UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE ARTES E LETRAS – FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**VIVIANE DA SILVA ADELINO**

# Mais uma classe de sexto ano ou uma comunidade de leitores em formação? Considerações acerca do processo de mediação de leitura literária em sala de aula

Rio de Janeiro
2025

**VIVIANE DA SILVA ADELINO**

# Mais uma classe de sexto ano ou uma comunidade de leitores em formação? Considerações acerca do processo de mediação de leitura literária em sala de aula

Número de volumes: 1

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Crelia Penha Dias

Rio de Janeiro
2025

CIP - Catalogação na Publicação

A181m

Adelino , Viviane da Silva
Mais uma classe de sexto ano ou uma comunidade de leitores em formação? Considerações acerca do processo de mediação de leitura literária em sala de aula / Viviane da Silva Adelino . -- Rio de Janeiro, 2025.
156 f.

Orientadora: Ana Crelia Penha Dias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2025.

1. Ensino de literatura. 2. formação de leitores literários. 3. leitura de textos integrais. 4. mediação literária. I. Dias, Ana Crelia Penha , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

**Mais uma classe de sexto ano ou uma comunidade de leitores em formação? Considerações acerca do processo de mediação de leitura literária em sala de aula**

Viviane da Silva Adelino

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2025, como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Examinada por:

_____

Presidente, Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias (PROFLETRAS – UFRJ)

_____

Professora Doutora Maria Coelho Araripe de Paula Gomes (PROFLETRAS – UFRJ)

_____

Professor Doutor Antonio Francisco Andrade Júnior (PPGLEN – UFRJ)

Dedico este trabalho a meus pais, os semeadores do interesse por histórias bem contadas, às minhas irmãs, pelas parcerias.

A meus outros familiares e amigos, pois sempre me incentivaram a aprender, e continuam ouvindo minhas questões e conquistas.

A meus professores, pela arte de ensinar e a atenção aos membros do grupo sob sua regência, unindo teoria e prática em prol dos educandos.

Aos meus alunos e ex-alunos, sem colaboração e afeto, as aulas não aconteceriam e todo o planejamento seria em vão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a seu filho, Jesus Cristo, por me auxiliarem em cada fase da minha vida.

Aos meus pais e às minhas irmãs, que me incentivaram a acreditar em mim e nas pessoas ao meu redor.

A todos os meus professores e professoras, pois não são simples as tarefas de ensinar e de mostrar caminhos.

À minha queridíssima professora Ana Crelia Penha Dias, por ter sido minha orientadora e modelo no ensino de Literatura. A perícia nas explicações e sugestões, as palavras carinhosas de incentivo e a confiança no meu trabalho como pesquisadora e docente tornaram possível a conclusão deste ciclo e o início de muitos outros.

Aos meus queridos e queridas colegas de classe do mestrado por todo o apoio prestado, pela boa convivência e pela troca de experiências quanto às suas práticas em sala de aula. Um agradecimento especial às minhas companheiras da bolsa de estudos, com quem dividi diversas emoções ao longo do curso.

A todos que me apoiaram para a aquisição dos livros para os alunos, vocês ampliaram minhas possibilidades de ensino literário.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao programa PROFLETRAS, pela oportunidade de realizar um mestrado voltado a professores regentes.

À banca de qualificação do mestrado, composta pela Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias, pelo Prof. Dr. Antônio Francisco de Andrade Júnior e pela Profa. Dra. Maria Coelho Araripe de Paula Gomes, que, além de contribuírem com suas leituras críticas, apontaram novos caminhos para a pesquisa. Tais apontamentos ampliaram minha visão acerca da continuidade do trabalho.

À banca de defesa desta dissertação, também composta pela Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias, pelo Prof. Dr. Antônio Francisco de Andrade Júnior e pela Profa. Dra. Maria Coelho Araripe de Paula Gomes por aceitarem o convite de ceder parte valiosa de seu tempo e atenção para oferecerem análises críticas e construtivas em relação a esta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

*A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção.*

*(Petit, 2010, p. 292)*

## RESUMO

ADELINO, Viviane da Silva. **Mais uma classe de sexto ano ou uma comunidade de leitores em formação? Considerações acerca do processo de mediação de leitura literária em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

A motivação e os desdobramentos do presente trabalho resultam de uma fusão entre questionamentos e estudos acerca da presença e da leitura de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa foi realizada durante aulas sob minha regência para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, em escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Na pesquisa constam apontamentos e sugestões de estudiosos das áreas de ensino e de fomento à leitura literária cotejados a documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o trabalho docente. O estudo justifica-se diante da observação de um progressivo afastamento e despreparo dos jovens com relação às práticas de leitura literária e tem a intenção de contribuir para o processo de formação de leitores mais atentos e preparados para as especificidades das composições literárias. Diante de um contexto em que o acesso aos livros é um dos diversos obstáculos a superar, foram realizadas atividades de mediação literária com aporte teórico adequado ao grupo de alunos. As mediações incluíram práticas de leitura em voz alta de textos integrais, conversas focadas no que foi lido e percebido pelos leitores em classe, bem como registros manuscritos realizados pelos discentes com base nessas experiências. A pesquisa se fundamenta em estudos de especialistas e pesquisadores com foco em leitura de textos literários como Candido (2011), Montes (2020), Petit (2010) e Colomer (2022). Propostas de ensino de literatura, visando o progresso dos leitores, sugeridas por especialistas como Chambers (2023), Bajour (2012) e Munita (2024) contribuíram para a elaboração das práticas. Concluo o estudo apresentando algumas situações e aprendizados relacionados às mediações realizadas e confirmando a necessidade de um conjunto de ações e de agentes voltados para a ampliação do repertório cultural dos jovens leitores a fim de convidá-los e prepará-los para experiências significativas com a linguagem e a estética literária.



Palavras-chave: Ensino de literatura; formação de leitores literários; leitura de textos integrais; mediação literária.

## ABSTRACT

ADELINO, Viviane da Silva. **Mais uma classe de sexto ano ou uma comunidade de leitores em formação? Considerações acerca do processo de mediação de leitura literária em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

The motivation and developments of this work stem from a fusion of questions and studies regarding the presence and reading of literary texts in Portuguese Language classes. The research was carried out during my own teaching for sixth-grade students at a school in the Municipal Network of Rio de Janeiro. The study includes insights and suggestions from scholars in the fields of teaching and promoting literary reading, compared with official documents that establish guidelines for teaching practices. This study is justified by the observed progressive distancing and lack of preparation among young people in relation to literary reading practices and aims to contribute to the development of readers who are more attentive and prepared for the specificities of literary compositions. Faced with a context in which access to books is just one of several obstacles to overcome, activities of literary mediation were carried out with theoretical support appropriate for the group of students. These mediations included practices such as reading full texts aloud, focused discussions on what was read and perceived by the students in class, as well as handwritten records made by the students based on these experiences. The research is grounded in studies by specialists and researchers focused on literary reading, such as Candido (2011), Montes (2020), Petit (2010), and Colomer (2022). Teaching literature proposals aimed at the progress of readers, suggested by specialists like Chambers (2023), Bajour (2012), and Munita (2024), contributed to the design of the practices. I conclude the study by presenting some situations and lessons learned related to the mediations carried out and confirming the need for a set of actions and agents dedicated to expanding the cultural repertoire of young readers, inviting and preparing them for meaningful experiences with literary language and aesthetics.



