraíssem esses leitores para o texto literário e para mostrar-lhes o mundo que eles poderiam descobrir através da experiência leitora.

Conheci, então, a mediação de leitura através do curso “Formação de Mediadores de Leitura”<sup>1</sup>, realizado pela Fundação Demócrito Rocha. O curso menciona os caminhos de incentivo à leitura a partir das práticas de mediação que dão autonomia ao leitor em formação. Essa formação transformou a minha prática como professora, e, a partir disso, comecei a atuar como mediadora. Passei a planejar o trabalho com os textos literários em sala de aula, a fazer um momento de motivação antes da leitura, a preparar o ambiente, a trabalhar com imagens, promover debates,

---

<sup>1</sup> <https://cursos.fdr.org.br/course/view.php?id=62>

e, sobretudo, a priorizar a experiência leitora dos alunos em sala de aula e acompanhar esse processo.

Como resultado dessa atuação, pude perceber o surgimento do interesse, a ansiedade pelas aulas de leitura e a aquisição do livro (para que continuassem lendo em casa). A escolha de mediar o texto literário nas aulas de leitura trouxe muitas experiências agradáveis no exercício de minha profissão. E, diante desse contexto, decidi pesquisar sobre a mediação de leitura no ensino básico, mais precisamente em uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais. Desse modo, a seguir, apresento algumas reflexões necessárias para contextualizar o fenômeno da nossa pesquisa.

É notável que o ensino da literatura nas escolas tem passado por uma série de mudanças e, atualmente, alguns jovens que se encontram em processo de formação leitora têm se distanciado da leitura literária, criando com isso uma barreira que os distanciam de um contato, uma experiência com a literatura. Nas primeiras séries do ensino fundamental anos finais, sobretudo no 6º ano, os alunos estão se entendendo e se descobrindo melhor, pois estão iniciando a fase da adolescência. Sendo assim, a atuação dos profissionais que trabalham com esses estudantes deve ser cuidadosa e empática, pois o afastamento da leitura literária é um quadro real que deve ser combatido através de planejamento e implantação de métodos que provoquem um “despertar”.

Diante desse distanciamento, é válido refletir sobre o real papel do profissional mediador de leitura. Será que de fato existe um mediador de leitura nas salas de aula? O professor é, realmente, um leitor literário? Esses questionamentos são importantes para pensarmos na formação leitora dos alunos e refletirmos sobre os possíveis caminhos que possam mudar esse quadro atual.

Para compreendermos melhor o distanciamento mencionado anteriormente, é importante considerar de que modo o papel do mediador de leitura é realizado atualmente. Nesse sentido, o professor tem o fundamental papel de mediar o texto literário ajudando o aluno a questionar, relacionar e analisar os mecanismos literários (COSSON, 2010). O mediador cria as condições, questiona, incita, desperta a curiosidade. Despertar a curiosidade pelo texto literário, estimular discussões e reflexões nesses jovens que se encontram em processo de descoberta é, sem dúvida, um grande feito. Assim, ampliamos o repertório desses leitores que, à medida que

forem se consolidando, tornar-se-ão leitores críticos e modificadores de suas realidades.

Há ainda um outro fator que contribui para o afastamento dos alunos para com o texto literário: o espaço dedicado à literatura na escola é cada vez menor. Atualmente, pude notar em minhas vivências, antes como aluna e, posteriormente, como professora, que a literatura ocupa um espaço mínimo no ensino fundamental anos finais. A literatura, nesse nível de ensino, dentro da disciplina de língua portuguesa, é uma disciplina de leitura e interpretação de textos dos livros didáticos ou das obras paradidáticas. A questão que levantamos sobre esse espaço é: como a escola, de modo geral, e o professor de língua portuguesa, especificamente, inserem a literatura dentro desse espaço? Existe, realmente, um lugar para a experiência literária?

Cosson (2019) afirma que a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. O autor salienta que, para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura apenas se mantém na escola por tradição e inércia, “uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2019, p.20).

Assim, consideramos que essa visão dos professores e profissionais da área acerca do lugar da literatura na escola tem um impacto sobre a forma como essa é apresentada para os alunos. Apontamos, dessa forma, a necessidade de investigar o espaço destinado à literatura a partir dos projetos trabalhados na escola, dos planejamentos da docente de língua portuguesa e dos materiais didáticos trabalhados na turma para, assim, refletirmos sobre como esse espaço incentiva e promove a leitura literária no contexto investigado.

Questionamo-nos, porém, se essa perda de espaço da literatura na escola é atual e como chegamos a essa realidade, já que, historicamente, a literatura sempre foi determinante para a construção da formação moral dos povos. De acordo com Araújo (2000), no Egito antigo, por exemplo, a educação de um escriba consistia em anos de prática de ditados e cópias de textos, em sua maioria, literários.

Por sua vez, Colomer (2007) destaca que, durante séculos, a literatura exerceu um papel preponderante como eixo do ensino linguístico, formação moral e consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas. No entanto, assegura que, mesmo que a literatura tivesse todas essas funções, não significa que os alunos

lessem obras literárias nas aulas ou que essas obras fossem adequadas à capacidade e interesse dos leitores.

Podemos estender e questionar o espaço da literatura em um instrumento bastante usado pelo professor cotidianamente: os livros didáticos. Conforme ressalta Marcuschi (2001), nos livros didáticos, as questões reflexivas que contribuem para a construção do sentido de um texto são raras. Cosson (2020) nos assegura que, em qualquer modalidade de ensino da literatura, é determinante a presença do livro didático. No entanto, ainda é notória a presença de algumas abordagens que não fomentam o letramento literário na escola. Conforme salienta o referido autor, o livro didático fixa um modo único de abordagem de atividades de leitura e enfrenta diversos problemas acerca da seleção de textos que são, muitas vezes, sem autenticidade, coesão e fragmentados.

Rangel (2003) também reflete sobre a crise da relação entre literatura e livro didático. Segundo o autor, esta é uma relação difícil, pois essa ferramenta tem o velho hábito de não contemplar o que o texto literário tem de próprio, o que só faz aumentar o esquecimento da literatura e a sensação, cada vez mais difundida, “de que é ‘difícil’ ou mesmo ‘impossível’ para o fundamental”. (RANGEL, 2003, p.5).

Dessa maneira, podemos perceber que, em diversos aspectos, a literatura vem perdendo seu espaço. Seja na rotina escolar, nas aulas de língua portuguesa, nos materiais didáticos, no planejamento do professor, o lugar de valorização, apreciação e experiência com a literatura deve ser repensado. Nesse sentido, a escola, um lugar de formação de leitores, deve ser um ambiente de constantes investigações e mudanças. Assim, é preciso refletir sobre a base que tem recebido esses leitores, presente e formada através da relação ensino-aprendizagem, das abordagens mediadoras e do uso crítico dos manuais didáticos tão presentes no cotidiano de todo professor.

Portanto, conforme esboçamos ao longo dessa discussão, analisamos em nossa pesquisa os efeitos de uma proposta de mediação literária nas práticas docentes e no perfil dos leitores de uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola privada da cidade Fortaleza. Ademais, consideramos pertinente ao nosso trabalho mapear o espaço que a escola e o professor destinam à literatura, a partir dos projetos literários e dos instrumentos mais usados pelo docente em sala de aula, que são os livros didáticos e paradidáticos de leitura e literatura. Desse modo, realizamos a seguinte pergunta central:

**Quais as possíveis mudanças no perfil leitor dos alunos de 6º ano do ensino fundamental anos finais e nas crenças sobre o trabalho com a leitura literária do(a) professor(a), a partir da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula?**

A partir dessa questão central, apresentamos as questões de desdobramentos específicas que auxiliaram a nossa investigação:

- 1) Qual o espaço destinado à literatura na escola no que se refere a prescrições, projetos de leitura, planejamento do professor e material didático?
- 2) Quais as mudanças no perfil leitor de alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula?
- 3) Como se apresentam as crenças do(a) professor(a) do 6º ano do ensino fundamental anos finais sobre leitura literária antes e depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula?

Assim, para respondermos a essas questões, temos como objetivo central: **Analisar possíveis mudanças no perfil leitor dos alunos de 6º ano do ensino fundamental anos finais e nas crenças sobre o trabalho com a leitura literária do(a) professor(a), a partir da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula.**

Dessa maneira, como objetivos de desdobramentos específicos, temos:

- 1) Averiguar o espaço destinado à literatura na escola no que se refere a prescrições, projetos de leitura, planejamento do professor e material didático;
- 2) Analisar possíveis mudanças no perfil leitor de alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula;
- 3) Examinar como se apresentam as crenças do(a) professor(a) do 6º ano do ensino fundamental anos finais sobre leitura literária antes e depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula.

Logo, acreditamos na relevância das contribuições de um estudo científico voltado para a formação do leitor literário. Assim, investigar os aspectos contribuintes

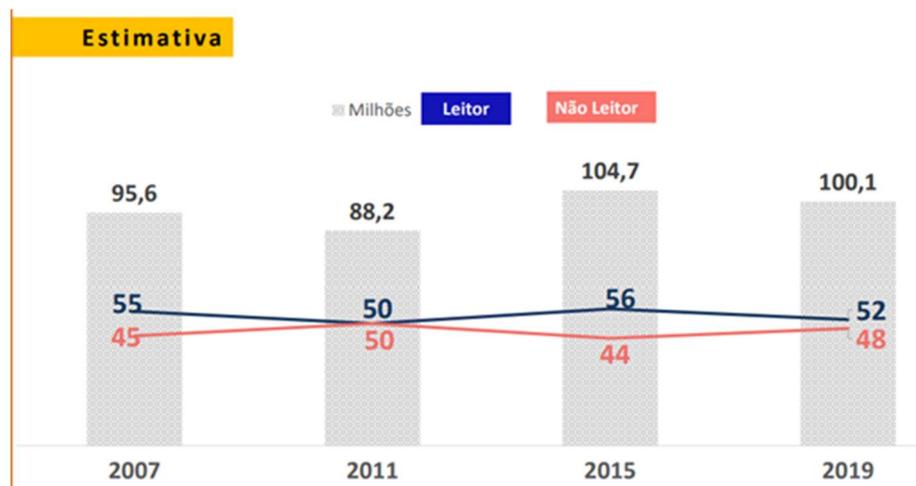
para a formação do leitor é investigar as práticas e crenças docentes que são relevantes para esse processo. Uma vez investigada essa prática, será possível entender se realmente existem mediadores de leitura em sala de aula que acompanham e contribuem para o processo de formação do leitor literário.

Constatando o real distanciamento entre os leitores e a literatura, Moraes (2013) discute o resultado da terceira edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, promovida pelo Instituto Pró-Livro, em 2011. O resultado aponta que 50% dos brasileiros, representados por 5.012 entrevistas domiciliares em 315 municípios de todos os estados, revelaram não ser leitores.

No que refere à leitura de textos literários, a pesquisa nos mostra que, entre todos os entrevistados, a média de livros lidos em geral é de 1,85 livros por ano, sendo os de literatura 0,18 (indicados pela escola) e 0,33 escolhidos pelos leitores. Ao apontar esses resultados, Moraes (2013) acentua que “se no Brasil se lê pouco, lê-se ainda menos a literatura” (p. 74).

De acordo com a edição mais recente da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019, podemos constatar um crescimento do número de brasileiros que não se consideram leitores. Conforme mostra o gráfico a seguir, o número sobe para 48%.

**Gráfico 1 - Leitor – Percentual e Estimativa Populacional**



Fonte: Instituto Pró-livro (2019, p. 19).

Destacando a importância da mediação de leitura desde a infância para a formação dos leitores, a pesquisa “Retratos da Leitura do Brasil” (2015) aponta que apenas um terço dos brasileiros teve a influência de alguém na formação do seu gosto

pela leitura, sendo a mãe ou o professor as influências mais citadas. Conforme afirma a pesquisa, essas influências impactam o fato de alguém ser ou não leitor, “uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores”. (RETRATOS DA LEITURA DO BRASIL, 2015, p.131).

Na versão mais recente da pesquisa<sup>2</sup> podemos notar que o interesse em ler literatura se deu, para maioria dos leitores, em virtude de alguma indicação feita na escola ou por algum professor(a). Desta maneira, podemos constatar a grande influência que a escola e seus professores exercem sobre os leitores de literatura, conforme é apresentado no gráfico a seguir.

**Gráfico 2 - Interesse por literatura**

## INTERESSE POR LITERATURA

(Questão nova)

(%)

### Como começou a se interessar por literatura ....

2019



Base: Leitores de literatura independentemente do meio 2019 (4894)

IRÓPE

Fonte: Instituto Pró-livro (2019, p. 112).

Esses resultados apontam a necessidade de estudos voltados para a importância da mediação na formação de leitores. A leitura e análise dessas pesquisas nos trouxeram ainda mais motivação para investigarmos a formação de

<sup>2</sup> Realizada pelo Instituto Pró-Livro, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” tem como objetivo promover, através dos seus diagnósticos, estudos, reflexões e mudanças acerca dos indicadores de leitura do Brasil. A realização da pesquisa conta com o apoio e patrocínio das mantenedoras: Abrelivros, CBL, Snel e Itaú Cultural.

leitores no contexto escolar e a relação dessa formação com as práticas mediadoras, sobretudo em uma turma do 6º ano, série inicial do nível fundamental anos finais que, por revelar um novo contexto para os alunos que passam por um processo de transição, tem uma função ainda mais desafiadora de promover a experiência literária e a formação leitora.

Geraldi (2013, p. 47) corrobora a atuação mediadora na escola advogando que “sem a mediação que permite cotejar textos com textos, os leitores que surgirem, surgirão apesar da escola. E não é isso que pretendemos com a escola que queremos”.

Vale ressaltar que o ensino fundamental anos finais é um período importante para que o gosto pela leitura se solidifique. Nos anos iniciais, como já mencionamos, os alunos passam por um processo de transição e a partir desse momento, tudo, não só na esfera escolar, mas na vida desses jovens, se transforma. É nesse momento que o texto literário deve ser apresentado de forma a despertar a paixão, a curiosidade, a reflexão e a vontade de saber mais. Por essa razão, investigar a forma como a literatura tem sido apresentada na escola é crucial para entendermos como estão sendo formados os nossos leitores no ensino básico. Nesse sentido, destacamos algumas concepções, caras para nosso estudo, sobre o trabalho com o texto literário na escola.

Um mediador é aquele que compreende a leitura como um processo constituído de várias etapas. As oficinas de leitura propostas por Girotto e Souza (2010) testificam essas etapas presentes no processo de leitura. Nessas oficinas, o professor trabalha o texto literário em sua integralidade, discute e trilha, com os alunos, um caminho para a compreensão. Nesse momento, várias habilidades são trabalhadas: conhecimento prévio, conexão e inferência são alguns exemplos. O mediador reconhece essas habilidades e busca ativá-las em seus alunos.

Cavalcante (2018) afirma que o leitor se forma ao longo da vida e, para isso, é importante que se desenvolvam práticas leitoras educativas, que os sujeitos se reconheçam nessas leituras evocando a liberdade e autonomia. Acreditamos, portanto, que a escola é uma importante instituição de desenvolvimento dessas práticas leitoras e, a mediação é o caminho para o desenvolvimento de tais práticas.

Brandão e Rosa (2010) traçam alguns passos para que os alunos se apropriem de fato do texto literário. As autoras defendem a “conversa” que consiste em um planejamento do mediador que vai desde a escolha do texto até as perguntas

que são feitas ao final para instigar as discussões e reflexões. Dessa maneira, acreditamos que essas ações são muito importantes para a formação do leitor e, sem dúvida, um possível caminho para se começar a agir como mediador.

Vale ressaltar também que a experiência do mediador com o texto literário influencia os leitores em formação, pois tudo é refletido em suas práticas pedagógicas. Sobre essa importante experiência, os estudos realizados por Dietzsch (2004) constata que os gostos literários dos professores influenciam no modo como apresentam os textos, por exemplo. Logo, é importante que o mediador tenha ciência de sua influência e seja cuidadoso nesse processo.

Apresentamos, a seguir, algumas pesquisas que, por dialogarem com o nosso estudo, constituíram-se bases teóricas e metodológicas. Esses estudos tratam do letramento literário, mediação literária na escola e crenças docentes.

Canguçu (2013) decidiu investigar como o trabalho do mediador tem influenciado os leitores do ensino fundamental anos iniciais. A autora acredita que a mediação contribui para o desenvolvimento do letramento dos alunos e, além disso, traz benefícios visíveis para a relação ensino-aprendizagem. Em seu estudo, Canguçu (2013) faz uma investigação sobre o que os professores entendem por letramento e analisa se há, nas práticas docentes observadas, práticas mediadoras que contribuam para a formação de leitores competentes em uma turma do 3º ano do ensino fundamental.

Um método discutido por Viccini (2011) que estimula a atuação mediadora do professor e também seus alunos é a roda de leitura. Nessa proposta metodológica, a autora atua como mediadora de leitura procedente de um projeto denominado “Um Passeio pelo Fantástico Castelo da Literatura”, aprovado pela prefeitura de sua cidade. A autora propõe uma mudança das práticas docentes atuais e acrescenta que a prática da mediação deve estar pautada no planejamento, o que engloba desde os textos a serem discutidos na roda de leitura, até a preparação do ambiente em que acontecerá a mediação.

Dialogando com os estudos mencionados anteriormente, Silva (2010) acredita que os professores mediadores do ensino fundamental devem agir como principal canal de veiculação, para os alunos, do texto escrito. O autor reflete sobre a necessidade de se formar profissionais capacitados para tal função e aponta a sala de aula como o espaço onde se começa a exercitar essa prática.

Confirmando as visões supracitadas, Oliveira (2012), em sua pesquisa com uma turma do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais, investiga como um aluno, em seu processo de formação no ensino fundamental, pode se tornar um leitor competente. A autora afirma que ações planejadas por um agente de leitura, denominado mediador, contribuem para esse processo. Para Oliveira (2012), os momentos de contação e leituras de histórias são adotados como ferramentas pedagógicas para apresentação da literatura para os leitores iniciantes.

Muito caro à nossa investigação é o estudo de Aragão (2006) que, ao tratar a literatura como objeto de estudo, recurso de ensino e formação de leitores, propõe um modelo de formação literária no curso de letras espanhol da Universidade Estadual do Ceará. Elencamos também as pesquisas realizadas pelo nosso grupo de pesquisa, GPLEER, as quais serviram de inspiração, referência e diálogo para a nossa investigação.

Destacamos, assim, o estudo de Araújo (2018) que, ao investigar sobre o letramento literário e o processo de alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, nota a importância do professor para a formação leitora dos alunos dessa etapa. Para a autora, muitos alunos precisam de um mediador que os auxilie na descoberta do literário. Discutindo sobre a importância de uma escolha consciente das obras literárias trabalhadas em sala de aula, a referida autora defende que o professor deve desenvolver estratégias que atraiam os seus alunos para as descobertas e interações que a leitura pode provocar.

Marques (2016), por sua vez, investiga uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais. Nesse sentido, a autora formula propostas que auxiliam na formação leitora dos alunos da periferia de Fortaleza, além de analisar também possíveis mudanças de crenças dos alunos investigados quanto à inclusão desses na comunidade de leitores. Desse modo, podemos notar a semelhança entre o nosso estudo e a pesquisa realizada por Marques (2016). Entretanto, nossa investigação tem como foco a análise dos efeitos da inserção de uma nova proposta de mediação literária e considera o espaço destinado à literatura, além de traçar uma comparação de como se apresentam as crenças docentes antes e após o trabalho de mediação literária.

No ensino médio, destacamos a pesquisa de Silva (2016) que, em um estudo experimental, comparou o trabalho com os gêneros literários e não-literários e verificou como esses gêneros contribuem para o desenvolvimento das habilidades

leitoras dos alunos de língua espanhola. Lopes (2021), também no ensino médio, analisou o impacto de práticas de leituras de gêneros literários emergentes do ambiente digital a partir do que sugere a BNCC.

Outros trabalhos do grupo tratam da análise das crenças docentes e discentes. A pesquisa de Parente (2018), por exemplo, analisa a construção, influência ou ressignificação das crenças dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio sobre literatura a partir do trabalho com a literatura cearense. Rocha (2016), assim como nós, investiga as crenças docentes. A autora, contudo, trabalha com professoras de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE e investiga sobre práticas de oralidade a partir da abordagem do texto teatral nas aulas de língua espanhola.

Esta pesquisa, enfim, mapeia o espaço destinado à literatura na instituição desde os projetos e prescrições gerais de incentivo à leitura literária, até ferramentas mais específicas da turma como o material didático e planejamento do professor e investiga os efeitos de uma proposta de mediação literária no perfil leitor dos alunos de uma turma do 6º ano de uma escola do contexto privado.

Além desse mapeamento, também pretendemos investigar sobre as crenças da professora participante em relação ao trabalho com a leitura literária na turma, o que nos revela um contexto amplo de investigação baseado nos seguintes aspectos: espaço/lugar da literatura na escola e ferramentas didáticas; efeitos da mediação literária nos leitores e comparação das crenças docentes a partir da inserção da proposta de mediação.

Acreditamos, assim, na relevância de um estudo voltado para esse contexto, visto que o 6º ano é uma série transitória, na qual os alunos estão mudando de fase não só como estudantes, mas como sujeitos sociais prestes a entrar na adolescência. Além disso, a proposta metodológica do ensino no fundamental anos finais é outra, com vários docentes até mesmo na disciplina de língua portuguesa.

Dessa maneira, buscamos apresentar uma investigação que revele uma visão ampla do trabalho com a literatura no espaço investigado e, desse modo, contribua não apenas para o campo científico da Linguística Aplicada, mas para o campo social dos sujeitos envolvidos na pesquisa: professores, alunos e a comunidade escolar de modo geral, além de trazer significativas reflexões acerca do trabalho com a mediação literária no ensino básico.

Por fim, esta dissertação, no que diz respeito à sua organização textual, divide-se em quatro seções. Ao longo desta introdução, apresentamos a problemática da nossa pesquisa, as questões, os objetivos e a justificativa da investigação.

A segunda seção é a fundamentação teórica, parte em que apresentamos, defendemos e refletimos sobre as bases teóricas nas quais esta pesquisa se ancorou. Em seguida, na terceira seção, detalhamos o percurso metodológico trilhado neste estudo.

Posteriormente, na quarta seção, apresentamos as análises dos dados obtidos na pesquisa, que englobam o levantamento documental realizado na primeira etapa da pesquisa, além das observações e ações com a inserção da proposta de mediação, com os alunos e a docente, realizadas no segundo momento. Por fim, na quinta seção, apresentamos as nossas conclusões e reflexões obtidas ao final desta pesquisa.

Assim, esperamos que esta pesquisa traga significativas contribuições e reflexões acerca do processo de escolarização da literatura e seu espaço na escola, bem como sobre os benefícios da mediação literária para a formação do leitor literário no ensino fundamental anos finais e influência das crenças dos docentes na relação de ensino e aprendizagem de literatura.

Na próxima seção, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Como a nossa investigação abordará os conceitos de mediação de leitura no ambiente escolar sob a ótica do fomento ao letramento literário, teorizamos, nas seguintes subseções, sobre os seguintes temas: a escolarização da literatura no ensino fundamental anos finais; a mediação de leitura literária na escola e, por fim, sobre o professor de literatura e crenças docentes.

### **2.1 A escolarização da literatura no ensino fundamental anos finais**

A literatura, ao ser levada para a escola, passa pelo processo de escolarização. Assim, nas próximas subseções refletimos sobre algumas concepções de leitura presentes na escola e sobre as fases complementares do leitor na escola apresentadas por Cosson (2011). Para concluir essa subseção, discutimos sobre o letramento literário no ensino fundamental, nível de ensino que investigamos, destacando algumas reflexões acerca das adequações e inadequações presentes no processo de escolarização da literatura nesse nível. A seguir, iniciamos a nossa discussão apresentando algumas concepções de leitura concebidas ao longo do tempo e presentes nas abordagens com o texto literário no ambiente escolar.

#### **2.1.1 Concepções de Leitura**

As discussões sobre as concepções de leitura permeiam o nosso espaço desde muito tempo. Seja porque a leitura é um hábito frequente no cotidiano dos leitores na escola ou fora dela, seja porque os leitores vêm mudando ao longo do tempo. Destacamos que a concepção de língua implica nas concepções de leitura que serão discutidas adiante, pois para cada nova concepção de língua, há uma nova de leitura.

Elias e Koch (2018) questionam sobre a concepção de leitura e afirmam que essa decorre das concepções sobre o sujeito, língua, texto, sentido e de seus respectivos focos. Para a concepção de língua como uma estrutura constituída por códigos (KOCH; ELIAS, 2018), a língua é entendida como um instrumento de comunicação. Sendo assim, o texto é visto como uma estrutura que deve ser

decodificada pelo leitor. A partir dessa concepção, cabe ao leitor dominar o código para, assim, compreender o texto. Portanto, “consequentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade”. (KOCH, ELIAS, 2018, p.10).

Koch (2002) elucida que “a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e ações”. (p.13). A partir dessa visão de língua, o texto passa a representar os pensamentos do autor e é constituído por uma representação lógica de sentido. A leitura, nessa concepção, é vista como “uma atividade de captação de ideias” (KOCH; ELIAS, 2018, p.10). Portanto, o objetivo do leitor seria captar as ideias presentes e materializadas através do texto.

Os focos supracitados nos levam a refletir sobre as abordagens ascendente e descendente da leitura. Segundo Vereza (2011), a leitura ascendente é aquela focada no texto, no qual o leitor, através da decodificação, extrai todo o seu sentido. Podemos perceber, na abordagem ascendente, uma relação com a visão de língua como estrutura de código já discutida anteriormente. A abordagem descendente, em contrapartida, enxerga o leitor como alguém que inscreve, no ato da leitura, seus conhecimentos de mundo e suas expectativas. Conforme corrobora Vereza (2011), “sem o leitor, não há sentido algum, não há imanência no texto” (p.16). Sendo assim, para a abordagem descendente de leitura, o leitor é um sujeito fundamental e ativo, pois

A visão ‘forte’ do modelo descendente passou a retirar das palavras, da sintaxe e muitas vezes do próprio texto a supremacia do sentido, transferindo a sua fonte para o leitor, com toda a sua experiência do mundo”. (VEREZA, 2011, p.17, grifo da autora).

Leffa (1996) reforça a visão descendente de leitura, pois a enxerga como um processo extremamente complexo no qual o leitor, através da interação com o texto, ativa uma série de habilidades de alta sofisticação compostas por vários subprocessos para estabelecer os canais de compreensão.

De acordo com Leffa (1996), definir a leitura com foco no texto, na extração de significados, e com foco no leitor, através da atribuição do significado, é problemático, visto que a complexidade do ato de ler não pode ter apenas um enfoque. O autor afirma ainda que

Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p.17).

De acordo com a concepção interacional da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2018). Nessa concepção de leitura, o leitor é visto como um sujeito situado que carrega consigo experiências que o auxiliam na construção da compreensão textual. Além disso, o sentido não está pautado no texto, no autor ou no leitor, mas é construído a partir de uma interação desses elementos. Sendo assim,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006).

Cassany (2006), ao abordar a antiga visão da leitura como oralização da grafia, afirma ser essa uma concepção medieval e mecanicista. Para o referido autor, ler é compreender e, para que a leitura seja efetivada, são necessários muitos processos cognitivos como: a ativação de conhecimentos prévios, elaborar, verificar hipóteses e construir o significado.

Cassany (2006) destaca, ainda, que tanto a escrita, como a leitura são construídas socialmente, pois é necessário ao leitor não apenas a ativação dos processos cognitivos, mas os conhecimentos socioculturais particulares de cada prática letrada, daí decorre sua defesa da concepção sociocultural da leitura.

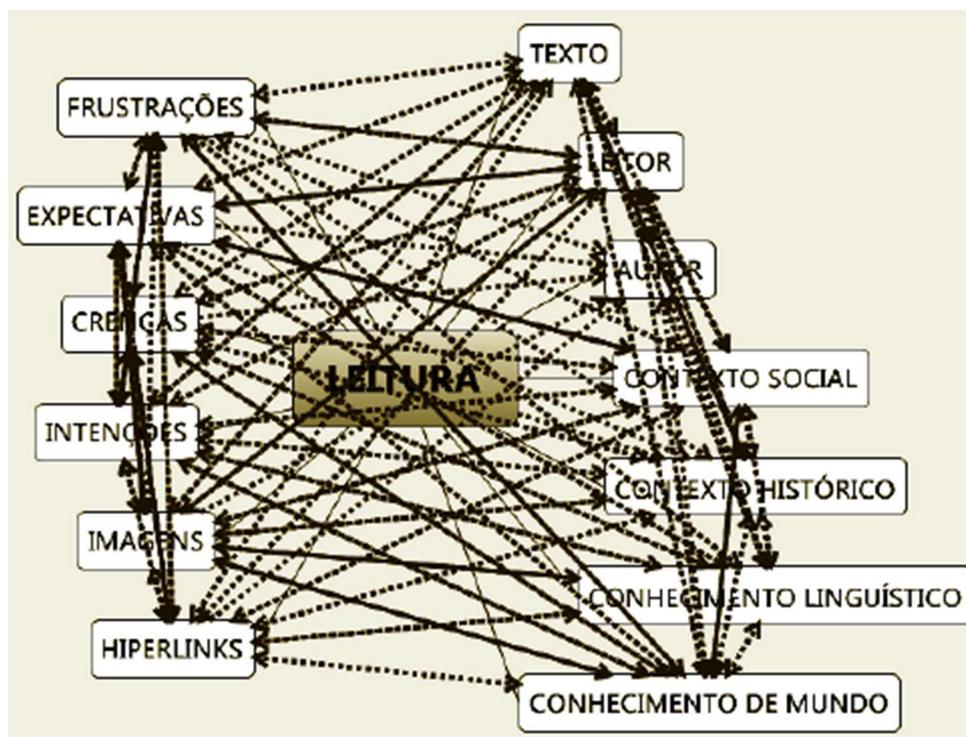
Franco (2011), por sua vez, discorre sobre a complexidade do ato de ler ao definir a leitura como um processo dinâmico em que vários agentes, como autor, leitor, texto, expectativas do leitor, crenças, dentre outros, se relacionam. Sendo assim, baseado na Teoria da Complexidade, o autor considera o leitor um sujeito também complexo, que leva para a leitura suas experiências e seus conhecimentos. Nesse sentido, “o leitor participa ativamente de interações que vão além daquela com o texto”. (FRANCO, 2011, p. 43). Logo, a leitura requer do leitor um papel ativo, para além da decodificação.

Franco (2011) salienta, ainda, que o complexo não deve ser entendido como sinônimo de algo complicado, mas “como um fenômeno que compreende

inúmeras possibilidades de interações e indeterminações” (p.41). O referido autor justifica essa complexidade ao enxergar, no processo de leitura, a existência de inúmeros agentes e contextos como o social, o histórico e o linguístico.

Nesse sentido, Franco (2011) destaca que, o leitor, ao interagir com outros elementos, se torna um novo leitor, pois “durante o ato de ler, suas expectativas, por exemplo, podem ser alteradas bem como suas crenças podem ser fortalecidas ou enfraquecidas”. (FRANCO, 2011, p. 41). Dessa maneira, defendemos essa abordagem de leitura, pois assim como Franco (2011), acreditamos que o leitor carrega suas singularidades para o texto e, por essa razão, “não podemos prever quantas interações são possíveis nesse sistema complexo” (FRANCO, 2011, p.42), conforme ilustra bem a imagem a seguir:

**Figura 1 -Fluxo de informação multidimensional de um sistema de leitura**



Fonte: Franco (2011, p.42).

Logo, acreditamos que o mediador de leitura possui um papel primordial para a abordagem da leitura em sala e para a solidificação de um leitor ativo, que interage com o texto para além da decodificação, levando suas experiências e singularidades que tornam essa interação múltipla e, por isso, complexa. Conforme afirma Cosson (2019)

Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (p.40).

Concluimos esta subseção sintetizando as concepções de leitura aqui discutidas. São elas: a concepção de leitura com enfoque no texto e em sua linearidade (ELIAS, KOCH, 2018); a de leitura enquanto captação de ideias (ELIAS, KOCH, 2018); a interacional, em que os sujeitos dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2018); a de leitura como uma construção social que requer do leitor um papel que vai além dos processamentos cognitivos, mas abrange também as práticas socioculturais de seu meio (CASSANY, 2006); e, por fim, a concepção de Franco (2011) acerca da abordagem complexa da leitura.

Consideramos imprescindível que o professor mediador tenha conhecimento sobre as fases que permeiam os leitores na escola, denominadas por Cosson (2011) de fases complementares do leitor. A seguir, faremos uma breve discussão sobre essas etapas.

### 2.1.2 Leitura ilustrada e leitura aplicada: fases complementares do leitor

Como a nossa pesquisa enfoca o ensino fundamental anos finais, consideramos relevante a discussão acerca das práticas de leitura nesse nível de ensino para, assim, refletirmos de que forma essa leitura tem contribuído para a formação leitora dos alunos. Para isso, faremos um breve trajeto sobre duas formas de leitura trabalhadas pela escola sob a ótica de Cosson (2011).

Segundo o autor, nos anos escolares iniciais, a criança tem contato com o mundo da fantasia, com a literatura ilustrada. Isso porque a fantasia, nessa fase inicial, é um elemento fundamental tanto para o processo de escolarização da literatura, como para as brincadeiras e a socialização dessas crianças. Diante desse mundo de fantasias proporcionado pelos anos escolares iniciais, percebemos o papel que os livros infantis cumprem com suas imagens, cores e com a forma de trabalhar o texto literário sempre priorizando o que já antes dissemos: a fantasia. Cosson (2011) denomina esse tipo de leitura como leitura ilustrada. De acordo com o autor,

Essa leitura, entretanto, é, por assim dizer, uma leitura meramente ilustrada. Não se considera que ela faça verdadeiramente parte do processo educativo, quando muito ajuda no reconhecimento da escrita. É uma maneira de facilitar a passagem entre as etapas da vida da criança [...] (COSSON, 2011, p. 248, supressão nossa).

Segundo o referido autor, visto que a leitura ilustrada tem a função de prolongar o mundo da fantasia e apresentar de maneira sutil o mundo da escrita, a mediação realizada pelo professor é pautada na apresentação dos livros para as crianças, na explicação dos desenhos e na leitura em voz alta.

Com o passar dos anos escolares, a leitura ilustrada é substituída por outro modo de ler, nomeado por Cosson (2011, p. 285) como leitura aplicada. Nessa abordagem “o texto literário vale menos pela sua capacidade de promover o exercício do imaginário e mais pela sua contribuição ao ensino de língua materna” (COSSON, 2011, p.285).

Nesse contexto, a literatura como parte da Língua Portuguesa serve à compreensão leitora e, dessa forma, conforme exemplifica o autor, surgem as atividades de compreensão leitora, fichas de leitura e debates sobre os temas dos livros adotados. A partir dessa nova etapa, “a leitura de textos literários ganhou a função de ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno”. (COSSON, 2011, p. 285).

O referido autor ressalta que essas duas leituras não podem ser dissociadas. Ao contrário, são importantes para a promoção do letramento literário na escola. Um leitor do ensino fundamental anos finais que se distanciou da leitura ilustrada deve também exercitar a sua imaginação ao ler um texto literário. Acreditamos, assim, que esse estímulo do imaginário deve ser priorizado pelo professor mediador a fim de contribuir para a apreciação literária e a fruição do texto, que, quando realizadas em sala de aula, levam à singular experiência literária. De acordo com o que esclarece Cosson (2011)

Cabe ao professor romper com essa descontinuidade no tratamento do texto literário, promovendo simultaneamente desde as séries iniciais a leitura ilustrada e a leitura aplicada dos textos literários para todos os alunos, independentemente de sua faixa etária e nível de escolaridade. Ao proceder assim, estará dando um passo importante em direção à interação verbal intensa que caracteriza o letramento literário (COSSON, 2011, p. 286).

Destacamos, ainda, que o debate sobre as formas de promover o letramento literário na escola está relacionado, segundo Pinheiro (2011), à reflexão sobre o ensino da literatura. A maneira como a literatura é vista pela escola e pelo professor mediador interfere diretamente nas adequações ou inadequações da escolarização da literatura que serão discutidas mais adiante. Para Pinheiro (2011)

A Educação Básica deveria estar ligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente dos interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários. Só pode existir encantamento quando há o conhecimento sobre a função exercida pelo texto literário (PINHEIRO, 2011, p.302).

Acreditamos, portanto, que despertar os leitores em formação para esse encantamento e para o conhecimento da função da literatura deve ser um dos objetivos da escola, pois, conforme corrobora Fernandes (2011), a literatura é apontada como uma das modalidades mais ricas da fantasia, está vinculada à realidade, ao mundo concreto que é transformado pela criação literária e, por isso, as criações ficcionais podem atuar como uma força poderosa na formação das crianças e dos adolescentes.

Na próxima subseção, concluindo as discussões acerca da escolarização da literatura, realizamos um breve histórico dos estudos do letramento para, então, apresentarmos o conceito de letramento literário e sua singularidade. Além disso, refletimos sobre as adequações e inadequações presentes no processo de escolarização da literatura no ensino fundamental.

### 2.1.3 Letramento Literário no ensino fundamental: o inevitável processo de escolarização da literatura

A definição de letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50) leva em conta as práticas sociais de uso da língua. O indivíduo, que vive em sociedade, participa de várias situações que envolvem práticas de leitura e escrita.

Considerando essas diversas práticas de leitura e escrita, surgiu o termo letramentos, no plural, que abrange os diversos modos de construção do significado advindos de “outros tipos de textos e tecnologias: pintura, literatura, filme, televisão, computador e telecomunicações” (GEE, 1996, p.143). Rojo (2009), por sua vez, a partir de estudos mais recentes sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, discute sobre o conceito de letramentos múltiplos que envolvem a multimodalidade das mídias digitais que originou duas facetas: multiplicidade de práticas que circulam em diferentes esferas da sociedade e multiculturalidade. A partir dessa pluralidade do

termo, surge uma expansão que compõe vários tipos de letramentos, dentre eles o letramento literário.

Definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67), o letramento literário é visto como um processo, pois conforme ressaltam Souza e Cosson (2011) “é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários [...]” (p.103). Como todo processo, é constituído por importantes etapas construídas ao longo da vida e que marcam as diversas fases da vida de um leitor. Além disso, Souza e Cosson (2011) ressaltam, ainda, que o letramento literário não pode ser entendido como um conhecimento adquirido sobre literatura ou texto literário, mas como uma experiência de construção de sentido. Conforme afirmam esses autores, é “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. (COSSON, SOUZA, 2011, p.103).

Souza e Cosson (2011) destacam que o letramento literário é um tipo de letramento singular, pois é marcado por uma relação diferente com a escrita, “ocupa um lugar único em relação à linguagem” (COSSON, 2011, p.282). Como já mencionamos, para além do domínio de uma habilidade, o letramento literário é

Uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário. Por outro lado, também não se trata do conhecimento sobre uma determinada área, a literatura [...], mas da interação verbal que se efetiva dentro de um repertório cultural que é a literatura. Essas interações verbais, diferentemente de outras [...], caracterizam-se pela intensidade, porque é feita de palavra pela palavra, e pela liberdade absoluta de ser e viver [...]. (COSSON, 2011, p.283).

Notamos a singularidade do letramento literário ao percebermos a singularidade da literatura através do uso que faz da linguagem e das transformações, ressignificações e reflexões que causa no leitor por meio da representação que faz do mundo, pois conforme corrobora Cosson (2006) “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (p.17).

Sendo assim, a partir do caráter singular do letramento literário, consideramos necessário fomentar esse letramento na escola reconhecendo e valorizando essa singularidade através de práticas que priorizem a experiência literária dos leitores do ensino fundamental. Cosson (2019) ressalta que, na escola, a leitura literária tem a função de ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura, mas porque nos fornece os instrumentos necessários para

reconhecer e articular o mundo feito linguagem. Dessa forma, acreditamos que tornar o leitor do ensino fundamental um articulador desse mundo é um primordial papel da escola e do professor mediador de leitura.

Conforme discutimos anteriormente, o letramento literário é um processo que acontece ao longo da vida do leitor. No entanto, o período escolar é um importante momento para promover a leitura e a escola torna-se uma agência desse letramento durante a longa passagem do leitor por esse ambiente, pois “uma vez consolidada, a escola tornou-se a responsável pela habilitação do leitor e pela sua iniciação na educação literária” (LOYOLA, 2013, p.113).

Sendo assim, consideramos importante refletirmos sobre o processo de escolarização do letramento literário. Conforme pontua Fernandes (2011), “vale lembrar que a instituição escolar se tornou o principal espaço de circulação e de consumo da literatura infantil, desde sua gênese até os dias atuais, promovendo a chamada escolarização do texto literário”. (p.322). Cosson (2019) também assegura a importância da escola para o letramento literário ao afirmar que

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. Daí sua importância na escola [...] (COSSON, 2019, p. 12).

Ao ser levada para a escola, a literatura passa pelo processo de escolarização. Nesse sentido, Soares (2011) destaca que não há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes. A referida autora afirma que o surgimento da escola está ligado à constituição de saberes escolares, concebidos através dos currículos, matérias, programas, metodologias. Assim, Soares (2011) aponta esse fenômeno como um inevitável processo de ordenação de tarefas e ações, de procedimentos formalizados de ensino marcados pela seleção, ordenação e sequenciação de conteúdo.

Segundo a autora, a partir desse contexto, não há como evitar que a literatura, enquanto disciplina escolar, seja escolarizada. A referida autora, ao discutir sobre a literatura escolarizada, afirma que “não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”. (SOARES, 2011, p. 5). Ratificamos, porém, a reflexão sobre o que torna essa escolarização adequada ou inadequada.

Nesse sentido, Soares (2011) destaca que a escolarização pode se tornar negativa, sobretudo em virtude da forma como a literatura é tratada atualmente nas

escolas. Daí a importância de se observar o espaço da literatura, se possui um lugar de valorização e efetivas experiências ou se não tem um lugar definido e mantém-se na instituição apenas para o cumprimento de uma carga horária.

Mortatti (2014), discute sobre o lugar ambíguo da literatura na escola, sobretudo no ensino fundamental, nível em que, conforme destaca a autora, se fazem sentir os efeitos da crise da educação brasileira. Corroborando essa questão, Fernandes (2011) afirma que o ensino de literatura nas escolas tem sofrido muitas críticas por falta de clareza dos objetivos que se devem alcançar tanto para os professores como para os alunos. A autora destaca que

Ler fragmentos de textos em livros didáticos, fazer fichas de leituras, provas e exercícios gramaticais baseados em textos literários parece não ter utilidade para os alunos [...]. Nesse sentido, é preciso problematizar e rever as práticas de leitura no contexto escolar e construir um sentido positivo para a presença da literatura na escola [...] (FERNANDES, 2011, p. 321).

Essa crise no ensino da literatura que, conseqüentemente, resulta no fracasso leitor carece de mais investigação e, sobretudo, de reflexão sobre como as práticas docentes podem contribuir para o desenvolvimento da competência literária dos leitores do ensino básico. Para Colomer (2007), esse fracasso leitor foi constatado ao final da década de 1960, nas primeiras gerações de adolescentes. Segundo a autora, a formação desses leitores demandou uma análise e reconsideração do modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola. Essas questões trouxeram algumas conseqüências para o ensino da literatura, conforme ressalta Colomer (2007):

Isto afetou em cheio o ensino da literatura, que havia sido até então um dos pilares da formação da formação escolar, de modo que a gestação de um novo modelo educativo deixou seus objetivos de ensino desaparecidos na confusão. (COLOMER, 2007, p. 21).

Dessa maneira, sabendo que a crise no ensino da literatura e o conseqüente afastamento dos leitores é uma questão atual que permeia as práticas pedagógicas, consideramos relevante discutir sobre as práticas escolares que tornam a escolarização da literatura inadequada.

De acordo com Souza e Cosson (2011), a escolarização inadequada da literatura acontece quando o texto literário é deturpado, falsificado, quando se transforma o que é literário em pedagógico. Soares (2011) também reflete sobre essa inadequação ao afirmar que “na realidade escolar essa escolarização acaba por

adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela tem se realizado, no cotidiano da escola". (p.22). De acordo com a autora

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p.22).

A partir dessa visão, entendemos que a escolarização da literatura é inadequada quando o objetivo da leitura de um texto literário é focado em questões metalinguísticas ou que fogem da apreciação e da experiência literária.

Souza e Cosson (2011) destacam que, para evitar essa inadequação, é preciso seguir alguns cuidados como privilegiar o texto literário, atentar para a abordagem do livro didático de literatura e respeitar a integralidade da obra literária trabalhada em sala de aula. Acreditamos que esses métodos auxiliam o processo de mediação e, juntos com as práticas mediadoras, contribuem para uma efetiva formação leitora dos alunos. Ratificamos que essa formação deve ser pautada na experiência literária, através do contato com as obras diariamente. Desse modo, buscamos proporcionar essa experiência nas práticas de mediação aplicadas em nossa pesquisa.

Na próxima subseção, aprofundamos o conceito de mediação de leitura enfocando as características imprescindíveis de um mediador de leitura literária. Além disso, discorreremos sobre a abordagem com os livros didáticos/paradidáticos de leitura/literatura, instrumentos corriqueiramente presentes na prática docente.

## **2.2 A mediação da leitura literária na escola**

Escolhemos a mediação de leitura como uma abordagem a ser aplicada em nosso trabalho por acreditarmos que essa é uma metodologia fundamental para promover o letramento literário na escola. Isso porque a mediação objetiva a interação entre o leitor e o texto literário, a experiência literária tão fundamental para a formação leitora. Nesta subseção, abordaremos alguns conceitos sobre a mediação de leitura, sobretudo a leitura literária.

Cavalcante (2018) denomina a mediação de leitura como um convite. Conforme afirma a autora, não adianta somente o acesso ao livro se não houver um

convite à leitura. Para a referida autora “a mediação é um ato de comunicação entre os sujeitos e de partilha entre os interlocutores” (p.6). Ressaltamos a importância e a necessidade desse convite à leitura mencionado pela autora ser uma realidade no cotidiano escolar. Para isso, é necessário que o professor tenha ciência da importância da mediação de leitura para a formação dos alunos leitores e também do impacto da atuação mediadora para esses leitores.

Barbosa e Barbosa (2013) definem a mediação como uma maneira de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno leitor. Ratificando a denominação salientada por Cavalcante (2018) de mediação como um convite à leitura, Barbosa e Barbosa (2013) afirmam que a mediação se materializa como um acolhimento, pois

Permite que aqueles que buscam adentrar o mundo da leitura, façam o uso dessa hospitalidade para apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra, da vida. Principalmente, para elaborar, construir seu próprio lugar de leitor (BARBOSA e BARBOSA, 2013, p.11).

Geraldi (2013), ao discutir sobre a experiência leitora a partir dos processos de mediação, destaca que ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre os textos e, assim sendo, não é o professor que ensina a literatura, mas é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia dos textos literários. Apesar de ser um caminho de descoberta a partir de uma experiência, acreditamos que o professor possui o fundamental papel de mostrar esse caminho para os leitores, de provocar e permitir essa experiência em sua sala de aula. É nessa perspectiva que a mediação de leitura se faz tão necessária. Concordamos com Geraldi quando o autor afirma que

Ler uma obra de arte é (re)criar um caminho de construção de uma compreensão, que será mais profunda quanto mais lermos obras de arte (aqui incluídas as mais diferentes formas de expressão artística), que permitirão ao leitor estabelecer diálogos entre textos, mesmo que estes diálogos não tenham sequer sido imaginados em seu processo de produção. Não importa que textos traremos à baile a cada leitura. Importa trazê-los e para trazê-los é preciso construir uma chave de leitura, aquela que ao contato com o texto lhe “fere a corda íntima”. Se esta intimidade não estiver presente, transformamos a leitura de uma obra de arte na leitura de um texto referencial, científico ou não (GERALDI, 2013, p.56, grifos do autor).

Dantas (2019), ao tratar sobre a importante relação entre o leitor e a obra literária, destaca que, na experiência literária, o leitor é transportado para outro tempo, espaço, dimensão. A partir da experiência, segundo a autora, o leitor passa a viver sutilmente uma vida que não é sua, ampliando sua perspectiva e visão de mundo.

“Experimenta situações, valores e dramas diversos dos seus” (DANTAS, 2019, p. 55). É por acreditarmos que a experiência literária forma e transforma os leitores, que defendemos essa prática na escola e buscamos vivenciá-las em nossas abordagens de mediação.

Nesse sentido, concordamos com Cosson (2010), que defende a experiência literária na escola, “o imprescindível e motivado contato com a obra”. (p.58). Desse modo, ressalta o referido autor, ler o texto literário permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Esse primeiro encontro

pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula. (COSSON, 2010, p.58).

Loyola (2013) defende que a aprendizagem da leitura literária é fruto da atuação mediadora. Para a autora, na relação entre literatura e ensino, a figura do mediador é primordial. Como já destacamos ao longo de nossas reflexões, o mediador, através de um trabalho bem planejado, que se insira na realidade dos leitores, leva aos leitores em questão grandes contribuições que solidificam a sua formação à medida que cada obra literária é apresentada e experienciada em sala de aula.

Enfatizamos, contudo, que não estamos tratando da mediação de qualquer leitura, mas da leitura literária. Defendemos ao longo de nossas discussões a singularidade do letramento literário e, acreditamos que essa singularidade também forma leitores singulares. Ratificando essa questão, Loyola (2013) afirma que há uma grande diferença em formar um leitor e um leitor literário. Para a autora

Um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária. (LOYOLA, 2013, p. 115).

Dessa maneira, salientamos a necessidade de práticas escolares que formem esses leitores singulares. Loyola (2013) aponta para essa real necessidade ao destacar que as atuações fortes e impressivas, para que o leitor literário se torne nas escolas uma realidade perceptível, devem ser realizadas a partir de práticas diárias e naturais.

Sobre essas práticas, Dantas (2019) traz alguns exemplos. A autora cita algumas ações de uma mediação bem-sucedida, dentre elas destacamos: a escolha de um livro ou texto que o mediador goste; demonstração de entusiasmo ao apresentar o texto ou a obra; apresentação da capa e dos autores; boa entonação durante a leitura; associação da história com outras linguagens artísticas, sempre que possível; ajudar o leitor a entrar de cabeça no universo da obra; ouvir as opiniões sobre a obra ou texto; deixar que os leitores se expressem, troquem ideias à vontade. Concordamos com a autora quando afirma que “mediar leitura é um tipo de entrega, de dança, de ritual. Contar com a participação, a alegria e a integração do outro torna tudo mais mágico e bonito”. (DANTAS, 2019, p.49).

Dessa forma, defendemos uma aula de leitura na qual os leitores sejam os protagonistas do processo. É, portanto, fundamental que o professor mediador os faça se sentir como tal. Assim, como consequência desse protagonismo, os leitores se sentirão à vontade para falar sobre suas opiniões, sentimentos e impressões acerca do texto literário. Essa é uma concepção que dialoga e exemplifica uma das concepções de leituras apresentadas ao longo da discussão teórica: a abordagem complexa de leitura, aquela em que o leitor possui um papel ativo de interação com o texto e torna essa interação múltipla e diversa.

Portanto, visto que a mediação literária prioriza o leitor e sua experiência com o texto e, muitos textos literários são veiculados por meio do livro didático, a seguir, realizamos algumas reflexões acerca das abordagens de um instrumento cotidianamente presente no trabalho docente, que é o material didático.

### 2.2.1 Abordagens dos materiais didáticos: o lugar da literatura no livro didático e paradidático

O livro didático é um instrumento bastante utilizado no cotidiano da profissão docente. Ao tratarmos da abordagem do livro didático de português, Barbosa e Silva (2018) salientam que alguns docentes ainda limitam suas práticas ao uso do livro didático sem fazer uma avaliação das abordagens de leitura e das atividades propostas. Contudo, precisamos refletir sobre a realidade desses docentes e aprofundar as nossas reflexões sobre o livro didático como ferramenta de incentivo ou obstáculo para as práticas docentes. Bender (2007), nota que não há como negar a

força e persistência dos livros didáticos, pois continuam resistindo mesmo diante de reformulações e ataques. De acordo com a autora

Os livros não adquirem força por si só, há toda uma estrutura, não só política como, também, pedagógica em torno de sua produção e consumo [...] O livro didático, contudo, pode ser acolhido e utilizado, se atender às propostas pedagógicas da escola e se o professor souber fazer dele um uso adequado (BENDER, 2007, p. 38).

Portanto, consideramos relevante investigar as abordagens do livro didático acerca do texto literário e das questões de compreensão leitora. No ensino fundamental anos finais, as abordagens das obras paradidáticas são comuns e, diante dessa tendência, os livros paradidáticos também serão objetos de análise em nossa pesquisa.

Como um instrumento utilizado diariamente, o livro didático, material pedagógico básico para a prática docente, sendo muitas vezes o objeto de veiculação primária de textos literários para os alunos, é um instrumento que pode ou não auxiliar na formação dos leitores do ensino fundamental. O livro paradidático, por sua vez, é outra ferramenta utilizada no ensino fundamental anos finais como um instrumento complementar às aulas de leitura.

No que tange ao livro didático de português (doravante LDP), Fernandes (2011) aponta essa ferramenta como um dos descaminhos da literatura ao transformar o que é literário em pedagógico no processo de escolarização do texto literário. Barbosa e Silva (2018), corroborando o que afirma Fernandes (2011) sobre o LDP ser um dos descaminhos da literatura, apontam que os manuais didáticos que circulam nas escolas não priorizam a formação de leitores que consigam avançar em seus conhecimentos.

Azevedo (2018) também promove uma discussão sobre essa ferramenta, sobretudo a respeito da presença da literatura no LDP. Segundo a autora, por possuírem o caráter didatizante em sua pior acepção, alguns livros didáticos assumem o papel de verdadeiros compêndios, verdadeiras enciclopédias de conhecimentos a serem deglutidos pelos alunos. Sobre a formação leitora que deve priorizar a experiência, o contato com a obra literária, a autora destaca que

A padronização da apresentação dos conteúdos e das atividades e a compartimentalização e excessiva disciplinarização dos conteúdos são um obstáculo considerável à formação da cultura literária do aluno, pois impõem uma dificuldade à experiência da leitura crítica e prazerosa do texto literário. (AZEVEDO, 2018, p.192).

Ressaltamos, porém, que não há como fugir do caráter didatizante dessa ferramenta, tendo em vista a sua função na relação de ensino-aprendizagem. Contudo, é preocupante que o livro didático, ferramenta criada para auxiliar os processos pedagógicos, seja apontado como um descaminho (FERNANDES, 2011) e um obstáculo para a formação literária dos alunos. Nesse sentido, apontamos para a real e urgente necessidade de reavaliar e refletir sobre o tratamento da literatura no LDP, sobretudo no ensino fundamental anos finais e no ensino médio.

Sobre as abordagens da leitura no LDP, Cosson (2020) salienta que os livros didáticos, além de fixarem um modo único de abordar a atividade de leitura, homogeneízam as diferentes necessidades de leitura dos alunos e reduzem a pluralidade da produção literária a uns poucos gêneros e textos padronizados. Ao falar sobre os exercícios de leitura, o autor acrescenta que

Os exercícios que propõem costumam apagar o caráter literário dos textos, uma vez que os tratam de forma pragmática e buscam apenas verificar, conforme o modelo transmissivista, se os alunos conseguem reproduzir as informações anteriormente expostas (COSSON, 2020, p. 62).

Consideramos, portanto, necessário refletirmos sobre os exercícios de leitura nesses manuais. Para além dos problemas discutidos até aqui, cabe a reflexão acerca das atividades de interpretação, em que concepção de leitura se enquadram. Nos questionamos, assim, se, nesse contexto, o leitor é um decodificador, alguém que apenas localiza as informações do texto ou um sujeito ativo, carregado de subjetividade. Nesse sentido, é importante que haja espaço, no LDP, para o registro dessa subjetividade e que o leitor, ao realizar tais atividades, entenda também o seu fundamental papel no processo de leitura.

Para Rangel (2003), é necessário escolher o livro mais adequado, que privilegie a diversidade de gêneros e atividades que valorizem o texto e o seu estudo. Acreditamos que a busca por um livro didático que, ao menos, se aproxime dessas características é um passo para a adequada escolarização da literatura, pois conforme destaca Rangel (2003):

Se observarmos com atenção e interesse, e se nos envolvermos diretamente com o jogo do livro, ou seja, com as práticas de letramento em que se constroem tanto a leitura literária quanto o leitor voraz e a felicidade na leitura, poderemos colaborar mais adequadamente para a formação do aluno [...] (RANGEL 2003, p. 13).

Ao discutir sobre o tratamento da leitura no LDP, Rangel (2006) apresenta essa abordagem em dois aspectos distintos: o contato com os textos da coletânea e as atividades de compreensão e interpretação. Para o referido autor, uma adequada abordagem de leitura no LDP deve garantir uma efetiva experiência com o texto literário e, através da interação do leitor com o texto, desenvolver as competências e habilidades leitoras. De acordo com o referido autor, é de suma importância que o LDP “obedeça a uma seleção criteriosa, ela porá o aluno em contato com diferentes culturas letradas, suportes diferentes, gêneros diversos, tipos de textos, autores, temas, etc”. (RANGEL, 2006, p.47).

Dalvi (2013), ao discutir sobre a abordagem dos textos literários nos LDP's, aponta algumas reflexões que o professor deve ter ao escolher o livro que será trabalhado. Dentre esses cuidados apontados pela autora, está a preocupação se o material forma um leitor (estudante e professor) ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável.

Como já ressaltamos, muitos leitores têm o primeiro contato com o texto literário através do LDP ou paradidático de leitura. Sendo assim, a forma como o manual didático aborda a literatura e a maneira como professor medeia essa interação é determinante para o desenvolvimento desses leitores, pois de acordo com o que ressalta Bender (2007, p. 34), “o livro didático pode se tornar um aliado ou um vilão, dependendo de como é usado”.

A abordagem dos livros paradidáticos, por sua vez, constitui-se como uma prática frequente no ensino fundamental anos finais que deve incentivar a leitura na escola. De acordo com Laguna (2012) a leitura dos livros paradidáticos tem o objetivo de despertar o prazer de ler através do reconhecimento, da diversão, dos sonhos, etc. Conforme ressalta a autora

A presença do livro paradidático e outros materiais na escola representam um esforço de transformar o ato de ler e de pensar em uma rotina comum a todo cidadão num futuro cada vez mais próximo. Tornar a leitura popular e democrático o acesso ao livro, popularizar e democratizar a informação, propiciando a troca de ideias e o debate sobre a realidade, precisa ser uma meta incluída em todos os movimentos que envolvem a educação brasileira. (LAGUNA, 2012, p. 50).

No entanto, a referida autora nota uma popularização infrutífera da leitura, sobretudo na escola. Para a autora, “somente através do professor, será possível

desenvolver atividades que levem o aluno a se inserir no mundo de uma nova linguagem que o transforme num leitor crítico” (LAGUNA, 2012, p.43).

Portanto, a grande questão acerca do livro didático e paradidático de literatura que permeia o nosso trabalho é a de como esses instrumentos, tão presentes no exercício da profissão docente no ensino básico, contribuem para a formação dos leitores. Buscamos analisar também qual o espaço da literatura no LDP, além de refletirmos como as abordagens dos textos literários e suas atividades fomentam o letramento literário e contribuem para a adequada escolarização da literatura.

Ainda discutindo o processo de escolarização da literatura, reconhecemos a importância do planejamento metodológico para a adequada escolarização da literatura envolvendo mediação literária. Assim, discutimos, a seguir, sobre as abordagens metodológicas da mediação de leitura literária na escola, as quais aplicamos em nosso estudo.

### 2.2.2 Abordagens metodológicas da mediação de leitura literária

Conforme discutido anteriormente, o mediador de leitura literária precisa agir metodologicamente. Em nosso estudo, tratamos do professor mediador, no entanto, é preciso ressaltar que não apenas o professor pode ser um mediador. Segundo Dantas (2019), os mediadores são sim os professores, bibliotecários e contadores de histórias, mas também podem ser editores, escritores, *booktubers*<sup>3</sup>, pais, avós, irmãos, etc.

Em nossa investigação, porém, tratamos do professor, um mediador que Dantas (2019) nomeia como profissional. Segundo a autora, o mediador profissional precisa refletir constantemente sobre leitura, estudar o tema, buscar formas de se aprimorar nesse importante trabalho. Além disso, Dantas (2019) destaca que o mediador profissional precisa “pensar no que é literatura para ele, por que faz mediação, onde se situa nesse processo, quais suas metas” (p.50). Concordamos com essa visão e ratificamos para a importância de o professor de leitura refletir sobre essas questões, pois essas são características e ações que contribuem significativamente para uma efetiva mediação literária na escola.

---

<sup>3</sup> São *youtubers* que têm o seu canal voltado para livros. É comum encontrarmos nesses canais resenhas de obras, dicas de leitura e planos de leitura coletiva.

Como já ressaltado, essa ação requer planejamento. Além disso, é necessário o diálogo com os alunos e o devido acompanhamento do processo de leitura. A esse respeito, Cosson (2011) destaca que

É função do professor, portanto, oferecer a seus alunos uma abordagem pertinente do texto literário, uma maneira de ler que cumpra com os objetivos de formação do leitor e, por consequência, que os encaminhe para serem leitores maduros na vida adulta (2011, p. 290).

De acordo com Cosson (2011), o professor deve respeitar as preferências de leitura dos alunos, sem deixar de desafiar o gosto estabelecido, compreendendo que o aluno está em processo de formação e precisa ampliar as suas referências culturais. Assim, entendemos que o professor mediador deve dialogar com os seus alunos leitores e trabalhar, também, suas preferências.

Dialogando com esse pensamento, Alves (2013), destaca que o professor deve ler e levar ao contexto escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, de diferentes suportes (orais ou escritos). De acordo com Alves (2013), a justificativa de levar aos alunos as diferentes manifestações artísticas se dá porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. “É preciso ouvir as experiências do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente”. (ALVES, 2013, p.36).

No entanto, ressaltamos que a mediação não deve ser pautada apenas nas obras preferenciais dos alunos, pois concordamos com Cosson (2011) ao afirmar que

A seleção das obras para a leitura em sala de aula não pode apoiar-se apenas na história de leitura do professor ou no interesse imediato dos alunos [...]. Em outras palavras, o trabalho com o texto literário em sala de aula precisa seguir um planejamento elaborado a partir de pressupostos teóricos e metodológicos adequados ao objetivo maior de proporcionar aos alunos a experiência da literatura [...] (COSSON, 2011, p. 292).

Salientando a importância do planejamento para a abordagem da literatura em sala de aula, Fernandes (2011) destaca que, para que o letramento literário se concretize na escola, o professor pode criar algumas oportunidades que aproximem o aluno da literatura. Nesse sentido, a autora afirma que “planejar é preciso” (p.337), pois “quando se sabe aonde se quer chegar, é possível estabelecer uma rota e planejar com antecedência os procedimentos a serem tomados para alcançar o destino desejado” (FERNANDES, 2011, p.337).

Entendemos, dessa maneira, que o trabalho de mediação é um trabalho, sobretudo, de planejamento, visto que o professor mediador, com o objetivo de

promover a experiência literária em suas aulas, deve seguir um percurso de acompanhamento desse processo para que seu objetivo seja efetivado. Conforme apresentamos ao longo dessa discussão, defendemos a visão de mediação de leitura como um acolhimento ao permitir que, aqueles que buscam adentrar o mundo da leitura, façam uso dessa hospitalidade para apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra e da vida (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p.11).

Salientamos a importância do mediador não apenas como alguém que motiva o leitor a ler o texto literário, mas como alguém que acompanha todo o processo de leitura, pois, conforme ressalta Cosson (2020, p.141) “um mediador pode ser desde um simples motivador da leitura de determinado texto até uma espécie de biblioterapeuta”. Reyes (2014, Apud Cosson, 2020) destaca que, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores.

Dessa forma, considerando imprescindível uma sistematização para o ensino da literatura, apresentamos, nesta subseção, uma metodologia proposta por Cosson (2019) que prioriza a interação do aluno com o texto literário, além enxergar o professor como um mediador que acompanha todas as etapas da sequência a fim de promover a experiência literária. Intitulada como “sequência básica do letramento literário” (COSSON, 2019, p. 51), a metodologia proposta possui quatro etapas. A seguir, apresentamos o que caracteriza cada uma.

A **motivação**, etapa inicial, é um momento de preparação importante para despertar e provocar os leitores. Conforme destaca Cosson (2019, p. 54) “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais”. Assim, a motivação é caracterizada como o momento que “prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”. (COSSON, 2019, p.56). Ressaltamos, contudo, que, conforme ratifica Cosson (2019), a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura, uma vez que a experiência literária é marcada por surpresas e impressões singulares em cada leitor.

A **introdução**, segunda etapa do processo, é o momento de apresentação da obra literária caracterizada por Cosson (2019) como o momento de fornecimento das informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto. O papel do professor no momento da introdução é o de “falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim suas escolhas” (COSSON, 2019, p. 60).

A **leitura** é o momento da experiência, da interação do leitor com a obra. Chamamos a atenção para o papel do professor nessa etapa, pois “usualmente, o professor solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado àquela leitura, nada mais faz” (COSSON, 2009, p. 60). Assim, advogamos pela importância do mediador no processo de leitura dos alunos, como alguém que acompanha e valoriza esse momento. Conforme destaca Cosson (2019, p. 62) “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”.

Por fim, após o momento da leitura, é necessário um momento de interação entre os leitores por meio das socializações desses acerca de suas leituras, esse é o momento da **interpretação**. Segundo Cosson (2019)

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2019, p. 66).

Conforme pontua Cosson (2019), as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, o seu registro. Dessa forma, nessa etapa da sequência metodológica, os leitores podem externalizar suas interpretações “como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. (COSSON, 2019, p.65).

Apresentamos, nessa subseção, uma sequência metodológica que acreditamos ser um possível caminho para o trabalho de mediação de leitura literária, pois, conforme já mencionamos, permite a real interação entre o leitor e o texto literário. O professor, nesse contexto, atua como um mediador, alguém que convida, estimula e acompanha todo o processo da leitura literária realizada pelos alunos.

Considerando o necessário processo de mediação, no qual o mediador convida, estimula e acompanha a experiência literária do leitor, vários gêneros literários podem ser trabalhados. Em nossa pesquisa, realizamos as mediações com o gênero poema, haja vista que o paradidático trabalhado na turma no período de nossa investigação era uma coletânea de poemas. Assim, teorizamos, a seguir, sobre mediação literária da poesia na escola. Tais concepções foram fundamentais para as nossas ações.

### 2.2.3 Gêneros Literários na escola: Mediação Literária da Poesia

Bazzo (2018) confirma uma crença que defendemos ao longo das nossas discussões: o poder transformador da literatura. Segundo a autora, a literatura, sobretudo a poesia, é uma forma de subversão e reinvenção da própria língua e, por essa razão,

possibilitará aos estudantes a internalização de novos recursos expressivos, novas categorias de compreensão do mundo, propiciando novas interações dos alunos entre si, com o professor, com seus pares e com a herança cultural. (BAZZO, 2018, p.135).

É preciso, portanto, que esse gênero ocupe um lugar de valorização na escola, de modo que a experiência literária seja uma realidade, o que, conseqüentemente, resultará nas transformações citadas por Bazzo (2018), as quais almejamos nas escolas, sobretudo no contexto da nossa pesquisa.

Ao tratar das abordagens dos poemas em sala de aula, Alves (2000) destaca que o professor, que conhece seus alunos, pode criar antologias de poemas para um primeiro contato dos leitores com o gênero. Segundo o autor, é natural que os leitores se agradem de uns autores e rejeitem outros, mas o importante é que tenham contato com diferentes autores. Nesse sentido, entendemos que o professor que planeja sua atuação com esse gênero, pesquisa, cria antologias baseadas no gosto dos seus leitores, constitui-se um mediador.

Por defender a mediação literária é que defendemos a experiência desse gênero na escola a partir da apreciação e do prazer. A esse respeito, Silveira, Debus e Azevedo (2018), trazem uma importante reflexão: a de que o texto poético, esteja ele no texto impresso ou no suporte digital, não pode ser usado para outros fins que não sejam a fruição estética. Os autores destacam que é a fruição “que provoca a busca por mais e mais leituras, informações e aprendizado” (p.46) Ressaltamos, porém, que a formação leitora vai além da fruição apenas. Essa é uma maneira de cativar os leitores, proporcionar-lhes experiências significativas para, assim, tratarmos dos outros aspectos dessa formação. Desse modo, é preciso pensar em práticas que promovam esse contato. Nesse sentido, sobre a importante relação entre obra literária e prazer na escola, Dantas (2019) afirma que, assim como muitas obras literárias apresentadas, a poesia surge vinculada a tarefas, provas, análises.

Nesse contexto, destaca a referida autora, “a poesia é desassociada do prazer, da fruição, da apreciação estética, do deleite que sentimos, por exemplo, ao ouvir uma música” (DANTAS, 2019, p.85). Como já ressaltamos, a escolarização da literatura é um processo inevitável, todavia defendemos sua escolarização adequada, de forma a despertar nos leitores o prazer pela leitura.

Conforme defende Dantas (2019), na escola, na biblioteca, em casa, na rua, nos saraus, nas apresentações performáticas as mais diversas, a poesia bem declamada, com ritmo, sonoridade, musicalidade é sempre sucesso garantido entre leitores de todas as idades. A autora defende, ainda, que a poesia deve ser uma dose diária para jovens e crianças. Concordamos com Dantas (2019) quando afirma que, na escola, o importante é desbravar esse universo imenso e tão bonito da poesia descobrindo autores renomados e novatos.

Segundo Espeiorin e Ramos (2018), a poesia, construída a partir da palavra, tem a possibilidade de cativar o leitor, de desafiá-lo a interagir com outras manifestações poéticas. As emoções, reflexões, os sentimentos mobilizados durante a leitura de um poema tornam essa experiência única. Nesse sentido, Espeiorin e Ramos (2018) destacam que as rimas, a musicalidade, o ilogismo, as imagens e enigmas são recursos que levam o texto poético a mobilizar a atenção e os sentimentos de quem está lendo ou ouvindo, ainda mais se esse público é criança.

Entretanto, assim como Dantas (2018), as referidas autoras ressaltam que, na escola, nem sempre a arte poética ganha a atenção merecida. Nesse sentido, defendemos que um trabalho de mediação com a poesia pode trazer experiências sensíveis, reflexivas e significativas para os leitores. Portanto, concordamos com Espeiorin e Ramos (2018, p.17) ao destacarem que “a escola, por ser uma das moradas da curiosidade, teria plenas condições de abrir mais e mais portas ao gênero, inerente à infância desde antes dos primeiros sussurros do bebê”.

Dessa maneira, discutimos, a seguir, algumas concepções que tratam do trabalho com a poesia metodologicamente e que procuramos aplicar em nossa intervenção. Alves (2018) acredita que o caminho mais agradável de levar a literatura para as crianças é aquele que “explora a brincadeira com a linguagem, os jogos sonoros, o humor, a dimensão lúdica da palavra” (p.49). Segundo o autor, a temática dos animais é de grande interesse das crianças. Alves (2018, p.51) acrescenta que “apresentada de forma lúdica por nossos poetas populares, é uma das possibilidades

de levar às nossas crianças parte da riqueza dessa literatura que sempre esteve distante na escola”.

Consideramos, portanto, imprescindível ao trabalho do mediador algumas abordagens que Alves (2018) traz como exemplo para o tratamento da poesia em sala de aula. O autor sugere a conversa sobre as experiências dos alunos acerca do tema do poema, o trabalho com músicas relacionadas aos poemas e encenações, o que denomina como jogo dramático. Além disso, o referido autor destaca que, a poesia, por ser um gênero distante da sala de aula, “a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada” (PINHEIRO, 2018, p. 21). Para isso, o autor aponta algumas condições necessárias para a efetividade desse trabalho.

Uma importante condição para o trabalho com a poesia em sala de aula é que o professor seja um leitor. Segundo Pinheiro (2018), é indispensável que o professor seja um leitor com uma experiência significativa com a leitura. Outra condição imprescindível apresentada pelo referido autor é a pesquisa acerca dos interesses dos alunos. De acordo com o autor, o professor atento ao universo de interesse dos seus alunos pode oferecer, inicialmente, poemas que são mais facilmente apreciados.

Além dessas condições, Pinheiro (2018) sugere, ainda, a leitura em voz alta, pois “no contexto de sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores” (PINHEIRO, 2018, p.32). Nesse sentido, podemos perceber a importância de uma leitura planejada, ensaiada, com entonações para, assim, despertar o interesse dos leitores no processo de medição de poesias na escola.

Bazzo (2018), por sua vez, ressalta que, para mobilizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que haja um clima favorável à produção do texto poético e, conseqüentemente, à concretude da formação da educação estética. Dessa forma, para alcançar essa experiência, a autora também reflete sobre a importância do planejamento, pois acredita que, um bom planejamento de ações que envolvam intensamente os alunos, contribui para o desenvolvimento de um leitor-escritor competente. Podemos, então, perceber que o protagonismo do leitor é fundamental para a construção dessas significativas experiências com o texto literário. Assim, “é importante que o aluno se sinta agente da ação e da construção solidário-coletiva do conhecimento”. (BAZZO, 2018, p.141).

Desse modo, tendo em vista a essencial interação que deve ser promovida através da troca de ideias com os leitores a respeito de suas impressões, sentimentos e experiências com o texto literário, Gebara (2012) também reflete sobre a reelaboração da experiência literária a partir da troca de opinião entre os leitores. Assim, a autora lamenta que essa experiência desemboque nas linhas já predeterminadas da página da seção de atividades, sem que o aluno possa se expressar.

Consoante ao trabalho com a poesia, Bazzo (2018) cita algumas importantes abordagens: recital envolvendo alunos e professor, conversa sobre o que sentiram com a leitura do poema, além de um diálogo relacionado à temática do texto. A autora também propõe que o professor apresente o escritor, mostrando uma foto, sugerindo outras obras e dialogando sobre seu percurso pessoal de como conheceu autor e obra.

Podemos, então, notar que as reflexões apresentadas nessa subseção têm muito em comum, pois tocam em pontos como o protagonismo do leitor, o planejamento do professor, a importância de o docente ser um leitor, além das diversas ações citadas que dialogam entre si e tem o objetivo de tornar o trabalho com a poesia em sala de aula uma experiência transformadora.

Por fim, ressaltamos que as reflexões sobre a presença da literatura na escola, seu lugar de valorização e apreciação estética, bem como as abordagens metodológicas propostas pelos referidos autores serviram de reflexão e fundamento para o nosso estudo, haja vista que as propostas de mediação se realizaram a partir de uma obra de poemas. Assim, buscamos aplicar tais concepções e sugestões de atuação com esse gênero nas mediações realizadas, valorizando, sobretudo, o leitor e sua experiência.

Conforme discutimos ao longo das subseções que fundamentam o nosso estudo, o professor é um fundamental sujeito para o processo de mediação e escolarização adequada da literatura, o que o torna também um sujeito essencial para nossa investigação. Desse modo, na próxima subseção, continuamos a refletir e discutir sobre o importante papel do professor de literatura, as características de um mediador de leitura literária e sobre suas crenças.

### 2.3 O professor de Leitura

Acreditamos e valorizamos o trabalho do professor, pois gera muitos impactos, inclusive para a formação leitora. Tardif (2010) afirma que o professor é um ator competente e sujeito do conhecimento. O papel do professor não está somente relacionado à aplicação de conhecimentos produzidos por outros, pois é, o professor, um sujeito que atribui à sua prática significados através de conhecimentos que ele agrega em suas atividades (TARDIF, 2010).

Sendo assim, para Tardif (2010), toda pesquisa sobre ensino deve registrar o ponto de vista do professor e se basear em um diálogo fecundo, considerando esses sujeitos não apenas como objetos de investigações, mas que possuem um conhecimento acerca da sua prática. Foi dessa maneira que procuramos conduzir a nossa pesquisa: compartilhando conhecimento, ouvindo o nosso sujeito, entendendo o seu contexto e, sobretudo, aprendendo com sua prática.

A partir dessa visão, acreditamos que o professor de literatura, sobretudo no ensino fundamental anos finais, período em que não há uma sistematização para o ensino da literatura, é um sujeito autônomo que deve, em sua prática cotidiana, contribuir para a formação dos leitores através da reflexão sobre a sua prática e de metodologias que fomentem o letramento literário em sala de aula. Assim, concordamos com Camps e Colomer (2002) quando ressaltam que a leitura literária deve receber um tratamento específico na escola, visto que essa leitura está voltada para a apreciação e imaginário pessoal permitindo o reencontro do leitor consigo mesmo em sua interpretação.

É, portanto, o professor de leitura o responsável por permitir essa interação entre os seus alunos leitores e o texto literário, pois conforme destacam Camps e Colomer (2002), para o aluno, fazer esse caminho de encontro ao texto literário sozinho é excessivamente um árduo trabalho. Logo,

A função do professor é ajudar os alunos nesse caminho: proporciona-lhes o “andaime” que lhes permitirá ir além do que poderiam ir solitariamente, com a intenção, é claro, de que o tipo de obra que leem agora, se forem ajudados, possa converter-se mais adiante em leitura própria. (COLOMER, 2002, p. 100, grifos da autora).

É esse o papel do professor de literatura defendido por nós e que pretendemos verificar em nossa pesquisa, contribuindo, dessa forma, para uma metodologia de ensino da literatura no ensino fundamental que contribua para que os

leitores em formação gostem dessa interação com o texto literário, se identifiquem a ponto de se tornarem leitores que, conforme afirmam as referidas autoras, sigam mais adiante com suas próprias leituras literárias. Para a concretização desse papel, é necessário que o docente tenha uma característica que faz toda a diferença no processo de mediação: seja um leitor literário.

### 2.3.1 Professor Mediador: um leitor

Concordamos com a visão de Fernandes (2011) ao afirmar que, no contexto escolar, o professor é o principal responsável por mediar a relação entre o leitor aprendiz e o livro. Por essa razão, discutiremos acerca da importância de o mediador de leitura ser, sobretudo, um leitor.

Fernandes (2011) salienta que a tarefa de formar leitores requer um profissional com competência leitora e paixão pelos livros. Conforme ressalta a autora “o professor ocupa um papel primordial na formação do leitor, no entanto, ele precisa ser um bom leitor para realizar uma efetiva experiência de leitura com os seus aprendizes” (p.330). Destacamos que, para o trabalho de incentivo à leitura, é fundamental que o incentivador esteja constantemente construindo o seu repertório, se construindo diariamente enquanto leitor. Acreditamos que o fomento do letramento literário na escola está relacionado ao quanto o professor é um leitor, leitor esse que, conforme acentua Fernandes (2011), tenha paixão pelos livros.

Geraldi (2013) também destaca que ser mediador de leitura é ser, acima de tudo, um leitor. Segundo o autor, o mediador é um leitor capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos. Defendemos esse pensamento e acreditamos na importância de haver um profissional que enriquece o repertório dos seus leitores iniciantes no ensino fundamental anos finais.

Ao tratar dos formadores de leitores, Pinheiro (2011) defende que, para o fomento do letramento literário na escola, as práticas de leitura pessoais do docente devem ser levadas em consideração. A referida autora cita algumas propostas para se trabalhar a literatura em sala de aula de modo a contribuir efetivamente para os leitores em formação e, o primeiro pré-requisito citado para que esse trabalho se efetive, é que “o professor seja leitor de textos literários”. (PINHEIRO, 2011, p.315). Ratificamos, portanto, essa importante e, por vezes, óbvia característica do mediador,

pois entendemos que não é possível motivar, acolher, formar leitores literários sem ser um leitor literário constantemente em construção.

Ainda refletindo sobre o professor de literatura, um dos objetivos da nossa pesquisa trata das crenças do docente sobre o trabalho com a leitura literária. Acreditamos que as crenças do professor refletem suas práticas e, conseqüente, o processo educacional. Tendo isso em vista, discutimos, a seguir, sobre crenças docentes.

### 2.3.2 A relevância das crenças docentes para o processo educacional

Peirce (1958, Apud Barcelos, 2004) definiu crenças como ideias que se alojam nas mentes das pessoas como hábitos, costumes e tradições. Como dissemos, acreditamos que o estudo sobre as crenças do professor colabora para que entendamos os diversos contextos de suas práticas, visto que as crenças estão conectadas com as ações (BARCELOS, 2004). A esse respeito, concordamos com o que afirmam Moreira e Monteiro (2010) sobre essa influência. As autoras acreditam que

as crenças do professor influenciam suas percepções, decisões e ações antes, durante ou depois da aula. Dessa forma, é importante que ele as conheça e reflita sobre as mesmas, o que pode levá-lo a possíveis alterações em suas práticas, possibilitando o seu desenvolvimento profissional. (p.205).

Nesse sentido, decidimos investigar as crenças da docente de leitura, pois, de acordo com Ellis (1994, Apud Barcelos, 2004), as crenças sobre a aprendizagem são uma das diferenças individuais passíveis de influenciar todo o processo de aprendizagem. Tendo em vista essa influência, traçamos, em nossas análises, uma comparação de como se apresentaram as crenças da professora antes da ação com as mediações de leitura e, ao final da pesquisa, após a realização de todas as atividades.

Para Barcelos (2004), o estudo das crenças deve conter uma análise do contexto. Dessa maneira, pretendemos analisar em nosso contexto de pesquisa como uma nova proposta de mediação de leitura contribuiria para uma possível mudança de crença da docente acerca de sua prática, pois, conforme destaca Barcelos (2004), é preciso criar oportunidades para que alunos e, principalmente, professores questionem não somente suas crenças, mas as crenças em geral, crenças sobre o

ensino. “Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática)” (BARCELOS, 2004, p.145). A esse respeito, Pajares (1992, Apud Oliveira, 2015) trata da relevância do estudo sobre crenças no contexto escolar, uma vez que a concentração nas crenças docentes informa sobre as práticas educacionais e ajuda na compreensão desse contexto.

Acrescentamos, ainda, que o nosso foco não está centralizado na possível mudança de crenças da docente, mas em como se apresentam suas concepções antes e após o trabalho de mediação literária realizado. Procuramos averiguar se as crenças se mantiveram ou se modificaram e de que maneira a inserção das propostas de mediação contribuíram para a ressignificação das crenças e práticas da docente.

Vale salientar que o estudo sobre crenças não é restrito à área da Linguística Aplicada. Barcelos (2004), ao tratar do conceito de crenças, destaca que esse “é um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro” (p.129). Além disso, a referida autora ressalta que, na Linguística Aplicada, não existe um conceito único para as crenças, o que torna esse conceito difícil de se investigar.

A exemplo dessa variedade de conceitos, Barcelos (2004) apresenta as concepções de Abraham & Vann (1987) que tratam das crenças sobre como a linguagem opera e é aprendida. Wenden (1986, Apud Barcelos, 2004), por sua vez, acredita que as crenças são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos. Silva (2003), por sua vez, afirma que as crenças, como as ideologias, os saberes, os valores e o preconceito, são uma construção social e individual, haja vista que o sujeito age e pensa de acordo com o que acredita. A esse respeito, Bandeira (2003) destaca que a crença possui uma disposição para as ações, pois pode se transformar em regra de comportamento.

Segundo Soares e Bejarano (2008), as crenças são concepções individuais, mas extrapolam essa individualidade por serem inseridas na convivência coletiva, com outros membros da sociedade que influenciam e são influenciados por elas. Nesse sentido, Almeida Filho (1993) reconhece as crenças nas ações dos docentes de língua estrangeira, o que podemos estender para as ações dos professores de modo geral.

Destacamos, ainda, a dinamicidade das crenças. Segundo White (1999), elas são emergentes, dinâmicas, podem ser revisadas e modificadas de acordo com

os novos contextos e experiências. Consideramos essa dinamicidade um importante fator de análise, uma vez que faremos comparações a partir de um novo contexto caracterizado pela inserção da proposta de mediação literária com os discentes. Nesse sentido, nos questionamos sobre como a proposta de mediação com os textos literários revela essa dinamicidade e ressignificação em relação à crença da docente sobre leitura literária.