Keywords: Teaching literature; formation of literary readers; reading full texts; literary mediation.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES


Figura 1 - Capa e páginas de *Bárbaro*..... 82
Figura 2 - Diários de leitura ..... 90
Figura 3 - Capa de *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*.....100
Figura 4 - Parte interna livro Pinóquio.....101
Figura 5 - Capa de *Este é o lobo* .....106
Figura 6 - Transcrição do registro feito em diário pela aluna Jade: *Este é o lobo* .....108
Figura 7 – Capa de O vestido de Afiya .....111
Figura 8 – Transcrição do registro feito em diário pela aluna Jade após a leitura de.....112
Figura 9 – Capa da história "O vestido de Ana" .....113
Figura 10 – Transcrição do registro feito em diário pela aluna Jade após a leitura de *Bárbaro*.....115
Figura 11 – Transcrição do registro feito em diário pela aluna Janete após a leitura de Bárbaro.....115
Figura 12 – Imagens de lobos para produção textual "Os lobinhos" .....116
Figura 13 – História não verbal criada pela aluna Jade.....117
Figura 14 – Primeira parte da história ilustrada criada pelas alunas Julieta e Joyce .....117
Figura 15 – Segunda parte da história ilustrada criada pelas .....118
Figura 16 – Capa e quarta capa do livro Migrantes.....121
Figura 17 – Encontro entre a caveira e os migrantes.....122
Figura 18 - Encontro entre a caveira e o urso.....123
Figura 19 – Migrantes embarcados .....124
Figura 20 – Um trio incomum.....125
Figura 21 – O urso amigo.....126
Figura 22 – Capa do livro *Eu sou uma noz* .....134
Figura 23 – Padrão na apresentação dos personagens.....135
Figura 24 – Livro e lembrança para os alunos. .....138
Figura 25 – Ilustração pertencente ao livro 7 Contos Crus .....142
Figura 26 - O nascimento de Omar .....144
Figura 27 – Desenho no diário: Omar encontrando com a neta do juiz na escola .....145
Figura 28 – Desenhos nos diários: O julgamento e Omar aos 15 anos .....145
Figura 29 - Diário de planejamento das aulas .....149

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....91
Quadro 2.....96
Quadro 3.....99
Quadro 4.....104
Quadro 5.....107
Quadro 6.....109
Quadro 7.....114
Quadro 8.....120
Quadro 9.....127

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FNLIJ | Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| Profletras | Mestrado Profissional em Letras |
| Uerj | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

**SUMÁRIO**

**1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS ..... 12**
**1.1 Caminhos para a mediação de leitura literária ..... 12**
**1.2 Apresentando possibilidades de ensino ..... 15**
**2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ..... 21**
**2.1 A Mediação de leitura literária ..... 22**
**2.2 O leitor literário em formação ..... 33**
**2.3 Conceitos de fruição e do trabalho estético nos textos literários ..... 43**
***2.3.1 Observações sobre (tipos de) fruição literária ..... 45***
***2.3.2 O trabalho estético na composição literária – ensino e percepção ..... 52***
**3 METODOLOGIA ..... 61**
**3.1 Contexto da Pesquisa ..... 64**
**4 O CONJUNTO DE AULAS ..... 96**
**4.1 Um novo Pinóquio ..... 99**
**4.2 Um lobo ..... 105**
**4.3 Quem é Afyia? ..... 109**
**4.4 O bárbaro! ..... 114**
**4.5 Migrantes ..... 119**
**4.6 Eu sou uma noz ..... 127**
**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 148**
**REFERÊNCIAS ..... 153**

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora (Petit, 2010, p.32).

## 1.1 Caminhos para a mediação de leitura literária

A minha relação com a literatura foi construída a partir do gosto por narrativas. Sou a segunda das três filhas de um casal que não teve muito incentivo a progredir nos estudos ou a ler literatura, contudo, ambos valorizavam tais atividades. Minha mãe lia histórias para nós, não nos importávamos se eram repetidas, gostávamos daqueles momentos em que a voz dela preenchia o ambiente. Meu pai era um contador de casos. Os fatos do cotidiano eram transformados em crônicas engraçadíssimas, e a família ansiava por seu retorno do trabalho para se reunir em volta dele e ouvi-lo falar de modo tão animado. Também gostávamos de ouvir minha irmã mais velha ler em voz alta as histórias que ela criava na escola, eu ficava impressionada com a facilidade dela em criar personagens e com seu modo de narrar as situações que os envolviam.

Por gostar de ouvir histórias, sentia vontade de entender aqueles códigos que apareciam em revistas, jornais impressos e nos poucos livros literários que tínhamos em casa. Quando a fase de alfabetização foi concluída, procurava ler o que estivesse disponível e gostava especialmente dos textos literários. Durante o Ensino Fundamental as leituras foram progredindo e, sempre que possível, pegava emprestado algum livro da sala de leitura da escola, local utilizado como biblioteca, onde era guardado o acervo de livros. Havia enciclopédias, livros didáticos e livros literários. Geralmente, quem cuidava do espaço era alguma professora bastante paciente com os alunos que o frequentavam, embora nem sempre fosse alguém com formação em Literatura para oferecer suporte especializado nas escolhas.

De forma nada impositiva, a leitura passou a fazer parte de minha rotina. Gostava de ouvir, de ler e de contar histórias. Minha irmã mais nova nasceu poucos dias antes de eu completar quatro anos de idade, então ela não teve muita escolha, ouviu muitas de minhas histórias lidas ou inventadas. Resumir livros lidos e destacar algo considerado interessante na leitura faziam parte de nossas conversas e brincadeiras. Anos mais tarde, já na etapa do mestrado, leria a antropóloga francesa Michèle Petit (2010) ponderar sobre algo que me soa familiar.

> O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de

> estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais [...] Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias (Michèle Petit, 2010, p. 58).

Mesmo após a formação como técnica em informática, no Ensino Médio, a literatura continuava presente em minhas leituras. A propósito, tive bons professores de Literatura nessa fase, além do acesso à biblioteca escolar. Posteriormente, ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e cursei a graduação em Letras, optei pela formação em Língua Portuguesa e Literaturas. Fomentar a leitura faria parte de minha profissão e, mesmo naquela época, continuava prezando os momentos em que podia ouvir as narrativas de meus pais, os semeadores do hábito de ouvir e contar histórias.

Atualmente, como professora de Ensino Fundamental e Médio das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, já são quinze anos lecionando língua e literatura, mesmo para alunos do sexto ao nono ano letivo. O tempo escolar nem sempre favorece ações para a prática de leitura de textos literários. O ensino de conteúdos linguísticos com exercícios de fixação e revisão de conceitos visando ao aprendizado e à sua aplicação em avaliações externas e internas ocupa a maior parte do horário das aulas e isso sempre me causou preocupação quanto à formação leitora dos discentes. Contudo, tenho trabalhado com equipes muito comprometidas com o ensino e ao longo dos anos tenho tido oportunidade de apresentar a literatura a crianças e jovens, inclusive por meio de projetos pedagógicos interdisciplinares.

Ao ingressar no curso de mestrado profissional (Profletras), ministrado no campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estava em busca de novas ideias para o trabalho em sala de aula e de fato as encontrei. Um dos aspectos que me chamou atenção foi exatamente o que norteará a pesquisa: alinhar teorias a práticas que contribuam com o trabalho realizado nas escolas.

O tema relacionado à leitura de textos literários foi sendo amadurecido a partir das aulas de Literatura e ensino e de Literatura infantil e juvenil, ministradas pela professora Ana Crelia Dias, nas quais eram mescladas teorias e práticas de leitura literária. Em uma dessas aulas foi definido o tema desta pesquisa. A turma de mestrandos havia lido o conto "Tchau", de Lygia Bojunga (1986) e a proposta era analisar o texto em sala, com os colegas de mestrado, e a partir disso fomos incentivados a planejar uma mediação do conto para uma ou mais turmas de alunos sob nossa regência. Embora tivesse iniciado minha carreira trabalhando contos complexos como "Fita verde no cabelo: Nova velha estória", de Guimarães Rosa, também para turmas de sexto ano; senti um incômodo em relação a mediar "Tchau".

Em *Fita verde no cabelo: nova velha estória*, de Guimarães Rosa (1992), temos uma releitura de Chapeuzinho Vermelho. Fita verde, a protagonista, em vez de um chapéu vermelho, tem como qualificador "uma fita verde inventada no cabelo" (Rosa, 1992, n.p.). O objetivo da viagem é o mesmo, levar alimentos para a avó, no entanto, no percurso de Fita verde não há lobo, "os lenhadores tinham exterminado o lobo" (Rosa, 1992, n.p.). Não há imprevistos no percurso; a menina tenta prolongá-lo, pois já sabe o que encontrará. A avó está esmorecendo, e Fita verde parecia preferir enfrentar um lobo a ter de presenciar o fim da vida da avó.

Havia conhecido o conto na época da graduação, apresentado pelo professor de Teoria da Literatura, a história que aborda a proximidade e a vivência do luto e o projeto gráfico de reendereçamento do conto com as ilustrações — em preto e branco com leves traços de verde em algumas páginas — feitas por Roger Mello unidas à linguagem roseana; toda a composição da obra me convencia de que o texto seria bem aproveitado em sala de aula. Por isso, o apresentava para turmas de Ensino Fundamental e Médio e realmente as mediações produziram muitos momentos para reflexão e interpretação. Com o tempo deixei-o de lado para dar lugar a outras obras. Por estar habituada a trabalhar com literatura, considerei estranha minha resistência em mediar "Tchau", classifiquei a narrativa como demasiado densa para aqueles jovens leitores.

No conto "Tchau", de Lygia Bojunga, acompanhamos algumas situações a partir do ponto de vista de um narrador que não se afasta da menina Rebeca. Ela é informada pela mãe de que, em breve, teria de viver, junto ao irmão mais novo e ao pai, sem a figura materna dentro de casa. A mãe da menina estava apaixonada por Nikos, um homem grego, o qual lhe oferecera um recomeço na Grécia, mas sem as crianças. Diante da revelação, a jovem suspira: "— E ainda mais essa! Com tanto homem no Brasil" (Bojunga, 1986, p. 14). A seguir, lemos algumas conversas entre mãe e filha, uma conversa da menina com o pai e a despedida dessa mãe. Também ficamos cientes do conteúdo de um bilhete escrito por Rebeca a seu pai. A mãe, ainda que consternada, cumpriu com sua palavra e a filha fez tudo o que pôde para impedi-la. O conto termina. O leitor "presencia" como que um recorte da vida de Rebeca, a narrativa é breve, o final parece abrupto, mas é o estilo de Bojunga. A história está contada e caberá ao leitor buscar significados para o encontro com o texto.

Pensei na classe de sexto ano que estava sob minha regência, já havia trabalhado alguns contos literários com eles até aquele momento, mas ainda não os considerava preparados para o "Tchau". Naquele bimestre letivo, estava trabalhando textos que considerava mais simples e pensei que um texto mais complexo poderia prejudicar o interesse que os alunos estavam demostrando em literatura. Além disso, diante das situações representadas no conto, como

finalizar as questões levantadas pela história? Expressei tais questionamentos à professora e a partir de nossa conversa, entendi como seria proveitoso pesquisar mais a respeito de maneiras de aproximar as crianças da literatura, com seus recursos expressivos e possibilidades de interpretação.

Assim, estabelecemos a ideia de pesquisar a mediação de leitura literária no ambiente escolar, seria a possibilidade de me aprofundar em algo que sempre gostei de fazer pessoal e profissionalmente: contar e ouvir histórias, além de conversar sobre elas. O diferencial estaria nos objetivos estabelecidos para a turma. Além de aproximar os estudantes da literatura, as leituras passaram a seguir um planejamento mais direcionado, com vistas a auxiliá-los a progredir em suas relações de interação entre leitor e texto, fundamentadas em "uma abordagem que inclua tanto a apropriação subjetiva, espontânea e emocional, própria da participação psicoafetiva no texto, quanto uma recepção de ordem intelectual e distanciada, baseada em procedimentos racionais de análise e interpretação das obras" (Munita, 2024, p. 63).

Conforme expresso pela pesquisadora argentina Cecília Bajour: "Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida" (Bajour, 2012, p. 36). E assim é o trabalho do professor, o qual não precisa e nem deve fornecer todas as respostas, pois isso comprometeria a participação dos demais leitores na construção de significados para os textos lidos nas mediações.