Sobre a natureza dinâmica das crenças, Barcelos (2004), tratando das crenças dos discentes, afirma que a pesquisa sobre crenças dos alunos precisa reconhecê-los como sujeitos reflexivos, além de considerar a natureza paradoxal e dinâmica desta. Estendemos, desse modo, essa reflexão para as investigações sobre crenças do professor e enfatizamos a necessidade de valorizarmos e estimular a reflexão desses sujeitos sobre suas crenças e ações no cotidiano escolar.

Dessa forma, acreditamos na influência das crenças do professor sobre os seus alunos e, sobretudo, que uma mudança de crença do docente também pode resultar na mudança de crença dos alunos. Assim, a crença sobre a abordagem dos textos literários em sala de aula através da atuação mediadora por parte do professor pode gerar efeitos em sua prática enquanto docente e, conseqüentemente, contribuir para a formação leitora dos seus alunos.

Ao conceber as crenças como ideias ou verdades pessoais que os agentes da educação possuem sobre determinado aspecto, Rocha (2018) destaca a influência destas no processo de aprendizagem. Conforme ressalta a autora, essas verdades pessoais “interferem na aprendizagem, tanto de forma positiva como negativa, dependendo da visão que alunos e também professores podem possuir sobre o ensino (ROCHA, 2018, p.78) Assim, salientamos a importante reflexão acerca dessa interferência das crenças docentes na aprendizagem e concordamos com Rocha (2018) quando afirma que

Ao citar os processos de ensino/aprendizagem podemos salientar que levando para a sala de aula crenças que temos conosco, isso será refletido de forma satisfatória ou não pelos nossos alunos. Isto significa que temos uma responsabilidade determinante sobre como exporemos o nosso pensar e levaremos as nossas crenças para a sala de aula (ROCHA, 2018, p.80).

Considerando os diversos conceitos apresentados ao longo desta discussão, para a nossa investigação, adotamos o conceito de Barcelos (2006), que concebe as crenças como “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de

interpretação e (re)significação” (p.18). A referida autora destaca que as crenças são sociais, individuais, dinâmicas, contextuais. Portanto, é necessário considerarmos também a investigação das crenças docentes acerca da literatura, que, conforme defendemos ao longo desta subseção, acreditamos serem concretizadas nas ações da professora.

Para tal investigação, foi necessário nos debruçarmos sobre alguns estudos que versam sobre a metodologia da pesquisa em crenças. Assim, a seguir, apresentamos algumas concepções imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

### **2.3.2.1 Metodologia da Pesquisa em Crenças**

Barcelos (2001) traz importantes contribuições para a metodologia da pesquisa em crenças. A autora trata de três abordagens metodológicas, são elas: a normativa, a metacognitiva e a contextual. A abordagem normativa, segundo a autora, “coloca as crenças como indicadores dos comportamentos futuros [...]” (BARCELOS, 2001, p.76, supressão nossa). Desse modo, os estudos dessa abordagem incluem questionários de afirmação, de acordo com o que exemplifica Barcelos (2001), como “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. A autora destaca, ainda, que algumas metodologias acrescentam a entrevista como um instrumento de validação do questionário.

A abordagem metacognitiva, por sua vez, define as crenças “como conhecimento metacognitivo” (BARCELOS, 2001, p. 79). Segundo Barcelos (2001), os estudos dessa abordagem se utilizam de entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e também questionários. A referida autora salienta que essa abordagem não infere as crenças através das ações, mas apenas através de intenções e declarações verbais.

Por fim, na abordagem contextual, segundo Barcelos (2001), as crenças são vistas de uma maneira diferente. Nessa abordagem, as crenças são analisadas através das observações do contexto em que o sujeito se insere. Barcelos (2001) salienta que “esses estudos não têm como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças dos alunos (ou professores) em contextos específicos”. (p. 81). Nesse sentido, a metodologia da abordagem contextual se baseia na aplicação de instrumentos como entrevistas, entretanto, conforme ressalta Barcelos (2001), a observação da sala de aula é o mais importante. Assim sendo, essa abordagem

considera que “a relação entre crenças e ações não é somente sugerida, mas investigada dentro do contexto específico dos alunos” (p.82) e, acrescentamos, dos professores.

No que tange às três abordagens discutidas, salientamos que, apesar de utilizarmos instrumentos<sup>4</sup> das três abordagens, analisamos as crenças docentes considerando a abordagem contextual, haja vista que as observações do contexto foram as etapas que iniciaram e findaram nossas ações em sala de aula. Assim, estivemos sempre ancorados nas observações da realidade da sala de aula para inferirmos sobre as crenças da docente. Reconhecemos, contudo, que as três abordagens trazem benefícios para a investigação sobre crenças tanto de alunos, como de professores.

Ao longo da nossa fundamentação teórica, tratamos das importantes teorias sobre o letramento literário na escola; das concepções de leitura e mediação literária; das abordagens dos instrumentos didáticos para o fomento do letramento literário; das abordagens metodológicas de mediação e, por fim, discutimos sobre o papel do professor mediador considerando a relevância das suas crenças para a relação de ensino-aprendizagem. Nessas teorias, ancoramos a nossa investigação, haja vista que se constituíram concepções imprescindíveis para as análises e reflexões realizadas em nosso estudo.

A seguir, apresentamos a metodologia que utilizamos em nossa pesquisa.

---

<sup>4</sup> Utilizamos, para a análise das crenças da docente, entrevista semiestruturada e questionário. Porém, também realizamos observações do contexto antes e após a intervenção.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, destacamos o percurso metodológico que seguimos para alcançar os objetivos propostos em nossa pesquisa. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, o tipo da pesquisa, o seu contexto, os sujeitos participantes, os procedimentos, os instrumentos e os procedimentos éticos.

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

Quanto à **natureza**, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada. De acordo com Paiva (2019), a pesquisa aplicada tem por objetivo gerar novos conhecimentos, resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias. Assim, nosso estudo pretende contribuir para o contexto escolar e gerar novos conhecimentos para alunos e professores acerca do ensino da leitura literária através dos processos de mediação.

Caracterizamos o **gênero** da nossa pesquisa como prático, visto que o nosso estudo “se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos específicos”. (PAIVA, 2019, p.11). Em um momento inicial, através da observação do contexto das aulas de leitura e da coleta de dados iniciais, descobrimos como o letramento literário é fomentado pela professora e, posteriormente, em um segundo momento, intervimos, junto com a docente, no contexto da pesquisa com práticas mediadoras a fim de sabermos como essas práticas contribuem para a formação literária dos alunos e auxiliam na prática docente.

As **fontes de informação** são primárias, pois coletamos os dados gerados na aula. De acordo com a **abordagem**, classificamos este estudo como qualitativo, visto que essa abordagem tem “o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. (FLICK, 2007, p. 9, apud PAIVA, 2019, p.13).

No que tange ao **objetivo**, esta pesquisa é explicativa, uma vez que, segundo Gil (2008), as pesquisas explicativas objetivam identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno.

Quanto ao **procedimento**, nossa investigação foi inspirada na pesquisa-ação, que “se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em

determinado contexto” (PAIVA, 2019, p.72). Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma investigação social de base empírica realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema. Assim, como mencionamos, junto ao professor, intervimos no contexto de ensino com propostas e abordagens de mediação de leitura.

Conforme ressalta Paiva (2019, p. 74), na pesquisa-ação, “os professores, sozinhos ou em conjunto com um pesquisador, identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para a ação e reflexão”. Dessa maneira, entendemos que a nossa investigação busca compreender os efeitos de uma proposta de mediação de leitura literária em alunos de uma turma do ensino fundamental anos finais. Desse modo, acreditamos que esta pesquisa será capaz de gerar conhecimentos úteis para o contexto investigado, sobretudo para a relação entre o mediador de leitura e seus leitores, além de contribuir para as próximas investigações sobre o fomento do letramento literário no ensino fundamental anos finais.

Por fim, o **corpus** da nossa investigação se baseou nas observações das aulas que foram gravadas e registradas em um diário de bordo; na análise documental sobre o espaço da literatura na escola, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico, Projetos de Leitura, Planejamento da Docente e Materiais Didáticos; nas atividades de intervenção propostas; nas análises das gravações dos grupos focais, que foram realizados antes e após o processo de intervenção; na entrevista e questionário direcionados à professora, que foram realizados antes e após a ação.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola privada localizada no bairro Parque Dois Irmãos na cidade de Fortaleza. Em sua maioria, os alunos moram próximo à escola e se deslocam através de transporte escolar, carros particulares ou transporte coletivo.

A escola é conhecida por fundar, em 2004, a primeira Academia de Letras da América Latina formada por adolescentes do ensino fundamental e médio. Esse é um projeto de incentivo à leitura e à escrita literárias de que muitos discentes participam. Além disso, através desse projeto, atividades como: recital de poesia nas salas de aulas, eventos literários realizados anualmente, divulgação de textos escritos

pelos alunos e adaptações de obras literárias para o teatro, são algumas práticas de fomento à literatura realizadas pelos alunos do projeto.

Além da Academia de Letras, a escola trabalha com outros projetos de literatura que alcançam todos os níveis de ensino, são eles o “Clube de Leitura” e o “Movimento Literário”. Em nossas análises, detalhamos esses projetos. É importante salientar também que a escola dispõe de uma biblioteca de médio porte, bem equipada, com espaços para a leitura. Assim, ao longo do ano, os alunos de todos os níveis podem alugar livros diversos. Ao final do ano, o aluno que mais tiver alugado livros recebe o título de “leitor nota 10” e é premiado.

Desse modo, diante dessa breve contextualização da escola, podemos perceber que essa se trata de uma instituição que, por realizar diariamente tantos trabalhos com a literatura, se preocupa em fomentar a leitura literária, sendo, portanto, acessível para a realização do nosso estudo, apesar de ser uma instituição privada.

### **3.3 Participantes da Pesquisa**

Como o nosso foco reside nos anos finais do ensino fundamental, escolhemos trabalhar com a professora que integra o quadro de docentes permanentes da escola e que atua na ministração das aulas de leitura da escola. Trabalhamos ainda com alunos do 6º ano, com idade entre 10 e 11 anos, aproximadamente.

Para as aulas de leitura, são reservadas 2 horas semanais, o que corresponde a aproximadamente 10 horas mensais. As aulas ficam sob a regência da professora efetiva da disciplina de leitura e interpretação. Então, os momentos de intervenção da nossa pesquisa foram planejados e realizados juntamente com a docente. Destacamos que a professora atua na escola há 20 anos.

Quanto aos alunos do 6º ano, conforme já explicitamos, estes estão em uma idade transitória, o que configura a pré-adolescência. Nesse sentido, ainda podemos considerá-los crianças que, ao ingressarem nos anos finais do ensino fundamental, irão se deparar com muitas mudanças, dentre elas a quantidade de professores, a carga horária das disciplinas, as provas e os trabalhos. Por estarem em uma fase ativa, é comum que os alunos do 6º ano sejam curiosos, gostem de perguntar, de participar das discussões, enfim, carregam bastante empolgação. Em breve, nas análises, poderemos constatar tais caracterizações.

A turma possui um total de 33 alunos; no entanto, nem todos participaram da ação, tendo em vista a realidade do ensino remoto, que agrega problemas como os de falta de conexão à internet. Desse modo, aproximadamente 90% dos alunos participaram da intervenção, 91% responderam ao questionário de perfil-leitor e 63% responderam ao questionário final, do momento da interpretação.

### **3.4 Adaptação para a realidade remota**

Diante do contexto da pandemia de COVID-19 e do decreto de isolamento social em virtude desta, nossa pesquisa foi adaptada para a realidade remota. Assim, através da plataforma *Google Meet*, realizamos todas as etapas da intervenção: observação das aulas, abordagens e atividades de mediação literária, gravação dos grupos focais e entrevista com a docente.

Consideramos esse contexto desafiador, uma vez que se fez necessário uma adaptação de toda a pesquisa para a realidade remota. Os instrumentos, objetivos e procedimentos foram repensados e reconstruídos a partir dessa nova realidade. Inicialmente, refletimos que a interação com os alunos e o alcance da pesquisa poderia não ser da forma que esperávamos no contexto presencial. Por essa razão, realizamos inúmeros esforços para buscar a interação com os discentes e adotamos estratégias para que esta investigação alcançasse o máximo de sujeitos, o que acreditamos que conseguimos.

Ressaltamos que a escola se comprometeu a realizar as aulas remotas até que a volta de todos os alunos e colaboradores fosse segura. Vale explicitar que, além da plataforma *Google Meet*, utilizamos outras ferramentas para a coleta de dados dos questionários e atividades: *Google Forms* e *Google Classroom*. Detalhamos, a seguir, todos os procedimentos realizados.

### **3.5 Procedimentos**

Em nossa pesquisa, adotamos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Paiva (2019) resume os ciclos metodológicos da pesquisa-ação em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. Discutiremos a seguir sobre em que consiste cada ciclo adotado na pesquisa.

De acordo com Paiva (2019), o **planejamento** envolve a identificação dos problemas e as mudanças que se deseja realizar, além das mobilizações possíveis para realizar as mudanças no contexto. Dessa maneira, entendemos que, em nossa investigação, o ciclo do planejamento aconteceu no momento da observação das aulas. Foi nessa etapa que conhecemos o contexto da pesquisa e partimos para o planejamento das mudanças que pretendíamos alcançar naquele contexto. Dentre as mudanças pretendidas, destacamos a sistematização com o trabalho de mediação literária e o trabalho com o gênero poema.

A **ação** “consiste em uma intervenção deliberada e criticamente informada” (PAIVA, 2019, p.74). Em nossa pesquisa, o momento da ação constituiu-se o momento das propostas de intervenção, que foram realizadas juntamente com a professora da turma. A partir dessa ação, pudemos analisar os impactos da mediação de leitura tanto nos alunos leitores, como para o trabalho da docente.

De acordo com o que salienta Paiva (2019), na **observação**, há a análise das ocorrências relevantes para a pesquisa. Acreditamos que a observação esteve presente em todas as etapas do nosso estudo, visto que, conforme apresentado na seção que trata sobre o corpus da nossa pesquisa, buscamos analisar os sujeitos antes e depois da intervenção.

Por fim, temos a **reflexão**, que, segundo Paiva (2019), se realiza na avaliação e descrição dos efeitos. A partir da intervenção e das análises dos seus efeitos nos sujeitos da nossa investigação, analisamos e descrevemos as mudanças causadas no contexto. Ressaltamos, contudo, que, de acordo com Kemmis e McTaggart (2005, Apud Paiva, 2019), essa sequência não precisa ser engessada, pois conforme afirmam os autores, o sucesso da pesquisa não está em seguir rigidamente os passos, mas na existência de um autêntico senso de desenvolvimento e evolução das práticas e dos contextos em que elas acontecem.

Apresentamos e detalhamos, logo a seguir, todas as etapas da nossa pesquisa, as quais foram baseadas nesses procedimentos metodológicos. Ressaltamos que, antes do momento de ação com os alunos e a professora, realizamos o mapeamento documental<sup>5</sup> para análise do espaço destinado à literatura na escola. Sendo assim, essa foi a primeira etapa desta investigação.

---

<sup>5</sup> De acordo com o primeiro objetivo específico: Averiguar qual o espaço destinado à literatura na escola no que se refere a prescrições, projetos de leitura, planejamento do professor e material didático.

Finalizada a análise documental e do material didático, partimos para o momento de intervenção com a turma e, por fim, para a análise das crenças da docente. Assim, dividimos os procedimentos metodológicos da nossa ação com os alunos em sete etapas (observações iniciais, grupo focal inicial, motivação/introdução, leitura e mediação, interpretação, observações finais, grupo focal final) que foram realizadas em onze encontros. Por fim, apoiamo-nos na abordagem contextual da análise de crenças apresentada por Barcelos (2001), realizamos alguns momentos destinados à análise das crenças da professora, momento em que realizamos a entrevista semiestruturada, aplicamos o questionário ao final da pesquisa, além de considerarmos as observações do contexto. Desse modo, reunimos, a seguir, todas as etapas desta investigação.

### 3.5.1 Etapas da Pesquisa

Dividimos os procedimentos metodológicos em 8 etapas, são elas: análise documental e dos materiais didáticos; entrevista com a professora; observações iniciais; aplicação dos questionários de perfil-leitor e realização do grupo focal inicial; inserção da nova proposta de mediação com os alunos; observações finais; grupo focal final e aplicação do questionário final com a professora, conforme ilustramos no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Etapas da Pesquisa**

<b>Etapas</b>	<b>Análises</b>
Etapa 1	Mapeamento documental do espaço destinado à literatura na escola
Etapa 2	Entrevista com a professora
Etapa 3	Observações iniciais
Etapa 4	Realização do grupo focal e aplicação do questionário de perfil-leitor
Etapa 5	Inserção da nova proposta de mediação
Etapa 6	Observações finais
Etapa 7	Grupo focal final
Etapa 8	Questionário final com a professora

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às etapas de ação com as propostas de mediação literária, realizamos da seguinte maneira:

## Quadro 2 – Etapas da ação com os alunos

Aulas	Etapas
Aulas 1 e 2	Observação inicial
Aula 3	Grupo focal inicial
Aula 4	Motivação e introdução
Aula 5	Leitura da obra e atividades de mediação
Aula 6	Leitura da obra e atividades de mediação
Aula 7	Leitura da obra e atividades de mediação
Aula 8	Entrevista-Sondagem sobre interpretação
Aulas 9 e 10	Observação Final
Aula 11	Grupo focal Final

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais adiante, detalhamos cada uma dessas etapas.

### 3.5.2 Análise documental e dos materiais didáticos

Inicialmente, fizemos uma visita à escola<sup>6</sup> a fim de apresentarmos para a gestão o nosso estudo e os objetivos da pesquisa. Concedida a permissão para a realização da pesquisa, solicitamos os documentos para o início da primeira etapa da investigação. Os documentos solicitados foram: o projeto político pedagógico, os projetos de leitura da escola e os materiais didáticos/paradidáticos. Também levamos o termo de anuência e a declaração de fiel depositário para serem assinados pela diretora e supervisora da escola.

Ressaltamos, contudo, que alguns documentos da análise, como o projeto político pedagógico, foram enviados posteriormente pela supervisora da instituição para o nosso e-mail. Vale ressaltar também que, nesse primeiro momento, contactamos a professora, apresentamos a nossa pesquisa e colhemos a sua assinatura para o termo de assentimento. Em seguida, pedimos a autorização da docente para que pudéssemos analisar o seu plano diário, que foi compartilhado por e-mail. Assim, sintetizamos, logo a seguir, todos os documentos analisados:

<sup>6</sup> Antes do decreto que determinou o isolamento social em virtude da segunda onda da pandemia, seguindo todos os protocolos, mantendo o distanciamento social e uso de máscara.

### Quadro 3 - Análise documental

Documentos/materiais didáticos
Projeto Político Pedagógico
Projetos de Literatura
Plano diário da docente
Livro Didático de Português (1º volume)
Livros paradidáticos de Leitura (1º e 2º bimestre)

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa primeira visita, de posse de todos os documentos necessários, iniciamos a primeira etapa do nosso estudo: a análise documental.

#### 3.5.3 Entrevista com a professora

Como já ressaltamos, em virtude do *lockdown*, a escola, que inicialmente estava começando as aulas presenciais, voltou totalmente para a modalidade remota. Assim, realizamos, através do *Google Meet*, uma entrevista com a docente. Inicialmente, procuramos detalhar os objetivos e ações do nosso estudo. Em seguida, apresentamos, resumidamente, as propostas de mediação, que foram recebidas com bastante entusiasmo pela docente. Após esse momento de apresentação, partimos para a entrevista, que durou aproximadamente 8 minutos<sup>7</sup>. Ressaltamos que realizamos a transcrição da entrevista gravada no *Meet* e, para a nossa análise, selecionamos algumas falas.

#### 3.5.4 Observações iniciais

Como explicitado no quadro 2 acerca das etapas da ação com os alunos, dois encontros foram destinados à observação do contexto. Durante as observações, a professora nos apresentou, e pudemos conversar rapidamente sobre a pesquisa com os discentes. Além disso, consideramos esse um momento valioso de familiarização de um novo contexto para todos, que é o contexto remoto. Nesse sentido, observamos a interação da turma<sup>8</sup>, os acordos<sup>9</sup> entre a professora e os alunos, além do modo como a aula era conduzida.

<sup>7</sup> Apêndice D dos anexos, página 182.

<sup>8</sup> Que acontecia através do microfone ou chat.

<sup>9</sup> Por exemplo: câmeras desligadas e respeitar a vez do colega falar.

### 3.5.5 Realização do grupo focal inicial e aplicação do questionário de perfil-leitor

Finalizadas as aulas de observação, no encontro seguinte, realizamos o grupo focal inicial e aplicamos o questionário de perfil-leitor<sup>10</sup>. Primeiramente, realizamos o grupo focal<sup>11</sup>. Desse modo, como havia aproximadamente 28 alunos na aula, separamos a turma em três grupos: dois de dez alunos e um de oito. Assim, realizamos a conversa com cada grupo. Ressaltamos que todos os alunos permaneceram no *Meet* e se manifestavam quando chegava o momento do seu grupo falar. A gravação durou cerca de 17 minutos. Fizemos a transcrição de todos os grupos, entretanto, selecionamos um para a nossa análise, aquele com maior interação.

Em seguida, aplicamos o questionário de perfil-leitor. Explicamos as perguntas e os objetivos do questionário e, posteriormente, pedimos que os alunos respondessem. Deixamos, contudo, o questionário disponível por alguns dias no *Google* sala de aula da professora para que pudéssemos alcançar também os alunos faltosos.

### 3.5.6 Inserção das propostas de mediação de leitura

Conforme apresentamos no quadro 2, separamos 5 aulas para trabalharmos a proposta de mediação. Nesse sentido, apresentamos nessa subseção o que realizamos em cada encontro baseando-nos na sequência básica proposta por Cosson (2019).

Separamos um encontro para trabalharmos as etapas de motivação e introdução. Para a motivação, realizamos uma discussão sobre poesia, apresentamos e discutimos alguns poemas. Na introdução, que é uma etapa mais objetiva, realizamos a apresentação da obra e dos autores. Nas aulas seguintes, então, partimos para as mediações dos poemas.

Na etapa da leitura, trabalhamos, na etapa da leitura, um total de dez poemas divididos da seguinte maneira: 4 poemas em dois encontros e, no último encontro dessa etapa, 2 poemas. No último encontro de leitura e mediação,

---

<sup>10</sup> Ver no apêndice A, página 174.

<sup>11</sup> Ver roteiro no apêndice E dos anexos, página 180.

escolhemos trabalhar dois poemas extensos e, por essa razão, não seguimos o padrão das duas primeiras aulas. Vale explicitar, ainda, que criamos temas para as aulas, de acordo com o assunto dos poemas selecionados. Assim, trabalhamos os temas “os animais”, “imaginação” e “experiências”.

Ressaltamos que a motivação também aconteceu em cada um dos encontros de leitura, visto que, antes de iniciarmos as leituras, realizamos um trabalho de preparo dos alunos para a abordagem dos poemas. Além da leitura e discussão, também realizamos pequenas atividades na plataforma *Google* sala de aula da professora. Dessa forma, apresentamos, no quadro a seguir, os textos e atividades trabalhados na etapa da leitura.

#### Quadro 4 - Poemas e Atividades

Aulas	Planejamento
Aula 4	<p><b>Tema:</b> Os animais</p> <p><b>Poemas:</b> Barriga Cheia (José Paulo Paes), Metamorfose (José Paulo Paes), Três cabeças (Fernando Paixão) e Das alianças desiguais (Mário Quintana).</p> <p><b>Atividade:</b> Apresentação dos desenhos sobre os poemas prediletos e postagem no <i>Google</i> sala de aula.</p>
Aula 5	<p><b>Tema:</b> Imaginação</p> <p><b>Poemas:</b> Tempestade (Henriqueta Lisboa), A Menina e as Asas (Fernando Paixão), Sem Barra (José Paulo Paes) e Os invasores (Mário Quintana).</p> <p><b>Atividade:</b> Debate sobre os sentimentos que os leitores tiveram com as leituras e postagem no <i>Google</i> sala de aula.</p>
Aula 6	<p><b>Tema:</b> Experiências</p> <p><b>Poemas:</b> Macacalho (José Paulo Paes) e Pomar (Henriqueta Lisboa).</p> <p><b>Atividade:</b> Compartilhamento de experiências, discussão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que a interpretação também ocorreu na etapa da leitura, através das discussões que conduzimos acerca dos poemas. No entanto, sentimos a necessidade de separar uma aula para realizarmos a interpretação geral de todos os dez poemas trabalhados através de uma entrevista-sondagem. Então, separamos uma aula para conversarmos sobre todas as leituras e aplicarmos a entrevista-sondagem sobre interpretação<sup>12</sup>, que, assim como o questionário de perfil-leitor, ficou disponível no *Google* sala de aula da docente. Assim, finalizamos as etapas da sequência básica.

<sup>12</sup> Ver apêndice B dos anexos, página 178.

### 3.5.7 Observações Finais

Finalizada a intervenção, sentimos a necessidade de observarmos o contexto após as ações realizadas. Nesse sentido, separamos duas aulas para as observações finais. Nessas observações, procuramos identificar possíveis mudanças no comportamento dos leitores, nos seus perfis, na interação entre os discentes e a docente, bem como nas crenças da professora.

### 3.5.8 Realização do Grupo Focal final com os alunos

Complementando os dados obtidos nas observações, para finalizar a investigação com os alunos, realizamos o grupo focal final a fim de verificarmos o que mudou em seus perfis leitores após as aulas de mediação. Dessa forma, assim como no grupo focal inicial, criamos dois grupos. Dessa vez, tínhamos vinte alunos na aula, então separamos a turma em dois grupos com dez discentes. Assim, realizamos o grupo focal com os dois grupos e as transcrições das gravações, porém, para as análises, consideramos os dados de um grupo, o mais interativo.

### 3.5.9 Aplicação do questionário com a docente

Com o objetivo de analisarmos como se apresentam as crenças da docente, aplicamos um questionário com a professora<sup>13</sup> e traçamos uma comparação com os dados obtidos na entrevista realizada no início da pesquisa. Aplicamos o questionário ao final da pesquisa, após o trabalho de mediação que realizamos junto com a professora para compararmos suas crenças antes e depois da ação. A seguir, apresentamos os instrumentos utilizados em nossa investigação quando estivemos em contato com os participantes.

## 3.6 Instrumentos

Nessa subseção, descrevemos os instrumentos que utilizamos em nossa pesquisa. Ao total, são seis instrumentos: questionário de perfil-leitor direcionado aos

---

<sup>13</sup> Ver apêndice C dos anexos, página 180.

alunos; gravações dos grupos focais iniciais e finais; gravações das aulas de mediação; atividades de mediação; entrevista inicial com a docente e questionário final com a docente.

### 3.6.1 Questionário inicial direcionado aos alunos

Com o objetivo de verificarmos o gosto pela literatura dos alunos e traçarmos os seus perfis - leitores, o questionário foi o instrumento utilizado para realizarmos essa sondagem. Adequamos ao nosso contexto o questionário aplicado por Marques (2016) que tinha como sujeitos, assim como nós, alunos do 6º ano.

### 3.6.2 Registro do grupo focal - antes e depois da intervenção com os alunos

Para compreendermos o perfil leitor dos alunos e suas percepções acerca da literatura, reunimos os alunos participantes e mediamos um debate com temas que versam sobre a percepção da literatura e experiências com leituras literárias. Após a intervenção com as práticas mediadoras, realizamos outro grupo focal para verificarmos os efeitos da mediação nos leitores.

### 3.6.3 Propostas de mediação de leitura – intervenção

Realizamos atividades diárias de mediação de leitura baseadas na sequência básica proposta por Cosson (2019) com o objetivo de verificarmos de que maneira essa metodologia contribuiu para o ensino de leitura, fomentou o letramento literário, beneficiou os leitores em formação e influenciou a metodologia da docente.

Essas ações foram realizadas após o período de observação do contexto, planejadas e aplicadas em conjunto com a professora efetiva da turma investigada. Relembramos que as práticas de mediação foram realizadas a partir da leitura do livro “Varal de Poesia<sup>14</sup>”, paradidático trabalhado na turma no momento de realização da pesquisa. Sobre o paradidático, salientamos que nomeamos assim essa obra, uma vez que foi publicado por uma editora notadamente didática. No entanto, não são

---

<sup>14</sup> Uma coletânea de poemas dos autores José Paulo Paes, Henriqueta Lisboa, Fernando Paixão e Mário Quintana.

todas as obras de literatura infantil e juvenil que têm esse perfil didatizante comum das obras trabalhadas na escola.

#### 3.6.4 Atividades de Mediação

Essas atividades, realizadas após as aulas e lançadas no *Google* sala de aula da professora, possibilitaram a coleta de informações acerca da interpretação dos poemas trabalhados. Dessa maneira, os alunos apresentaram seus sentimentos, suas predileções e suas impressões acerca das leituras.

#### 3.6.5 Registro da entrevista inicial com a professora

Com o objetivo de analisarmos como se apresentam as crenças da professora acerca da leitura literária, realizamos uma entrevista antes de realizarmos o trabalho de mediação dos poemas. Esse instrumento foi comparado com o questionário aplicado ao final da pesquisa, após a intervenção, a fim de analisarmos como se apresentaram as crenças da docente antes e depois da intervenção.

#### 3.6.6 Questionário final com a professora

Após a intervenção e observações finais do contexto, aplicamos um questionário utilizando a ferramenta *Google Forms*. Conforme destacamos, os dados obtidos com esse instrumento foram analisados juntamente com os dados da entrevista inicial para traçarmos uma comparação das crenças da docente antes e depois da ação.

### 3.7 Procedimento Éticos

Esta pesquisa envolve seres humanos, sendo assim, nosso projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE). Após o parecer de aprovação, de número 4.658.131, iniciamos a nossa investigação. Os seguintes documentos foram submetidos: projeto de pesquisa,

Termo de Anuência da escola<sup>15</sup>, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>16</sup>, Termo de Assentimento dos Estudantes<sup>17</sup> e da Professora<sup>18</sup>, Declaração de Fiel Depositário<sup>19</sup>.

A seguir, iniciamos as análises e discussões dos dados obtidos na pesquisa.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção, analisamos e discutimos os dados coletados em nossa investigação. De acordo com as etapas apresentadas, iniciamos com a análise documental do espaço destinado à literatura na escola, com base nas prescrições, nos materiais didáticos e planejamento da docente. Logo em seguida, partimos para as análises das ações realizadas com os alunos e a professora.

Sendo assim, dividimos essa seção em sete partes, são elas: 4.1 Espaço destinado à literatura na escola: Projetos; 4.2 Planejamento da docente; 4.3 Espaço destinado à literatura: materiais didáticos. Em seguida, temos o tópico 4.4 Traçando o perfil-leitor da turma; 4.5 Proposta de Mediação Literária; 4.6 Comparando os perfis leitores antes e após as mediações literárias. Por fim, na subseção 4.7, realizamos a análise comparativa das crenças da docente antes e após as práticas de mediação literária.

### **4.1 Espaço destinado à literatura: Projetos**

De acordo com o nosso primeiro objetivo específico, pretendemos investigar o espaço da literatura na escola no que diz respeito a projetos gerais e específicos voltados para o fundamental anos finais. Sendo assim, iniciamos a nossa análise vendo como se situa a leitura literária no Projeto Pedagógico da escola e, em seguida, analisamos outros projetos sobre leitura literária.

---

<sup>15</sup> Ver no apêndice F dos anexos, página 184.

<sup>16</sup> Ver no apêndice G dos anexos, página 185.

<sup>17</sup> Ver no apêndice H, página 187.

<sup>18</sup> Ver no apêndice I, página 189.

<sup>19</sup> Ver no apêndice J, página 191.

#### 4.1.1 Projeto Político Pedagógico

Iniciamos a nossa análise com o Projeto Político Pedagógico da escola a fim de termos uma contextualização ampla das metodologias aplicadas no ensino fundamental anos finais. Nesse documento, contudo, não encontramos nenhuma menção ao ensino da literatura propriamente dita. De toda forma, consideramos pertinente tratarmos de algumas questões apresentadas nesse documento que podem ser aplicadas em todas as disciplinas desse nível de ensino, inclusive à literatura.

A princípio, no tópico de organização curricular, podemos notar que a escola se preocupa com a diversificação de conteúdos, pois, de acordo com o documento, o currículo será complementado

Por uma parte diversificada, condizente consoante com as características do Brasil, Nordeste, Ceará, Fortaleza e das comunidades atendidas pelo colégio, no tocante à cultura, economia e clientela atendida. Essa parte diversificada será desenvolvida de forma articulada, objetivando a formação integral do aluno (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p.6).

Dessa maneira, podemos inferir que o trabalho com a literatura na escola, conforme previsto no presente documento, pode ter uma abordagem diversificada, que não se centre apenas na disciplina de língua portuguesa, mas, considerando a articulação dessa diversidade, possa concretizar-se em outras abordagens e projetos, a fim de buscar a formação integral do aluno.

Um importante ponto que ressaltamos no documento diz respeito a uma das finalidades da escola. Encontramos a seguinte finalidade relacionada ao campo das linguagens: “desenvolvimento da capacidade de utilizar crítica e criativamente as diversas formas de linguagens do mundo contemporâneo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, P.6). Essa finalidade aborda importantes aspectos, em nossa visão, imprescindíveis para o trabalho com a linguagem, pois trata da abordagem crítica e criativa, aspectos fundamentais para a formação leitora na escola.

Outra finalidade expressa no documento trata da “apropriação ativa e crítica de conhecimentos científicos” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2021, p.6). Entendemos, assim, que, a partir dessa finalidade, a escola prioriza o protagonismo do aluno, ao tratar da apropriação ativa, e, assim como na finalidade anterior, o desenvolvimento de sua criticidade. Entendemos, então, essa finalidade para o trabalho com a leitura literária, que deve priorizar o protagonismo do leitor crítico nas experiências literárias.

Fritzen (2007) defende a importância desse protagonismo ao afirmar que, ao gerarmos um leitor literário capaz de questionar as especificidades da linguagem, as intertextualidades, relações com os contextos de produção e recepção das obras de modo a incorporá-las criticamente com a matéria viva de seu tempo, esses processos não podem ocorrer sem a efetivação desse leitor, de uma nova escrita, sem que ele se torne também autor de sua história. Dessa maneira, o leitor é o sujeito principal, protagonista desse processo.

Consideramos, portanto, as questões expressas no documento e discutidas nesta subseção importantes para analisarmos algumas finalidades da escola relativas à linguagem e que nos traz uma visão geral dos objetivos da instituição em relação ao ensino. Por essa razão, trouxemos finalidades amplas, que tratam do ensino de modo geral, porém passíveis de serem inferidas no contexto que nos interessa, que é o de ensino de literatura. Ressaltamos, ainda, que selecionamos as informações do documento pertinentes para o nosso estudo, haja vista que o Projeto Político Pedagógico é dotado de diversas informações sobre a instituição e apresentar tais informações não é um objetivo da nossa pesquisa.

Como podemos observar, o Projeto Político Pedagógico da escola não tratou do ensino específico da literatura, entretanto a instituição possui alguns projetos literários que marcam sua identidade por apresentar um significativo trabalho de incentivo à leitura literária. Portanto, detalhamos tais projetos a seguir.

#### 4.1.2 Projetos de Leitura: “Movimento Literário” e “Clube de Leitura”

Os projetos analisados foram coletados durante a nossa visita à escola com o objetivo de nos familiarizarmos com o contexto da pesquisa. Tivemos acesso aos documentos escritos dos projetos, porém também analisamos o *Instagram* da escola, ferramenta digital que foi o meio de compartilhamento e divulgação do projeto “Movimento Literário” no ano de 2020. A seguir, detalhamos esse projeto.

A escola possui um tradicional projeto chamado “Movimento Literário” que acontece ao final do ano letivo e envolve todos os níveis de ensino, desde o infantil ao ensino médio. Nesse projeto, alunos, professores, colaboradores da escola e a família realizam um trabalho de fomento à leitura literária.

Antes da pandemia, quando presenciais, as atividades consistiam em encontros dos alunos com escritores cearenses na escola, recital de poesias de

autoria dos alunos envolvendo a família, realização de jogos como *quiz* literário e apresentação de um jornal literário, o qual os discentes, juntamente com os professores de língua portuguesa, produziam ao longo do ano para a apresentação na noite da culminância do evento.

Aprofundando a nossa análise sobre o projeto, descobrimos que, em 2020, diante do contexto da pandemia, o evento aconteceu em formato online, com duração de dois meses. No *instagram* da escola, ao longo desses dois meses, foram postados vídeos com escritores cearenses falando sobre suas obras, com colaboradores da escola, alunos e seus familiares recitando poesias. Além das postagens, os professores de leitura do ensino fundamental e médio se reuniam com seus alunos para a leitura e debate de textos literários. Ao final do ano letivo, a escola promoveu uma *live* de encerramento com músicas e um recital de poesia realizado pelos alunos.

Além do Movimento Literário, os segmentos do ensino fundamental em seus anos finais e o ensino médio trabalham, no primeiro semestre do ano, um projeto intitulado “Clube de Leitura”. Esse ano com o tema “descobrimos histórias”, o projeto tem como objetivo geral incentivar o hábito da leitura literária através de momentos de interação com grupos de alunos. Adaptado para a realidade remota, os encontros acontecem em alguns sábados por bimestre através do *Google Meet*, principal suporte de encontros online da escola.

Os professores envolvidos no projeto são os de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais e médio. Nesse sentido, o grupo de professores deve escolher os textos literários (que devem ser outros textos além dos que se trabalham em sala de aula) para realizar a leitura e discussão com os alunos. Os objetivos específicos do projeto são:

- Ler livros e textos fora da sala de aula regular e discuti-los dentro da realidade e do desenvolvimento do clube;
  - Debater sobre a importância da leitura;
  - Conhecer a Literatura Brasileira além do viés historiográfico;
  - Utilizar o texto literário integralmente
- (PROJETO CLUBE DE LEITURA, 2020, p.1).

Esses objetivos específicos refletem algumas concepções já discutidas no referencial teórico do nosso estudo sobre a escolarização da literatura. Utilizar o texto literário integralmente, de acordo com Souza e Cosson (2011) é um importante passo para trabalhar uma escolarização adequada da literatura. Segundo os autores “respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou

saltar partes do texto que, por alguma razão achamos inadequadas para nossos alunos”. (SOUZA, COSSON, 2011, p.103).

Além disso, nos chamou a atenção também o objetivo sobre conhecer a literatura para além do viés historiográfico. Sobretudo no ensino médio, sabemos que o trabalho com a literatura é pautado nesse viés. De acordo com Cosson (2020), esse é o paradigma de ensino da literatura histórico-nacional, no qual ensinar literatura é ensinar por meio do conhecimento sobre as obras literárias. De acordo com o autor, esse paradigma privilegia o conhecimento sobre a literatura e não a experiência literária.

Acreditamos ser esse um importante e necessário objetivo, sobretudo para os alunos do ensino médio, visto que, por viverem em seu cotidiano escolar o paradigma histórico-nacional, que pouco privilegia a experiência literária, podem adquirir essa experiência e conhecer a literatura para além desse viés, o que, certamente, contribuirá para a sua formação enquanto leitores literários.

Louvamos a iniciativa da escola em realizar tais projetos. Em nossa análise, é notável que a instituição possui uma preocupação com a tarefa de formar leitores literários. Acreditamos que, através dos projetos, que são realizados em todos os níveis de ensino, a literatura tem um significativo espaço na escola, pois desde uma abordagem micro, a partir dos clubes literários realizados diariamente em sala de aula, até a abordagem macro, momento em que todos os alunos e colaboradores se envolvem em atividades literárias, evidenciamos um lugar de fomento à literatura.

Notamos que a realização desses projetos torna o ambiente escolar um lugar de conhecimento e experiência literária. Segundo Colomer (2007), na escola, é primordial proporcionar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.

#### 4.1.3 Academia de Letras formada por adolescentes do ensino fundamental anos finais e médio

Não podemos deixar de citar em nossa análise um projeto pelo qual a escola é reconhecida: a Academia de Letras formada por estudantes do ensino fundamental anos finais e médio. Com esse projeto, a instituição recebeu o título de ser a primeira escola da América Latina a fundar uma Academia de Letras composta

por jovens estudantes. Fundada em 2004, a Academia de Letras da escola é formada por várias gerações de estudantes envolvidos em projetos de incentivo à leitura, eventos literários e publicações de livros.<sup>20</sup>

Para aprofundar a nossa análise, consultamos um dos livros publicados pelos alunos, em 2011, e encontramos alguns trabalhos realizados pela equipe de acadêmicos na escola:

O desafio principal era incentivar o prazer pela leitura e escrita, na tentativa de contribuir para a formação de jovens críticos, capazes de interferir e transformar a realidade em que vivem. Para isso, a Academia promoveu oficinas, minicursos, debates, exposições de filmes, visitas às salas de aulas, exposições literárias, recitais, homenagens, palestras, peças teatrais, festivais artísticos e culturais, comemorações na Semana do Livro, concursos, elaboração de jornais, dentre outras atividades. (PAIVA, 2011, p.13).

Ao lermos o fragmento citado acima, nos deparamos com a grandeza desse projeto. Refletimos sobre os inúmeros benefícios dessas atividades tanto para os alunos que as promoveram, quanto para o público. Acreditamos ser esse um caminho que nos mostra que, sim, a literatura pode e deve tomar um espaço significativo na escola. Ao se valorizar rotineiramente atividades como as citadas acima, temos um lugar de valorização da literatura e, conseqüentemente, de transformação de todos os sujeitos leitores envolvidos em tais atividades, sobretudo alunos e professores.

Os alunos do 6º ano, porém, ainda não participam da Academia de Letras, pois as seleções de acadêmicos estão direcionadas para alunos a partir do 7º ano do ensino fundamental anos finais. No entanto, esse é um projeto de conhecimento dos alunos, visto que as ações realizadas pela Academia alcançam todas as séries da escola.

Notamos que a realização desses projetos torna o ambiente escolar um lugar de conhecimento e construção da experiência literária. Dessa forma, finalizamos aqui as descrições e análises dos projetos literários da escola com um sentimento de satisfação, por analisarmos projetos que contribuem para a formação de leitores em fase escolar e por entendermos que a literatura, através desses projetos, ocupa um lugar de valorização. Também carregamos o sentimento de esperança diante do real

---

<sup>20</sup> São, ao todo, cinco livros lançados até o momento com textos literários de vários gêneros produzidos pelos alunos acadêmicos e uma revista. Em 2011, a obra “Desafios Literários” foi lançada junto com o documentário “Aventuras da Literatura”. Essas duas iniciativas fazem parte do projeto de criação de academias literárias em escolas públicas e privadas do Ceará.

estreitamento do espaço da literatura nas escolas discutido por Cosson (2010), pois esses projetos nos dizem que, sim, a literatura ainda pode ocupar um lugar de destaque na escola.

Dando continuidade às análises do nosso primeiro objetivo específico, agora, partimos para outro momento da nossa investigação. A seguir, analisaremos o espaço destinado à literatura no plano da professora de língua portuguesa do 6º ano com o objetivo de entendermos, através do seu planejamento, qual o lugar da leitura literária em suas aulas e como é fomentada.

#### **4.2 Espaço destinado à literatura: Planejamento diário da docente**

Consultamos o planejamento diário da professora. Como a escola fornece uma grade que deve ser entregue mensalmente, analisamos esse documento. A disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental anos finais da escola é dividida entre as disciplinas de gramática e de leitura tendo, para cada disciplina, uma professora específica. Dessa forma, no planejamento de leitura, pudemos notar um plano voltado para o desenvolvimento da leitura dos alunos através do trabalho com o livro paradidático (usado exclusivamente nas aulas de leitura) e do material didático.

Em seu planejamento, a professora segue um padrão nas aulas: começa trabalhando as questões interpretativas do material didático e, no segundo momento, faz a leitura e discussão do livro paradidático com a turma. Nesse sentido, percebemos que a leitura literária tem o seu espaço bem definido. Através do planejamento analisado, pudemos refletir sobre a importância de a leitura literária ter esse lugar, de ser realizada em sala de aula, ainda que semanalmente.

Ressaltamos que, em nossa análise, percebemos a preocupação da professora em proporcionar um momento de interação com o livro paradidático em seu plano, tendo em vista que em todas as aulas, a metade final do tempo era dedicada à leitura e discussão da obra trabalhada. Nas aulas dedicadas à revisão, por exemplo, notamos que a docente fazia a revisão para a avaliação no primeiro momento e seguia com a leitura da obra. Assim, por meio dessa constância observada em seu planejamento, podemos afirmar que, na turma do 6º ano observada, toda semana os alunos liam a obra literária escolhida pela professora. Como a análise do planejamento foi realizada antes da observação das aulas, ficamos ainda mais

estimulados a entender como esse importante contato era realizado e como os alunos construíam e reagiam a essas experiências.

Ao observar esse espaço bem marcado da literatura presente no planejamento da professora, lembramos do que afirma Cosson (2010). Ao reivindicar um espaço destinado à literatura em sala de aula, o referido autor ressalta que esse lugar começa com o “imprescindível e motivado contato com a obra”. (p.58). Diante do que analisamos no planejamento da docente, esse imprescindível contato com a obra é uma parte primordial das suas aulas.

Ao tratarmos do planejamento da professora, tocamos em duas ferramentas norteadoras do seu trabalho e comuns nas escolas, que são os livros didático e paradidático de leitura. Acreditamos que não há como delinear o espaço da literatura na escola sem analisar também essas obras, que estão no planejamento e nas mãos dos professores e alunos diariamente. Assim, mais adiante, para fechar as análises que propomos em nosso primeiro objetivo específico, descrevemos e analisamos o material didático da turma do 6º ano e os livros paradidáticos trabalhados no momento da realização da nossa pesquisa.

### **4.3 Espaço destinado à literatura: materiais didáticos**

Nesta subseção, analisamos o material didático do 6º ano e duas obras paradidáticas utilizadas no momento de realização da nossa pesquisa. Conforme discutimos em nosso referencial teórico, o livro didático de português precisa ser analisado criticamente, pois de acordo com Barbosa e Barbosa (2018), os livros não priorizam a formação de leitores que conseguem avançar em seus conhecimentos. Sobre as atividades de leitura presentes nos livros, Cosson (2020) destaca que esses exercícios apagam o caráter literário do texto, buscam apenas verificar se os alunos reproduzem as informações do texto.

Dessa forma, realizamos uma análise pautada nas abordagens dos textos literários e nas atividades sobre esses textos. A seguir, apresentamos nossas discussões sobre essas ferramentas didáticas.

#### 4.3.1 Livro didático de leitura

O material didático utilizado no sexto ano é uma apostila. A parte de língua portuguesa do material é dividida em duas seções que abordam a leitura/interpretação e a gramática. Em nossa análise, nos detivemos apenas na seção de leitura. Ressaltamos, ainda, que por se tratar de uma apostila, os alunos recebem os volumes parcialmente, ao início de cada bimestre. Assim, analisamos apenas o volume trabalhado no período da nossa pesquisa. A apostila de língua portuguesa é dividida em 5 capítulos, analisamos cada um desses capítulos e, a seguir, detalhamos as características de cada um.

O capítulo 1 da apostila, intitulado como “Viagem ao mundo da fantasia”, trabalha o gênero “conto”. Na primeira página do capítulo, há uma introdução com algumas perguntas direcionadas aos leitores. São, essas perguntas, uma espécie de motivação para a leitura do conto.

Acompanhando essa pequena introdução, há várias imagens que remetem à imaginação com as quais os nossos leitores podem se identificar. A seguir, apresentamos a primeira página do capítulo:

**Figura 2 - Apresentação do capítulo do livro didático**



Fonte: Livro do Professor, sistema Ari de Sá de Ensino (2021).

Logo na página seguinte, com uma pequena introdução, é apresentado aos alunos o texto “Peter Pan”, de James Matthew, traduzido por Ana Maria Machado. A primeira questão sobre a qual chamamos a atenção é para a fragmentação do texto. No livro, há apenas uma parte da história.

Contextualizando em linhas gerais, a narrativa presente na apostila, o enredo conta como o personagem *Peter Pan* faz parte da imaginação das crianças. Assim, Dona Darling<sup>21</sup> lembra da primeira vez que ouviu falar do personagem. No momento em que fazia uma faxina na cabeça dos seus filhos, Dona Darling visitava as diversas Terras do Nunca das crianças que eram caracterizadas de acordo com as experiências de cada uma. Então, nas cabeças visitadas, encontrou a palavra Peter, sempre frequente nos pensamentos e sonhos das crianças. Posteriormente, descobriu que a palavra Peter vinha de *Peter Pan* e lembrou que na sua infância também já conhecera um. A personagem, então, lembrou das inúmeras histórias esquisitas de *Peter Pan* e do quanto acreditava nelas. Agora, já estava crescida, com juízo e duvidava da existência de *Peter Pan*.

Como já dissemos, o texto, que é parte de uma obra, encontra-se fragmentado no material. Por se tratar de um livro didático e ter outros objetivos, sabemos que a fragmentação de textos literários nesses suportes é comum. Sobre essa fragmentação, Soares (2011) destaca que a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos e compreendidos.

Segundo a autora, é nesta instância que a literatura é mais intensa e inadequada. Conforme discutimos em nosso referencial teórico, Souza e Cosson (2011) também asseveram a importância de privilegiar a integralidade da obra para uma adequada escolarização da literatura. No entanto, sabemos da impossibilidade de se trabalhar a obra inteira em um objeto de veiculação que não possui esse fim. Assim, refletimos sobre as possibilidades viáveis de o livro trabalhar outros contos de curta extensão e que poderiam ser colocados integralmente na apostila ocupando a mesma quantidade de páginas da história fragmentada.

Soares (2011) afirma que, geralmente, nos livros didáticos, os textos para a leitura são fragmentos de obras maiores. Foi isso o que comprovamos no primeiro capítulo analisado. Diante desse contexto comum, a referida autora destaca que, ao

---

<sup>21</sup> Mãe dos personagens João, Miguel e Wendy que conhecem o Peter Pan.

selecionar um fragmento para ser trabalhado em livro didático, este fragmento deve constituir-se um texto. Ainda segundo Soares (2011, p.31), “há textos que apresentam apenas o ciclo inicial da sequência narrativa, que, portanto, não se realiza, deixando o leitor na expectativa: o que acontecerá neste lugar? com estes personagens?”. Dessa maneira, constatamos que o texto analisado é um exemplo disso, de um texto que apresenta um ciclo inicial do enredo no qual, provavelmente, os leitores se perguntarão sobre o desenvolvimento da narrativa.

Seguindo a nossa análise do capítulo, após a apresentação do texto, as atividades de interpretação, geralmente realizadas em sala de aula com a professora, são expostas. De acordo com o manual do professor consultado, nas questões do capítulo, algumas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) são trabalhadas. As principais habilidades trabalhadas são: ler de forma autônoma e compreender o gênero abordado e analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição de cada gênero (recursos coesivos, caracterização dos cenários, personagens, etc)<sup>22</sup>. Ao todo são 9 questões apresentadas na seção de leitura e interpretação. Essas questões, centradas nas habilidades apresentadas, trabalham o enredo da história, a caracterização dos personagens e do narrador.

Percebemos que, na seção de leitura da apostila, não há questões que usam o texto literário para trabalhar aspectos gramaticais, porém, acrescentamos que há, notadamente, o foco em fazer os alunos reconhecerem o gênero narrativo e as características dos elementos que compõem essa narrativa (personagens, cenário e narrador). Acreditamos na importância de questões subjetivas que busquem do leitor o registro de sua experiência com a leitura, por exemplo. Zilberman (2009), a esse respeito, destaca que essa ferramenta exclui a interpretação e, por isso, exila o leitor. Para a referida autora, a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, sendo resultado disso a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

No capítulo 2 da apostila, há a abordagem do conto de mistério. Notamos que todos os capítulos apresentam uma pequena introdução sobre o tema da leitura para situar os seus leitores. O texto literário apresentado no capítulo para a leitura é “O mistério da casa abandonada”, de Fernando Sabino. Mais uma vez, uma questão analisada e discutida no capítulo 1 se repete: a fragmentação do texto.

---

<sup>22</sup> Habilidades EF67LP28 e EF69LP47 da BNCC.

O texto apresentado faz parte de uma obra<sup>23</sup> do autor e trata da história de quatro agentes de uma sociedade secreta que investigam os seus inimigos que são, na realidade, os seus vizinhos. Todos os planejamentos das ações investigativas aconteciam no sótão do narrador-personagem. Ao decorrer da narrativa, o personagem compartilha suas experiências e de seus amigos agentes secretos.

Então, surge o mistério da casa abandonada que é, para todos os agentes, um grande desafio. Ao longo da narrativa, o clima de mistério é frequente. Os agentes, em uma madrugada, resolvem explorar a casa abandonada e, ao chegarem ao local, se deparam com um velho caracterizado como “horrendo”, “alto”, “descabelado”, com a “barba suja” que, com um pedaço de ripa prometeu uma surra aos agentes.

Ao final da narrativa, os agentes conseguem escapar. Após a gritaria que causaram com a fuga, os vizinhos acordaram. Então, um incêndio começou em virtude de uma vela que um dos agentes deixara cair no momento de desespero. Assim, os vizinhos chamaram os bombeiros e a polícia, que prendeu o velho, pois, segundo o desfecho da narrativa, era um perigoso ladrão que usava a casa para guardar os objetos.

A história termina sem as reticências comuns que indicam que o texto continua e foi fragmentado, o que nos leva a compreender que o desfecho da história não foi suprimido. Todavia, ao longo da leitura, nos deparamos com inúmeras reticências nos finais dos parágrafos. Dessa forma, analisamos mais um exemplo de fragmentação do texto literário. Portanto, reforçamos o que afirma Henrique (2011) sobre a disponibilização do texto literário na íntegra. Segundo a autora, o autor de um texto literário, quando o produz, pensa em objetivos que são cumpridos quando o texto é lido na íntegra e “apenas sua leitura no todo pode oferecer a visão do conjunto do raciocínio do autor”. (HENRIQUE, 2011, p. 69).

Sobre as atividades de interpretação do texto, identificamos, mais uma vez, a preocupação com o enredo. Dessa vez, para além dos elementos da narrativa, que são os personagens, o narrador, o ambiente, etc., as questões também abordam a identificação da sequência da narrativa (situação inicial, complicação, clímax e desfecho). No entanto, uma questão nos chamou a atenção exatamente por se diferenciar do padrão. Apresentamo-la a seguir:

---

<sup>23</sup> O menino no espelho, 1982. Ed. Rio de Janeiro: Record.

**Figura 3 - Atividade do Livro Didático**

**9. Leia o início do ensaio "Histórias para sentir medo", do escritor Pedro Bandeira.**

Tatiana Belinky, a grande escritora e dramaturga brasileira (nascida na Rússia, ha! ha! ha!), conta que, quando pequena, dividia seus livros na estante de acordo com uma original ordem de gênero: "livros para rir", "livros para chorar", "livros para sentir medo", "livros para...". Ei, espera aí! Livros para sentir medo?! Como assim?

Essa grande artista tem muita, muita razão. Todo mundo gosta de sentir medo. Como não gosta? Claro que gosta. Quer um exemplo? Dos bons? Pois aí vai: os contos de fadas, ou contos maravilhosos para a infância! Por que não? Eles são "delicadinhos", "infantizinhos", "boboquinhos"? São nada! Todos eles assustadores [...]. E não estou falando dos anõezinhos da Branca de Neve, não, cuja denominação seria repudiada pela ótica dos patrulheiros da literatura. Nada disso. Estou falando dos vilões, dos personagens assustadores, violentos, dos ogros, dos gigantes criados mais para destruir árvores do que para ajudar os baixinhos a pegar maçãs nos galhos mais altos. Estou falando das bruxas devoradoras de crianças, dos inúmeros personagens criados para aterrorizar as criancinhas no colo das mães e das vovós na hora de dormir.

[...]

BANDEIRA, Pedro. Histórias para sentir medo. In: AGUIAR, Luiz Antonio. Góticos: vampiros, múmias, fantasmas e outros astros da literatura de terror. São Paulo: Melhoramentos, 2011. p. 69.

- Responda aos itens a seguir trocando ideias com o professor e a turma.
  - a) Você concorda com Pedro Bandeira quando ele diz que todos gostam de sentir medo? Por quê?
  - b) Pedro Bandeira fala em monstros, ogros, bruxas, mas essas personagens não foram usadas em "O mistério da casa abandonada". Então, o que provoca a sensação de medo na história de Odnanref e Anairam?



Fonte: Livro do Professor, sistema Ari de Sá de Ensino (2021).

Apesar de possuir outro texto fragmentado, essa questão abre espaço para o registro da subjetividade do leitor. No primeiro item, por exemplo, o leitor é convidado a discutir sobre o medo, sentimento que norteia os contos de mistério. O segundo item, por sua vez, através da intertextualidade entre os dois textos trabalhados no capítulo, questiona o leitor sobre o que provoca a sensação de medo no conto de Fernando Sabino. Pela primeira vez, encontramos uma questão que objetiva o registro das impressões do leitor, um sujeito imprescindível no processo de leitura. Consideramos importante ressaltar também as habilidades da BNCC trabalhadas por

essa questão, são elas: participar de práticas de compartilhamento de leitura e respeitar os turnos de fala em discussões.<sup>24</sup>

O capítulo 3 da apostila trabalha o gênero histórias em quadrinhos (doravante HQ). Sabemos das divergências teóricas acerca da definição de literatura e dos gêneros que se constituem ou não literatura. Todavia, concordamos com Cosson (2019) quando afirma que a literatura está em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento por ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outras manifestações artísticas. As histórias em quadrinhos são exemplos claros dessa composição entre a escrita e a imagem, que, para esse gênero, constitui-se uma combinação inseparável.

Ao tratar do caráter literário das HQS, Cosson (2019) assegura que

O caráter literário das HQS, no entanto, não provém da sofisticação da sua temática, nem mesmo da sua linguagem, como se poderia supor pelas publicações endereçadas preferencialmente ao público adulto, com capa dura, impressão em cores de papel de boa qualidade, mas sim da conjunção indissociável entre palavra e imagem que, reunidas nos quadros, compõem a narrativa ficcional. (COSSON, 2019, p.17).

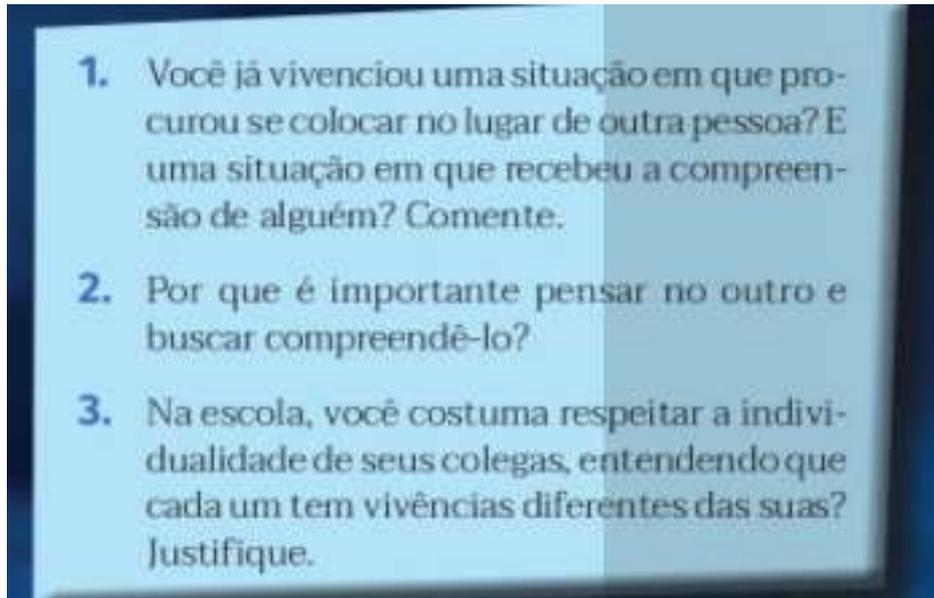
Acreditamos que a leitura de HQ's, assim como de outros gêneros literários (poemas, contos, romances, etc.), desperta variados sentimentos em seus leitores. Através das inúmeras temáticas das narrativas das HQS, entendemos que podem causar humor, tristeza e reflexões diversas que partem dessa apreciação e interação com o texto. Dessa forma, Cosson (2019) destaca que é a condição de narrativa ficcional simultaneamente verbal e visual da HQ que a faz literária. Nesse sentido, entendemos esse gênero como literário e o incluímos em nossa análise.

O capítulo 3 do livro, intitulado como “Empatia em palavras e imagens”, traz uma introdução sobre a empatia, tema abordado pela HQ apresentada no livro. Consideramos essa introdução importante para gerar um debate e um esclarecimento sobre o que seria empatia para os alunos. Além disso, a introdução apresenta também alguns questionamentos que fomentam essa discussão. Apresentamos a seguir:

---

<sup>24</sup> Habilidades EF69LP46 e EF67LP23 da BNCC.

**Figura 4 - Questões introdutórias ao capítulo 3 do Livro Didático**



Fonte: Livro do Professor, sistema Ari de Sá de Ensino (2021).

Em seguida, apresentamos a HQ do personagem Armandinho, criada por Alexandre Beck, trabalhada no capítulo:

**Figura 5 - HQ apresentada no capítulo**



Fonte: Livro do Professor, sistema Ari de Sá de Ensino (2021).

Acreditamos nas discussões e reflexões que a leitura da tirinha pode causar nos leitores a partir da forma como se posiciona o personagem Armandinho no texto. A discussão sobre empatia, realizada antes da leitura, agora estaria relacionada ao pensamento crítico do personagem e às afirmações que faz sobre ser ou não feliz. Para além da discussão sobre o posicionamento do personagem, os leitores podem olhar para dentro de si, reviver suas ações, pensar sobre elas. Também podem olhar ao redor, para os amigos, familiares e sociedade de modo geral e pensar criticamente sobre a questão da empatia ao seu redor. Todo esse possível movimento se dá a

partir do contato com o texto literário, que tem a peculiaridade de causar essas sensações e outras mais.

Seguindo a nossa análise, após a apresentação do texto, a apostila traz as atividades de compreensão. São 8 questões que tratam, geralmente, dos recursos gráficos que compõem o gênero HQ (imagem, balão, pontuação, ideia de movimento). Uma questão de múltipla escolha trata dos sentimentos do personagem, sobre como o personagem se sente com o fato de ter uma condição melhor de vida. Outra questão, especificamente, nos chamou atenção por permitir, pela segunda vez em nossa análise, que o leitor expresse a sua opinião sobre o pensamento de Armandinho. A seguir, apresentamos a questão:

#### Figura 6 - Questão da atividade final do capítulo

4. Leia a seguir um significado para a palavra **empatia**, de acordo com o dicionário *Houaiss*.

#### empatia

substantivo feminino

3. capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc.

31. processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro.

*Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020. Disponível em: <https://www.houaiss.net>. Acesso em: 16 jul. 2020.



- a) Explique de que modo o conceito de empatia se relaciona ao pensamento de Armandinho na tirinha.

---



---



---

- b) Você concorda com a maneira de pensar da personagem? Por quê?

---



---



---

Como já dissemos anteriormente, essa é uma questão que permite o registro da subjetividade do leitor, além de permitir a reflexão sobre sua função enquanto sujeito social e, assim, ser mais atento à realidade de outras pessoas. Não há nenhuma habilidade específica da BNCC exposta na descrição da questão, mas a orientação didática do manual do professor ressalta que desenvolver habilidades socioemocionais, além das cognitivas e motoras, é uma determinação da BNCC.

Os capítulos 4 e 5 da apostila não entraram em nossa análise, pois trabalham os gêneros jornalísticos notícia e documentário, que não são literários. Ressaltamos que o objetivo da nossa investigação é delinear o espaço da literatura no material didático adotado pela escola e, nesse sentido, apenas os gêneros literários nos interessam.

Sobre a presença de outros gêneros não-literários no livro didático, Cosson (2019) aponta para as possíveis razões do estreitamento do espaço da literatura nessa ferramenta. Segundo o autor os livros didáticos que

Antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. As antologias dos livros didáticos de Língua Portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura. [...] Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino da língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. [COSSON, 2019, p.13, supressão nossa].

No material analisado, contudo, dos 5 capítulos presentes no primeiro volume, 3 trouxeram gêneros literários. Assim, compreendemos que, mesmo diante de todas as questões discutidas nesta análise sobre o texto literário no livro didático, esses gêneros predominaram no volume analisado. Não sabemos, porém, se esse padrão se mantém nos outros volumes.

Outra ferramenta bastante frequente no plano da professora e, conseqüentemente, em suas aulas, é o livro paradidático. Sendo assim, a seguir, discutiremos sobre os dois livros paradidáticos usados na turma no período em que realizamos a pesquisa.

#### 4.3.2 Livro paradidático de leitura

Durante a nossa investigação, os livros paradidáticos trabalhados foram: “O mistério da ilha”, de Ana Maria Machado, que teve sua abordagem realizada

durante o período de observação das aulas, e Varal de Poesia, de Henriqueta Lisboa, Mário Quintana, José Paulo Paes e Fernando Paixão, que foi utilizado durante o momento da nossa ação com as propostas de mediação de leitura.

Sobre o primeiro paradidático abordado na turma, o reconhecemos como uma grande obra literária, visto que a autora, Ana Maria Machado, é uma renomada escritora da literatura infanto-juvenil. Contextualizando a história, “o mistério da ilha” conta as aventuras de dois jovens, Carlos e Chico, que decidem navegar e acabam encalhando em uma ilha misteriosa.

A narrativa é rodeada por acontecimentos misteriosos que dão asas à imaginação do leitor. Além disso, a diferença entre os dois personagens reflete seus comportamentos e seus conhecimentos sobre a vida, o que causa ao leitor muitas reflexões sobre empatia, amizade e humildade. Detalharemos, na subseção que trata da observação das aulas, como essa obra foi trabalhada pela professora nas quatro aulas que observamos com o objetivo de nos familiarizarmos com o contexto da nossa investigação.

Por sua vez, o paradidático “Varal de Poesia”, dos autores Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Mário Quintana e Fernando Paixão, é uma coletânea de poesia. Temos mais uma obra com renomados autores da literatura infanto-juvenil, o que, novamente, ressalta o cuidado da professora ao escolher as obras que irá trabalhar com os alunos.

Concordamos com Dantas (2019) ao destacar a importância da poesia em nosso cotidiano e defender que “deveríamos ter acesso a doses diárias para alimentar nosso espírito, assim como temos acesso à comida que sustenta e promove a saúde de nosso corpo” (DANTAS, 2019, p.84).

Ressaltamos a importância da escola enquanto agência que deve promover essa dose diária aos seus leitores em formação. Contudo, a mesma escola que deve promover essa dose diária de poesia também promove outra abordagem pouco proveitosa desse gênero. Segundo Dantas (2019)

E assim como boa parte das obras literárias apresentadas pela escola aos alunos, as poesias surgem em contextos vinculados a tarefas, provas, análises, interpretações. Nesse contexto, é desassociada do prazer, da fruição, da apreciação estética, do deleite que sentimos, por exemplo, ao ouvir música. (DANTAS, 2019, p.85).

Consideramos as obras trabalhadas boas escolhas, pois são exemplos de textos que, segundo Oliveira e Spíndola (2008) conduzem os seus leitores a viagens

inimagináveis, de alegrias, surpresas e estímulo a aprendizagem. Durante a nossa pesquisa, vivenciamos o trabalho com essas duas obras, porém, apresentamos a seguir os outros dois livros trabalhados na turma nos bimestres subsequentes:

**Quadro 5 - Próximos livros paradidáticos**

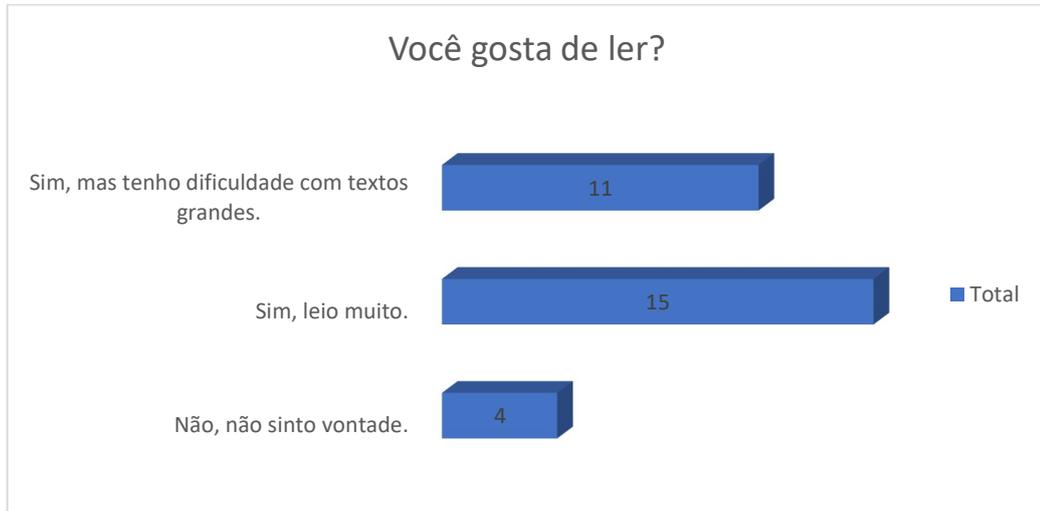
<b>Obra</b>	<b>Autores</b>
Entre selos e sonhos (3ª etapa)	Alexandre Jales e Marília Lovatel
Crônicas 1 (4ª etapa)	Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga

Fonte: Elaborado pela autora.

Detalhamos mais adiante, ao tratarmos da nossa proposta de mediação literária, como as obras paradidáticas utilizadas no período da nossa investigação foram trabalhadas em nossas abordagens de mediação. A seguir, para introduzir as análises posteriores sobre a nossa intervenção, analisamos o questionário de perfil-leitor aplicado inicialmente aos sujeitos da nossa pesquisa com o objetivo de conhecer os seus gostos e experiências com a leitura literária.

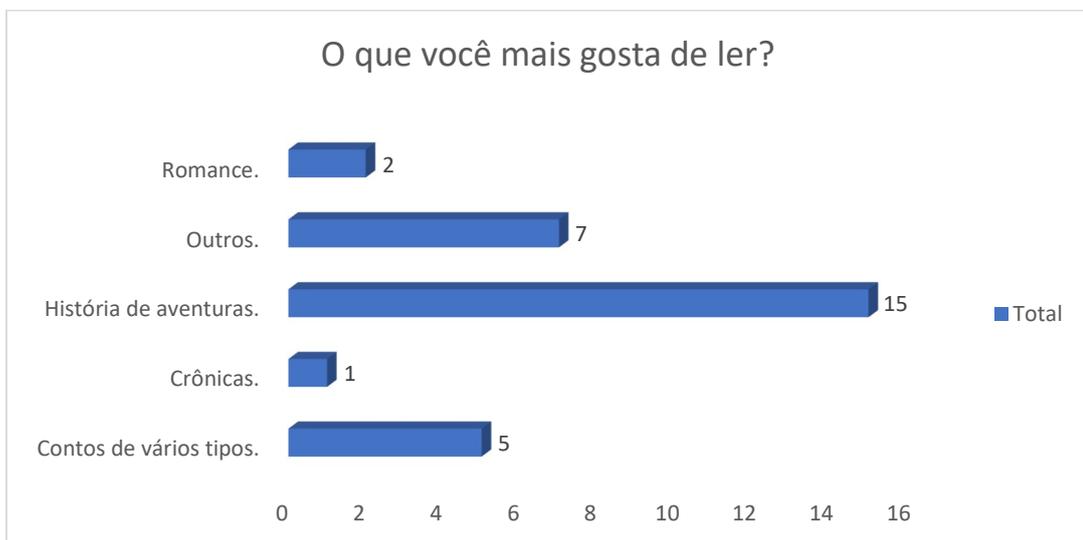
#### **4.4 Traçando o perfil-leitor da turma**

Baseando-nos no paradigma de formação do leitor (COSSON, 2020), procuramos saber, através da aplicação do questionário de perfil-leitor, quais os gostos literários dos alunos pesquisados, por que leem, onde mais leem, qual a importância da leitura, dentre outros aspectos. Dos 33 alunos que participaram da nossa pesquisa, o questionário de perfil-leitor foi respondido por 30 alunos, o que corresponde a aproximadamente 91% da turma. A seguir, analisamos e discutimos os dados coletados no questionário aplicado.

**Gráfico 3 - Gosto pela leitura**

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que a maioria dos alunos pesquisados afirmaram que liam, apesar de 11 responderem que sentem dificuldade com textos grandes. Na segunda pergunta do questionário, para identificarmos o gênero literário que os nossos pesquisados mais leem, fizemos a seguinte pergunta:

**Gráfico 4 - Preferências de Leitura**

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme ilustrado no gráfico, a maioria dos alunos pesquisados leem histórias de aventuras, o que caracteriza bem os alunos do 6º ano, tendo em vista que estão na pré-adolescência e são atraídos por histórias envolventes, como as de aventura. O primeiro paradidático, “O mistério da ilha”, de Ana Maria Machado, por

ser uma história de aventura, foi bem recebido pelos discentes, de acordo com o que notamos no momento da observação do contexto da pesquisa. O gênero conto e romance foi escolhido por alguns alunos, conforme pudemos verificar no gráfico.

Ao pedirmos para os estudantes que responderam “outros” especificarem os gêneros, tivemos as seguintes respostas:

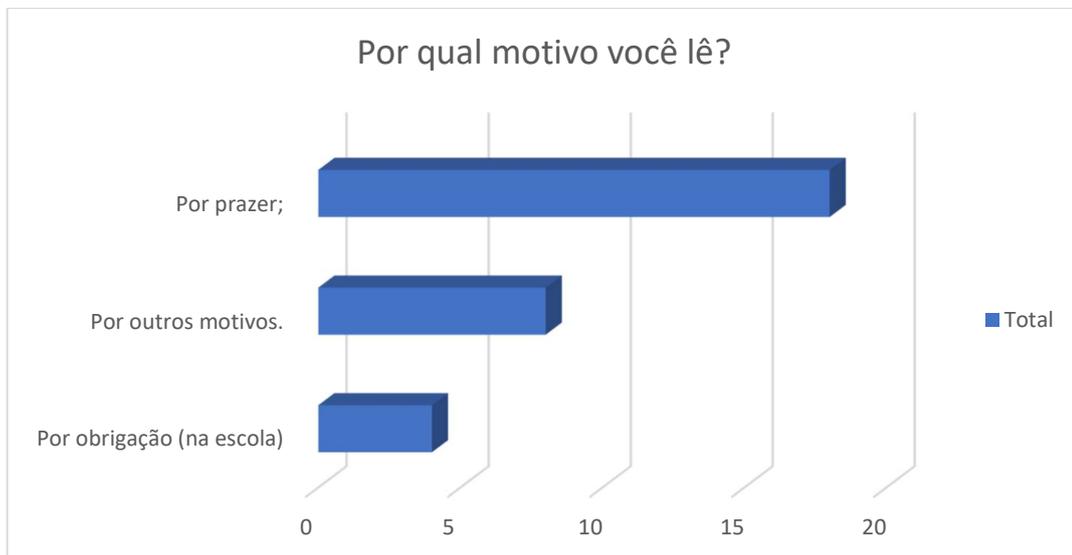
**Quadro 6 - Outros gêneros lidos pelos alunos**

Gêneros	Quantidade de participantes
<b>Terror e suspense</b>	4
<b>Diário (Diário de um banana)</b>	2
<b>Mangá</b>	1
<b>Fanfics</b>	1
<b>Relatos</b>	1
<b>Histórias de jogos eletrônicos</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, terror e suspense foram os gêneros mais respondidos, ocupando o terceiro gênero mais lido. A próxima pergunta do nosso questionário está relacionada à motivação dos pesquisados em suas leituras.

**Gráfico 5 - Motivação da Leitura**



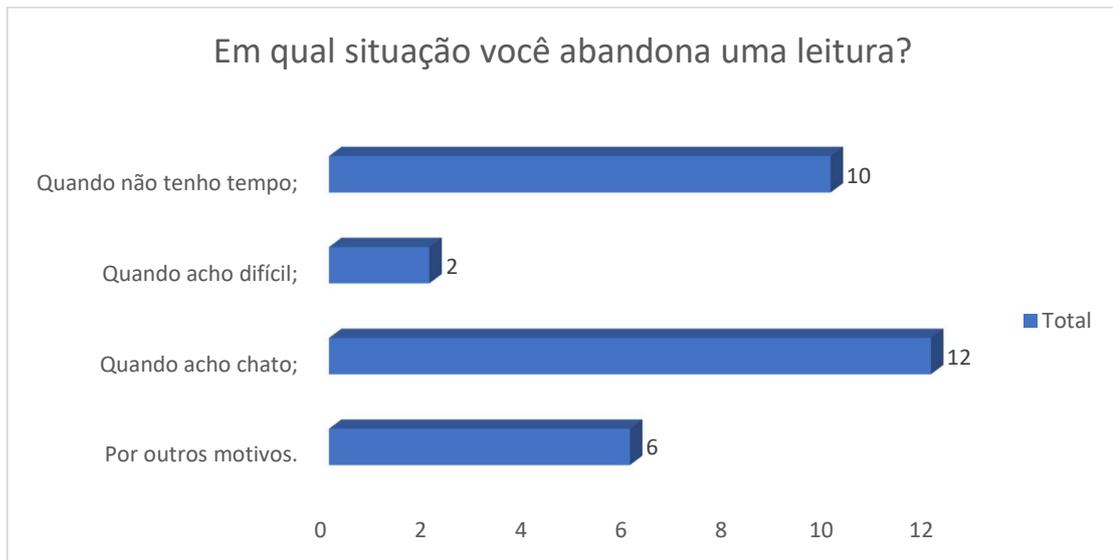
Fonte: Elaborado pela autora.

Através do gráfico acima, podemos notar que a maioria dos pesquisados, 18 alunos, afirmaram ler por prazer, enquanto que a minoria, 4 alunos, disseram que liam por obrigação. 8 alunos, por sua vez, responderam “outros motivos”, porém não foram especificados no questionário. No grupo focal, tocamos novamente nessa

questão a fim de identificarmos quais são esses outros motivos. Conforme observamos em Cosson (2020), ao tratar do paradigma de formação do leitor, o autor destaca que a criação do gosto pela leitura está intimamente ligada ao prazer. Segundo o autor, a leitura por prazer é uma eficaz ferramenta a ser usada pela escola para enfrentar a disputa com outros tipos de entretenimento frutos da contemporaneidade como a internet, o videogame e a televisão. Evidenciamos em nosso gráfico essa relação apontada por Cosson (2020) entre o hábito de leitura e o prazer.

Na próxima pergunta, procuramos entender por qual motivo nossos discentes pesquisados desistem de uma leitura. Tivemos o seguinte resultado:

**Gráfico 6 - Desistência de uma leitura**



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que “achar chato” é o motivo do abandono da leitura respondido pela maioria dos pesquisados. Assim, ratificamos a importância de ser levado em consideração o gosto dos alunos, os gêneros que mais leem, histórias envolventes e adequadas aos leitores em questão no momento da escolha das obras trabalhadas na escola.

Sendo assim, notamos, mais uma vez, que o motivo da desistência da maioria dos alunos está relacionado à falta de prazer, complementando assim o que já havíamos discutido na pergunta anterior do gráfico 5. A falta de tempo, por sua vez, vem em segundo lugar como motivo para a desistência de uma leitura, o que,

possivelmente, pode ser fruto da vida moderna, cada vez mais dinâmica e repleta de tarefas.

A dificuldade vem em último lugar, foi uma opção respondida por apenas dois alunos. Isso nos leva a refletir sobre a possibilidade de as leituras realizadas pelos pesquisados serem acessíveis à faixa etária e pertencentes aos seus contextos, o que diminui a possibilidade de abandono por achar uma leitura difícil. Os motivos especificados pelos alunos que marcaram “por outros motivos” foram:

**Quadro 7 - Outros motivos de abandono de uma leitura**

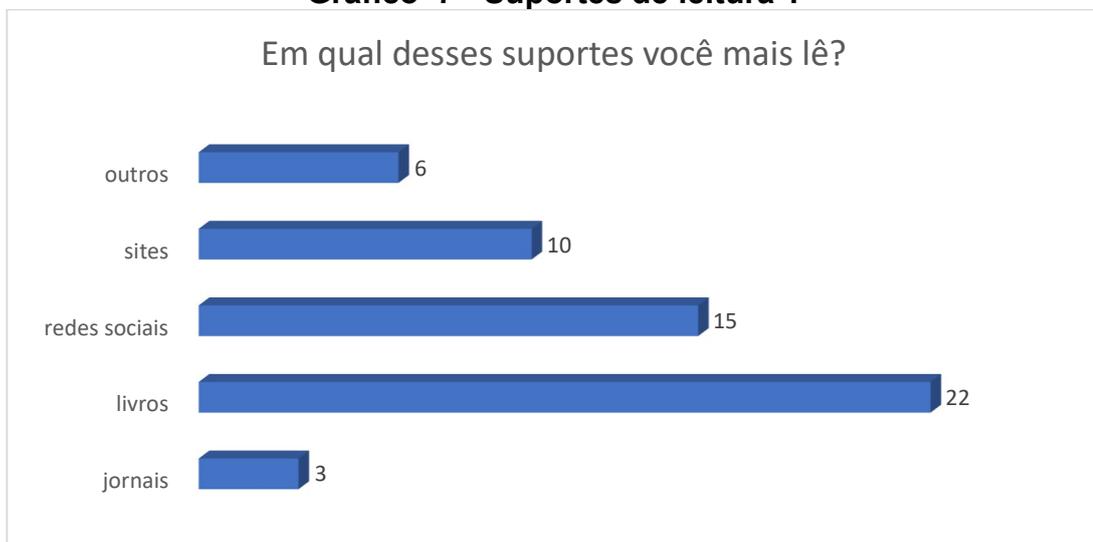
Motivos	Quantidade de participantes
<b>Cansaço</b>	1
<b>Quando não entende a proposta do livro</b>	1
<b>Horário</b>	1
<b>Quando não aprende nada</b>	1
<b>Quando precisa estudar</b>	1
<b>Por vontade</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos notar que os motivos para a desistência de uma leitura são bem variados e pessoais, porém, salientamos, que a falta de prazer é uma opção recorrente de resposta dos nossos pesquisados.

Posteriormente, considerando os novos suportes de veiculação dos textos literários além do tradicional livro impresso, perguntamos quais os suportes de leitura mais usados pelos alunos. Obtivemos o seguinte resultado:

**Gráfico 7 - Suportes de leitura 1**

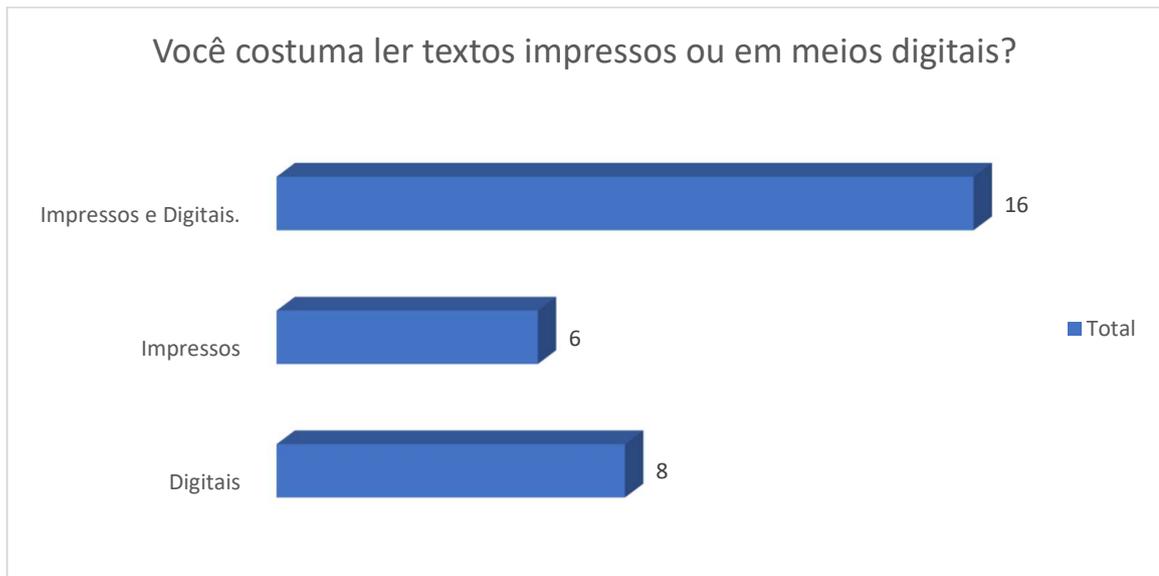


Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa questão, os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa. Assim sendo, 22 dos 30 pesquisados afirmaram que liam em livros, 15 dos 30 pesquisados, responderam redes sociais e, 10 dos 30 pesquisados, marcaram a opção *sites*. Dessa forma, podemos notar que as três opções mais respondidas pelos alunos marcam a relação entre o impresso e o digital e caracteriza bem os sujeitos de nossas pesquisas, que são nascidos na era da *web 2.0* e que, desde cedo, têm contato com as tecnologias digitais e as incorporam em seus cotidianos, inclusive no momento da leitura.