Embora tenha sido um processo desafiador, o planejamento das aulas foi realizado a fim de oferecer mediações com potencial para auxiliar os jovens leitores em seu percurso de interação com os textos, de modo que pudessem atribuir-lhes significados. Com esse propósito, houve a necessidade do desenvolvimento de "uma maneira de ler" (Munita, 2024, p. 62), que pudesse ser usada em outras obras, em outros momentos de suas vidas. Afinal, concordo com a premissa exposta por Petit, depois de ouvir mediadores e leitores em contextos de variadas dificuldades concernentes a esse tipo de leitura:

> Compreendemos que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências (Petit, 2010, p. 289).

## 1.2 Apresentando possibilidades de ensino

A prática da leitura, geralmente, é associada a um costume familiar. Espera-se que as

crianças reproduzam em seu cotidiano o que vivenciam em casa. As expectativas quanto ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita, para aqueles que cresceram em ambientes nos quais o acesso a livros faz parte da rotina, são as melhores (Colomer, 2022; Lerner, 2007). Algumas delas seriam um rápido desenvolvimento da fala, um bom desempenho escolar desde a alfabetização e até mesmo uma predisposição para a leitura literária; afinal, livros e leitores fazem parte da vida dessas crianças. Todavia, nem sempre tais expectativas se concretizam e, mesmo entre membros desse grupo, um afastamento entre livros literários e jovens, outrora atentos a contos maravilhosos e fábulas, pode ser observado.

Diante disso, a professora e pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2022) explica a importância de atividades de mediação entre crianças e textos literários sobretudo no ambiente escolar, local que, em seus primórdios, era frequentado basicamente por uma minoria herdeira dos mesmos recursos socioeconômicos, formados por meio de um ensino padronizado de acordo com o público atendido. Com o tempo, crianças oriundas de outras realidades sociais passaram a frequentar as escolas. Parecia ser esse o momento de renovação no ensino de literatura.

> Houve um tempo em que tudo parecia simples. As crianças, das minorias ilustradas, cresciam com os livros. [...] Na escola aprendiam o código, ganhavam velocidade, liam os autores canônicos e ouviam a explicação dos professores sobre o sentido dos textos. Quando surgiu a preocupação pela leitura das outras crianças, a escola pretendeu copiar esse padrão enquanto crescia a ideia de que, se a instituição escolar já se encarregava de ensinar o mecanismo da leitura, bastava levar os livros até os leitores. [...] Durante décadas ninguém pensou muito em procurar novas fórmulas para fazer as apresentações entre todas essas "novas" crianças e os livros.
> No entanto, na atualidade este é um problema onipresente e cada vez mais complexo dado que, inclusive, já não se limita às "novas crianças" (Colomer, 2022, p. 106, grifos da autora).

De acordo com Colomer (2022), as práticas de leitura literária exigem ações integradas para formar leitores críticos e interessados no potencial desse tipo de leitura. A democratização do acesso aos livros, embora fundamental, mostrou-se insuficiente pois não foi acompanhada de ações de ensino e de fomento que convocassem não só ao prazer, mas ao interesse pela leitura. Para muitos dos estudantes, inclusive entre aqueles provenientes de meios mais letrados, a leitura tornou-se uma atividade associada à obrigação e à avaliação escolar, limitando o potencial de satisfação e de descoberta que ela oferece.

Assim, com base em suas observações e pesquisas no contexto europeu, a autora começa a abordar práticas de estímulo à leitura partindo de uma situação em que "os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer as crianças a lê-los" (Colomer, 2022, p. 106). Para esse fim, destaca-se a necessidade de mediações especializadas no ambiente escolar, mesmo nas classes destinadas a crianças, a fim de favorecer a aproximação entre os livros literários e

seus jovens leitores, de modo que o foco de uma das linhas de progresso na formação desse público seja: "dotar as crianças de meios para que se sintam donas de sua leitura e capazes de falar sobre ela" (Colomer, 2022, p. 117). Trata-se de uma mudança na apresentação e na valorização dos livros para seus propensos leitores.

Na realidade brasileira, porém, há de se considerar o contexto em que se encontram professores e alunos quando se fala de um ensino focado no progresso de leitores de textos literários, especialmente nas escolas públicas, tendo em vista que nem todas as instituições são equipadas com bibliotecas ou com acervos de livros literários em quantidade suficiente para leitura síncrona de toda a turma. Assim sendo, diverso do que foi observado por Colomer (2022), além de práticas didáticas para o convencimento dos alunos a experienciarem a leitura das obras, em muitos casos, até mesmo o acesso aos livros apresenta-se como um dos obstáculos à leitura desses textos.

Diante disso, percebe-se que muitas das razões de afastamento entre jovens leitores e livros podem ser analisadas a partir de diferentes realidades socioeconômicas e algumas delas serão apontadas ao longo da pesquisa, considerando-se a heterogeneidade presente no espaço escolar. Logo, a realização do estudo sobre mediação de leitura literária em sala de aula tem por objetivo contribuir para a formação leitora principalmente daqueles que, por variados motivos, não consideram esse tipo de leitura como algo necessário ou mesmo possível para si.

De acordo com autores como Munita (2024) e Petit (2008; 2010), além da falta de acesso a livros, situações como a falta de incentivo familiar, dificuldades cognitivas para decifrar o código linguístico, falta de tempo ou de disposição para se dedicar às obras literárias devido às condições desfavoráveis aos estudos e até mesmo o receio de realizar uma prática que não seja comum ao grupo de amigos favorecem a falta de vínculo com a literatura. Logo, tanto os objetivos relacionados ao público-alvo das mediações — alunos de uma escola pública cursando o sexto ano do Ensino Fundamental — quanto as considerações sobre motivações, bases teóricas e caminhos trilhados durante o planejamento, execução e conclusão das mediações são apresentadas neste trabalho.

Nesse sentido, destaca-se a metáfora da "casa", utilizada pelo professor e escritor chileno Felipe Munita (2024):

> Se formar bons leitores implica ajudar crianças e jovens a desfrutar do conforto da casa para a qual foram convidados, e a apreciar as soluções arquitetônicas que a tornaram tão acolhedora, isso significa que o próprio mediador deve ser um leitor atento aos efeitos expressivos que certos mecanismos e recursos têm na construção dessa casa/obra (Munita, 2024, p. 110).

A realização das mediações de leitura junto aos alunos visa promover práticas de leitura

integral de obras, compreensão, interpretação, conversas literárias e produção de textos a partir da leitura de livros e da aprendizagem de conceitos literários, ensinados com base nas obras e no ano letivo do grupo de leitores. As "conversas literárias" (Bajour, 2012; Chambers, 2023; Munita, 2024), ou seja, conversas iniciadas com base nos textos literários trabalhados, nas quais há uma mediação de vozes que concordam ou discordam em relação aos significados, tanto os aparentes quanto os subjacentes aos textos, têm como objetivo ampliar o entendimento e as leituras do grupo.

De acordo com Munita (2024, p. 110), a realização das conversas literárias promove o desenvolvimento da apreciação dos "efeitos", "mecanismos e recursos" presentes nas obras selecionadas. Dessa forma, as mediações foram estruturadas para integrar a rotina escolar dos estudantes, abrangendo inclusive aqueles com acesso limitado a livros literários. As atividades propostas foram organizadas de modo progressivo, partindo das mais simples às mais complexas (Colomer, 2022), visando estabelecer uma base comum entre os alunos.

Não se pode desconsiderar que a história e o contexto sociocultural de cada estudante contribuirá para os desdobramentos das mediações pois a intenção é a de que esses jovens desenvolvam uma percepção de acolhimento como grupo, ou "comunidade de leitores" (Colomer, 2022; Lerner, 2007), em torno de objetivos como: ler, interpretar e falar sobre especificidades e significados de obras literárias. A escrita também fará parte desse processo, não uma escrita para avaliação de conhecimentos adquiridos, algo mais pessoal, criativo, sem deixar de lado certo conhecimento acerca do fazer literário apresentado por meio das obras escolhidas para leitura em classe.

A partir de uma revisão de estudos referentes ao tema da pesquisa, foram consultadas algumas leis e orientações oficiais contendo objetivos e direcionamentos para a formação de leitores de textos literários, mais especificamente as aplicáveis a alunos de sexto ano do Ensino Fundamental. Em adição, publicações de autores da área de literatura e de ensino forneceram a base teórica e algumas sugestões para a elaboração das atividades apresentadas no conjunto de aulas focadas em leitura.

Como referência em documentos oficiais, foram considerados no estudo: a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020) e as Habilidades Curriculares (Rio de Janeiro, 2024). Os dois últimos documentos estabelecem orientações para a organização de conteúdos e saberes a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa do município do Rio de Janeiro.

Para fundamentação teórico-conceitual destacam-se na pesquisa estudos e sugestões de:

Aidan Chambers (2023), Antonio Candido (2011) Cecilia Bajour (2012), Felipe Munita (2024), Michèle Petit (2010) e Teresa Colomer (2022). Os textos literários foram escolhidos por suas especificidades de trabalho artístico com a linguagem, o que requer preparo e prática do leitor para que possa ler, interpretar e falar acerca das possibilidades de significados oferecidas por tais produções. Logo, a mediação de leitura, realizada por professores com formação em Literatura, torna-se relevante para o desenvolvimento desses leitores em formação.

As práticas centrais desta pesquisa consistiram em ações de ensino desenvolvidas a partir de aulas planejadas para a leitura integral das obras, conversas como forma de incentivo tanto ao ato de ler quanto ao de partilhar entendimentos e atividades de escrita como prática social e não apenas como exercício avaliativo (Lerner, 2007). Os estudantes puderam utilizar um caderno específico para registrar alguns conteúdos literários, produzir textos verbais, não verbais ou multimodais relacionados às leituras, às conversas e aos trechos escolhidos por eles, acompanhados de suas impressões a respeito do que foi lido.

Como professora e pesquisadora, realizei o planejamento das aulas como possibilidade de contribuição para o processo de formação de leitores cada vez mais autônomos, preparados para as características dos textos literários e para o desenvolvimento de suas próprias formas de leitura e de interação com os textos. O alinhamento entre conceitos e metodologias apresentados por estudiosos e pesquisadores da área de literatura às práticas docentes foi fundamental para ministrar as aulas de modo a estimular o progresso dos leitores.

Isso posto, o *corpus* desta pesquisa é composto pelas atividades produzidas pelos leitores da classe de sexto ano, tanto as escritas quanto as desenhadas, e por meu diário de planejamento e anotações. As atividades das crianças foram fotografadas ou transcritas a partir de questionários impressos e de seus diários de leituras. O diário tornou-se parte do *corpus* por conter registros de ideias para organização das aulas dadas, acompanhado de conhecimentos literários relacionados aos livros lidos, e de registros das reações e comentários dos jovens leitores durante o ano letivo.

No capítulo a seguir, *Pressupostos teóricos*, serão apresentadas algumas considerações a respeito da mediação em leitura literária, da formação desse leitor e dos conceitos de fruição e de trabalho estético em tais textos. A leitura tanto de documentos oficiais quanto de textos teóricos tornou-se essencial para o entendimento de que não há uma suposta "fórmula infalível" para o desenvolvimento ou êxito das atividades propostas. Resta assim um planejamento que pode ser sistematizado e testado até que se encontre um ponto de equilíbrio, ou até mesmo para um momento de modificação quanto às práticas adotadas em sala de aula.

O capítulo de *Metodologia* apresenta a influência do aporte teórico e de recursos comuns

às pesquisas de narrativa docente e de autoetnografia para a elaboração e organização do estudo. O contexto da unidade escolar e dos participantes, bem como o plano de ação para as mediações, complementam esta seção que inclui uma breve análise das obras que compõem o itinerário de leitura.

Em *Conjunto de aulas* é apresentado um relato das práticas de mediação literária realizadas com os alunos, bem como uma análise crítico-teórica do que foi observado durante tais momentos de ensino e de aprendizagem de variadas maneiras de ler literatura (Munita, 2024).

# 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

> Ter familiaridade com a leitura, assim como com a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo (Petit, 2010, p. 287).

A pesquisa foi estruturada de modo a alinhar orientações e sugestões de documentos oficiais a conhecimentos teóricos pertinentes aos objetivos e às estratégias que colaboram para o processo de formação do leitor que possa ir além da compreensão do sentido dos textos. Um leitor que possua os meios para analisar projetos gráficos, perceber a recorrência de recursos em comum entre as obras, identificar diferentes usos da linguagem e a construir significados para suas leituras (Colomer, 2022; Ramos, 2013), ou seja, a desenvolver maneiras de ler e de falar sobre textos literários como parte da rotina das aulas (Chambers, 2023; Munita, 2024). Teorias e metodologias que incentivam práticas de mediação de leitura de textos integrais direcionaram a pesquisa devido ao entendimento de que esse tipo de leitura, com mediação especializada, possibilita a aproximação entre jovens leitores e obras literárias (Munita, 2024).

Com a finalidade de complementar as aulas, a autonomia em leitura desse público também foi incentivada por meio do empréstimo de alguns exemplares da sala de leitura da escola e por meio da presença de livros dentro da sala de aula. Livros levados por mim e livros levados pelos alunos ao ambiente escolar para leitura individual, em momentos sem mediação coletiva.

Neste texto, a formação desse tipo de leitor será abordada a partir da consulta às orientações nacionais quanto a habilidades de leitura, especialmente a literária, na LDB (Brasil, 1996) e na BNCC (Brasil, 2018). Os documentos municipais referenciados no estudo serão as Habilidades Curriculares (Rio de Janeiro, 2024) e o Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020), ambos de acordo com as diretrizes nacionais, os quais orientam o ensino na rede pública municipal do Rio de Janeiro. A consulta terá como foco as orientações referentes ao ensino de Língua Portuguesa para o sexto ano do segundo segmento de Ensino Fundamental.