Complementando a pergunta anterior, indagamos o seguinte:

**Gráfico 8 - Suportes de Leitura 2**



Fonte: Elaborado pela autora.

Evidenciamos no presente gráfico o que já discutimos anteriormente: a marcada relação entre o meio impresso e digital que caracteriza o leitor contemporâneo. Santaella (2012), a respeito dessa influência do digital, destaca o hiperespaço da *internet* como um espaço plural de produção, leitura e compartilhamento. Então, como fruto desse espaço, surge o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2012) com um novo perfil cognitivo. Detalhando mais esse tipo de leitor, Santaella (2012) ressalta que

É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor ubíquo, uma nova condição de

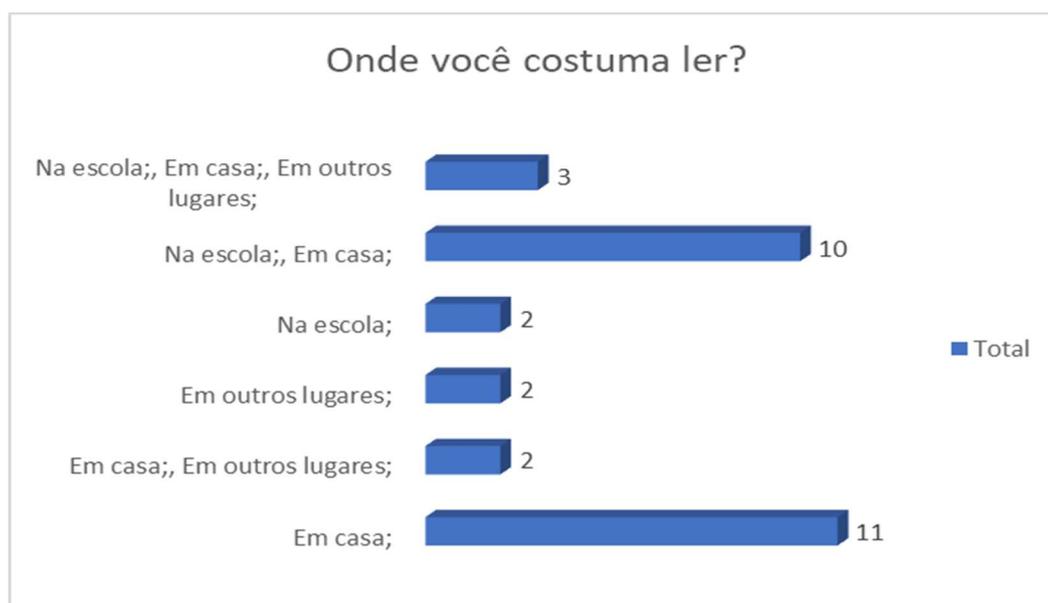
leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar. (p.35).

Hoje, 9 anos depois da citação da autora, vivenciando uma pandemia que entregou à tecnologia o ensino e diversas outras práticas sociais, vivenciamos esses desafios. Diante deles, a sociedade teve de sofrer uma rápida adaptação e, se antes tínhamos dúvidas ou não queríamos acreditar nessa forte influência da tecnologia, hoje, dependemos dos suportes tecnológicos e dos ambientes digitais para realizar diversas atividades cotidianas.

A maioria dos alunos realizam suas leituras nos meios impressos e digitais, poucos optaram por apenas uma resposta (6 e 8, respectivamente). Analisando os que optaram por apenas impressos ou digitais, notamos que o meio digital é mais utilizado do que o impresso, o que nos leva a refletir sobre a importância do meio digital, sobretudo em tempos de pandemia, momento de realização da nossa pesquisa em que o ambiente remoto nos ancorou.

Na próxima pergunta, com o objetivo de verificarmos a influência da escola como um ambiente de realização de leitura, perguntamos onde os alunos mais liam.

**Gráfico 9 - Local de Leitura**



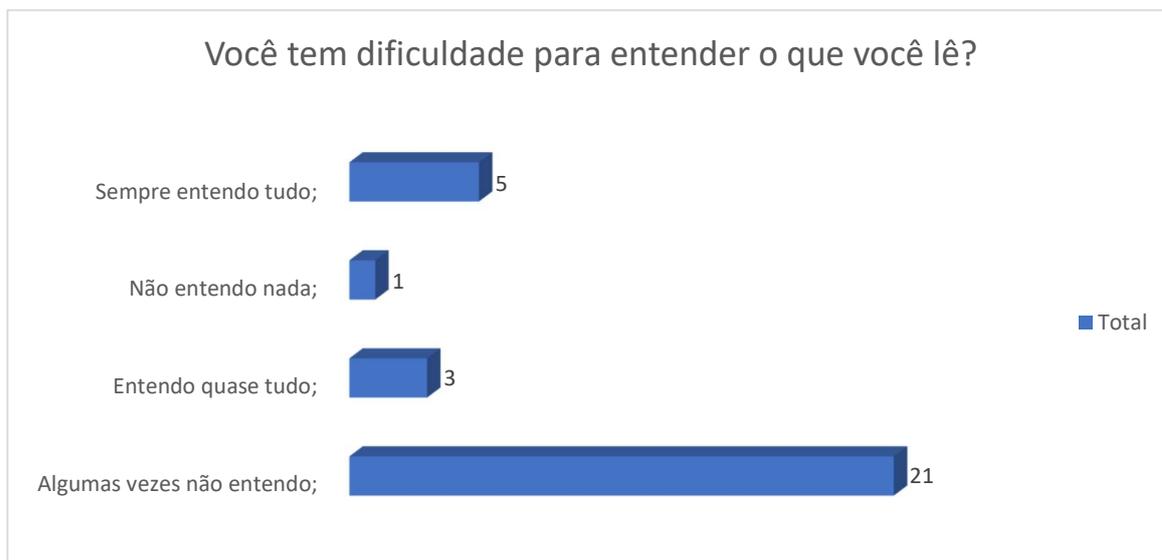
Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa pergunta, os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa. Assim, mesmo diante dessa possibilidade, a maioria dos pesquisados marcou a casa como o ambiente em que mais leem. Entretanto, 10 alunos optaram por escola e casa

juntos. Ressaltamos, contudo, que diante das medidas de isolamento social em virtude da pandemia, a casa se tornou o único ambiente possível de realização da leitura. Por essa razão, foi a alternativa mais marcada.

Em seguida, sondando o nível de dificuldade dos alunos em suas leituras, fizemos o seguinte questionamento:

**Gráfico 10 - Dificuldade de Leitura**



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as respostas acima, notamos que a maioria dos nossos pesquisados revelaram algum tipo de dificuldade ao marcarem a alternativa “algumas vezes não entendo”. Para aprofundar quais seriam essas dificuldades, pedimos que os discentes a detalhassem. Assim sendo, apresentamos as alternativas presentes nos questionários e quantidade de respostas de cada uma:

**Quadro 8 - Outras dificuldades de leitura apontadas pelos alunos**

Dificuldades	Quantidade de participantes
<b>Dificuldade de identificar as letras</b>	0
<b>Dificuldade com o significado das palavras</b>	17
<b>Dificuldade em se concentrar na leitura</b>	12
<b>Dificuldade em encontrar um bom lugar para ler</b>	3
<b>Dificuldade em encontrar as ideias principais de um texto</b>	6
<b>Dificuldade em encontrar detalhes em um texto</b>	8
<b>Outras dificuldades</b>	4

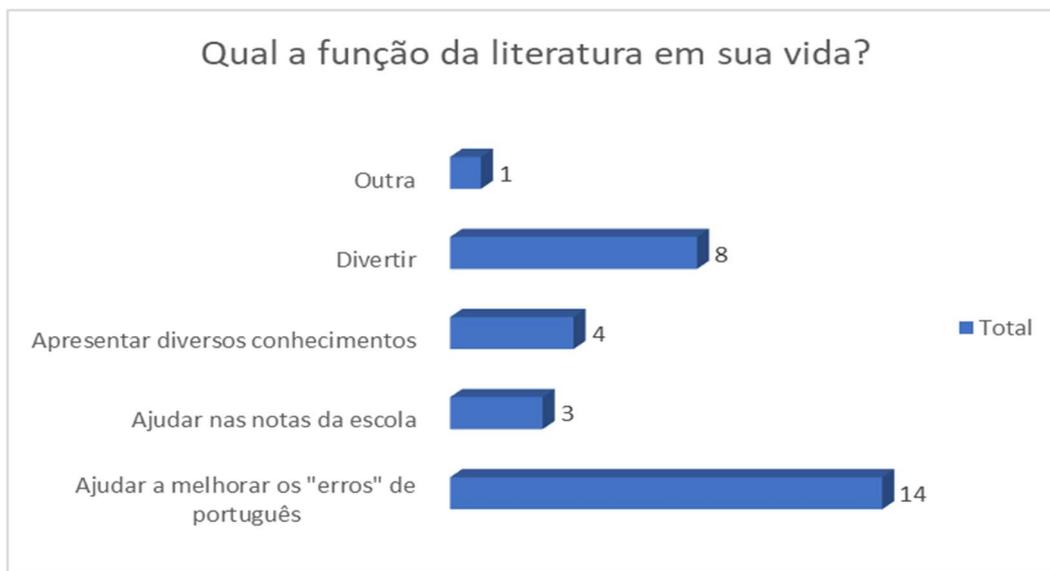
Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que os alunos podiam escolher mais de uma opção. Então, para o melhor entendimento e análise das respostas, apresentamos a quantidade de alunos que responderam cada alternativa. Portanto, podemos perceber que a dificuldade de significado com as palavras foi a alternativa com maior predominância, respondida por mais da metade da turma.

Esse resultado nos leva a refletir sobre a importância de se realizar constantes leituras em sala de aula, para que dessa forma, os leitores, ao se depararem com alguma palavra que desconhecem, possam conversar com o professor e discutir o significado das palavras no texto. Dessa maneira, os alunos enriquecem os seus vocabulários. Além disso, também consideramos importante o estímulo à consulta do significado de alguma palavra desconhecida no dicionário, seja a leitura realizada na escola ou em casa.

A dificuldade de concentração foi a segunda dificuldade mais apontada pelos alunos. Isso nos traz a reflexão que já tínhamos tratado anteriormente sobre o que caracteriza os leitores atuais. O leitor ubíquo (SANTAELLA, 2012) possui um cognitivo naturalmente adaptável a diversas situações simultaneamente, situações essas virtuais ou não. Acreditamos que essa capacidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo, influencia na concentração desses leitores, tendo em vista que o ato de ler, sobretudo literatura, requer um mínimo de concentração para adentrar aos diversos mundos criados através da estética da palavra.

Na pergunta subsequente, procuramos saber dos alunos qual a função da literatura para eles.

**Gráfico 11 - Função da Literatura**

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os resultados ilustrados pelo gráfico, a maioria das respostas dos alunos apontou para a alternativa “ajudar a melhorar os ‘erros’ de português”, o que revela uma crença comum sobre o hábito e função da leitura: a de que, quanto mais lemos, escrevemos melhor, e, conseqüentemente, melhoramos o nosso vocabulário. Essa resposta aponta para o paradigma moral-gramatical da literatura cunhado por Cosson (2020). Segundo o autor, nesse paradigma, a literatura tem o objetivo de ensinar a língua e formar moralmente os leitores. Cosson (2020) acrescenta que

No caso do ensino da língua, os textos literários são, por um lado, tomados como modelos de escrita, determinando que suas estruturas composicionais e estilísticas sejam reproduzidas pelos alunos; por outro lado, são modelos de correção gramatical e uso adequado da língua, servindo de fonte autorizada para determinar o emprego certo ou errado de palavras, expressões e estruturas sintáticas, como se observa nos livros de gramática normativa. (COSSON, 2020, p.24).

Posto isto, podemos notar que a resposta da maioria dos alunos sobre a função da literatura em suas vidas está pautada no paradigma moral-gramatical, tendo em vista que privilegia a leitura em virtude da correção gramatical.

Divertir, por sua vez, vem como a segunda opção mais escolhida pelos alunos nos mostrando, mais uma vez, a relação entre leitura e prazer discutida nos dados anteriores. Salientamos, porém, que esse resultado nos chama a atenção para

a necessidade de, na escola, ampliarmos, nas discussões com os nossos alunos, essas concepções de função da literatura.

Consideramos necessário, através da prática da experiência literária na escola, refletirmos sobre a função do prazer, da reflexão, da formação leitora e da ampliação de conhecimento que a literatura nos proporciona. Concordamos com Jouve (2012) ao destacar que as obras literárias não existem apenas como realidades estéticas, mas como objetos de linguagem que exprimem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo e, diante disso, merecem que nos interessemos por elas.

Como podemos notar no gráfico anterior, um participante marcou a opção “outra”. A fim de especificarmos essa resposta, pedimos, na última pergunta do questionário, que quem marcou essa opção, detalhasse qual seria a função da literatura em sua vida. P12, então, respondeu o seguinte:

#### Quadro 9 - Outra função da literatura

Pergunta	Resposta
Qual a função da literatura em sua vida?	“Tenho ansiedade e ajuda nisso como depois das crises de ansiedade”

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos muito importante levarmos em consideração o contexto em que esse questionário foi aplicado para, então, refletirmos sobre essa resposta. Conforme já salientamos, nossa pesquisa foi realizada no momento da pandemia, mais precisamente na segunda onda, o que configura uma continuidade do contexto de isolamento social que tinha duração de mais de 1 ano de luta pela sobrevivência e perda de amigos e entes queridos. Todas essas questões afetaram a sociedade de modo geral, sobretudo nossos adolescentes, que já enfrentam uma série de questões típicas dessa fase. A resposta de P12, portanto, revela um enorme poder da literatura: o de nos acalantar nos momentos difíceis e, assim, podermos sobreviver apesar do que enfrentamos cotidianamente.

A análise desse questionário nos permitiu investigar o perfil leitor dos sujeitos da nossa pesquisa, o que para nosso estudo foi muito caro em tempos de isolamento social em que não pudemos ter o costumeiro contato presencial. Através

dessa análise, pudemos identificar as percepções e experiências dos alunos do 6º ano com a leitura literária. Ratificamos que usamos outro instrumento que serviu para conhecermos os nossos leitores, que é o grupo focal. Entretanto, apresentaremos as análises dos grupos focais mais adiante, no momento em que tratarmos das mudanças que a proposta de mediação da nossa pesquisa causou nos perfis-leitores analisados.

A seguir, apresentamos e discutimos a proposta de mediação baseada nas etapas da sequência básica<sup>25</sup> proposta por Cosson (2019) e realizadas juntamente com a professora de leitura efetiva da turma.

#### **4.5 Proposta de mediação de leitura literária**

De acordo com o segundo objetivo específico<sup>26</sup> da nossa pesquisa, no contexto da nossa investigação, inserimos uma nova proposta de mediação de leitura literária pautada nos livros paradidáticos trabalhados na turma, a fim de verificarmos possíveis mudanças o trabalho com a mediação literária pode causar no perfil dos leitores do sexto ano.

Adiante, detalhamos e discutimos cada uma dessas etapas. Como instrumentos da nossa análise, utilizados as gravações das aulas, os registros do diário de bordo, as atividades de mediação propostas no momento da leitura e o questionário de interpretação sobre todos os poemas que trabalhamos.

##### **4.5.1 Observação do contexto: Aulas 1 e 2**

Como já mencionamos, em virtude da segunda onda da pandemia, todas as etapas da nossa intervenção foram realizadas remotamente, o que nos despertou a necessidade de conhecermos esse novo contexto de ensino e aprendizagem. Portanto, dedicamos as duas primeiras aulas da nossa ação à observação dessa realidade. Aproveitamos também esse momento para a apresentação e familiarização dos alunos com a pesquisa e pesquisadora.

---

<sup>25</sup> Motivação, introdução, leitura e interpretação.

<sup>26</sup> Analisar possíveis mudanças no perfil leitor de alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária.

Nos momentos de observação, pudemos constatar o que a professora havia exposto em seu planejamento: a divisão das suas aulas entre a abordagem do gênero trabalhado pelo livro didático e momento de leitura do paradidático. Iniciamos a nossa investigação no momento em que a docente trabalhava o paradidático “Mistério da Ilha”, de Ana Maria Machado. Como já dissemos, por ser uma obra de aventura, notamos grande empolgação e participação por parte dos alunos.

Detalhando o que observamos nas aulas iniciais, quanto à abordagem do livro didático, a professora trabalhou um capítulo por aula, tendo em vista que, conforme já discutimos na análise do material didático, os capítulos de leitura não são extensos, possuem um texto e uma atividade de compreensão. Na aula 1, o gênero trabalhado era a reportagem. Dessa forma, os alunos liam o texto em voz alta (ligando os seus microfones) e, em seguida, juntos com a professora, faziam uma breve discussão sobre o texto.

A reportagem tratava sobre os benefícios de andar de bicicleta para a saúde e meio ambiente. Após o momento da discussão sobre o texto acerca desses benefícios, a professora apresentou um vídeo sobre o assunto para contextualizar o debate. Notamos que muitos alunos participaram da discussão opinando sobre os seus hábitos atuais no período da pandemia, sobre países que têm a bicicleta como principal meio de transporte e sobre algumas experiências que tiveram andando de bicicleta. Em seguida, a professora passou uma atividade de compreensão sobre o texto para que os alunos fizessem.

No segundo momento da aula, a docente realizou a apresentação do livro paradidático. Por ser uma aula remota e alguns alunos não terem a obra, a docente compartilhou em sua tela o PDF do livro para que assim todos pudessem acompanhar. Dessa forma, alguns alunos realizaram a leitura em voz alta de parte do capítulo.

Realizada a leitura do capítulo, a professora perguntou sobre alguns aspectos do enredo da história como “por que o personagem estava com raiva?”, “o que estava acontecendo com ele?”, “qual a diferença entre os dois personagens?”. Sem hesitar, muitos alunos respondiam esses questionamentos. Ao final da aula, a professora aplicou um *kahoot*<sup>27</sup> sobre o capítulo abordado, o que gerou muita empolgação por parte dos discentes.

---

<sup>27</sup> Plataforma de jogos virtuais que, durante a pandemia, se tornou uma plataforma bastante usada nas escolas. Através dessa plataforma, os alunos podem exercitar os conhecimentos através dos jogos de aprendizado construídos pelo professor.

Posteriormente, na aula 2, pudemos observar a mesma rotina da aula anterior, com a mesma sequência: abordagem do material didático e leitura do paradidático, respectivamente. O texto apresentado no material didático foi um texto de mistério, o mesmo apresentado na seção de análise do material didático. Desse modo, antes de iniciar a leitura, a professora fez um momento de introdução ao texto perguntando aos alunos o que eles esperam de uma leitura como essa.

A partir desse questionamento, os discentes caracterizam o conto de mistério e apresentam suas expectativas acerca da leitura. Em seguida, a docente pede para que uma aluna faça a leitura em voz alta. Finalizada a leitura, os alunos e a docente discutiram sobre o enredo da história. Aspectos como: personagens, suas caracterizações e principais acontecimentos foram dialogados pela turma. A discussão, contudo, foi breve e, logo em seguida, os alunos fizeram a atividade interpretativa do material didático.

No momento seguinte, após a finalização da atividade de compreensão, a professora iniciou a abordagem do paradidático “O mistério da ilha”. Nesse momento, outro aluno faz a leitura em voz alta do capítulo e, em seguida, a turma discute e relembra os principais acontecimentos da história até o momento. No entanto, ainda no início da discussão, a *internet* da professora começou a oscilar, o que se constitui um dos costumeiros desafios enfrentados pelos professores no contexto remoto. Após algumas tentativas, a docente conseguiu voltar. No entanto, como o tempo estava avançado, a professora escolheu aplicar o *kahoot* que havia preparado para os alunos sobre o capítulo lido em sala. Notamos, durante a nossa observação, que a aplicação dos jogos virtuais é o momento mais esperado pela turma. Mesmo à distância, é notório o entusiasmo dos alunos no momento do *kahoot*.

Os momentos de observação detalhados acima nos permitiram conhecer os sujeitos da nossa pesquisa (alunos e professora), bem como o novo contexto de ensino e aprendizagem em tempos pandêmicos. Nos deparamos com um problema comum enfrentado cotidianamente pelo professor, que é o de conexão. Entretanto, é notória a persistência da docente em levar para esse contexto algo novo, divertido e estimulante, que é caso dos jogos de aprendizagem virtuais que, cotidianamente, são preparados e aplicados pela professora em suas aulas.

Corroboramos o que afirma Lima e Araújo (2011) ao ressaltarem a necessidade de os professores terem conhecimento acerca do potencial das

tecnologias digitais a fim de atualizá-las de maneira efetiva em suas práticas, no processo de ensino-aprendizagem. Para os autores

Os professores letrados digitalmente, conscientes da interatividade apresentada pela *web*, possam oportunizar mais espontaneamente aos seus alunos uma extensão das práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais, bem como o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às práticas de letramento realizadas nesses contextos, levando em consideração tanto as potencialidades da *web*, quanto os diversos usos desse potencial que já estão sendo feitos pelos cidadãos em seu cotidiano profissional e pessoal. (p.163).

Depreendemos, através das nossas observações, a prática em oportunizar a interatividade com o texto literário através da utilização das potencialidades dos ambientes virtuais utilizados pela docente, o que certamente, ao servir de estímulo, contribuiu para a aprendizagem dos alunos, pois muitos se saíram bem no desafio do jogo virtual.

Nas próximas subseções, detalhamos e analisamos cada etapa da nossa ação no processo de inserção de práticas mediadoras, conforme tratamos em nosso segundo objetivo específico, através da leitura do paradidático trabalhado na turma no período da nossa pesquisa: a obra “Varal de Poesia”.

#### 4.5.2 Aula 3: Motivação e Introdução

Através do planejamento realizado juntamente com a professora efetiva da turma, para o primeiro encontro da ação, decidimos trabalhar as seguintes etapas da sequência básica de Cosson (2019): **motivação** e **introdução**. Inicialmente, apresentamos as características e objetivos de cada etapa para a docente e, apenas depois da sua aprovação, aplicamos com a turma a metodologia a ser apresentada a seguir.

Inicialmente, no momento da motivação, apresentamos um slide com o tema “poesia”. Perguntamos aos alunos se eles gostavam de poesia e a maioria respondeu (usando o *chat* e o microfone) que sim. P8, contudo, respondeu que nunca tinha lido. Em seguida, perguntamos o que a poesia significava para eles e tivemos as seguintes respostas:

### Quadro 10 - O que é poesia?

Resposta	Sujeitos
“É uma história, é uma rima. Vem na minha cabeça o cordel”.	P18
“Conjunto de sentimentos, o que você tá sentindo no momento”.	P13
“Tia, para mim é uma história contada através de rimas”.	P2

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, apresentamos um vídeo do poema “Nunca é tarde”, de Bráulio Bessa, o qual apresentamos logo a seguir:

#### Nunca é Tarde

O tempo se escorrega  
despretensiosamente,  
não há força que segure  
por mais que a gente tente,  
cada minuto pra trás  
foi um que andou pra frente.  
E mesmo correndo doido  
nesse galope feroz,  
vez por outra ele amansa  
e deixa de ser algoz,  
inté parece que diz:  
Dá tempo de ser feliz,  
pois nunca é tarde pra nós.  
Nunca é tarde pra viver  
e aprender com a vida,  
pra perceber que a estrada  
nem sempre será florida  
e que sempre há uma cura  
até pra pior ferida.  
Nunca é tarde pro rancor  
se transformar em perdão,  
pra perceber que nem sempre  
você tem toda a razão,

pra sentir mais com a mente  
e pensar com o coração.  
Nunca é tarde pra ser bom  
quando a maldade chegar,  
nunca é tarde pra sorrir  
quando a lágrima rolar,  
nunca é tarde pra ser forte  
quando o corpo fraquejar.  
Acredite, nunca é tarde  
pra abraçar um amigo,  
pra proteger um estranho  
que está correndo perigo,  
nunca é tarde pro seu peito  
se tornar um grande abrigo.  
Nunca é tarde pra plantar  
uma árvore no chão,  
nunca é tarde pra ser grato  
por nunca faltar o pão  
e aprender a dividi-lo  
com quem não tem um tostão.  
Nunca é tarde pra sonhar  
com algo quase impossível  
e entender que a esperança  
nem sempre será visível.

Nunca é tarde para o fraco  
se tornar um imbatível.  
Imbatível como o tempo  
que todo dia avisa  
que a conta que ele faz  
quase sempre é imprecisa  
e até a calculadora  
não sabe e fica indecisa.  
A conta de quando a peça  
da vida sai de cartaz,  
onde o ator principal  
é você e ninguém mais.  
O tempo é um segredo,  
acredite, é muito cedo  
pra dizer: Tarde demais.

Ao apresentarmos o nome do poeta, os alunos se empolgaram e disseram que gostavam dos poemas do autor. Pedimos que os discentes se atentassem para o poema e para a reação das pessoas ao redor, já que o poeta recitava em um programa de televisão para um público. Ao final da apresentação do poema, perguntamos o que os alunos acharam.

P5 respondeu: “quase chorei”. P18, por sua vez, identificou que o autor estava recitando um cordel. Em seguida, perguntamos o que os alunos perceberam sobre as reações do público. P24 notou que as pessoas ficaram emocionadas, afirmou: “eu percebi que que as pessoas pensaram, ficaram surpresas e também ficaram emocionadas com as palavras bonitas que ele disse”. P22, complementando a fala anterior, ressaltou: “Quando uma pessoa fala uma verdade pra gente, a gente se emociona”. Na sequência, apresentamos o seguinte poema: “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, escolhido pela professora.

### **Ou isto ou aquilo**

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o  
anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão.  
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois  
lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro o  
doce,  
ou compro o doce e não guardo o  
dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

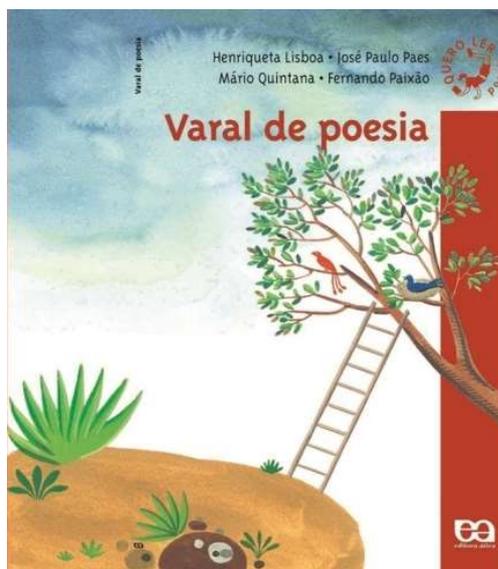
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

A professora apresentou um vídeo com uma animação do poema e, após a apresentação, perguntamos se os alunos gostaram. As respostas foram afirmativas. P17 disse que o poema despertava um sentimento de motivação. Continuando a discussão, P8 afirmou que autora estava tentando falar sobre escolhas e destacou que “você não pode fazer duas coisas ao mesmo tempo”, e acrescentou: “eu achei que ela tava tentando falar que você tem várias opções na sua vida e você infelizmente não pode escolher todas”. Após a exposição dessas ideias, complementamos as falas dos alunos salientando a importância das escolhas em nossas vidas e, dessa forma, com a apresentação e discussão dos dois poemas, concluímos o momento da motivação e partimos para a etapa da introdução.

Na etapa da introdução, apresentamos a obra paradidática a ser trabalhada no bimestre, que é um livro de poemas intitulado: “Varal de Poesia”. Assim, em nosso slide, mostramos a capa do livro, que é apresentada na imagem a seguir:

**Figura 7 - Capa do paradidático**



Fonte: Elaborado pela autora.

Como já comentamos na subseção de análise das obras paradidáticas, esse livro é uma coletânea de poemas dos autores José Paulo Paes, Mário Quintana, Henriqueta Lisboa e Fernando Paixão. Dessa forma, apresentamos também os autores com suas respectivas fotos e salientamos a importância da leitura, do contato com a poesia. Com isso, finalizamos essas duas etapas previstas para o momento inicial da nossa pesquisa.

De acordo com o que depreendemos em Cosson (2019), o momento da motivação é uma etapa de preparação para a leitura. Dessa maneira, buscamos sensibilizar e preparar os alunos para as leituras dos poemas. O autor destaca que “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de construção da motivação” (p.55). Assim, com os diversos posicionamentos assumidos pelos alunos através da discussão dos poemas, pudemos estabelecer esse momento de preparação para as leituras posteriores, o que nos animou diante da grande participação e interação dos alunos. Vale ressaltar, contudo, que em cada encontro, ao trabalhar os poemas, também realizamos pequenos momentos de motivação com perguntas e exibição de imagens relacionadas aos poemas. Tudo isso, reafirmamos, a fim de preparar o leitor e estimular a sua imaginação.

Sobre o momento da introdução, Cosson (2019) aponta para o fornecimento de informações básicas sobre a obra. Além disso, destaca que, por se tratar de um processo pedagógico, nessa etapa, o professor tem a função de apresentar a obra e sua importância. Portanto, no momento da introdução, priorizamos por uma breve apresentação da obra, dos autores e da sua relevância. A seguir, apresentamos e discutimos as etapas da leitura, que foram concretizadas nas aulas 4, 5, e 6, bem como as atividades de mediação realizadas.

#### 4.5.3 Leitura e atividades de mediação

Após as etapas de preparação dos alunos para a leitura do paradidático, as três aulas seguintes consistiram na realização da leitura da obra e atividades de mediação. Como o paradidático apresentado é uma coletânea de poemas, nas duas primeiras aulas selecionamos quatro poemas e, na última, dois. Ressaltamos que as abordagens aqui apresentadas foram planejadas juntamente com a professora efetiva da turma, o que resultou em uma ação colaborativa em que a docente teve um importante protagonismo. A seguir, detalhamos e analisamos cada aula dessa etapa do estudo.

#### 4.5.4 Aula 4 – Os animais

Inicialmente, fizemos a seleção de quatro poemas do livro. Notamos que, na obra, os poemas são organizados nos seguintes temas: perguntas, momentos, personagens, histórias, sons, poeta e poesia. Dessa forma, para esse primeiro momento, selecionamos poemas dos temas **perguntas**, **momentos** e **histórias** que tinham em comum animais como personagens. Pensamos, com a abordagem de tais poemas e seguindo o que propõe Pinheiro (2018) acerca dos núcleos temáticos, trabalhar nessa aula o tema “os animais”, a fim de despertarmos a curiosidade dos alunos. Assim sendo, apresentamos a seguir os quatro poemas trabalhados na aula na ordem em que foram lidos.

##### **Poema 1 – Barriga Cheia**

Olha lá  
o tamanduá  
tomando ar  
Sua língua comprida  
entra feito lombriga  
no formigueiro  
para comer formiga.  
Olha lá, olha lá !  
Quem disse que formiga

não enche barriga  
de tamanduá ?

**José Paulo Paes**

##### **Poema 2 – Metamorfose**

Me responda você  
Que parece sabichão:  
Se lagarta vira borboleta  
Por que trem não vira avião?

**José Paulo Paes**

##### **Poema 3 - Três Cabeças**

Uma cobra de três cabeças  
com qual delas vai comer  
o sapo gordo e distraído  
na tarde de domingo?  
A cabeça esquerda está mais perto.  
É ela que vai dar o bote - acredito.  
- Que nada! É com a direita -  
diz meu vizinho com voz de pato.  
Veja. Três cabeças se mexendo

para atacar o bofe do sapo...  
- A do meio vai conseguir -  
Alguém aposta e grita.  
Mas olha lá-rápido!  
O sapo está saltando-Vupt!  
Fugiu e deixou a pergunta no ar.  
  
E a cobra? Chora arrependida.  
Três cabeças que não se entendem

passam fome de tanto pensar.

**Fernando Paixão**

.

#### **Poema 4 – Das alianças Desiguais**

Gato do Mato e Leão, conforme o combinado,

Juntos caçavam corças pelo mato.

As corças escaparam... Resultado:

Não escapou o gato.

**Mário Quintana**

Fonte: Livro Varal de Poesia (2003).

Antes de iniciarmos as leituras, dissemos aos alunos que na aula iríamos trabalhar poemas que tinham algo em comum: animais como personagens. Perguntamos se eles já tinham lido poemas assim e se gostavam de animais. P8, conforme já tinha sinalizado na aula passada, disse que nunca leu poesia na vida, o que nos revela a importância do trabalho com esse gênero na escola.

Posteriormente, todos os outros responderam positivamente sobre gostar de animais. Então, antes de iniciar a leitura do poema 1 – “Barriga Cheia”, perguntamos aos alunos se eles conheciam um Tamanduá, se sabiam que animal é esse. Prontamente, tivemos várias respostas afirmativas. Em seguida, P2 respondeu que eles se alimentavam de formigas e esse era exatamente o assunto do poema. Logo, P2 havia dado uma importante informação. Dessa forma, apresentamos uma imagem de um Tamanduá e iniciamos a leitura do poema.

Finalizada a leitura, P8 contou sobre uma experiência que teve com formigas. Em seguida, complementando o relato de P8, P13 também contou sobre um fato que vivenciou com formigas. Depois dos breves relatos, ressaltamos a pergunta final do poema “quem disse que formiga não enche a barriga de Tamanduá?” e P7 respondeu: “Se ele passar o dia comendo, ele consegue encher a barriga”.

Partindo para a leitura do poema 2 – Metamorfose, perguntamos, inicialmente, o que era metamorfose para os alunos. P8 prontamente respondeu: “metamorfose é o processo natural de se transformar em algo”. Após a resposta, compartilhamos uma imagem que representava a metamorfose de uma borboleta. Assim, pudemos complementar a definição de P8. Introduzido o tema “transformação”, partimos para a leitura do poema.

Lançamos a pergunta realizada no poema aos alunos e tivemos as seguintes respostas:

#### Quadro 11 - Respostas sobre o poema “metamorfose”

Pesquisado	Resposta
<b>P22</b>	“Ele não tem uma vida própria, ele não é vivo”
<b>P8</b>	“Porque trem é uma máquina e não sofre transformações”
<b>P2</b>	“Porque eles são máquinas”
<b>P7</b>	“Porque é uma tecnologia e não a natureza”

Fonte: Elaborado pela autora.

Prosseguindo com a abordagem do poema, perguntamos aos pesquisados quais as semelhanças entre os seguintes elementos comparados pelo poeta: lagarta e trem / borboleta e avião. Sobre a comparação entre **lagarta e trem**, destacamos as seguintes respostas:

#### Quadro 12 - Respostas sobre a comparação - lagarta e trem

Pesquisado	Resposta
<b>P22</b>	“O trem é parecido com uma lagarta.”
<b>P8</b>	“O trem anda lento igual uma lagarta e ambos são terrestres.”
<b>P7</b>	“Pode ser que exista alguns trens amarelos e como a lagarta é amarela é uma semelhança.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a relação entre **borboleta e avião**, os alunos declararam o seguinte:

#### Quadro 13 - Respostas sobre a comparação - borboleta e avião

Pesquisado	Resposta
<b>P22</b>	“Só que a borboleta voa naturalmente e o avião é pelo motor”.
<b>P2</b>	“Os dois voam”.
<b>P7</b>	“Asas”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Continuando a abordagem dos poemas, prosseguimos para a leitura do poema 3 – Três Cabeças. No momento inicial, para contextualizar o tema do poema, perguntamos aos alunos se eles tinham medo de cobra. P3 respondeu que tinha muito medo. P13, por sua vez, respondeu que já pegou em uma quando era mais nova, então não tinha medo. Em seguida, pedimos que, por um momento, os alunos imaginassem uma cobra de três cabeças. Então, P5 disse que era muito estranho e P18, dando continuidade à discussão, disse que achava que existia uma cobra assim.

Concluindo esse momento de imaginação, P24 compartilhou com a turma a experiência de ter criado uma cobra e, assim, acabou surpreendendo alguns alunos.

Finalizamos esse momento pedindo que eles se preparassem para conhecer uma cobra de três cabeças através da leitura que estávamos prestes a fazer.

Após a leitura, iniciamos uma discussão sobre o poema, perguntamos que reflexões os alunos tiveram com a leitura. Logo, destacamos a seguir algumas respostas:

#### Quadro 14 - Reflexões sobre o poema

Pesquisado	Resposta
<b>P24</b>	“Tia, é que elas pensaram tanto, pensaram tanto, apostaram tanto se era a esquerda, se era a direita ou se era a do meio que elas acabaram perdendo o alimento dela e às vezes pensar muito você acaba não conseguindo ou não ganhando essa coisa.”
<b>P22</b>	“Elas ficaram indecisas e porque elas ficaram indecisas elas passaram um tempo, aí o sapo foi embora. Às vezes, quando a pessoas ficam indecisas, por exemplo, elas têm uma grande oportunidade e não sabem se... qual vai escolher, e aí ela... a oportunidade passa e ela deixa de desfrutar.”
<b>P13</b>	“Tia, elas tinha a chance todinha pra elas pegarem o sapo, só que como elas ficaram pensando demais, elas perderam.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo para o poema 4 – Das Alianças Desiguais, o último da aula, mostramos as seguintes imagens para os alunos:

#### Figura 8 - Imagens para o debate do poema 5



Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, perguntamos se eles acreditavam em uma amizade entre os dois animais acima. Dissemos: “Se você fosse um gato do mato, seria amigo de um leão?”. A opinião da turma ficou dividida, muitos opinaram. Selecionamos as seguintes respostas:

### Quadro 15 - Respostas sobre a amizade dos animais

Pesquisado	Resposta
<b>P24</b>	“Tia, sim e não porque os dois são selvagens então já se entendem porque se fosse um gato doméstico não iam se entender muito. E não porque como o leão é um predador, com certeza se ele ficasse com fome e não achasse comida, ele ia se aproveitar do gato do mato e ia comer ele”.
<b>P15</b>	“Eu acho que não porque eles dois são selvagem e não ia dar certo porque os animais não se entende e se eles tivessem com raiva, cada um ia se atacar, né tia? ”.
<b>P7</b>	“Sim, porque os dois são felinos” (sic).

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizamos a discussão sobre a possível amizade entre os dois animais e realizamos a leitura do poema.

Após a leitura, perguntamos aos alunos sobre o que aconteceu com o gato do mato. Prontamente, P24 se manifestou e afirmou que a sua hipótese sobre não estar perto do leão enquanto esse animal estava com fome foi concretizada. P24 acrescenta: “O leão não conseguiu e matou o gato, tá aí”. Por sua vez, P25 disse que tinha uma opinião sobre a amizade entre os dois animais e afirma: “Na verdade, ou o gato sairia correndo ou os dois se ignorariam porque... tipo nenhum é a presa do outro”. Entretanto, os outros alunos afirmaram que, apesar de o gato não ser a presa principal do leão, por falta de opção, acabou se tornando.

Concluindo a discussão, P24 fez uma relação entre o poema “Das Alianças Desiguais” e “Três Cabeças” e declarou o seguinte:

### Quadro 16 - Comparação entre os poemas

Pesquisado	Resposta
<b>P24</b>	“Ta aí tia, uma cobra... tem tudo relacionado. Esse poema é uma relação com o antigo poema que a senhora tinha lido pra gente. A relação das cobras... que como conhecido, as cobras elas são traidoras, não são de confiança e o leão provou isso. Ele é uma das cobras, ele traiu o amigo dele devorando ele.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Na aula detalhada acima, procuramos levar o texto literário de uma maneira que despertasse a curiosidade dos alunos para a leitura, por isso, antes de realizá-la, trabalhamos com perguntas e imagens relacionadas aos assuntos dos poemas, o que, como já dissemos, configurou-se como um momento de motivação. Após a leitura, estimulamos a discussão acerca dos poemas e praticamos a escuta, ouvimos o que nossos leitores tinham a falar sobre o texto, suas impressões, deduções.

Nesse processo, seguimos as sugestões de Dantas (2019) para uma mediação de leitura bem-sucedida, dentre elas: a apresentação da obra, realização de uma boa entonação na hora da leitura, associação dos poemas com outras

linguagens, no caso dessa aula, utilizamos imagens para introduzir as leituras. Dantas (2019) ressalta, ainda, que “é preciso ler ‘com’ a pessoa e não ‘para’ a pessoa” (p.49). Concordamos com a autora ao afirmar que mediar a leitura é um tipo de entrega, de ritual. Portanto, o envolvimento, a participação e a integração com os leitores tornam tudo mágico e bonito. Foi exatamente isso o que buscamos por meio das práticas realizadas em nossa pesquisa.

Como podemos notar nas discussões apresentadas até aqui, os alunos realizaram a interpretação dos poemas lidos, tendo em vista que muitos compartilharam suas ideias e opiniões sobre os textos. De acordo com Cosson (2019), a interpretação, como parte do processo de leitura, é caracterizada como as inferências que levam o leitor a entrelaçar as palavras com os seus conhecimentos de mundo.

Assim sendo, pudemos constatar, através da interação com os alunos após a leitura, essa relação entre as palavras lidas e os seus conhecimentos de mundo, pois muitos trataram de suas opiniões e experiências, frutos de suas ações sociais, por meio desse “diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2019, p.41), que é a interpretação.

Salientamos, ainda, que muitos alunos, através das perguntas que realizamos antes da leitura, já anteciparam os seus conhecimentos de mundo e criaram hipóteses acerca, por exemplo, do que se alimenta um Tamanduá, sobre o processo de metamorfose e até sobre a possibilidade de um animal se tornar ou não a refeição do outro.