A fim de expandir as considerações sobre metodologias de leitura literária, analisaremos estudos e apontamentos de autores como Aidan Chambers (2023), o qual apresenta suas considerações a respeito da organização de perguntas que conduzirão as conversas sobre os livros durante as aulas. O escritor e educador inglês apresenta o "Diga-me" (traduzido do inglês *Tell me*), um "enfoque" (2023, p. 20) em que são feitas perguntas a fim de estimular o raciocínio das crianças a partir da interpretação e da experiência estética relacionada à composição literária. A prática não se trata de uma série de questões demasiado simples, nem tecnicamente

complexas, mas de perguntas que fazem as crianças voltarem ao texto em busca de significados.

Com base nas expressões de Antonio Candido (2011), será apresentada a relevância de se trabalhar com literatura. O autor defende ser indispensável a todo o tipo de pessoa o acesso e a apreciação de textos literários. Acreditando no mesmo direito, Michèle Petit (2008 e 2010) apresenta um olhar antropológico sobre os impactos da leitura literária, principalmente para os que tiveram obstáculos para realizá-la.

Para a realização das mediações, Cecilia Bajour (2012) destaca a contribuição de experiências e apontamentos relacionados à preparação de "conversas literárias", nas quais o professor, por ser especializado em teorias literárias e ensino, reconhece que: "Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos" (Bajour, 2012, p. 36). Trazendo mais informações e exemplos acerca da leitura de obras integrais, Felipe Munita (2024) enfatiza a organização de mediações que possibilitem experiências significativas aos leitores em formação.

Seguindo no campo do ensino, a pesquisadora e educadora Delia Lerner (2007) discorre sobre as possibilidades e necessidades que compõe o trabalho com leitura e escrita no ambiente escolar. Referente à escolha de textos, ao tipo de mediação planejada e ao foco no progresso do leitor, são observados os apontamentos de Teresa Colomer (2022). A autora aborda as possibilidades em relação ao trabalho com literatura ao citar que:

> a literatura permite "ser outro sem deixar de ser o mesmo", uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser — ou ser mais de uma coisa — ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas. (Colomer, 2022, p. 61-62).

Além das explanações dos autores citados, outros conhecimentos e sugestões de estudiosos, também da área de literatura, pesquisa e ensino, serão referenciados na pesquisa. Por serem as mediações para formação de leitores literários o nosso foco, discorreremos acerca desse tema a seguir.

## 2.1 A Mediação de leitura literária

"É que eu não sou muito de ler...", o que se esconde na frase dita meio sem jeito, como se fosse um pedido de desculpas? De que maneiras se estabelece uma considerável distância entre crianças e livros, mesmo no ambiente escolar? Embora seja comum a metodologia de contação de histórias e de atividades lúdicas envolvendo textos literários para as classes destinadas à primeira infância e ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, a leitura de

textos literários, por vezes, vai perdendo espaço para outros conteúdos nas aulas de Língua Portuguesa do segundo segmento de ensino (Rezende, 2018).

Consequentemente, ao longo dos anos letivos dessa fase escolar, a distância de práticas de leitura literária declarada por alguns alunos, logo nas primeiras aulas, parece se estender mesmo àqueles que expressavam o gosto pela leitura quando mais novos. Mas, não deveria ser inverso o movimento nas aulas de usos e aplicações das linguagens? Não deveria ser esse um espaço propício à formação de leitores cada vez mais envolvidos nos processos de leitura, interpretação e apreciação de textos tão repletos de significados?

A reflexão sobre os últimos quinze anos de trabalho em uma escola pública, que oferece apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental, permite identificar algumas situações que podem influenciar as práticas de leitura dos alunos. Ao passarem do quinto ao sexto ano escolar, além de terem de lidar com suas próprias mudanças físicas e emocionais (considerando que ingressam no sexto ano com idades entre dez e doze anos, transitando da infância para a adolescência), os alunos ainda precisam se adaptar a uma nova escola para dar continuidade aos estudos. Para alguns, tal mudança traz a necessidade de encontrar novos vínculos para esta nova fase, o que nem sempre é fácil para crianças e jovens acostumados à convivência com os colegas da escola ou turma anterior.

Em complemento, os alunos se deparam com maior número de disciplinas e de professores, os tempos de aula são mais segmentados e, geralmente, há um aumento da quantidade de alunos por classe. Diante dessas situações, alguns alunos — outrora mais participativos, nas aulas de primeiro segmento do Ensino Fundamental — acabam deixando de participar como leitores e voluntários para expressar opiniões nas atividades de leitura coletiva; alguns mostram-se inibidos diante dos colegas e tornam-se apenas ouvintes, por vezes, um tanto dispersos. Outros, muitas vezes buscando algum destaque entre o grupo, procuram esconder algum tipo de limitação referente às práticas de leitura por alegarem desinteresse por tais atividades (Petit, 2008).

Além disso, alunos acostumados a atividades mais direcionadas ao reconhecimento de características estruturais de gêneros textuais variados, apresentadas em materiais didáticos, acabam por desperceber os textos literários como produções artísticas passíveis de serem lidas de modo diferenciado, mais focadas no modo de construção da mensagem e em sua polissemia (Lerner, 2007). Assim, provavelmente por não terem um contato rotineiro com as especificidades literárias, mostram-se menos atentos ou participativos quando tais atividades são propostas por seus professores em sala de aula. Ainda outros, por variados motivos, às vezes até mesmo por receio de mostrarem-se diferentes dos demais colegas que preferem outras

formas de entretenimento (Petit, 2008), tornam-se menos dispostos a destinar tempo à leitura e à apreciação de textos literários na medida em que vão avançando às etapas finais do Ensino Fundamental.

Segundo a professora e pesquisadora Maria Amélia Dalvi, o contato rotineiro e sistematizado com textos literários favorece a formação de leitores participativos na construção e negociação de sentidos, tanto nos textos quanto na sociedade (Dalvi, 2020). Isso ocorre porque:

> os textos literários, com sua plurissignificação e baixa literalidade, se lidos e discutidos intersubjetivamente com o propósito de debater posições enunciáveis e questionáveis, nos ensinam aquilo que é o fundamento do viver-com (e, portanto, do conviver) (Dalvi, 2020, p. 42, grifo da autora).