Para finalizar a aula, como uma atividade de reflexão e de volta ao texto, pedimos que os alunos fizessem um desenho de um dos poemas lidos na aula, aquele que seria o seu favorito. Orientamos para que desenhassem algo que representasse o poema escolhido e postassem na plataforma utilizada pela professora para o recebimento de atividades, que é o *Google Classroom*. Dessa maneira, os alunos postaram os seus desenhos no mural da plataforma compartilhando uns com os outros.

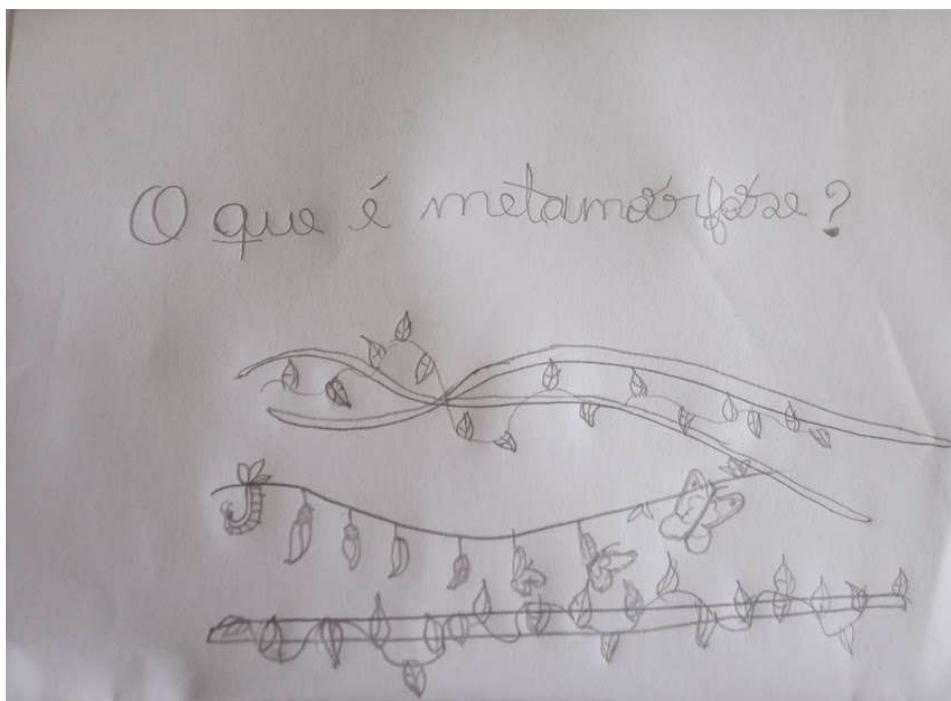
A partir dessa atividade final, procuramos estabelecer um novo contato dos leitores com os poemas, buscando, após o processo de interpretação, uma forma de representação dos textos através de outra linguagem artística, que é o desenho. A seguir, apresentamos alguns:

**Figura 9 - Desenho sobre o poema “barriga cheia”**



Fonte: Plataforma *Classroom* da professora (2021).

**Figura 10 - Desenho sobre o poema “metamorfose”**



Fonte: Plataforma *Classroom* da professora (2021).

#### 4.5.5 Aula 5 – Imaginação

Para essa aula, selecionamos os poemas que, no livro, estavam organizados nas seções **momentos**, **histórias** e **poeta e poesia**. Para esse encontro, escolhemos o tema “imaginação”, pois antes das leituras, fizemos algumas atividades de imaginação com os alunos a fim de estimularmos a criatividade e de que eles se sentissem mais próximos das histórias. Assim sendo, apresentamos a seguir os poemas trabalhados nessa aula.

##### **Poema 1 - Tempestade**

- Menino, vem para dentro,  
Olha a chuva lá na serra,  
Olha como vem o vento!

-Ah! Como a chuva é bonita  
E como o vento é valente!

- Não sejas doido, menino,  
Esse vento te carrega,  
Essa chuva te derrete!

- Eu não sou feito de açúcar  
Para derreter na chuva.

Eu tenho força nas pernas  
Para lutar contra o vento!  
E enquanto o vento soprava  
E enquanto a chuva caía,  
Que nem um pinto molhado,  
Teimoso como ele só:

- Gosto de chuva com vento,  
Gosto de vento com chuva!

**(Henriqueta Lisboa)**

##### **Poema 2 - A menina e as asas**

Marcolina sabia muitas histórias.  
Aqueles que mamãe contava  
Outras que lera nos livros  
Também as de sua imaginação.

Mas agora torce o nariz  
Quando percebe a repetição:  
O cavalo de asas, o peixinho de asas,  
O burro de quatro asas  
E até as asas de um herói grego  
Derretendo no calor do sol.

“Por que tantas histórias iguais?”

Quer saber Marcolina  
Imaginando a bicharada voar sem  
direção.

“Se todos tivessem asas, que seria do  
céu?”

“Em que pedaço de nuvem dormiria o  
elefante?

Será que o leão, parecido com o anjo,  
Deixaria em paz o veado voador?”  
la ser uma grande confusão.

E os passarinhos, coitados,  
Teriam que andar no chão.

**(Fernando Paixão)**

**Poema 3 - Sem Barra**

Enquanto a formiga  
Carrega comida  
Para o formigueiro,  
A cigarra canta,  
Canta o dia inteiro.

A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga  
Da cigarra  
Que distrai da fadiga.  
Seria uma barra  
O trabalho da formiga!

A formiga é só trabalho.

**(José Paulo Paes)**

**Poema 4 - Os invasores**

Há muito que os marcianos invadiram o mundo:

São os poetas

E

Como não sabem nada

Limitam-se a ter os olhos muito abertos

E a disponibilidade de um marinheiro em terra...

Eles não sabem nada nada...

- e só por isso é que descobrem tudo.

**(Mário Quintana)**

Fonte dos poemas: Livro Varal de Poesia (2003).

Inicialmente, ao trabalharmos o poema 1 - “Tempestade”, fizemos com os alunos um momento de imaginação. Pedimos que fechassem os olhos e imaginassem uma chuva muito forte, com bastante ventania. Em seguida, pedimos que eles imaginassem um lugar vasto, verde e se vissem naquele lugar, tomando banho de chuva e se divertindo. Finalizado esse momento de imaginação, perguntamos aos alunos como eles se sentiram com o que imaginaram. Então, P18 logo respondeu que teve uma sensação de frio. P27, por sua vez disse que, na imaginação, tinha se sujado muito. Após o compartilhamento desses dois alunos, partimos para a leitura do poema.

Ao concluirmos a leitura, trabalhamos a inferência dos alunos. Apesar de o texto não expor quem falava com o garoto, perguntamos aos alunos quem eles achavam que estava falando com o menino, por exemplo, no verso “menino, vem para dentro!”. A grande maioria ligou o microfone e respondeu que seria, provavelmente, a mãe do personagem. Porém, P27 ressaltou: “A mãe ou o pai”. Essas respostas fizeram com eles pensassem sobre o papel dos seus pais, os seus comuns comportamentos de proteção e cuidado. Por isso, logo em seguida, compartilharam algumas opiniões. P3 e P8 disseram que suas mães, ao contrário da mãe do garoto, nunca tinham feito esse pedido para que saíssem da chuva.

Os leitores notaram também que, apesar de a chuva e o vento serem fortes, o menino não tinha medo, ao contrário, termina o texto dizendo que gosta de chuva com vento. Ao lermos novamente a estrofe final do poema, P22 opina: “Muito poético, tia”. Então, concluimos o momento de leitura do primeiro poema com essa valiosa opinião sobre o texto.

Para introduzirmos a leitura do poema 2 - “A menina e as asas”, fizemos outro momento de imaginação. Pedimos que os alunos imaginassem um mundo em que todos os animais têm asas. Logo, P27 expõe: “eu tô imaginando um jabuti com asas”. Em seguida, ao perguntarmos como seria esse mundo, P15 afirma que seria muito desorganizado e acrescenta que “eles (os animais) iam se bater”. P18 concorda com P15 e acrescenta: “os predadores iam aprender a voar, então... pra caçar os outros”. P27, por sua vez, concluiu que os únicos animais a se darem bem nessa situação são os pássaros, pois já são adaptados para isso.

Depois que os alunos compartilharam suas imaginações e suas inferências sobre o mundo que imaginaram, apresentamos o poema “a menina e as asas” e fizemos a leitura. Assim que finalizamos a leitura do poema, P15 justificou porque, de acordo com o poema, os passarinhos andariam no chão. Ressalta que: “ia ficar um bocado (de animais) no lugar deles”. P18 justifica que eles teriam de fugir dos predadores, por isso, andariam no chão e destaca: “não ia ter espaço no céu”. P24, em contrapartida, acrescenta: “ia ser tanto uma zona lá em cima”.

Ressaltamos que, durante essa conversa, antes mesmo de perguntarmos, os alunos já ligavam os seus microfones para falarem de suas impressões sobre o mundo exposto no poema, resultado, acreditamos nós, da imaginação que a história lhes proporcionou antes e durante a leitura. Ao final da conversa, após ressaltarmos a opinião da personagem Marcolina, muitos afirmaram também concordar com a

personagem, além de apresentarem outras inquietações sobre a possibilidade de todos os animais terem asas de acordo com o que nos mostra algumas falas explicitadas anteriormente.

Finalizado o momento de conversa e imaginação acerca do poema, iniciamos a introdução do terceiro poema. Desse modo, para o introduzir o poema 3 - “Sem barra” e estimularmos a curiosidade dos leitores, iniciamos esse momento com a seguinte charada que criamos: *“trabalha todo o verão para ter comida no inverno e sua colega passa o verão todo cantando. Quando chega o inverno, não tem comida, então vai pedir ajuda para a...?”* Pedimos que esperassem o final da leitura e, quem soubesse a resposta, ligasse o microfone e falasse a resposta dessa charada. Então, no momento em que terminamos a leitura, prontamente muitas vozes, simultaneamente, responderam: “formiga!”.

Essa resposta nos revela a ativação do conhecimento prévio realizado pelos leitores sobre a fábula da cigarra e da formiga, pois ao perguntarmos se eles já conheciam essas personagens, muitos disseram que já conheciam a história. P15, então, lembrou de uma música que escutava na infância sobre essas personagens. Após o relato de P15, P17 e P18 também recordaram da mesma música, coincidentemente, marcante em suas infâncias. Assim, finalizamos esse momento de recordações e partimos para a leitura do poema.

Pedimos a P7, que afirmou gostar muito de ler para turma, que fizesse a leitura desse poema para nós. Ao concluirmos a leitura, solicitamos que os alunos opinassem sobre o porquê de o texto afirmar que sem a cantiga da cigarra, seria uma barra o trabalho da formiga. Então, muitos opinaram e, para uma melhor visualização das respostas, selecionamos algumas e apresentamos no quadro a seguir.

**Quadro 17 - Respostas sobre o poema “Sem barra”**

Pesquisado	Resposta
<b>P13</b>	“Tia, acho que é porque ela não conseguiria trabalhar, porque... ela não taria animada com a música”.
<b>P17</b>	“Porque ela não ia conseguir se concentrar”.
<b>P7</b>	“Porque... assim... se ela conseguisse se concentrar na música, seria muito mais divertido o trabalho”.
<b>P8</b>	“Nós podemos aprender que a música ela fica em equilíbrio com você”.
<b>P15</b>	“Ela (a música) nos causa motivação, assim”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, os alunos opinaram sobre os benefícios da música de trazer motivação, distrair e causar equilíbrio em nossas vidas. Dessa forma,

podemos discutir sobre o quanto a arte, a exemplo da música, nos traz muitos benefícios, como o poeta sugere no poema.

Discutimos também sobre um novo ponto de vista apresentado no poema acerca da cantiga da cigarra beneficiar o trabalho da formiga. Muitos alunos, ao lembrarem da conhecida fábula, perceberam rapidamente essa nova perspectiva. P8, complementando a nossa discussão, afirmou que, antes de conhecer esse poema, já tinha refletido sobre a cantiga da cigarra distrair e, de alguma forma, beneficiar o trabalho da formiga. Em seguida, após a discussão sobre essas questões do poema, partimos para a leitura do último poema do encontro: poema 4 - “a invasão”.

No momento introdutório à leitura, compartilhamos com os alunos a imagem de um extraterrestre. Logo em seguida, perguntamos se eles sabiam o que era um marciano. Então, P8 afirmou: “ele é um ser desconhecido” e P3 complementou: “é um extraterrestre”. P7, por sua vez, os caracterizou: “são seres de outro planeta de olhos pretos, olhos brancos, sem nariz, sem orelha, sem cabelo, sem perna, sem braço... a gente não sabe”. Posteriormente, pedimos que P8 lesse em voz alta o poema e, então, seguimos para a leitura.

Depois de lermos juntos o poema, perguntamos quem eram os marcianos trabalhados no poema. Logo, muitos alunos responderam que se tratava de uma comparação com os poetas. Dando continuidade à discussão, pedimos que, com base na leitura, os alunos respondessem o que os poetas faziam para descobrirem tudo. Desse modo, P7 respondeu que eram curiosos e, em seguida, relendo um fragmento do poema, P15 complementa: “tem olhos bem abertos e a disponibilidade de um marinheiro”. Continuamos estimulando a discussão e perguntamos aos leitores o que significava ter olhos bem abertos e a disponibilidade de um marinheiro. Assim, apresentamos as seguintes respostas:

#### **Quadro 18 - Respostas sobre o poema “A invasão”**

Pesquisado	Resposta
<b>P7</b>	Ter olhos bem abertos é “ficar de olho em tudo para descobrir coisas novas”.
<b>P8</b>	Ter olhos bem abertos é “ficar atento ao seu redor”.
<b>P15</b>	Ter olhos bem abertos é “olhar as coisas ao seu redor”.
<b>P22</b>	Ter olhos bem abertos “é saber o que tá acontecendo ao seu redor”.
<b>P8</b>	Ter a disponibilidade de um marinheiro em terra é “estar disposta a enfrentar todo tipo de perigo”.
<b>P12</b>	O marinheiro “navega, explora, está sempre disponível pra tudo”.

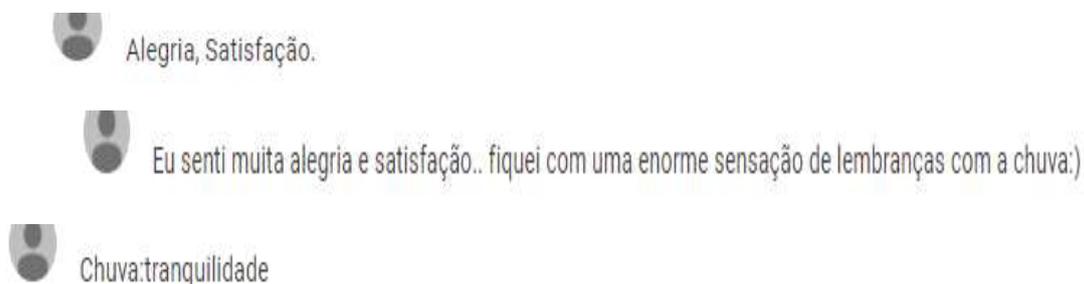
Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, perguntamos aos alunos se apenas os poetas poderiam descobrir tudo. Então, muitos responderam que não. Segundo P15, isso serve para todas as pessoas “que podem disponibilizar um tempo para ficarem de olho bem aberto”. Outros alunos concordaram com essa ideia e complementaram declarando que pessoas curiosas e dispostas a enfrentar aventuras descobrem muitas coisas. Dessa maneira, após ouvi-los, complementamos as discussões ressaltando que todos nós podemos fazer descobertas, basta que, como diz o poema, tenhamos os olhos abertos e estejamos disponíveis para as experiências, para o conhecimento.

Então, concluímos a nossa abordagem perguntando aos alunos se eles tinham gostado dos poemas. Muitos ligaram o microfone, outros responderam pelo *chat*, porém todas as respostas foram afirmativas. Estimulamos, ainda, que falassem sobre os poemas que mais gostaram, assim, muitos revelaram suas preferências que, eram, surpreendentemente, bem variadas. Alguns, entretanto, não conseguiram escolher apenas um. P22, por exemplo, afirmou que todos eram perfeitos e P8 revelou a sua dificuldade em escolher apenas um favorito e destaca que está muito feliz porque conseguiu encontrar, na aula, um poema com o qual se identificasse, chamando-o até de “meu poema”.

Ao final da aula, como atividade de casa e de volta aos poemas, pedimos que os alunos, no mural da plataforma *Google Classroom*, compartilhassem um sentimento que tiveram com uma das leituras que fizemos na aula. Assim, realizamos mais uma atividade de volta aos poemas para que os alunos compartilhassem uns com os outros suas emoções, seus sentimentos com essas leituras. A seguir, apresentamos algumas respostas dessa interação:

### Figura 11 - Interação pelo Google Sala de aula



Fonte: Plataforma *Google Classroom* da professora (2021).

Nessa aula, mais uma vez, pudemos observar a interação dos alunos através das inferências que fizeram, do compartilhamento das suas emoções e experiências. Até o momento, nas duas aulas detalhadas, objetivamos tornar a leitura dos poemas um momento de conversa, de troca de experiências e de escuta dos nossos leitores, haja vista que estamos diante de uma ação de mediação.

Desse modo, não propomos em nossa abordagem a busca da interpretação correta ou apenas do que o poema pode nos ensinar, mas o compartilhamento das experiências, o estímulo da imaginação, as reflexões sobre os temas trabalhados em cada história e as diversas inferências realizadas. Assim, os alunos puderam adentrar aos textos ao se imaginarem nas histórias, relacioná-las com suas experiências, com os seus conhecimentos.

Na discussão sobre o poema “sem barra”, notamos a presença da intertextualidade através do diálogo que os alunos fizeram com a fábula e com uma música que tratava da história das personagens, configurando um papel ativo do leitor. De acordo com Cosson (2019), nada acontece sem o trabalho do leitor, que é a marca constante de toda leitura intertextual, pois a intertextualidade “depende da capacidade do leitor de reconhecer no texto presente, a referência, o texto ausente” (COSSON, 2019, p. 61 e 62). Como já detalhamos, ao finalizarmos a leitura do poema, vários alunos lembraram do texto, reconheceram a história e as personagens. Todavia, concordamos com Cosson (2019) ao salientar que apenas o reconhecimento do texto não basta. Para o autor,

Para que o intertexto seja efetivado como tal, é preciso que o leitor faça dessa presença uma maneira de construir os sentidos dos textos, que a aproximação feita resulte em ampliação ou aprofundamento dos laços que estabelecem entre si e com a cultura que o leitor dinamiza pelo reconhecimento do intertexto. (p.62).

Consideramos que a construção de sentido, bem como o aprofundamento dos laços com os textos foram realizados, pois, conforme apresentamos, os leitores, além de identificarem a relação com os textos, refletiram sobre algo que, ainda, não havia nos outros textos: o fato de o canto da cigarra beneficiar a formiga. Dessa forma, os alunos, através da comparação que fizeram com os textos, perceberam algo novo que, inclusive, já tinha sido um ponto a ser refletido anteriormente na leitura de um dos alunos e serviu de constatação da sua reflexão.

Por fim, pudemos notar, nesta aula, o impacto dos textos lidos na imaginação dos leitores e no que sentiram com as leituras, haja vista que muitos

compartilharam seus pensamentos antes e após as leituras. Desse modo, acreditamos que as leituras dos poemas e as atividades de inferência realizadas contribuíram para a construção da experiência com esse gênero que, conforme nos mostrou o questionário de perfil-leitor, era pouco lido pelos alunos.

Dando continuidade às aulas, apresentamos, logo a seguir as abordagens realizadas na aula 6.

#### 4.5.6 Aula 6 – Experiências

Para esta aula, escolhemos o tema “experiências”. Dessa vez, selecionamos dois poemas, tendo em vista que são poemas maiores do que os trabalhados nos outros encontros. No primeiro poema, trabalhamos com as novas experiências que os personagens adquiriram através de suas diferenças e, no segundo, abordamos uma experiência de exploração de um lugar, de liberdade comum ao momento da infância. Nesse sentido, a seguir, apresentamos os dois textos trabalhados:

##### **Poema 1 - Macacalho**

Tinha no campo um espantalho  
Que há muito tempo achava chato  
Ficar sempre parado  
Plantado no meio do mato.  
  
O macaco por sua vez  
Sorria sem nunca parar.  
Subia e descia qualquer lugar  
Com a mesma rapidez.  
Mas na verdade chato também era  
Ficar correndo a vida inteira.

Já cansado de tanto esforço  
O macaco topou no buraco de um  
poço.

Ficou ali embatucado  
Bem pertinho do espantalho.  
Melhor coisa não podia acontecer  
Para eles poderem se conhecer.  
  
- Minha vida não tem alegria -  
Reclamou triste o espantalho. –  
- Vejo a mesma coisa todo dia  
Fico logo aporrinhado.  
  
-Para mim é diferente – disse o outro.  
  
-Canso de pular de galho em galho.

Cada um com suas novidades  
Eles muito conversaram.  
Em pouco tempo ganharam a amizade

Até que um dia se tocaram.  
 Deram um abraço tão bom e apertado  
 Que ambos se sentiram  
 transformados.  
 Desse abraço surgiu macacalho  
 Mistura de macaco com espantalho.

Parava quando queria  
 Se quisesse também corria.  
 E como ficaram contentes.  
 Abraçados: eram diferentes.  
 Fonte: Livro Varal de Poesia (2003).

### **Poema 2 - Pomar**

Menino – madrugada  
 o pomar não foge!  
 (pitangas maduras  
 dão água na boca.)

Menino descalço  
 Não olha onde pisa.  
 Trepas pelas árvores  
 Agarrando pêssegos.  
 (Pêssegos macios  
 como paina e flor.  
 Dentadas de gosto!)

Menino, cuidado,  
 jabuticabeiras  
 novinhas em folha  
 não aguentam peso.

Um bicho novo assim surgia  
 De dois amigos que se uniam.  
 Pois na floresta da amizade  
 O que vale é a imaginação.  
 Aqui os bichos se misturam à vontade:  
 Girafante, macacoruja, bufaleão.

E por que não um espantilo?  
 Meio espantalho meio crocodilo?

**(Fernando Paixão)**

Rebrilha, cem olhos  
 agrupados, negros.  
 E as frutas estalam  
 – espuma de vidro –  
 nos lábios de rosa.  
 Menino guloso!

Menino guloso,  
 Ontem vi um figo  
 mesmo que um veludo,  
 redondo, polpudo,  
 E disse: este é meu!  
 Meu figo onde está?

– Passarinho comeu,  
 passarinho comeu...

**(Henriqueta Lisboa)**

Nas abordagens dos poemas acima, seguimos com o momento introdutório aos textos, com perguntas que estimulassem a leitura e a imaginação. Também apresentamos imagens relacionadas às leituras. Desse modo, antes da leitura do poema 1 - “Macacalho”, perguntamos aos alunos o que, para eles, seria uma “floresta da amizade”, expressão presente no poema. Logo, P31 respondeu: “Para mim, uma floresta da amizade é uma floresta onde tem amigos que convivem bem, que tem amizade, amor respeito”.

Complementando essa fala, P24 afirma: “Tia, para mim uma floresta da amizade é onde existe pessoas e animais e essas pessoas e animais se conhecem, gostam umas das outras e viram amigas... sempre brincando, se divertindo, sem falsidade, sem brigas, sem injustiças, sem... é... ficar duvidando um do outro, sempre na melhor paz e felicidade”. Os outros alunos também afirmavam ser um lugar de amigos, de sentimentos bons.

Em seguida, perguntamos se os alunos conheciam um “macacalho” e todos disseram que não, nunca tinham visto essa espécie. P32 perguntou: “é um animal de outra dimensão, tia?”. Então, pedimos que os alunos se preparassem, pois conheceriam um macacalho e, assim, conduzimos a leitura. Após a leitura, muitos alunos disseram, ligando o microfone e escrevendo no *chat*, que gostaram muito da história. P24, relacionando a história com a pergunta que fizemos inicialmente sobre a floresta da amizade, concluiu: “eu acho que foi daí que surgiu a floresta da amizade”.

Dessa forma, pedimos que os leitores se atentassem para algumas misturas de palavras, como “girafante” e “bufaleão”, perguntamos o que elas representavam. Assim, muitos responderam ser uma mistura de “girafa” e “elefante”; “búfalo” e “leão”, percebendo que essas palavras representavam as amizades formadas.

No momento seguinte, questionamos os discentes sobre as diferenças entre os dois personagens, pedimos que eles falassem sobre isso. Dessa maneira, alguns responderam que o espantalho ficava parado e o macaco o tempo todo em movimento. Em seguida, perguntamos se antes de se conhecerem os personagens eram felizes e obtivemos as seguintes respostas:

### Quadro 19 - Respostas sobre o poema Macacalho

Pesquisado	Resposta
<b>P32</b>	“Não, nem um pouco, porque um sempre ficava correndo, mas o outro sempre ficava parado.”
<b>P8</b>	“Não, eles não eram nada felizes, os dois ficavam chateados com as coisas que eles faziam. O macaco pulando de um galho pro outro e o espantalho sempre parado”.
<b>P1</b>	“Não, tia, eles não eram felizes porque um ficava cansado de tanto correr e o outro ficava triste de tanto ficar parado”.
<b>P31</b>	“Eles queria tá na vida um do outro, aí quando eles se juntaram sendo amigos eles conseguiram ficar felizes, só que antes eles não eram felizes”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com sua resposta, P31 adiantou o que iríamos questionar no momento seguinte. Pretendíamos saber dos alunos o que tornou os dois personagens felizes. Então, como P31 adiantou a sua resposta, os outros foram complementando sua fala. Desse modo, P8 afirmou: “os dois se uniram e ficaram finalmente satisfeitos”. Já P31 trouxe a visão de liberdade que a amizade proporcionou aos personagens e afirma: “os dois... eles ficaram um igual ao outro porque eles poderiam parar na hora que eles quiserem e poderiam andar na hora que eles quiserem”.

No momento em que discutíamos sobre as diferenças entre os dois personagens e como essas diferenças os completaram, P8 expressa: “agora eu imagino como é que seria um macacalho na vida real”. Nesse sentido, a discussão tomou um rumo de comparações com a vida real. P24, por exemplo, faz uma comparação com a pessoas, ressalta que: “existe, por exemplo, pessoas mais quietas ou pessoas mais alegres, pessoas que gostam de se movimentar, pessoas que gostam, né... de ficar mais sentadas”.

Assim, pudemos refletir sobre como os personagens do poema não tornaram as diferenças algo ruim, mas se completaram e conquistaram a liberdade e a felicidade ao se unirem. Ressaltamos que essa relação com as pessoas, como podemos notar, partiu da fala de P8 que causou, em alguns alunos, uma inquietação e, por isso, pudemos ampliar o contexto das nossas reflexões e relacionar com a realidade.

Ao final do debate, perguntamos o que os alunos sentiram ao decorrer e final da leitura. P32 logo respondeu que sentiu felicidade, pois, a história acaba bem, com os personagens felizes. P31, por sua vez, também compartilhou do mesmo sentimento de felicidade pelo encontro e realização dos dois personagens. Já P8 nos revelou uma mistura de sentimentos, revela que: “foi uma mistura de estranheza, de felicidade com tristeza, com curiosidade”.

A referida leitora revelou estranheza pela união de um ser com vida e um sem vida; tristeza porque os personagens, inicialmente, não estavam felizes; e felicidade porque os dois se encontraram, ficaram felizes e influenciaram os outros animais a também se misturarem. P24, então, revela ter se colocado no lugar dos personagens e sentido o que eles sentiram, acrescenta que: “um era diferente do outro e se completaram, a gente também pode tornar a nossa tristeza boa completando com outra pessoa”.

Após esse rico momento de discussão, partimos para a leitura do poema 2 - “Pomar”. Inicialmente, apresentamos a imagem de um pomar e perguntamos se os alunos sabiam o que era um pomar e se já tinham ido em algum. P32, então, respondeu que pomar “é um negócio pra colher maçã”. Em seguida, P28 completou: “É uma plantação, tia”. Assim, complementando a definição dos alunos, dissemos que o pomar é um lugar de colheita, é um ambiente onde se colhe muitas frutas, como observamos na imagem apresentada no slide:

**Figura 12 - Imagem de Introdução ao poema 2**



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao perguntarmos se os alunos já visitaram um pomar, tivemos respostas negativas e ninguém que se pronunciou afirmou que já esteve em um. Dessa maneira, falamos para os alunos que, naquele dia, através da imaginação proporcionada pela leitura do poema, conheceríamos um pomar. Para introduzir a leitura, perguntamos: “O que vocês fariam se estivessem em um pomar?”, pedimos que apenas pensassem, pois a leitura iria começar. Prosseguimos, então, com a leitura do poema e, logo em seguida, partimos para conversa acerca do texto.

Para estimular a conversa, perguntamos se alguém tinha se identificado com o menino que se aventura no pomar. Logo, P13, P32, P8 e P31 ligaram os seus microfones e disseram que, assim como o garoto fez na história, iriam comer bastante. Logo em seguida, pedimos que os leitores se atentassem para as frutas que o garoto come e como elas são caracterizadas no poema. P32, desse modo, identificou que o figo descrito no poema tinha muita polpa, pois foi caracterizado como polpudo.

Prosseguindo a discussão, perguntamos como os alunos caracterizam o menino, personagem do poema. Então, P31 o caracterizou como “um guloso, comilão e curioso”. Em seguida, pedimos que os alunos pensassem um pouco sobre como o menino deve ter se sentido com a experiência de explorar, com tanta liberdade, um pomar. Selecionamos as seguintes respostas:

#### Quadro 20 - Poema “Pomar” – como o menino se sentiu?

Pesquisado	Resposta
<b>P32</b>	“Muito feliz, muito cansado, calmo”.
<b>P8</b>	“Eu tenho certeza que esse moleque sentiu uma sensação de liberdade sem fim”.
<b>P31</b>	“Eu me sentiria bem, calmo, ótimo, de bem com a vida porque tem... é... silêncio na natureza, tem um monte de comida, só falta um lugar pra você dormir... dava pra morar ali”.
<b>P26</b>	“Se sentiu maravilhoso”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Continuando a conversa, perguntamos se os alunos gostariam de vivenciar a experiência do garoto. Desse modo, P24 compartilhou uma vivência que teve em uma viagem que fez para o interior na qual se aventurou comendo mangas. A aluna ressaltou ainda que prefere interior do que cidade, pois “morar no interior você pode pegar manga, você pode subir em árvore, na cidade você tem que sair, você tem ir no mercado...”. P1, por sua vez, ressaltou que iria apreciar a beleza do pomar e comer bastante. P10 também compartilhou uma experiência, afirmou que já visitou um lugar com muitas frutas. Nesse lugar, juntamente com seu primo, colhia frutas a fim de levar para o seu pai. Em seguida, aproveitando o momento de compartilhamento de experiências, P24 e P32 contaram sobre momentos que vivenciaram no interior colhendo e comendo bastante frutas, assim como o personagem da nossa história.

Como podemos notar, esta aula foi, sobretudo, um momento de compartilhamento de experiência, o que fez jus ao tema. Finalizadas as discussões, pedimos que os alunos fizessem um desenho que representasse o poema que mais gostaram. Posteriormente, pedimos que ligassem as câmeras para mostrarem as

suas ilustrações. Então, aos poucos, os que foram terminando o desenho, ligaram suas câmeras e mostraram. Apresentamos, a seguir, alguns:

**Figura 13 - Ilustração 1 dos poemas**



Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 14 - Ilustração 2 dos poemas**



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos notar, os dois poemas trabalhados na aula despertaram a lembrança dos alunos, haja vista que a conversa girou em torno das histórias já vivenciadas por eles. Ao pedirmos que imaginassem determinadas situações sobre os poemas, nos surpreendemos com a quantidade de respostas e com a interação que tivemos. Assim, acreditamos que, para que os alunos, sobretudo do 6º ano, ainda crianças, tenham uma experiência significativa com o texto literário, é preciso

estimular a imaginação, antes da leitura, preparando-os para o texto, durante e após o processo.

Segundo Bordini (2009), a imaginação é a raiz do poético haja vista que “a linguagem, nas mãos do poeta, tem o poder de projetar seres e mundos nunca antes vistos” (BORDINI, 2009, p.151). Em nossas aulas, apostamos nessas projeções e, dessa forma, acreditamos ter contribuído para a formação dos leitores através das experiências que as leituras dos poemas despertaram, de forma singular, em cada um.

Nesse sentido, entendemos que a aula “experiências” nos mostrou como a discussão do texto literário rompe as barreiras pedagógicas da escola. Assim, recordamos do que Oliveira (2010) afirma sobre esse poder:

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos de desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e inserção na cultura literária. (p. 42).

Desse modo, através do estímulo do diálogo, o que buscamos promover em todas as aulas, os alunos se identificaram com os personagens, compartilharam suas vivências, conversaram sobre as curiosidades dos textos, questionaram-se, refletiram. Tudo isso através do diálogo permitido pelo texto literário.

Com a aula “experiências”, finalizamos um importante momento da nossa ação: a leitura e mediação dos textos selecionados. Como em toda investigação, criamos expectativas, planejamos, imaginamos possíveis discussões, porém, durante as aulas, fizemos adaptações, nos deparamos com outras realidades. Entretanto, acima de tudo isso, nos surpreendemos sobremaneira com o teor das discussões, a empolgação e a interação da turma, mesmo diante de um contexto remoto.

Essa feliz surpresa, além de estimular a nossa prática, nos causou profundas reflexões sobre a importância da mediação literária como prática na escola, pois à medida que estimulávamos reflexões, a imaginação, trabalhávamos com outras linguagens artísticas como ilustrações, vídeos, e conversávamos sobre as leituras, os nossos leitores se sentiam à vontade para interagir e, sobretudo, se sentiam protagonistas de todo o processo.

Em nossas aulas, buscamos também trabalhar as emoções, por isso perguntávamos o que os leitores sentiram com a leitura ao se imaginarem como os personagens dos poemas. Sobre o despertar de sentimentos que a literatura

proporciona, Oliveira (2010) ressalta que essa está vinculada ao belo, ao prazer, ao lúdico e, por isso, a sua abordagem deve ter uma preocupação com o sensorial e o emocional.

Assim, diante das discussões descritas até aqui, pudemos observar o envolvimento emocional dos leitores ao se identificarem com os personagens dos poemas, ao levantarem hipóteses, se imaginarem na história e dizer o que fariam no lugar dos personagens. Como já mencionamos, procuramos mediar as discussões para um caminho além daquele que diz o que texto literário tem a nos ensinar, apesar de em alguns momentos, inevitavelmente, tocarmos nessas questões. Buscamos a expressão da subjetividade dos leitores, suas experiências com as leituras. Nesse sentido, Oliveira (2010), ao tratar da leitura emocional, destaca que ela incita a fantasia e liberta as emoções. Desse modo, destaca que esse tipo de leitura afasta o professor da “literatura considerada escapista, cuja obrigação imposta pelo sistema seja a de ensinar conteúdos utilitários” (OLIVEIRA, 2010, p.46).

Por fim, salientamos que, em nossas ações, não enfocamos em aspectos como a estrutura do poema, rimas e metáforas, por exemplo. Reconhecemos, contudo, a importância de trabalhar tais aspectos, porém focamos as nossas abordagens na interpretação dos poemas e, assim, procuramos ouvir sobre o que os alunos tinham a dizer sobre as leituras, sobre suas inferências e relações com a realidade em que vivem.

Assim, finalizamos o processo de leitura descrito e analisado até aqui. Entendemos que a interpretação, diante das discussões realizadas nas aulas e das atividades reflexivas, aconteceu em cada um dos encontros. Porém, sentimos a necessidade de dedicar mais uma aula aos poemas e, assim, conversarmos sobre todos os dez poemas trabalhamos na aula. Dedicamos, então, um encontro para a interpretação de todos os poemas trabalhados e, em seguida, aplicamos um questionário para sistematizar as respostas dos alunos. A seguir, descrevemos e analisamos essa etapa.

#### 4.5.7 Aula 7 – Interpretação

Iniciamos a aula lembrando com os alunos todos os poemas trabalhados ao longo das nossas ações. Logo, alguns alunos ligaram seus microfones e foram nos ajudando a lembrar. Ao conversarmos sobre os poemas, P8, que afirmou nas aulas

e no questionário de perfil-leitor, nunca ter lido poemas, declarou que gostou muito das leituras e achou muito interessante.

Prosseguindo com as interpretações, perguntamos qual dos dez poemas trabalhados os alunos mais gostaram. Assim, muitos, através do microfone e do *chat*, declararam suas predileções. P31 falou do poema “pomar”, afirmou: “Me identifiquei porque eu gosto de comer”. P8, P11 e P3 declararam que gostaram do poema “tempestade”, já P19 e P4 revelaram suas preferências pelo poema “macacalho”.

Perguntamos, em seguida, quais personagens dos poemas os alunos gostariam de ser. Então, P23, lembrando o primeiro poema que lemos, disse que gostaria de ser um Tamanduá. P8 e P11 afirmaram que gostariam de ser o garoto do pomar e P3 disse que queria ser o Macacalho. P24, por sua vez, nos revelou que gostaria de ser a cobra do poema “três cabeças”.

Posteriormente, pedimos que os alunos se imaginassem poetas e perguntamos qual dos poemas eles se interessariam para escrever. Destacamos as seguintes respostas:

#### Quadro 21 - Qual poema você escreveria se fosse um poeta?

Pesquisado	Resposta
<b>P31</b>	“O poema pomar, eu inventaria comidas mais gostosas pra as pessoas se identificarem mais”.
<b>P32</b>	“Eu mudaria o poema pomar e também aquele do menino...da tempestade...”.
<b>P8</b>	“Tia, eu escolheria os invasores porque eu me sinto um deles quando eu tô na aula de matemática”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, para investigarmos a possível mudança no perfil dos leitores acerca do gênero poema, perguntamos quem nunca tinha tido contato com poemas e passou a gostar. P8, como já havia declarado no início da aula, logo se pronunciou afirmativamente. Em seguida, P27, P3, P31, P24, P18, P10, P26 e P22 também responderam que passaram a gostar de poesia. P11, em contrapartida, afirmou que sempre gostou de poemas. Dessa forma, já pudemos perceber a mudança no perfil desses leitores que, antes, não tinham contato nenhum com poemas e, através da promoção desse contato detalhados nos encontros sobre leitura, passaram a gostar do gênero.

Finalizamos, assim, a conversa sobre os dez poemas trabalhados nas aulas e em seguida apresentamos a entrevista-sondagem sobre interpretação, realizada no *google forms*. No processo de análise da nossa ação, sentimos a

necessidade de sistematizar as respostas e alcançar uma maior quantidade de alunos, já que nem todos participaram da aula. Desse modo, disponibilizamos por alguns dias a entrevista-sondagem no *Google Classroom* para que os alunos pudessem respondê-la. Consideramos, assim, a entrevista uma espécie de extensão da conversa que tivemos em sala de aula. A seguir, apresentamos e analisamos os dados obtidos para finalizarmos essa etapa do estudo.

A princípio, fizemos um apanhado de todos os poemas trabalhados e perguntamos sobre as predileções dos alunos, assim como procedemos na conversa da aula. Destacamos, a seguir, algumas respostas:

### Quadro 22 - Qual poema você mais gostou? Por quê?

Pesquisado	Resposta
<b>P4</b>	“Macacalho .Por causa da amizade”.
<b>P5</b>	“Pomar, porque eu gosto de comer e da natureza, ficar ao ar livre”.
<b>P12</b>	“O poema tempestade, pois gosto muito de tomar banho de chuva”.
<b>P24</b>	“Três cabeças, pois me mostro que devemos trabalha em grupo. Se ñ trabalhar em grupo ñ conseguimos nada que é a questão das cobras”.
<b>P11</b>	“Macacalho, Podemos ter amizade com pessoas diferentes de nós”.
<b>P8</b>	“Sem barra, porque me fez pensar”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos, com as respostas acima, assim como na aula, a forte identificação dos alunos com os poemas, pois algumas respostas (as de P5 e P12) remetem à experiência, ao que eles gostam de fazer. Além disso, percebemos algumas reflexões expressadas pelos alunos, como a reflexão que a leitura do poema “Sem barra” trouxe para P8.

Sobre os personagens dos poemas mediados, discutimos bastante. Desse modo, a próxima pergunta trata sobre esses personagens. Perguntamos o seguinte:

### Quadro 23 - Qual personagem você seria? Por quê?

Pesquisado	Resposta
<b>P11</b>	“Marcolina pois ela parece ser muito inteligente”.
<b>P5</b>	“O do pomar. Porque gostaria de estar em um lugar tranquilo e de comer comidas gostosas”.
<b>P14</b>	“O Macaco do poema macacalho , Porque a vida do macaco é divertido e também porque eu gosto de macaco.”.
<b>P11</b>	“Tempestade, gosto muito de chuva e de ficar deitada o dia todo”.
<b>P16</b>	“A menina do poema ‘A menina e as asas’ por que eu iria gostar de curiosidades e livros.”
<b>P8</b>	“O menino do pomar, para comer tudo”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais uma vez, notamos que a maioria das respostas se relacionam às experiências dos nossos leitores, ao que eles gostariam de ser e fazer, revelando, dessa maneira, as suas subjetividades enquanto leitores. Dando continuidade às nossas análises, discutimos bastante nas aulas sobre as emoções. Em vários momentos, perguntamos o que a experiência com a leitura dos poemas provocou nos leitores. Assim, em nosso questionário repetimos essa pergunta a fim de termos uma visão geral de todos os poemas trabalhados. Desse modo, das respostas que obtivemos, destacamos:

#### Quadro 24 - O que a leitura dos poemas provocou em você?

Pesquisado	Resposta/poema
<b>P7</b>	“Curiosidade”. (três cabeças)
<b>P24</b>	“Uma explosão de sentimentos, alegria, tristeza, se colocar no lugar do personagem, aprendizado, etc.”. (Três cabeças)
<b>P18</b>	“Felicidade”. (Tempestade e pomar)
<b>P5</b>	“Alegria ,curiosidade , entusiasmo , tristeza e identificação com os personagens”. (Pomar)
<b>P15</b>	“Em geral, creio que algumas me deram felicidade, porém o "pomar" me trouxe uma certa tristeza de não poder mas aproveitar esses momentos” (pomar)
<b>P13</b>	“Imaginação”. (A menina e as asas)

Fonte: Elaborado pela autora.

Selecionamos as respostas acima por revelarem a diversidade de emoções que os leitores sentiram através das leituras. Isso nos levou a refletir sobre o poder da poesia ao despertar as mais diversas emoções, além de nos mostrar o quanto é importante dar espaço em sala de aula para que os leitores, os maiores protagonistas desse processo, possam expressar o que sentiram. A resposta de P15 nos chamou atenção, pois a aluna afirmou sentir tristeza por não poder aproveitar mais esses momentos em virtude da necessidade do isolamento social que passamos atualmente em decorrência da pandemia da COVID-19.

Na pergunta seguinte, pedimos que os alunos se imaginassem como escritores. Dessa maneira, perguntamos:

#### Quadro 25 - Sobre qual história você escreveria? Por quê?

Pesquisado	Resposta/poema
<b>P5</b>	“Pomar, porque colocaria comidas que eu gosto no pomar, além de animais e tranquilidade”.
<b>P6</b>	“Metamorfose, porque eu fiquei curioso sobre outras coisas por exemplo o trem e o avião. Fiquei curioso sobre isso, sera que existe mais coisas assim?”

<b>P14</b>	“Poema metamorfose eu mudaria a pergunta: se a lagarta vira borboleta por que que o macaco não vira gorila?, porque eu achei minha pergunta mais interessante”.
<b>P8</b>	“os invasores, porque me sinto como eles”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos que, ao se imaginarem como autores dos poemas, os discentes se sentem à vontade para fazer as modificações nos textos de acordo com suas preferências. Essas preferências são bastante diversificadas. Como podemos notar, vão desde à curiosidade, até a própria identificação com os personagens. Por falar em identificação, notamos que P5 se identificou bastante com o poema “pomar”, pois vem citando-o na conversa que tivemos na aula e nas perguntas dos questionários, certamente foi um poema marcante para o aluno.

Considerando os dados obtidos no questionário de perfil-leitor, notamos que os alunos, em sua maioria, não liam poemas. Assim sendo, consideramos oportuno perguntar se os alunos gostaram do livro e se indicariam para um amigo. Ressaltamos que todas as respostas foram afirmativas, porém destacamos algumas que acabaram relevando outras informações importantes:

### **Quadro 2 - Você gostou do paradidático "Varal de Poesia"? Indicaria?**

Pesquisado	Resposta/poema
<b>P5</b>	“Sim. Sim , porque todos os poemas a pessoa , não importa qual seja , vai se identificar .”.
<b>P15</b>	“Gostei muito, indicaria, creio que os pré-adolescentes não gostam muito de poesia, ou qualquer coisa que traga a ação "escrever", porém eu sempre gostei de ler, escrever. E creio que por isso, falo esses tipos de palavras, aprendi muito a usar vírgulas, pontos, entre outros”.
<b>P16</b>	“Gostei muito, aliás deve ter muitos poemas legais e divertidos, eu indicaria, pois é um livro de vários poemas legais e diferentes.”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essas respostas, percebemos algumas crenças dos alunos. P5 afirma que as pessoas vão se identificar com os poemas. Entendemos, então, que essa certeza vem da sua forte identificação com os poemas, o que demonstrou nas discussões realizadas nas aulas.

P15, por sua vez, revela a opinião de que os pré-adolescentes não gostam muito de poesia, de escrever. Porém, afirma que gosta de ler e fala dos benefícios que obteve com a leitura. A resposta de P15, contudo, está pautada no paradigma moral-gramatical posto por Cosson (2020) e já discutido por nós ao longo das análises. Relembramos que, segundo o referido autor, um dos objetivos desse

paradigma é ler para alcançar a correção gramatical. Por fim, concordamos ser a correção gramatical um dos benefícios da leitura, porém acreditamos que os benefícios da leitura literária não devem se esgotar apenas nesse aspecto, haja vista tantos estímulos à imaginação, reflexões e diálogos que a leitura dos poemas nos proporcionou.

Em seguida, a fim de avaliarmos o nosso método de mediação de leitura que se baseou na utilização de ferramentas como imagens e vídeos, além de ter priorizado conversa sobre os poemas e a prática da escuta das opiniões e experiências dos leitores sobre os textos, perguntamos se os alunos gostaram da metodologia que usamos. Portanto, no contexto da nossa pesquisa, a metodologia que utilizamos foi satisfatória para todos alunos que responderam ao questionário, conforme constatamos no gráfico a seguir:

### Gráfico 12 - Avaliação da metodologia de mediação

6. Em nossas aulas, utilizamos imagens, vídeos, apresentamos curiosidade sobre os poemas, debatemos sobre nossas opiniões... você gostou desse método?

21 respostas



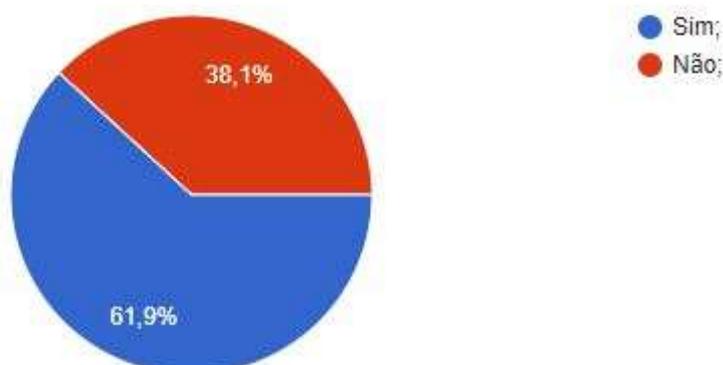
Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, a fim de compararmos os dados obtidos com o questionário de perfil-leitor, perguntamos para os alunos se a poesia era um gênero que os alunos costumavam ler. Obtivemos o seguinte resultado:

### Gráfico 13 - Leitura de poesias

7. A poesia é um gênero que fazia parte das suas leituras?

21 respostas



---

Fonte: Elaborado pela autora.

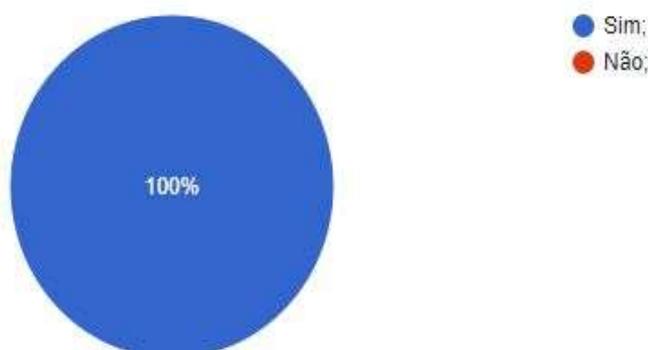
Desse modo, verificamos que uma parte considerável do gráfico nos mostrou que os alunos não liam poesias, mas a maioria declarou que a poesia fazia parte das suas leituras, o que contraria o dado inicial que obtivemos no início da pesquisa com o questionário de perfil leitor. Inicialmente, o questionário de perfil dos leitores nos mostrou a poesia como um gênero pouco lido pelos alunos. Depois da nossa ação, contudo, a maioria afirmou ser leitores de poesia. Esses dados nos levam a refletir se o crescimento de leitores de poesia se deu a partir das nossas abordagens com o gênero, em decorrência do contato que os alunos tiveram nas aulas.

Por fim, perguntamos se alunos leriam outros livros de poesia em outros momentos. Mais uma vez, todas as respostas foram afirmativas, conforme ilustra o gráfico a seguir:

### Gráfico 14 - Interesse por outros livros de poesia

8. Agora, você leria outros livros de poemas como o "varal de poesia"?

21 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses resultados nos mostram que as experiências realizadas com os poemas foram positivas para os leitores e, para além de concluir a leitura do livro trabalhado, os alunos se declararam leitores de poemas no momento em que aplicamos o questionário, assim como em momentos futuros.

Finalizamos, então, a etapa da interpretação que, conforme já destacamos, acreditamos ter sido realizada em todas as aulas de mediação, haja vista que os alunos compartilhavam suas impressões, sentimentos e experiências acerca dos textos. Com isso, separamos uma aula para alcançarmos uma visão geral de todos os poemas trabalhados, o que aconteceu na conversa realizada inicialmente e com a aplicação da entrevista analisada.

Após a nossa ação, fizemos observações finais em nosso contexto a fim de verificarmos possíveis mudanças tanto na metodologia da professora, quanto no comportamento dos leitores. Na subseção seguinte, analisamos alguns aspectos importantes averiguados nas duas aulas de observação final do contexto.

#### 4.5.8 Aulas 8 e 9 – Observações Finais do contexto

Como de costume, a professora seguiu o seu planejamento dividindo a aula em abordagem do paradidático e conteúdo do material didático. Desse modo, detalhamos e analisamos as mediações realizadas com os poemas da obra paradidática.

A aula 8, uma aula de revisão para a avaliação parcial, consistiu, a princípio, em leituras e discussões sobre os poemas. Para a nossa surpresa, nessa aula, a professora revisou um dos poemas que trabalhamos em nossa ação: o poema “a menina e as asas”, de Fernando Paixão. Dessa vez, a professora pediu que P8 fizesse a leitura e, em seguida, conduziu algumas perguntas sobre o texto, o que levou a uma breve discussão. Ao conversar sobre a personagem “Marcolina”, a professora perguntou aos alunos “o que Marcolina sabia?”, “onde ela via essas histórias?”, “por que Marcolina torcia o nariz?”.

Prontamente, surgiram muitas respostas. P31, por exemplo, sobre a primeira pergunta, afirmou que Marcolina sabia muitas histórias. P25, por sua vez, afirmou que a personagem sabia das histórias que sua mãe contava. Ao perceber que sua resposta era diferente da de P25, perguntou para a professora: “Tá errado?”. Verificamos, aqui, a necessidade típica que os leitores dessa idade têm da aprovação da professora. Por ser uma resposta diferente, o leitor já sente a necessidade de saber se errou. A docente, então, responde que não, que sua resposta estava correta. Sobre a pergunta “onde ela via essas histórias?”, P25 e P11 afirmaram que através da sua mãe e dos livros que a personagem lia.

Por fim, sobre a pergunta “por que Marcolina torcia o nariz?”, P10 respondeu: “pois percebeu uma repetição”. Logo, P31, liga o microfone e reafirma a resposta de P10. Com essa breve discussão e revisão do poema, a professora, finalizando a abordagem sobre os poemas, compartilha um *Kahoot* de revisão com os alunos a fim de trabalhar os poemas que presentes na avaliação parcial. Em seguida, parte para o conteúdo do livro didático.

Após a semana das avaliações parciais, partimos para a observação da aula 9. Nessa aula, a professora trabalhou com os alunos o poema “O menino poeta”<sup>28</sup>, de Henriqueta Lisboa. Após a leitura em voz alta do texto realizada por P11, a docente refletiu com os alunos sobre a importância da poesia, das emoções que esse gênero pode causar em seus leitores. Percebemos, através dessa reflexão, que a professora priorizou a relação entre a leitura e a emoção, um ponto que tratamos bastante com os alunos durante as mediações que realizamos juntas. Em seguida, para finalizar sua reflexão, afirma: “a poesia quer fazer o leitor viajar”. No momento seguinte, conduz uma discussão com a turma acerca do poema lido.

---

<sup>28</sup> Anexo B, página 195.

O primeiro questionamento que a docente faz é sobre o personagem: “o que esse menino é?”. Logo, P8 responde que o garoto é bagunceiro, encrenqueiro. Dessa maneira, a professora complementa a fala de P8 afirmando que, além de bagunceiro, o menino cuida bem dos animais e é preocupado com a natureza. P31, em contrapartida, declara o que achou sobre o texto: “eu achei muito legal, o menino poeta, ele brincava... era um menino poeta e travesso”. A fala de P31, assim, finaliza a discussão sobre esse poema. Logo em seguida, a docente conduziu a leitura de outro poema. Dessa vez, o poema trabalhado foi “O que dizem”,<sup>29</sup> de Fernando Paixão. P8, novamente, faz a leitura.

Concluída a leitura, a professora aponta para as descrições que o autor realiza no poema. P31 complementa a fala da professora declarando: “ele dá a função do que ele acha dos objetos que encontra no dia a dia”. A docente, então, destaca que o poeta descreve os objetos de acordo com a sua visão e P31 concorda. Em seguida, finalizando as abordagens com os poemas, a professora parte para a leitura do poema “Caixinha de música”,<sup>30</sup> de Henriqueta Lisboa. Dessa vez, P31 realiza a leitura.

No momento seguinte, a docente pergunta sobre o que o poema lido trata. Então, P31 declara que o poeta fala dos objetos em geral. Entretanto, ao notar que turma estava mais calada, entendemos que a professora deduziu que o poema, provavelmente, não tinha sido tão claro como os outros que foram trabalhados. Assim sendo, a professora ressaltou o que antes havia falado sobre a poesia. A docente destaca que, às vezes, a poesia pode nos trazer uma interrogação. Afirmou, ainda, que, no poema lido, o poeta “quer brincar com as palavras”. Percebemos, dessa maneira, a preocupação da professora em discutir sobre essas diversas funções da poesia.

Trabalhamos poemas que trouxeram aos leitores diversos sentimentos: liberdade, satisfação, alegria, tristeza, saudade. A interrogação, a “pulga atrás da orelha”, como declara a professora, também é um sentimento que o texto literário desperta. Essa reflexão realizada pela docente, alinha-se à discussão que realizamos no momento da motivação ao discutirmos sobre o que provoca a poesia em seus leitores e à forma como conduzimos nossas mediações, pois buscamos esse

---

<sup>29</sup> Anexo B, página 196.

<sup>30</sup> Anexo B, página 196.

“despertar” de sentimentos através da experiência com a leitura e também da verbalização através das interações realizadas nos momentos de interpretação.

É com essa reflexão, portanto, que a docente finaliza o momento de abordagem com o paradidático e segue, assim, para a abordagem do conteúdo do livro didático. Desse modo, concluímos as últimas observações da nossa investigação refletindo acerca da mediação realizada pela professora baseada não apenas da interação, na conversa sobre os poemas, conforme fizemos em nossas ações, mas também, na reflexão sobre o gênero poesia e no que pode despertar nos leitores, o que fica evidente em sua última fala da aula 9.

De acordo com o nosso segundo objetivo específico, pretendemos, ainda, observar uma possível mudança no perfil dos nossos leitores do 6º ano após a realização da intervenção com a mediação dos poemas, mudança essa já anunciada na análise da entrevista-sondagem da etapa “interpretação”. Dessa maneira, realizamos grupos focais com os alunos antes da nossa ação e após. Na próxima subseção, comparamos as respostas que obtivemos nesses grupos.

#### **4.6 Comparando os perfis leitores antes e após as mediações literárias**

Como já mencionamos em nossa metodologia, no momento inicial da pesquisa, em que estávamos no processo de observação do contexto, realizamos um grupo focal com os alunos a fim de conhecermos os seus perfis leitores. Conduzimos, assim, uma conversa sobre leitura com os nossos sujeitos. A seguir apresentamos e discutimos os dados obtidos no grupo focal inicial.

##### **4.6.1 Grupo focal inicial**

Em nossa conversa, ao perguntarmos se os alunos gostavam de ler, nos deparamos com as seguintes respostas:

**Quadro 27 - Gosto pela leitura**

Pesquisado	Respostas
<b>P1, P2, P5, P10, P4, P6,</b>	“Sim”.
<b>P8</b>	“Muito”.
<b>P3</b>	“Depende do que seja”
<b>P7, P9</b>	“Mais ou menos”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos, com as respostas acima, que a maioria declarou gostar de ler. P8, em contrapartida, afirmou gostar muito. P7 e P9 declararam que mais ou menos, nas próximas perguntas buscamos entender essa resposta, porém deduzimos que está relacionada ao tipo de leitura, ao gênero. P3, em contrapartida, também nos antecipou essa dedução ao afirmar que depende do que seja a leitura.

Para aprofundar as respostas que obtivemos, conversamos sobre os gêneros que os alunos mais gostavam de ler. Para a nossa surpresa, P5 estava lendo um livro e aproveitou para mostrá-lo, era “O Pequeno Príncipe”. Após nos mostrar o livro declarou “já estou quase terminando”. Em seguida, os alunos revelaram suas preferências. A seguir, apresentamos:

### Quadro 28 - Gêneros que os alunos mais gostam

Pesquisado	Respostas
<b>P5</b>	“Leio de tudo um pouco”.
<b>P1</b>	“Eu gosto de mistério e aventura”.
<b>P3</b>	“Diário de um banana”
<b>P4, P8, P9</b>	“Suspense, terror”.
<b>P7</b>	“Eu gosto de ler aventura, fanfic e mangá pelo celular”.
<b>P2, P6, P10</b>	“Ação”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos todas as respostas, notamos a preferência pelos gêneros suspense, terror e ação. Nesse sentido, ao percebermos que ação e aventura são sinônimos, perguntamos aos alunos o que caracteriza um livro de ação. P5 logo respondeu que era quando um personagem recebia uma missão e P9 caracterizou como histórias nas quais o mundo estava acabando. Notamos, ainda, que essas respostas também aparecem no questionário de perfil-leitor analisado na subseção 4.4. Apesar de o questionário detalhar o perfil da turma e o grupo focal ser apenas um recorte, todas as respostas que aparecem no grupo focal, apareceram também no questionário de perfil-leitor.

Dando continuidade à conversa, perguntamos se, antes da pandemia, os alunos liam em outros lugares além da escola. Então, P5, P2, P1, P7, P9, P10, P4, P8 e P3 responderam que sim, liam em casa. P6, por sua vez, disse que lia em casa e na biblioteca. Verificamos, através desses dados, que os leitores pesquisados praticam a leitura para além da escola. Isso nos leva a refletir sobre a possível influência que recebem em casa para que, diante de tantas distrações e entretenimentos atuais, a leitura seja um hábito também praticado em suas casas.

Possivelmente, essa prática é fruto de alguma influência, seja da família ou da própria escola. Nesse sentido, Dantas (2019) destaca que os familiares que investem em livros e promovem, de alguma maneira, o acesso aos livros, às histórias, idas às livrarias ou bibliotecas são, também, mediadores e isso simboliza um passo gigantesco à formação dos leitores.

Prosseguindo com o nosso diálogo, pedimos que os alunos nos contassem sobre os benefícios da leitura. Assim, P5, P8, P9 e P10 responderam que a leitura melhora a fala e a escrita. P1, por sua vez, afirmou que melhora a leitura em si. Entendemos que P1 quis tratar da fluidez da leitura em voz alta. Já P2, P3 e P6 disseram que melhora o vocabulário. P4, em contrapartida, declarou que melhora a criatividade. Por fim, P7 disse que a leitura acelera o pensamento, faz você “pensar rápido”.

Nesse sentido, percebemos, através das respostas acima, o que refletimos no questionário de perfil-leitor quando perguntamos sobre os benefícios da leitura na vida dos leitores. De acordo com que discutimos, a maioria dos alunos respondeu como benefício da leitura “melhorar os erros de português”. Mais uma vez, a maioria dos pesquisados responderam como benefício algo relacionado à melhoria do vocabulário, a escrita e a fala. Esses resultados mais uma vez nos mostram que a visão dos alunos está pautada, como já refletimos, no paradigma moral-gramatical, discutido por Cosson (2020).

Como a nossa pesquisa está relacionada também às leituras dos materiais didáticos e paradidáticos, consideramos pertinente discutir sobre essas leituras, mais precisamente, procuramos saber se essas leituras presentes na escola agradam os alunos. Desse modo, obtivemos:

#### **Quadro 29 - Leitura na escola - materiais didáticos e paradidáticos**

Pesquisado	Respostas
<b>P10</b>	“Não faz o estilo que eu gosto de ler, mas eu gosto”.
<b>P1, P6</b>	“Mais ou menos”.
<b>P3, P5, P9</b>	“Não”
<b>P4</b>	“Não é o meu estilo”.
<b>P7</b>	“Sinceramente não”.
<b>P2</b>	“Não gosto”.
<b>P8</b>	“Eu gosto”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber, a maioria dos pesquisados revelou insatisfação com as leituras dos materiais didáticos. Então, perguntamos o porquê de os alunos

não gostarem dessas leituras. P4, P5 e P10 disseram que os textos desses materiais não faziam seus estilos, o que aponta para uma reflexão que devemos ter sobre a importância de levar para a escola textos que fazem parte da realidade dos alunos, que eles gostam.

Ressaltamos, diante desse contexto, a importância de valorizarmos na escola o gosto dos leitores, ouvir suas preferências e levarmos isso em consideração ao realizarmos as seleções das obras a serem trabalhadas em sala de aula. Assim, corroboramos o que afirma Cosson (2019) a respeito dessa seleção de textos. Segundo o autor, podemos manter na escola o novo e o velho, o trivial e o estético. Para isso, propõe que o professor não despreze o cânone, nem se apoie apenas na contemporaneidade dos textos, mas em sua atualidade. Dessa maneira, “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece” (COSSON, 2020, p.35). Como o livro didático é uma ferramenta presente no cotidiano do professor e do aluno e os paradidáticos são uma realidade no ensino fundamental, estendemos essa reflexão também para esses materiais.

Aproveitando esse assunto, perguntamos se os alunos se sentiam empolgados com as leituras realizadas na escola. Assim, P4, P6 e P1 responderam que “mais ou menos”. P10 e P8 responderam que sim. P3, P5, P9, P2 e P7, por sua vez, afirmaram que não. Como podemos observar, metade dos pesquisados não se sentem empolgados com as leituras realizadas na escola. Outros 3 se mostraram indecisos e apenas 2 responderam que sim.

Nesse sentido, refletimos sobre o desafio de tornar a nossa ação um momento estimulante para esses alunos e desejamos que, de alguma forma, suas experiências com as mediações pudessem mudar esse quadro. Conforme evidenciamos na análise da intervenção, por meio das interações, da conversa que tivemos na aula de interpretação e das respostas dos questionários, sim, as experiências de mediação realizadas juntamente com a docente agradaram os alunos.

Falando em experiência, discutimos, por fim, sobre as experiências de leitura com os alunos na escola. Pedimos que relatasse alguma experiência marcante de leitura realizada na escola, seja na aula de português, de outra matéria ou até mesmo em outros espaços da escola, incluindo a biblioteca. Logo, P8 relatou sobre a experiência de leitura com o paradidático da primeira etapa, “O mistério da ilha”, de Ana Miranda. A aluna ressaltou que não conseguiu esperar as aulas de leitura

e leu rapidamente todo o livro em casa. P3, então, relatou sobre o livro que declarou preferência no início da nossa conversa, que é “O diário de um banana”. Diferentemente de P8, não foi uma leitura realizada na sala de aula, mas o aluno espontaneamente pegou a obra na biblioteca da escola. Assim como P3, P10 também pegou um livro de anime na biblioteca chamado “*The Dreaming* – sonho macabro”, de Queenie Chan.

P1, em contrapartida, lembrou de uma leitura presente no livro didático que analisamos na subseção 4.3.1, trata-se do conto “O mistério da casa abandonada”. P1 revelou ter gostado muito dessa leitura presente no livro de português. Continuando a compartilhamento de leituras marcantes, P5 nos contou que em sua antiga escola leu “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo e achou o livro muito bom. Finalizando esse momento, P7 declarou ter gostado do livro paradidático do ano passado, chamado “O Inventor de Sonhos”.

Notamos, dessa maneira, uma variedade de obras marcantes para os alunos. Sem pensar muito, de maneira bem espontânea, os alunos lembraram das leituras que realizaram na escola, alguns há algum tempo, e que foram marcantes para eles. Refletimos também sobre o papel da biblioteca escolar, tendo em vista que, dois dos relatos, foram de alunos que pegaram as obras nesse ambiente.

Concordamos com Dantas (2019) ao caracterizar a biblioteca como um espaço privilegiado pela qualidade dos livros que possui e por oferecê-los de forma gratuita. De acordo com a autora, a biblioteca “é, para muitos, o único caminho possível de rumo à leitura diversificada, à construção, portanto de uma relação acessível entre possíveis leitores e livros” (p.256). É necessário investir nesse espaço para que os alunos possam frequentá-lo mais, ter contato com as obras, escolher uma de sua preferência e ter uma experiência com o livro, o que pode resultar em uma história para compartilhar, como aconteceu nos relatos de P3 e P10.

Finalizamos, portanto, o nosso grupo focal conhecendo melhor os sujeitos da nossa pesquisa enquanto leitores e suas experiências com as leituras realizadas na escola. Assim, analisamos a seguir o grupo focal realizado no final da nossa pesquisa, após o trabalho de mediação que realizamos com o paradidático. Traçamos, então, uma comparação desses dois grupos a fim de verificarmos possíveis mudanças no perfil desses leitores.

#### 4.6.2 Grupo focal final

A princípio, assim como no grupo focal inicial, conversamos sobre leitura com os alunos, perguntamos se eles gostavam de ler. Apresentamos, a seguir, as respostas obtidas em comparação com as anteriores:

**Quadro 30 - Gosto pela leitura 2**

Grupo focal inicial	Pesquisados	Grupo focal final	Pesquisados
“sim” e “muito”	P1, P2, P5, P10, P4, P6, P8	“sim”	P1, P2, P5, P10, P4, P6, P8, P7 e P9
“Depende do que seja”	P3	“Tô gostando agora”	P3
“Mais ou menos”	P7, P9	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber, o número de “sim” cresceu de 7 para 10, considerando que a resposta de P3 também foi afirmativa. P3 que, inicialmente disse que dependia do tipo de leitura, agora declarou que **está gostando**, usando um verbo no presente, o que indica que suas experiências atuais de leitura estão lhe agradando.

No momento seguinte, repetimos a pergunta sobre os gêneros prediletos dos alunos em suas leituras. As respostas, entretanto, englobaram os mesmos gêneros do grupo focal inicial, são eles: terror, suspense e comédia (P4, P8, P9 e P5), ação (P1, P2, P6 e P10) e *fanfic* (P7). Há, contudo, o surgimento do gênero comédia, respondido por muitos alunos. No entanto, a poesia não apareceu em nenhuma das respostas sobre as preferências. Pedimos, então, que os alunos falassem sobre suas experiências com o livro paradidático “Varal de poesia” e com a mediação que realizamos nas aulas. Constatando o que já haviam respondido na entrevista-sondagem sobre interpretação analisada na subseção 4.5.7, obtivemos a mesma unanimidade, todos responderam que sim, gostaram muito.

Prosseguindo a conversa, perguntamos se, além da escola, os alunos liam em casa. Então, P5 afirmou que prefere ler na escola porque lá tem mais opções, na biblioteca. Dessa forma, aproveitamos para perguntar se os alunos estavam com saudade da biblioteca e recebemos calorosos “sim!”. P1 e P6 afirmaram que não estavam lendo em casa, pois estavam sem livros. Os demais pesquisados declararam que liam também em casa. Destacamos que os dados, sobre a preferência pela biblioteca apontados por P5 e a ausência de livros em casa declarados por P1 e P6, são novos, haja vista que não apareceram no grupo focal inicial.

Em seguida, conversamos novamente sobre os benefícios da leitura. Pedimos que os alunos comentassem quais os benefícios da leitura para eles. Dessa vez, encontramos respostas para além do paradigma moral-gramatical que refletimos no grupo inicial. P9, por exemplo, afirmou que “quando as pessoas leem, as pessoas podem aprender com os personagens, melhorar a dicção, aprender a falar palavras novas e conhecer mais essas palavras”. P2, por sua vez, disse que a leitura gera aprendizados e com ela aprendemos a falar novas palavras. P5, então, declarou que “os benefícios é que você conhece novas culturas e também a sua escrita melhora, a sua fala melhora... você aprende mais”. Verificamos, com essas respostas, que os alunos citaram outros benefícios, não pautados apenas na melhora da escrita e da fala, conforme observamos nas respostas do grupo inicial. Dessa vez, as respostas tocaram em outros aspectos.

Conduzimos, no momento seguinte, a conversa para o assunto sobre as leituras realizadas na escola, presentes, por exemplo, nos livros didáticos e paradidáticos. Então, traçamos a seguinte comparação:

### Quadro 31 - Leitura na escola - materiais didáticos e paradidáticos 2

Grupo focal inicial	Pesquisados	Grupo focal final	Pesquisados
“não” “não gosto”, “não é meu estilo”, sinceramente não”	P3, P5, P9, P4, P2, P7	“sim”	P3,P7,P2, , P10, P4, P5, P9
“mais ou menos”	P1, P6	“muito, demais”, “sim, muito”	P6, P8
“Eu gosto”, “não faz meu estilo, mas eu gosto”	P10, P8	“são muito legais”	P1

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o grupo focal final, notamos respostas opostas ao que os alunos afirmaram inicialmente, o que mostra que as leituras realizadas na escola até o momento em que foi feito o grupo focal estavam agradando. Ressaltamos, então que, no grupo inicial, por ter sido realizado no início do ano letivo, os alunos possuíam poucas experiências com o paradidático “O Mistério da Ilha” e com o livro didático. Dessa forma, entendemos que, possivelmente, suas respostas foram baseadas em experiências que tiveram anteriormente na escola, no ano passado, por exemplo.

Salientamos a mudança de P1 e P6 que, inicialmente, ficaram na dúvida quanto às leituras realizadas na escola e no grupo final declaram respostas positivas. Dessa vez, todas as respostas foram afirmativas, o que nos leva a crer que as leituras

realizadas nas ferramentas didáticas (livro e obra paradidática) geram experiências que estão agradando aos leitores.

Logo em seguida, aproveitando a discussão sobre as leituras realizadas na escola, repetimos o assunto **empolgação**. Perguntamos se os alunos já se sentiram empolgados com alguma leitura realizada na escola e pedimos que nos contassem a experiência. Então, P4 e P6 permaneceram com “mais ou menos”, conforme observamos inicialmente. Já P10 respondeu que todas as leituras realizadas na escola são empolgantes. Nesse sentido, P5 contou que a obra paradidática “O Mistério da ilha” lhe empolgou e acrescentou “eu tô empolgada com o livro do terceiro bimestre, parece legal”. P2, por sua vez, declarou: “eu gostei muito dos paradidáticos” e nos questionou: “tia, vai ter outro livro?”. P7, por sua vez, afirmou que fica mais empolgada lendo *fanfics*.

Conforme podemos observar, P5 e P2, que antes tinham respondido que não se sentiam empolgados, afirmaram que se sentiram empolgados com os livros paradidáticos e ainda revelam expectativas para os próximos livros. Assim sendo, esses dados nos ajudaram a constatar que os dois paradidáticos trabalhados no momento da nossa pesquisa agradaram os alunos, trouxeram experiências marcantes, empolgantes, enfim, significativas. P7, conforme observamos desde o questionário de perfil-leitor, continua afirmando sua preferência pelas *fanfics*, um gênero muito lido e produzido pelos adolescentes.

Por fim, concluímos o grupo focal pedindo que os alunos compartilhassem experiências significativas de leituras realizadas na escola. Agora, continuamos a constatar dois dados que já refletimos: a aprovação das obras paradidáticas por parte dos alunos e o benefício da biblioteca escolar para a construção da experiência leitora. Sobre os livros paradidáticos, P7 declarou: “eu gostei de todos os livros, acho que vou gostar dos próximos”. P8, sobre o paradidático que trabalhamos em nossa pesquisa, diz: “O Varal de Poesia, tia, eu até achei o meu próprio poema lá”.

Sobre a influência da biblioteca escolar para a formação desses leitores, P3 declara que gostou muito de um livro que pegou na biblioteca. P10, complementando, nos contou que pegou muitos livros na biblioteca da escola e gostou das leituras que fez. P2, por sua vez, sobre um livro que pegou na biblioteca, declarou: “gostei muito, muito, muito... depois daí, comecei a me interessar um pouquinho mais”. Entendemos que esse interesse do qual a participante trata é o interesse pela leitura.

Ainda sobre outras experiências marcantes de leituras na escola, P1 nos conta que sua professora lia histórias em quadrinhos da “Turma da Mônica Jovem”<sup>31</sup> em sala. Através da fala de P1, P5 lembrou que, na sua sala de aula, havia uma estante com gibis que todos os alunos podiam pegar e ler ao final da aula e declara que “os gibis da Turma da Mônica era muito bom”. Com esses depoimentos, concluímos o nosso grupo focal final.

As respostas finais, como dissemos, continuam nos mostrando experiências significativas com os paradidáticos e com a biblioteca. Novas experiências, contudo, apareceram na conversa final, como a leitura dos gibis. Dois alunos lembraram dessa experiência que consideram marcante. Uma professora lendo gibis com seus alunos, uma estante de histórias em quadrinho na sala, exposta com livros que os alunos podem pegar e ler ao final da aula. Pensamos que, sem dúvida, essas experiências construídas no cotidiano escolar formam e marcam os leitores, pois, conforme podemos notar, geraram lembranças positivas.

Percebemos, assim, algumas mudanças em nossos leitores. Como já anunciado na entrevista-sondagem sobre interpretação, os alunos gostaram do trabalho com as poesias, contudo esse gênero ainda não aparece como suas predileções. Além disso, a visão acerca dos benefícios da leitura tocou em outros aspectos além do tradicional “escrever e falar bem”. Também tivemos mudanças em relação às leituras realizadas na escola, o que, dessa vez, unanimemente, nos mostrou respostas positivas.

A seguir, finalizando as nossas análises, de acordo com o nosso terceiro objetivo específico, pretendemos verificar como se apresentam as crenças sobre o ensino de leitura e literatura da professora que acompanhamos ao longo da pesquisa. Com este fim, realizamos uma entrevista no momento inicial da pesquisa, de familiarização do contexto e, após a nossa intervenção, aplicamos um questionário, com respostas abertas, sobre mediação de leitura literária e aulas de leitura no 6º ano.

---

<sup>31</sup> Trata-se de uma releitura dos personagens da Turma da Mônica, dessa vez, os personagens estão jovens.

#### 4.7 Crenças da Professora de Leitura: traçando uma comparação antes e após a inserção da mediação literária

Conforme já descrevemos em nossa metodologia e ao longo das análises, acompanhamos a professora de leitura do sexto ano. Dessa maneira, todo o momento da intervenção, que engloba desde a escolha dos poemas trabalhados, até as atividades realizadas, foi planejado juntamente com a docente da turma. Assim, nesta subseção, apresentamos e discutimos como se apresentam as crenças da professora sobre leitura literária antes e depois da nossa ação. Pretendemos também verificar se a docente se identificou com a metodologia que utilizamos em nossa ação ao ponto de avaliar e usá-la em sua prática. Nesse sentido, apresentamos e discutimos os dados obtidos na entrevista inicial para depois compararmos com o questionário realizado ao final da pesquisa.

##### 4.7.1 Entrevista inicial

A princípio, a fim de entendermos como a professora caracteriza um leitor, perguntamos qual a visão da docente sobre o que seria um bom leitor. Então, obtivemos o seguinte:

#### Quadro 32 - Para você, o que caracteriza um bom leitor?

Resposta de D1	“Pra mim, um bom leitor ele é um conjunto de fatores, né? Mas principalmente é aquele que consegue ler e interpretar o que está lendo e também formar uma opinião sobre o que ele leu, né? Que ele consiga argumentar, que ele consiga passar o que ele entendeu”.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A perspectiva da professora sobre o que caracteriza um bom leitor está pautada na concepção de leitura discutida por Cassany (2006) a qual apresentamos em nosso referencial teórico. De acordo com a concepção de leitura apresentada pelo autor, ler é compreender e, para que a leitura seja efetivada, são necessários muitos processos cognitivos, dentre eles, construir significado. Assim, percebemos que, para a docente, um bom leitor é aquele que compreende o texto e a partir disso constrói um significado. Desse modo, verificamos com a concepção da docente, uma forte influência da abordagem sociocultural de leitura, tendo em vista que essa concepção vai além da extração de significados.

Partimos, então, para a abordagem dos livros paradidáticos, haja vista que esses livros são ferramentas imprescindíveis nas aulas de leitura. Perguntamos sobre a satisfação dos alunos com essas leituras e, desse modo, achamos pertinente perguntarmos a visão da docente. Nesse sentido, a professora ressalta:

### **Quadro 33 - Livros paradidáticos: instrumentos de incentivo à leitura**

Resposta de D1	“Com certeza, você vê que os alunos participam muito da aula, eles leem, eles sabem de praticamente tudo, ficam me mostrando que estão lendo. Quando a gente sente a participação e você vê... é porque o paradidático é o estímulo pra leitura”.
----------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, podemos notar que, no contexto analisado, a abordagem com os livros paradidáticos são, sim, abordagens que agradam tanto os alunos, como a professora da turma. Além disso, são ferramentas que provocam a tão importante experiência leitora na escola, pois, conforme analisamos anteriormente, as obras paradidáticas como leituras marcantes e estão dentro das predileções dos leitores.

Introduzimos, em seguida, o tema mediação de leitura. Assim, relembramos para a docente a metodologia, baseada na sequência básica de Cosson (2019), que seguimos em nossas mediações. Perguntamos, então, se a docente já conhecia a mediação de leitura. A seguir, apresentamos sua resposta:

### **Quadro 34 - Você já conhecia o conceito de mediação de leitura?**

Resposta de D1	“Já conhecia, até porque é... eu gosto muito de ler. Então, é... o que eu consigo buscar sobre a leitura, como melhorar a leitura, como melhorar uma aula e você ter, né? leitores de qualidade, que tem habilidades leitoras você tem que procurar. Então eu já sabia o que era mediação e a gente trabalha até inconsciente, né? A gente já faz e aí quando você vai ver ‘ai, eu já faço isso’”.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a resposta acima, podemos perceber a preocupação da professora em realizar leituras que a auxiliam em suas aulas. Tendo em conta essa fala, Mendonça (2013) destaca sobre a importância de o professor buscar sempre a inovação em leituras de obras de referência. Concordamos com a autora quando afirma que “somente assim o professor poderá desempenhar o seu papel, tão natural e desejável em todos os níveis de ensino, de mediador da leitura dos textos que põe à disposição dos seus alunos ao longo da vida educacional”. (2013, p. 210).

Por outro lado, a docente afirma que faz isso até de maneira inconsciente, o que nos leva a refletir sobre a importância de o professor mediador agir sabendo que está agindo para, assim, alcançar aquilo que se propôs a fazer, que é provocar uma experiência significativa de leitura literária na sala de aula. Sobre isso, relembramos o que afirma Fernandes (2011) acerca do papel do professor de leitura. A autora destaca que é o professor quem escolhe o caminho a ser percorrido, a metodologia a ser utilizada em sala de aula.

Ratificamos, por fim, a importância da mediação profissional: aquela que deve ser realizada na escola. Sobre esse tipo de mediação, Dantas (2018) destaca que os mediadores profissionais planejam a sua atuação. Sobre essa atuação, a autora destaca que “faz-se necessário que os profissionais que exercitam a mediação tenham ampla consciência em relação ao seu trabalho e se apropriem dele a ponte de, com a experiência, desenvolver formas de aplicação muito próprias” (p.51). Nesse sentido, acreditamos na importância de uma mediação literária consciente e planejada.

Dando continuidade à entrevista, perguntamos para a docente quais as suas expectativas em relação ao leitor do 6º ano ao concluir aquela série. Acreditamos que essa pergunta embasa todo o trabalho que a professora faz com os alunos ao longo dessa série, pois trata-se do que pretende desenvolver e como pretende contribuir para a formação dos leitores do 6º ano. Dessa maneira, a professora respondeu o seguinte:

#### **Quadro 35 - O que você espera de um leitor ao final do 6º ano?**

<b>Resposta de D1</b>	<b>“A competência leitora você tem de vários níveis, né? Então assim, é... eu pretendo fazer com que eles já estejam em um nível mais elevado, do médio pra cima para interpretar mesmo todo tipo de texto que eles tenham acesso”.</b>
-----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos, assim, a preocupação da docente em desenvolver os leitores e levá-los para “um nível mais elevado”. Além disso, a professora demonstra a preocupação em fazer com que seus leitores interpretem qualquer tipo de texto em que eles tenham acesso, o que demonstra, mais uma vez, a abordagem sociocultural de leitura.

Por fim, perguntamos para a professora o que, em sua concepção, caracteriza uma boa aula de leitura. Então, obtivemos a seguinte resposta:

### Quadro 36 - Para você, o que caracteriza uma boa aula de leitura?

Resposta de D1	“Quando ela tem vários tipos de texto, você coloca diversidade de textos e motiva a leitura deles e que tenha a participação da turma e que realmente eles entendam o que foi explicado, né? Novamente que eles compreendam e argumentem com base no que a gente pretende que eles tenham alcançado em compreensão”.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar na resposta da docente, ela caracteriza uma boa aula de leitura tocando em três importantes pontos: diversidade de textos, participação da turma e compreensão. Sobre a diversidade de textos, percebemos nas observações iniciais e finais, que é uma prioridade da docente, haja vista que em suas aulas, além dos poemas, ela trabalhava com vídeos e outros textos presentes no livro didático. Salientamos, porém, que mesmo diante dessa diversidade de textos nas aulas de leitura, a literatura obteve um lugar de destaque, conforme observamos em nossas análises anteriores.

A participação da turma é um fator imprescindível na mediação de leitura, pois é de fundamental importância que o leitor, a partir da experiência construída com leitura, fale, questione e compartilhe suas experiências. Os leitores do 6º ano, de acordo com o que observamos nos momentos de mediação, revelaram o desejo de falar, de expor suas ideias e opiniões sobre o texto. Nesse sentido, a professora também vê importância nessa interação. Sobre isso, Paulino e Cosson (2009) ressaltam a necessidade da interação verbal intensa, do reconhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura, pois, de acordo com os autores, “é isso o que constitui o letramento literário dentro e fora da escola” (p.76).

Entendemos, por fim, que a capacidade de compreensão e argumentação citados pela professora são frutos desses momentos de interação entre os alunos. A partir desses diálogos e trocas mediados pelo professor, essa interação contribui para a “apropriação literária de sentidos”. (PAULINO, COSSON, 2009).

Aplicamos, após o trabalho de mediação, um questionário para que a docente avaliasse as práticas aplicadas na turma e verificarmos como se apresentaram suas crenças após a inserção dessas práticas.