Logo, considero pertinente trabalhar, como parte rotineira das aulas, textos literários com mediações planejadas, pautadas em objetivos e intencionalidade formativa, a fim de possibilitar aos educandos meios de ampliar seus conhecimentos relacionados à leitura literária de modo que possam experienciar não só a busca, mas a construção de significados, mesmo os subjacentes nas composições e que possam falar algo sobre o processo envolvido nisso. Esse enfoque pode contribuir não só para a aproximação entre leitores e textos literários, mas também para ampliar sua visão de mundo e seu entendimento quanto às possibilidades de significação desses textos. Conforme expresso por Dalvi:

> tanto o processo de criação [de textos literários] quanto o processo de recepção têm como fundamento a comunicação intersubjetiva – e a produção de sentidos exige a negociação, no mínimo, entre: a) a "letra dura" do texto e sua discursividade; b) o valor social das diferentes formas materiais de publicação; c) a posição social do enunciador e das diferentes vozes nos contextos de enunciação, publicação e circulação; d) as posições ideológicas (volitivas e axiológicas) inerentes a todo discurso situado e que viabilizam, constrangem ou induzem a certos modos de ler e à produção de certos sentidos em detrimento de outros (Dalvi, 2020, p. 41, grifos da autora).

Ao pensar na criação e na recepção literária como uma forma de compreensão e interação entre sujeitos, percebemos que os significados podem ser negociados de acordo com as vivências e o repertório cultural dos envolvidos. Por isso, acreditamos que as mediações literárias no ambiente escolar podem incentivar os leitores a se reconhecerem como participantes do "jogo literário" (Munita, 2024, p. 63), e não como espectadores passivos.

Com o objetivo de incitar a participação e o progresso dos leitores, mesmo os mais jovens, no processo de apropriação do espaço de interação com as composições literárias, Chambers traz a atenção à "conversa literária" como: "uma maneira de dar forma aos pensamentos e às emoções, estimulados pelo livro, e aos significados que construímos juntos a partir do texto" (Chambers, 2023, p. 34). Embora pareça algo descontraído e simples, nessas

conversas iniciadas a partir da leitura, retorna-se ao texto para confirmar ou construir significados e, assim, até mesmo crianças podem ter acesso às suas entrelinhas (Bajour, 2012). Para muitos jovens leitores, ocorre o que foi expresso por uma aluna de apenas oito anos de idade: "não sabemos o que pensamos sobre um livro até conversarmos sobre ele" (Chambers, 2023, p. 26). Bajour também destaca esse aspecto das "conversas literárias"

> O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação (Bajour, 2012, p. 23).

Em vista disso: "A conversa literária não é apenas uma pessoa comunicando algo diretamente para outra. É uma atividade mais complexa e mais coletiva" (Chambers, 2023, p. 35). Nela, o contato pessoal, por vezes subjetivo com o texto, envolve diferentes funções realizadas de modo simultâneo à medida que a obra, inicialmente, revela significados pertinentes a determinado sujeito e não a outro. Durante a conversa literária, porém, o sujeito atribui significados, organiza-os de modo a compartilhá-lo com seus pares de leitura e sente-se validado ou não, o grupo exerce esse "poder", que não é absoluto, visto que estão na obra, as chaves, ou seja, os direcionamentos para sua interpretação. Segundo Colomer, por ser construído a partir de representações da realidade, "o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura" (2022, p. 24).

Logo, uma das motivações para as conversas literárias tem a ver com deixar os alunos mais seguros para se expressarem e ratificarem ou não suas impressões sobre as obras lidas. Por isso, em vez da realização de sessões de perguntas focadas em respostas dadas ao professor, que os avaliará dessa forma, o enfoque busca tornar a conversa sobre as obras algo natural entre

> uma comunidade de leitores cujo interesse mútuo é focado em um texto compartilhado. Como uma atividade, a conversa literária do "Diga-me" é individual e, ao mesmo tempo, coletiva e cooperativa. Cada participante deve ouvir o que os outros têm a dizer e levar em conta o que todo mundo pensa (Chambers, 2023, p. 35-36).

A segurança e naturalidade das conversas, porém, não significa que as crianças falarão de aspectos que não estejam ligados ao texto sem a intervenção do professor, o qual sempre as conduzirá de volta ao mesmo. Uma das perguntas mais recorrentes, que acaba por incentivar os alunos a esse movimento, é: "como você sabe?" (Chambers, 2023, p. 81). Geralmente essa forma de questionamento direciona os leitores para frases ou imagens que compõem a obra

analisada para confirmarem suas impressões. “É uma pergunta simples, pedir evidências sem sugerir onde elas podem ser encontradas, e ainda não é ameaçadora o suficiente para suscitar a resposta “Eu não sei” ou “Eu chutei”” (Chambers, 2023, p. 82).

Além de proporcionar um ambiente favorável à leitura e à fala, bem como oferecer livros que estimulem o progresso dos leitores e propor perguntas que incentivem o retorno ao texto para validar ou não as expressões do grupo, Chambers (2023) destaca algo também observado por outros autores quanto à formação dos jovens leitores — trata-se de um processo que demanda tempo (Lerner, 2007; Montes, 2020; Munita, 2024). Referente a isso, o autor relata o seguinte:

> Uma vez visitei uma classe de crianças de 10 anos de idade no Canadá que falavam tão bem sobre suas leituras, que um educador admirado pediu à professora suas anotações. "Bom", ela respondeu, "se levar a mim e a todos os livros dessa sala, e deixar-me fazer com suas crianças o que fiz com essas nos últimos meses, você terá minhas anotações."
> Ensinar leitores, sejam adultos ou crianças, como falar bem não é algo que se alcance em poucos dias. Nem é também uma troca comercial programática que pode ser expressa em lições mecânicas, com passos um, dois e três, que qualquer um pode usar com sucesso. [...] Não há uma forma rápida e não há outra forma que não seja a prática (Chambers, 2023, p. 20-21).

Sendo assim, a apresentação e mediação de textos literários faz-se necessária para aproximar os alunos de Ensino Fundamental das possibilidades de leitura oferecidas pelas obras literárias. Nesse tipo de aproximação, que inclui aqueles que têm familiaridade com a leitura e aqueles que não a tem, o progresso dos leitores é o que tornará a experiência cada vez mais significativa.

> Uma das características distintivas do mediador ou mediadora escolar de leitura literária é a ideia de progresso: seu trabalho profissional está inevitavelmente relacionado à necessidade de ajudar seus alunos a progredir como leitores. Ou seja, a serem leitores capazes de diversificar suas formas de acesso às obras que lhe chegam às mãos, de desfrutar delas e de elaborar interpretações cada vez mais complexas sobre o que leram. (Munita, 2024, p.105, grifo nosso).