#### 4.7.2 Questionário final

Inicialmente, relembramos a metodologia que seguimos em nossas mediações baseadas na sequência básica de Cosson (2019). Desse modo, perguntamos para a docente se ela considerava importante seguir uma metodologia para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Então, a professora respondeu que sim, o que justifica a sistematização que a docente fez em suas aulas em relação ao trabalho com as obras paradigmáticas.

Em seguida, perguntamos como o trabalho de mediação literária pode contribuir para a formação leitora dos alunos. Nesse sentido, a docente respondeu que causa mais interação, torna a aula mais dinâmica. É interessante notar essa perspectiva da docente sobre a contribuição da mediação literária. Acreditamos que esse ponto de vista seja resultado das fortes interações realizadas nas aulas. Sobre essa visão da docente, concebida a partir do contexto de intervenção realizada, relembramos o que afirma White (1999) ao tratar da influência do contexto na revisão e modificação das crenças. Constatamos, nesse momento especificamente, a influência do contexto interativo na construção da ideia da professora acerca da contribuição da mediação literária.

Conforme já analisamos, a interação dos alunos foi um ponto de destaque em nosso trabalho. Houve compartilhamento de sentimentos, experiências, troca de opiniões, deduções, questionamentos. Tudo isso pautado na leitura dos poemas, nas experiências de leitura dos alunos. Sem dúvidas, ao deixar os leitores compartilharem suas experiências e impressões, torná-los protagonistas, a aula se torna dinâmica e, como aconteceu em nossa pesquisa, pode tomar rumos que nos surpreendem.

Em seguida, perguntamos se a docente aplicaria em suas aulas a sequência básica que aplicamos e obtivemos uma resposta afirmativa. Sua resposta nos leva a refletir que a metodologia usada, que foi planejada juntamente com a docente, é um possível caminho a ser seguido pela professora nas abordagens diárias com as obras literárias em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos ter contribuído para o seu trabalho, haja vista a receptividade e a avaliação positiva da professora em relação a metodologia aplicada. Além disso, a professora avaliou como satisfatória as abordagens realizadas.

Posteriormente, perguntamos como a docente acredita que o incentivo à leitura deve ser realizado em sala de aula. Dessa forma, a docente afirma que de uma maneira que proporcione, cada vez mais, o gosto, a valorização da leitura. Nesse sentido, a professora não cita nenhum exemplo prático, entretanto, sua resposta toca na valorização da leitura, o que nos revela uma preocupação da docente em incentivar diariamente essa valorização, conforme percebemos também na entrevista inicial.

Essa resposta nos fez refletir e relembrar as práticas da professora observadas ao longo desta investigação. Percebemos, desde o início, uma rotina de valorização da literatura, bem como da experiência literária, uma vez que os discentes tinham a prática de ler e discutir a obra nas aulas. Ao tratar das práticas observadas, não podemos deixar de refletir sobre a relação entre as crenças e as práticas. A esse respeito, Pajares (1992, Apud Oliveira, 2015) destaca que a concentração nas crenças do professor informa sobre suas práticas, além de ajudar na compreensão desse contexto. Desse modo, pudemos concluir que as crenças apresentadas sobre o incentivo à leitura e as práticas da docente convergem. Por fim, repetimos a pergunta realizada na entrevista inicial. Perguntamos para a professora o que caracteriza, em seu ponto de vista, uma boa aula de leitura a fim de traçarmos uma comparação em suas respostas após o trabalho de mediação literária. Desse modo, a professora destacou que uma boa aula de leitura é aquela que “desperte a atenção do leitor e que ele queira ir, com vontade, até o fim”. Assim, diferentemente da resposta obtida na entrevista inicial, a professora, dessa vez, fala menos da diversidade de textos e interação da turma. Agora, a docente trata como uma boa aula de leitura aquela que motiva o leitor, que o **desperte**. A mediação literária se faz presente nessa concepção, pois conforme destacam Barbosa e Barbosa (2013), o professor mediador funciona como uma ponte da relação do aluno com a leitura. Acreditamos que, para a construção dessa relação, é necessário práticas que motivem os leitores, conforme nos propomos a fazer em nossas abordagens. A partir dos momentos de motivação e incentivo à leitura, o acompanhamento das experiências literárias e as práticas de escuta são experiências fundamentais para que, segundo a docente, o leitor tenha vontade de ler, de “ir até o fim”.

Notamos, então, uma nova concepção sobre uma boa aula de leitura e, como já mencionamos, a mediação se fez presente na resposta da docente. Portanto,

podemos perceber, ao compararmos a resposta da entrevista inicial com esta mais recente, que houve uma resignificação sobre o que caracteriza uma boa aula de leitura. Salientamos a definição de crenças de Barcelos (2006), que concebe as crenças como maneiras de ver e perceber o mundo, co-construídas com as experiências em um processo interativo de interpretação e resignificação. Nesse sentido, a partir dos processos interativos proporcionados por este estudo, pudemos notar a resignificação da crença da docente ao traçarmos as comparações de suas respostas antes e após a intervenção.

Diante das respostas da professora refletidas nesta subseção, acreditamos que as nossas abordagens de mediação contribuíram para a sua prática, pois, para além dos resultados obtidos na entrevista e no questionário, destacamos algumas ações que ratificam a nossa crença. A professora estendeu a metodologia da sequência básica para outras turmas do 6º ano. Essa ação demonstra a satisfação da docente com a metodologia utilizada, o desejo de promover essa experiência em outras turmas, além de, mais uma vez, comprovar o que refletimos ao longo das análises: a relação entre crenças e ações

Nesse sentido, refletindo sobre suas falas e ações, notamos, desde a entrevista inicial, a preocupação da docente em promover a participação dos alunos e experiências significativas de leitura. A docente também acredita que as obras paradidáticas são ferramentas que incentivam a leitura na escola e, diante da abordagem dessas obras, a mediação literária é um caminho para motivar os leitores. Além disso, a professora percebe a metodologia que usamos em nossa ação como eficaz para o trabalho com a literatura na turma e, não só aprova essa abordagem, como também a aplica em outras turmas do 6º ano.

Dessa forma, finalizamos as análises dessa pesquisa. Realizamos um percurso que se iniciou no mapeamento documental do espaço da literatura na escola e partimos para a investigação do perfil dos leitores. Em seguida, seguimos para as observações e inserção da nova proposta de mediação literária, para, por fim, concluirmos com a análise das crenças da docente. Partimos, assim, para as considerações finais do trabalho, momento em que sintetizamos e apresentamos algumas reflexões acerca da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou três importantes aspectos necessários para um trabalho adequado com a literatura na escola que priorize o leitor e suas experiências literárias, são eles: espaço destinado à literatura, abordagens de mediação literária e crenças docente. Assim, realizamos esta investigação em uma escola privada, localizada no bairro Parque Dois Irmãos, na cidade de Fortaleza. Este estudo foi realizado em um contexto desafiador, até então desconhecido pela escola: o contexto remoto. Em virtude da segunda onda da pandemia da COVID 19, que nos trouxe muitas perdas, tristezas e inseguranças, o ensino emergencial à distância entrou em vigor. Desse modo, realizamos, nesta nova e desafiadora realidade, a nossa pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo central deste estudo consistiu em **analisar possíveis mudanças no perfil leitor dos alunos de 6º ano do ensino fundamental anos finais e nas crenças sobre o trabalho com a leitura literária do(a) professor(a), a partir da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula**. Logo, especificamente, traçamos os seguintes objetivos:

1) Averiguar qual o espaço destinado à literatura na escola no que se refere a prescrições, projetos de leitura, planejamento do professor e material didático; 2) Analisar possíveis mudanças no perfil leitor de alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula; 3) Examinar como se apresentam as crenças do(a) professor(a) do 6º ano do ensino fundamental anos finais sobre leitura literária, antes e depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula.

Considerando todo o percurso metodológico descrito na seção 3 deste trabalho, bem como os resultados obtidos e comparados em nossas análises, podemos afirmar que os nossos objetivos foram alcançados. Dessa maneira, apresentamos, logo a seguir, possíveis respostas para as nossas questões de pesquisas que pudemos construir após refletirmos sobre os resultados alcançados neste estudo.

No que tange à **primeira questão** de pesquisa - *Qual o espaço destinado à literatura na escola no que se refere a prescrições, projetos de leitura, planejamento do professor e material didático?* – realizamos, na primeira etapa do estudo, um levantamento de documentos da escola, os quais foram: Projeto Político Pedagógico,

Projetos Literários, Planejamento da Docente e Materiais Didáticos. No Projeto Político Pedagógico, conforme discutidos na análise, não encontramos prescrições específicas para o trabalho com a literatura, no entanto, analisamos outros dois projetos literários: Movimento Literário e Clube de Leitura. Além disso, a escola é conhecida por fundar a primeira Academia de Letras da América Latina formada por adolescentes.

Em relação ao planejamento da docente de leitura, notamos um padrão que, mais tarde, nas observações, foi constatado: a professora divide suas duas horas aulas semanais entre o trabalho com o material didático e a leitura da obra paradidática. Assim, em todas as suas aulas, os alunos leem, discutem e realizam atividades sobre a obra paradidática. Quanto aos materiais didáticos, no 1º volume do livro didático de língua portuguesa, percebemos a predominância de textos literários, haja vista que dos cinco capítulos, três trabalhavam gêneros literários. No entanto, fizemos algumas ressalvas quanto a esse trabalho, pois muitos dos textos eram fragmentados e a maioria das atividades contemplavam aspectos relativos aos gêneros, gerando, assim, um espaço mínimo de questões subjetivas voltadas para as opiniões e expressões do leitor.

No que diz respeito aos paradidáticos, a professora trabalhou gêneros diversos e obras literárias reconhecidas. No período da nossa pesquisa, pudemos observar o trabalho da docente com a obra “O Mistério da Ilha”, de Ana Maria Machado, uma obra que gerou empolgação nos alunos. No momento da ação, realizamos a mediação com a obra de poemas “Varal de Poesias”, na qual tivemos a oportunidade de aproximar os alunos desse gênero, pois conforme mostrou o questionário de perfil-leitor, poucos tinham contato com poemas. As obras seguintes trabalhadas na turma foram “Entre selos e sonhos”, uma novela juvenil de Marília Lovatel; e Crônicas I, uma coletânea de crônicas dos autores Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga.

Assim, em relação à primeira questão, os materiais analisados nos mostraram um espaço amplo da literatura, um lugar de incentivo e de valorização desta arte, o que nos revelou um contexto diferente, tendo em vista a perda de espaço que a literatura sofreu nas escolas ao longo do tempo. Notamos, assim, que a escola analisada possui um trabalho diário com a literatura. Desde os projetos mencionados, até a abordagem da docente com as obras paradidáticas, pudemos notar que a experiência literária e o incentivo à leitura ocupam um lugar de destaque.

Para respondermos à **segunda questão** - *Quais as mudanças no perfil leitor de alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula?* – realizamos, inicialmente, um questionário e um grupo focal a fim de entendermos o perfil dos leitores do 6º ano. Esses instrumentos nos mostraram os gêneros mais lidos pelos alunos e, ao analisá-los, percebemos que os poemas não estavam entre suas predileções, o que encorajou ainda mais o nosso trabalho. Outro importante dado do questionário de perfil é em relação à função da literatura, haja vista que muitos afirmaram que a literatura ajuda a “melhorar os erros de português”.

Após o trabalho de mediação, realizamos outro grupo focal para verificarmos alguma possível mudança em seus perfis. Então, respondemos esta questão com algumas mudanças constatadas e refletidas em nossa análise. Primeiramente, alguns alunos, no grupo focal inicial, ficaram em dúvida se gostavam ou não das leituras realizadas na escola. Depois de nossa ação, ao repetirmos a pergunta e todos disseram que “sim”. Relembramos a resposta de P3: “Tô gostando agora”. Sobre o trabalho com os paradidáticos, os alunos afirmaram bastante satisfação, um deles nos questionou: “Tia, vai ter outro livro?”.

Outra mudança importante que ressaltamos aqui é em relação a função da literatura. Conforme já mencionamos, no primeiro grupo focal, a maioria dos alunos respondeu que ajudava a melhorar os erros de português. Dessa vez, na última conversa que tivemos, os alunos revelaram outras funções para além desse aspecto. Vale salientar, ainda, que, em um momento informal no período de observações finais, P8 estava lendo por iniciativa própria um livro de poema, então fez questão de nos mostrar e disse: “Tá vendo? Você me fez ficar viciada”. Sem dúvidas, ficamos contentes com essa fala e com as mudanças alcançadas nos leitores.

Por fim, quanto à **terceira questão** - *Como se apresentam as crenças do(a) professor(a) do 6º ano do ensino fundamental anos finais sobre leitura literária, antes e depois da inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária na sala de aula?* – para compararmos suas crenças antes e depois da inserção da proposta de mediação, realizamos uma entrevista semiestruturada no momento inicial da pesquisa, aplicamos um questionário e realizamos observações na etapa final. Desse modo, ao tratarmos da mediação, a docente reconhece que essa é uma abordagem que torna a aula mais interativa e dinâmica. Além disso, perguntamos acerca da sequência básica de Cosson (2019), a qual aplicamos em nossa ação. Logo, a

docente afirmou que aplicaria em suas aulas, o que nos revela um novo possível caminho de atuação para as aulas de leitura da docente.

Em relação ao incentivo à leitura na escola, ao compararmos a resposta da docente com suas práticas em sala de aula, notamos que a concepção da docente e suas práticas em sala de aula convergem. Assim, pudemos constatar o que Pajares (1992, Apud Oliveira, 2015) sobre a relação entre as crenças e as práticas. Também fizemos essa reflexão ao observarmos as crenças da professora acerca dos benefícios da mediação literária, o que também resultou na extensão da prática da sequência básica para outras turmas do 6º ano.

Comparando o questionário final com a entrevista inicial, tivemos uma ressignificação de crença da docente a respeito do que caracteriza uma boa aula de leitura. Para a professora, uma boa aula de leitura é aquela que desperte o leitor, que o faça ir, com vontade, até o fim. Salientamos que essa resposta se alinha à abordagem de mediação, haja vista que essa abordagem procura estimular, despertar, acolher os leitores. Conforme mencionamos anteriormente, em momentos informais, a docente ainda nos relatou que estava aplicando a metodologia de mediação realizada no momento de nossas ações em outras turmas do 6º ano da escola, o que nos revelou o seu desejo de promover essa experiência também para os alunos das outras turmas.

No momento das observações finais, também observamos mudanças. Em uma das aulas, a docente priorizou discutir sobre “o que a poesia desperta em seus leitores”. Em nossas abordagens, procuramos discutir sobre as emoções dos leitores em relação aos poemas, visto que priorizamos o compartilhamento de suas experiências com as leituras. Percebemos, então, que a docente continuou a estender esse questionamento em suas aulas.

As aprendizagens que esta pesquisa nos trouxe foram incontáveis. Trabalhar a mediação literária com alunos do 6º ano em um contexto de pandemia no qual o ensino à distância tornou-se a única possibilidade foi, sem dúvida, desafiador. Não poder olhar nos olhos dos alunos e sentir a emoção da sala de aula presencial, inicialmente, nos pareceu um grande obstáculo. No entanto, observamos, aprendemos, refletimos e carregamos uma experiência a qual não conseguimos mensurar e descrever em palavras.

Assim, esperamos que as reflexões apresentadas nesta dissertação deem continuidade e sirvam de fonte para estudos futuros na área de mediação literária no

ensino básico e que englobem diversas séries/níveis da escola, bem como a formação de professores mediadores de leitura literária.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA, M.E.; In: PAIVA, J. (Org). **Desafios Literários**. Fortaleza: Colégio Maria Ester, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, J. H. P. Poemas para crianças e jovens. In: ALVES, J.H.P (Org.). **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Duas Cidades, 2000. p.11-32.

ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.A; REZENDE, N. L; FALEIROS-JOVER, R. (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.35-49.

ALVES, J. H. P. Cordel para crianças: aspectos temáticos e metodológico ou um sabiá na sala de aula. In: DEBUS, E; BAZZO, J. L. S; BORTOLOTTI, N. (Orgs.). **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. Campina Grande – PB: EDUFPG, 2018. p.49-66.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores**. 2006. 552 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa La Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

ARAÚJO, S.S. **A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, E. **Escrito para a eternidade: a literatura no Egito faraônico**. Brasília: UNB, 2000.

AZEVEDO, L. Sonhando com tempestades: a leitura literária e o livro didático. In: SILVA, S; PEREIRA, J. (Orgs.). **Língua portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino? a manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)**. 2003.

135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BARBOSA, J. B; BARBOSA, M. V. **Leitura e Mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BARBOSA, M. C. R; SILVA, A. A. Reflexões sobre o uso do livro didático de língua portuguesa no ensino médio na perspectiva do ensino de literatura: contribuições da semiótica para a produção de sentido do texto literário. In: SILVA, A. A; SILVA, G. G.; ALMEIDA, N. R. (Org.). **Literatura e linguística**: um olhar reflexivo. Pará de Minas: VirtualBooks, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.7, n.1, p.123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.15-41.

BAZZO, J. L. S. Encontro com poetas: (como) ler poesia na sala de aula. In: DEBUS, E; BAZZO, J.L.S.; BORTOLOTTI, N. (Org.). **Poesia (cabe) na escola**: por uma educação poética. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2018.

BENDER, E. **O livro didático de literatura para o ensino médio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BORDINI, M. G. Pensando a poesia infantil de agora. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. M. (Org.). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p.139-161.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. **A leitura de textos literários na sala de aula**: é conversando que a gente se entende. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. v.20. Secretaria de Educação Básica).

CANGUÇU, T. **O papel do professor como mediador de leitura para o letramento**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CAVALCANTE, L. E. **Mediação da leitura e formação do leitor**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018. (Curso Formação de Mediadores de Leitura.).

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Tradução de MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, T; trad. SANDRONI, L. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2010.

COSSON, R. A prática do letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A.V; PINHEIRO, A.S (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas,SP: Mercado das letras, 2011. p.281-297.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

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

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; JOVER-FALEIROS, R (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DANTAS, G. **A arte de criar leitores: reflexões e dicas para uma mediação eficaz**. São Paulo: Senac, 2019.

DIETZSCH, M. J. M. Professoras dialogam com o texto literário. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.34, n.122, p.359-389, 2004.

ESPEIORIN, V. M; RAMOS, F. B. O texto poético em diálogo com o universo infantil. In: DEBUS, E; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTI, N. (Orgs.). **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. Campina Grande, PB: EDUFCG, 2018. p.17-31.

FERNANDES, C. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A. V; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas,SP: Mercado das letras, 2011. p.321-348.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Org.). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p.26-48.

FRITZEN, C. O lugar do cânone no letramento literário. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 30. 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007.

GEBARA, A.E.L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. Leitura e Mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões para a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.25-48.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HENRIQUE, F. **O livro didático e a formação do leitor literário**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale Itajaí, Santa Catarina, 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4.ed. Vila Olímpia, SP: Instituto Pro Livro, 2016. Disponível em: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf). Acesso: 10 jul. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Vila Olímpia, SP: Instituto Pro Livro, 2020. Disponível em: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.2020.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.2020.pdf). Acesso: 8 out. 2020.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?**. Tradução de BAGNO, M; MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

LAGUNA, A. G. J. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n.2, p.43-52, ago. 2012. Disponível em: [http://www.fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/81](http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81). Acesso em: 20 ago. 2020.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LIMA, S; ARAÚJO, J. Relações entre letramento digital e atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de língua materna em ambientes In: GONÇALVES, A. V; PINHEIRO, A. S (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p.159-202.

LISBOA, H; PAES, J. P; QUINTANA, M. PAIXÃO, F. **Varal de poesia**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, R. C. **Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital**: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

LOYOLA, J. S. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões para a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.113-124.

MACHADO, A.M. **O Mistério da ilha**. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARQUES, F. C. F. S. **“Eu não sei ler”**: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MENDONÇA, M. E. B. V. É preciso ensinar a ler. In: BARBOSA, J. B; BARBOSA, M.V. (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões para a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.197-211.

MORAIS, C. F. Leitura de textos Literários: Para que e para quem?. In: BARBOSA, J. B; BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura e Mediação**: Reflexões para a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.73-96.

MOREIRA, V; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa em crenças: promovendo formação reflexiva. **Trab.Ling.Aplic.**, Campinas, v.49, n.1, jan./jun. 2010.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista UFPR**, Curitiba, n.52, p.23-43, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, A. A; SPÍNDOLA, A. M. A. **Linguagens na educação infantil II: literatura infantil**. Cuiabá,MT: EdUFMT, 2008.

OLIVEIRA, J.T. **Crenças e práticas dos professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da rede municipal de ensino fundamental de Santarém-Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

OLIVEIRA, Thais de. **Letramento literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARENTE, L. O. S. S. **Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

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

PINHEIRO, A.S. **Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola**. In: GONÇALVES, A.V; PINHEIRO, A. S (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas,SP: Mercado das letras, 2011. p.299-320.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

RANGEL, E. Letramento Literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, A, (Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces : o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.127-145.

RANGEL, E. **A escolha do livro didático de português**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROCHA, M. O. S. **Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do núcleo de línguas – Campus de Fátima da UECE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patricia Lupuion. (Org.). **Complexidade: redes de conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Kairós Edições, 2014. p.27-44.

SILVA, G.M. **Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública**. 2016. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, R. D. C. Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crenças. **Psicologia, Ciência e Profissão**, [S.l.], v.23, n.2, p.6-13, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/Y9ntL34rbrBs4WwCxngCqxv/?lang=pt&format=pdf>  
Acessado em: 08 jul. 2021.

SILVA, S. P. Leitor, leitura e escola: concepções de futuros mediadores. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, n.34, 2010.

SILVEIRA, R. F. K; DEBUS, E; AZEVEDO, F. J. F. Poesia e tecnologia: os desafios da escola nos dias atuais. In: DEBUS, E; BAZZO, J. L. S; BORTOLOTTI, N. (Orgs.). **Poesia (cabe) na escola**: por uma educação poética. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2018. p.33-48.

SOARES, I. M; BEJARANO, N. R. Crenças dos professores e formação docente. **R. Faced**, Salvador, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R. J; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Revista UNIVESP**, Universidade Estadual Paulista, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VEREZA, S. C. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas de leitura: a alternativa sociocognitivista. In: TAVARES, K; BECHER, S; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores na era digital. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

VICCINI, C. Professor mediador, aluno leitor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. 2011. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2011.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of selfinstructed language learners. **System**, v. 27, n. 4, p. 443- 457, 1999

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T.M.K. (Org.). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE



CENTRO DE HUMANIDADES - CH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PosLA)

Caro(a) Participante,

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS” que está sendo desenvolvida pela mestranda Viviane Aires Araújo sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão e, o mesmo passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa antes de ser apresentado para ser respondido e vem acompanhado de Termo de Assentimento e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de ser apresentado para ser respondido.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de pedir sua compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o máximo de fidelidade possível. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Viviane Aires Araújo,

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### I. PERFIL DO ALUNO PARTICIPANTE

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Email: \_\_\_\_\_

3. Telefone: \_\_\_\_\_

**1. Você gosta de ler?**

- a. Sim. Leio muito.
- b. Sim, mas tenho dificuldade com textos grandes.
- c. Não, não sinto vontade.
- d. Não, não entendo nada.

**2. O que você gosta de ler?**

- a. Histórias de aventura
- b. Contos variados
- c. Romance
- d. Crônicas
- e. Outros: \_\_\_\_\_

**3. Com que frequência você costuma ler?**

- a. Sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Quase nunca.
- d. Nunca.

**4. Por que motivos você lê?**

- a. Por prazer.
- b. Por obrigação (na escola).
- c. Outros: \_\_\_\_\_

**5. Em qual situação você abandona uma leitura?**

- a. Quando acho chato.
  - b. Quando acho difícil.
  - c. Quando não tenho tempo.
  - d. Outros
- motivos: \_\_\_\_\_

**6. Você costuma ler mais textos impressos ou em meios digitais?**

- a. Impressos
- b. Meios Digitais
- c. impressos e digitais

**7. Em qual desses suportes você lê mais:**

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Livros
- b. Revistas
- c. Sites
- d. Jornais
- e. Redes Sociais

Outros: \_\_\_\_\_

**8. Onde você costuma ler?**

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Escola
- b. Casa
- c. Outros: \_\_\_\_\_

**9. Você tem dificuldades para entender o que você lê?**

- a. Não entendo nada.
- b. Entendo quase tudo.
- c. Algumas vezes não entendo.
- d. Bastante
- e. Não sei/não respondo

**10. Se sua resposta anterior foi AFIRMATIVA, as dificuldades são do tipo:**

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Dificuldade em identificar as letras.
- b. Dificuldades com o significado das palavras.
- c. Dificuldade em se concentrar na leitura.
- d. Dificuldade em encontrar um bom lugar para ler.
- e. Dificuldades em identificar as ideias principais do texto.

f. Dificuldades em identificar os detalhes do texto.

g. Não tenho nenhuma dificuldade

h. Outra(s) dificuldade(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**11. Qual a função da leitura?**

Ajudar a melhorar a disciplina dos alunos.

Ajudar nas notas da escola.

Ajudar a atuar como um cidadão.

Ajudar a melhorar os “erros de português”.

Divertir

Apresentar conhecimento

Formar o ser humano

Outra: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – ENTREVISTA-SONDAGEM SOBRE INTERPRETAÇÃO****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE****CENTRO DE HUMANIDADES - CH****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PosLA)**

Caro(a) Participante,

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS” que está sendo desenvolvida pela mestranda Viviane Aires Araújo sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão e, o mesmo passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa antes de ser apresentado para ser respondido e vem acompanhado de Termo de Assentimento e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de ser apresentado para ser respondido.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de pedir sua compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o máximo de fidelidade possível. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Viviane Aires Araújo,

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**I. PERFIL DO ALUNO PARTICIPANTE**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Email: \_\_\_\_\_
3. Telefone: \_\_\_\_\_

1. Lemos os seguintes poemas: - Barriga cheia (p.12), -Metamorfose (p.13), - Três cabeças (p.16), -Das alianças desiguais, (p.18), -Tempestade (p.17), - A menina e as asas (p.39), -Sem barra (p.50), - Os invasores (p.61), - Pomar (p.36), - Macacalho (p.25). Dentre esses, qual o que você mais gostou? Por quê?
  
2. Nos poemas lidos, nos deparamos com vários personagens. Relembre as experiências que cada um vivenciou e responda: Se você pudesse ser um dos personagens, qual seria? Por quê?
  
3. Em nossas aulas, aprendemos que a poesia nos desperta diversos sentimentos: de alegria, tristeza, entusiasmo, curiosidade... O que a experiência com a leitura dos poemas provocou em você?
  
4. Imagine que você é um escritor e tem a oportunidade de reescrever uma das histórias lidas. Sobre qual história você escreveria? Por quê?
  
5. Você gostou do paradidático "Varal de Poesia"? Esse é um livro que você indicaria para um amigo?
  
6. Em nossas aulas, utilizamos imagens, vídeos, apresentamos curiosidades sobre os poemas, debatemos sobre nossas opiniões... você gostou desse método?
  
7. A poesia é um gênero que fazia parte das suas leituras?
  
8. Agora você leria outros livros de poemas como o "varal de poesia"?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO À DOCENTE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES - CH**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PosLA)**

Caro(a) Participante,

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS” que está sendo desenvolvida pela mestranda Viviane Aires Araújo sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão e, o mesmo passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa antes de ser apresentado para ser respondido e vem acompanhado de Termo de Assentimento e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de ser apresentado para ser respondido.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de pedir sua compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o máximo de fidelidade possível. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Viviane Aires Araújo,

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### I. PERFIL DA DOCENTE PARTICIPANTE

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Email: \_\_\_\_\_
3. Telefone: \_\_\_\_\_

1. De acordo com a metodologia que seguimos durante a pesquisa, trabalhando a motivação dos alunos, a apresentação da obra, a leitura em si e a interpretação dos poemas, você considera importante seguir uma metodologia para a mediação de textos literários?
2. Em sua opinião, como o trabalho de mediação dos textos literários na escola pode ajudar na formação leitora dos alunos?
3. Você aplicaria a metodologia de mediação literária seguindo as etapas de "motivação", "introdução (apresentação da obra)", "leitura" e "interpretação", como fizemos na pesquisa, em suas aulas?
4. Como você avalia o trabalho de mediação literária que realizamos?
5. Como você acredita que o hábito de incentivo à leitura deve ser fomentado em sala de aula?
6. A sua formação acadêmica lhe preparou para o trabalho com a leitura em sala de aula ou foi a sua experiência lhe trouxe mais conhecimentos?
7. Para você, o que caracteriza uma boa aula de leitura?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DOCENTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE



CENTRO DE HUMANIDADES - CH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PosLA)

- **Pontos de Discussão:**

1. A importância da Leitura Literária na turma do 6º ano.
2. A importância da criação de metodologias de abordagem da leitura literária.
3. Preparo para a mediação literária e formação inicial. A sua formação lhe preparou para o trabalho com a mediação literária no ensino básico?
4. Importância do trabalho de incentivo diário à leitura.
5. Livros didáticos como ferramentas de incentivo à leitura literária.
6. Conhecimento das abordagens de mediação literária.
7. Fomento à leitura literária na turma.
8. Livro didático e sua suficiência em relação ao incentivo à leitura e formação de leitores literários.
9. Adequação dos textos literários presentes no livro didático em relação ao aluno do 6º ano.
10. Características de uma boa aula de leitura.

## APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE



CENTRO DE HUMANIDADES - CH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PosLA)

- **Pontos de Discussão:**

1. Gosto e preferências de leitura.
2. Lugares em que costuma ler.
3. Benefícios da leitura.
4. Leituras realizadas na escola.
5. Empolgação em relação as leituras realizadas na escola.
6. Experiências com a leitura realizadas na escola.

## APÊNDICE F - TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE



CENTRO DE HUMANIDADES - CH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PosLA)

### TERMO DE ANUÊNCIA

Colégio Maria Ester 2

R. F, 158 - Parque Dois Irmãos, CEP: 60743-315, Fortaleza-CE, fone: (85) 3493-2562

Eu, Maria Lindete de Paula Lemos, diretora da Escola Colégio Maria Ester, autorizo a realização da pesquisa “O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS” a ser realizada pela pesquisadora Viviane Aires Araújo em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com início previsto para o primeiro semestre de 2021, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é junho de 2021.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço online, por meio da plataforma *Google Meet*, das aulas de leitura da turma do 6º ano do Colégio Maria Ester para a realização de intervenção pedagógica, através de oficinas que envolvem práticas de leituras literárias, realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza 15 de Março de 2021.

  
 COLEGIO MARIA ESTER  
 M<sup>a</sup>. Lindete de P. Lemos  
 Direção Escolar

## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Governo do Estado do Ceará  
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA



Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - CEP: 60.410-690

Fone: (85) 3101203; site: <http://www.uece.br/posla>

### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa” O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS”, que será realizada de maneira remota, através da plataforma *Google Meet*. Os objetivos deste estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco nas práticas de mediação literária no Colégio Maria Ester. Caso você autorize, seu filho irá participar dessas práticas durante as aulas online da disciplina de Leitura.

Haverá a necessidade de gravação das aulas para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades de interpretação textual. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora e professor(a) ou com a instituição em que ele/ela estuda. Os riscos da pesquisa são mínimos: o aluno poderá desinteressar-se, sentir-se constrangido ou acuado em participar. Se essas situações ocorrerem, a pesquisador(a) poderá interromper a participação e, se houver interesse do aluno, conversar sobre o assunto.

Destacamos que a nossa estratégia para minimizar esses riscos é o diálogo. Os alunos poderão conversar com a pesquisadora sempre que julgarem necessário. Ressaltamos, ainda, que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa antes de ser apresentado e aplicado.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. Em caso de indenização, essa ficará sob responsabilidade da pesquisadora. A participação

dele(a) poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência discursiva do(a) aluno(a), estimular a leitura e a competência literária. Os nomes dos/as aluno/as não serão divulgados(as) por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do pai, da mãe ou do responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

\_\_\_\_\_ (nome do/a filho/a) sendo que:

(  ) aceito que ele(a) participe (  ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Pesquisadora: Viviane Aires Araújo (Contato: [viviane.aires@aluno.uece.br](mailto:viviane.aires@aluno.uece.br) /Cel: (85) 98648-6594.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

## APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES



Governo do Estado do Ceará  
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA



Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - CEP: 60.410-690

Fone: (85) 3101203; site: <http://www.uece.br/posla>

### TERMO DE ASSENTIMENTO - ESTUDANTES

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR: IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS”, cujos objetivos consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco nas práticas de leitura literária no Colégio Maria Ester. Ressaltamos que esse estudo será realizado de forma remota, através da plataforma *Google Meet*, nas aulas de leitura.

A sua participação no referido estudo será no sentido de responder um questionário sobre o seu perfil leitor, participar de entrevistas por meio do grupo focal e realizar as atividades que serão realizadas nas aulas online de leitura. Sua participação é voluntária e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você estuda. O mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir algum desconforto, dificuldade, constrangimento ou desinteresse. Caso sinta desconforto pode interromper sua participação e, caso houver desinteresse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto. A estratégia para minimizar esses riscos é o diálogo. Sempre que sentir algum desconforto, você poderá conversar com a pesquisadora.

A sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. O material obtido nessa pesquisa como os questionários, gravações e atividades serão

utilizados apenas para coleta de dados e não serão divulgados sob nenhuma hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da referida pesquisa. Ressaltamos, ainda, que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa antes de ser apresentado e aplicado. Destacamos também que, caso haja indenizações na pesquisa, essas são de responsabilidade da pesquisadora.

Caso você concorde a participar dessa pesquisa, assine o final deste documento, que terá duas vias, uma da pesquisadora e outra sua. Você poderá ter acesso a maiores informações pelo contato: [viviane.aires@aluno.uece.br](mailto:viviane.aires@aluno.uece.br) /Cel: (85) 986486594, ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO – PROFESSORA



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA



Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - CEP: 60.410-690  
 Fone: (85) 3101203; site: <http://www.uece.br/posla>

### TERMO DE ASSENTIMENTO - PROFESSORA

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR: IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS”, cujos objetivos consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco nas práticas de leitura literária no Colégio Maria Ester.

A sua participação no referido estudo será no sentido de responder uma entrevista, que será realizada remotamente, através da plataforma *Google Meet*, sobre o ensino de leitura no 6º ano do ensino fundamental anos finais. Sua participação é voluntária e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você estuda. O mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir algum desconforto, dificuldade, constrangimento ou desinteresse. Caso sinta desconforto pode interromper sua participação e, caso houver desinteresse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto. A estratégia para minimizar esses riscos é o diálogo. Sempre que sentir algum desconforto, você poderá conversar com a pesquisadora.

A sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. O material obtido nessa pesquisa como os questionários, gravações e atividades serão utilizados apenas para coleta de dados e não serão divulgados sob nenhuma

hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da referida pesquisa. Ressaltamos, ainda, que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa antes de ser apresentado e aplicado. Destacamos também que, caso haja indenizações na pesquisa, essas são de responsabilidade da pesquisadora.

Caso você concorde a participar dessa pesquisa, assine o final deste documento, que terá duas vias, uma da pesquisadora e outra sua. Você poderá ter acesso a maiores informações pelo contato: [viviane.aires@aluno.uece.br](mailto:viviane.aires@aluno.uece.br) /Cel: (85) 986486594, ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE J – DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - CEP: 60.410-690  
 Fone: (85) 3101203; site: <http://www.uece.br/posla>



### AUTORIZAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO

Eu, Antônia Braga, supervisora, fiel depositária dos prontuários e da base de dados da instituição Colégio Maria Ester 2, situada em Fortaleza-Ceará, declaro que a pesquisadora Viviane Aires Araújo está autorizada a realizar nesta instituição o projeto de pesquisa: "O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMA TURMA DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, cujo objetivo geral é: Analisar o espaço destinado à literatura na escola e o impacto de uma proposta de mediação de leitura literária no perfil leitor do(a)s aluno(a)s do 6º ano do ensino fundamental anos finais e em possíveis mudanças de crenças do(a) professor(a) sobre a leitura literária. Adicionalmente, esse projeto consiste em analisar os Projetos que envolvem leitura na escola, o Projeto Político Pedagógico, o material didático de leitura trabalhado na turma e o plano de aula do(a) professor(a) nos quesitos do trabalho com a leitura literária na escola, durante os meses de Março e Abril.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos outros.
- 2) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.
- 3) Retorno dos benefícios obtidos por meio deste estudo para as pessoas e a comunidade onde o mesmo foi realizado.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Ceará, para garantir a todos os envolvidos os referenciais básicos da bioética, isto é, autonomia, não maleficência, benevolência e justiça.

Fortaleza, 12 de fevereiro de 2021.

COLÉGIO MARIA ESTER  
 Antônia Pereira Braga  
 Supervisora

(CARIMBO E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL)

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA: IMPACTOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DE UMATURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Pesquisador:** Viviane Viviane Aires

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 43637721.2.0000.5534

**Instituição Proponente:** Centro de Humanidades

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.658.131

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de Dissertação está vinculado ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e pretende avaliar como o professor de leitura da turma observada conduz a leitura literária em sua sala de aula, de que forma o letramento literário é fomentado e, dessa maneira, apresentar uma investigação que contribua não apenas para o campo científico da Linguística Aplicada, mas também para o campo social dos sujeitos envolvidos na pesquisa, professores, alunos e escola, visto que a pesquisa tratará dos impactos do trabalho docente na formação desses leitores literários.

A coleta dos dados será realizada de forma remota.

Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar o espaço destinado à literatura na escola e o impacto de uma proposta de mediação de leitura literária no perfil leitor do(a)s aluno(a)s do 6º ano do ensino fundamental anos finais e em possíveis mudanças de crenças do(a) professor(a) sobre a leitura literária.

Continuação do Parecer: 4.658.131

Objetivo Secundário:

- a) Delinear o espaço destinado à literatura na escola, no que se refere às prescrições projetos de leitura, planejamento do professor e material didático.
- b) Analisar de que forma a inserção de uma nova proposta de mediação de leitura literária pode causar mudanças no perfil leitor de alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Os riscos da pesquisa são mínimos: o aluno poderá desinteressar-se, sentir-se constrangido ou acuado em participar. Se essas situações ocorrerem, a pesquisador(a) poderá interromper a participação e, se houver interesse do aluno, conversar sobre o assunto.**

Benefícios:

**Contribuições para os alunos leitores, para a metodologia do professor e para o ensino de leitura no contexto estudado.**

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

**Pesquisa de extrema relevância para o ensino da leitura do texto literário.**

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

**Termo de anuência foi alterado e está adequado.**

**TCLE para os pais foi reformulado e está adequado.**

**A pesquisadora fez para os professores um TALE e não um TCLE. TALE para os estudantes - adequado.**

**Fiel Depositário - adequado.**

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700

**CEP:** 60.714-903

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3101-9890

**Fax:** (85)3101-9906

**E-mail:** cep@uece.br

Continuação do Parecer: 4.658.131

Recomendações:

**Recomendamos a substituição do TALE por TCLE para a participação dos professores da escola.**

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

**Aprovado**

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1694504.pdf	15/03/2021 20:36:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	15/03/2021 20:35:46	Viviane Viviane Aires	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_.pdf	15/03/2021 20:32:54	Viviane Viviane Aires	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_prof.pdf	15/03/2021 20:32:03	Viviane Viviane Aires	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.pdf	15/03/2021 20:31:43	Viviane Viviane Aires	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento_livre_esclarecido.pdf	15/03/2021 20:31:17	Viviane Viviane Aires	Aceito
Outros	fiel_depositario.pdf	12/02/2021 19:51:01	Viviane Viviane Aires	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/01/2021 16:15:33	Viviane Viviane Aires	Aceito

Situação do Parecer:

**Aprovado**

Necessita Apreciação da CONEP:

FORTALEZA, 19 de Abril de 2021

---

Assinado por:

Rhanna Emanuela Fontenele Lima de  
Carvalho (Coordenador(a))

## ANEXO B – POEMAS UTILIZADOS NAS OBSERVAÇÕES FINAIS

### O Menino Poeta

O menino poeta  
não sei onde está.  
Procuro daqui  
procuro de lá.  
Tem olhos azuis  
ou tem olhos negros?  
Parece Jesus  
ou índio guerreiro?  
Trá-lá-lá-li  
trá-lá-lá-lá  
Mas onde andaré  
que ainda não o vi?  
Nas águas de Lambari,  
nos reinos do Canadá?  
Estará no berço  
brincando com os anjos,  
na escola, travesso,  
rabiscando bancos?  
O vizinho ali  
disse que acolá  
existe um menino  
com dó os peixinhos.  
Um dia pescou  
- pescou por pescar -

um peixinho de âmbar  
coberto de sal.  
Depois o soltou outra vez nas ondas.  
Ai! que esse menino  
será, não será?...

### Certo peregrino

(passou por aqui)  
conta que um menino  
das bandas de lá  
furtou uma estrela.  
Trá-lá-li-lá-lá  
A estrela num choro  
o menino rindo.  
Porém de repente  
(menino tão lindo!)  
subiu pelo morro, tornou a pregá-la  
com três pregos de ouro  
nas saias da lua.  
Ai! que esse menino  
será, não será?...  
Procuro daqui  
procuro de lá.  
O menino poeta  
quero ver de perto  
quero ver de perto  
para me ensinar

as bonitas cousas  
do céu e do mar.  
(Henriqueta Lisboa)

### **O que dizem**

#### **Sol**

Abro o olho  
Todo dia

#### **Cadeira**

Com quatro pés  
Sento no chão

#### **Sapato**

Pé de pato  
Não precisa de mim

#### **Céu**

Meu espelho  
Fica no fundo do mar

(Fernando Paixão)

#### **Lua**

De noite  
Espio a rua

#### **Árvore**

Já fui somente  
Já fui semente

#### **Chapéu**

Sou coroa  
De reis pobres

#### **Poeta**

Estou aqui  
Dentro das letras

### **Caixinha de Música**

Pipa pinga  
pinto pia.  
Chuva clara  
como o dia  
– de cristal.  
Passarinhos  
campainhas

colherinhas  
de metal.  
Tamborila  
tamborila  
uma goteira  
na lata.  
Está visto  
que é só isto,

não preciso  
de mais nada.

(Henriqueta Lisboa)