Embora concordemos com as propostas do autor em relação a enfatizar o progresso dos alunos para que sejam leitores cada vez mais autônomos, causa-nos estranhamento a opção pela expressão “mediador ou mediadora escolar de leitura literária” (Munita, 2024, p.105), em vez do uso de substantivos já existentes para nomear esse trabalhador tão interessado na formação de outros. Palavras como professor ou docente condizem com a definição deste “trabalho profissional [que] está inevitavelmente relacionado à necessidade de ajudar seus alunos a progredir como leitores” (Munita, 2024, p.105). Cabe salientar que a opção por deixar de nomear o professor como o profissional habilitado para ensinar de modo crítico, a fim de propor

reflexões que estimulam o raciocínio dos estudantes por meio da leitura e do diálogo, pode contribuir para um apagamento dos esforços e méritos de uma classe, em muitos aspectos, desvalorizada socialmente (Mortatti, 2018).

Por sua vez, tal escolha pode sugerir que a mediação especializada de leitura literária seria uma função dissociada do magistério, sobretudo em contextos nos quais o professor é identificado apenas como alguém que facilita a assimilação de objetos de conhecimento previamente definidos por diretrizes educacionais elaboradas para um ensino em larga escala. Tais modelos, centrados em metas e resultados numéricos, em geral, contribuem para uma crescente

> secundarização da função do ensino e do professor, que, de acordo comessas políticas, deixa de ser o principal agente de ensino na escola e passa a ser eufemisticamente classificado como mero "facilitador" da aprendizagem, em decorrência de apropriações (equivocadas?) das modernas teorias [...] da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo, da psicogênese da língua escrita (Mortatti, 2018, p. 185-186).

Outra forma de desprestigiar o trabalho docente tem a ver com a difundida imagem de um profissional antiquado, responsável por práticas "de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos", ao realizar a denominada "educação bancária" (Freire, 2017, p. 82), tão criticada por Paulo Freire. Essa abordagem de ensino recebeu críticas por suas características baseadas na total verticalidade do ensino, na concepção de que os educandos nada teriam a contribuir no processo de ensino-aprendizagem e na consequente falta de diálogo entre professor e alunos. Nessa perspectiva, como exposto por Freire, não se justificaria o diálogo entre aqueles que se apresentam como membros de um restrito grupo detentor do saber e os que estão à margem dessa categoria, prontos para receberem passivamente conhecimentos e comandos (Freire, 2017).

Considerando o que foi exposto, ressaltamos a importância de reconhecer professores e professoras, com formação literária, como profissionais qualificados para o ensino de diferentes formas de leitura aos seus alunos. No entanto, não deixamos de lado a importância do apoio familiar aos estudantes e de um conjunto de ações e programas promovidos pelo Estado a fim de garantir acesso à saúde, educação e demais recursos que assegurem as condições necessárias ao trabalho docente e à aprendizagem dos discentes. Conforme expresso pelo professor e colunista Valter Mattos da Costa em seu artigo sobre a responsabilização e imposição do alcance de metas e resultados direcionados aos docentes: "somente ao reconhecer a complexidade do cenário educacional e ao promover ações integradas será possível avançar rumo a uma educação pública de qualidade para todos" (Costa, 2025). Sendo assim, reconhecemos que nem todos os docentes terão a estrutura adequada e o tempo necessário para

o planejamento, o ensino e o acompanhamento da leitura literária dos estudantes — condições básicas tanto para iniciar como para dar continuidade ao movimento de aproximação dos jovens à literatura.

Apesar de conceitos e situações de trabalho que dificultam e podem até mesmo inviabilizar ações específicas de leitura de textos literários, há outros aspectos que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Embora seja algo que necessite de indispensável resolução, sabe-se que as condições de trabalho e de estudo não são as mesmas em toda a rede de ensino público. Em alguns casos, num mesmo bairro, há escolas mais ou menos equipadas, compostas por mobiliários e materiais pedagógicos adequados ou não às necessidades de professores e de alunos, dentre outras diferenças que causam impacto na forma de ensinar, como a presença ou a ausência de um acervo literário disponível aos estudantes, por exemplo. Ciente disso e ainda com alguns obstáculos à realização das leituras literárias em sala de aula, como a falta de exemplares de livros na unidade escolar para o itinerário de leituras; realizei o planejamento e as aulas de leitura de textos literários para a classe de sexto ano.

Para esse objetivo, foi necessário pensar, inicialmente, na seleção de obras apresentadas aos alunos. Em relação a isso, Munita (2024) cita duas condições para o cariz formativo dessa escolha. A primeira seria a diversidade, visto serem também diversos os leitores e os desafios relacionados à leitura literária. Diante disso, os livros selecionados para as mediações oferecem uma amostra da pluralidade de maneiras de se vivenciar a infância. Esse encontro com o outro, semelhante ou diferente do leitor, teve o intuito de proporcionar reflexões referentes aos modos de se construir narrativas, aos entendimentos quanto ao que estava expresso ou inferido nas obras e à subjetividade de cada leitor.

Referente à segunda condição formativa, focaliza-se a experiência do momento de leitura como forma de contribuir com o processo de interação entre autor, obra e leitor.

> Uma segunda condição para constituir um *corpus* capaz de formar verdadeiros leitores literários, em torno da qual há hoje amplo consenso, é a necessidade de incorporar a leitura integral das obras, modalidade que, entre outras possibilidades, auxilia na apropriação de uma forma de leitura distanciada, e na representação dessa imersão ficcional profunda que caracteriza a experiência literária (Munita, 2024, p.71).

Adicionalmente, o autor destaca a importância da leitura realizada em sala de aula, onde poderá ser acompanhada, em vez de somente avaliada como forma de verificar se os alunos realizaram ou não a atividade. Isso reforça a ênfase na seleção das obras, que além de serem lidas integralmente, fornecerão novos conhecimentos ou desafios aos leitores. Caso as obras não apresentem alguma complexidade, será possível perceber algumas perdas no processo.

> O que se perde nesses casos é a oportunidade de ensinar a ler textos muitas vezes mais complexos do que aqueles que costumam alimentar as leituras pessoais de nossos alunos. Oportunidade para tornar explícita uma mudança de narrador ou de ponto de vista, um salto temporal ou um diálogo intertextual que, de outra forma, podem passar despercebidos para a maioria dos alunos. Trata-se, portanto, de aproveitar o momento em que todos os olhos da sala estão voltados para uma mesma obra literária e mediar a leitura, ajudando os alunos a enriquecer e aprimorar sua visão do texto (Munita, 2024, p.71).

Também ressaltando as possibilidades de ensino por meio da mediação literária, assim como Munita (2024), autoras como Bajour (2012) e Colomer (2022) defendem que o professor esteja bem-preparado, tanto com teorias que fundamentem o que ele pretende ensinar, quanto com metodologias que lhe permitam apresentar as nuances da literatura aos leitores, sem direcioná-los de modo a perceberem apenas a leitura dele. Tal equilíbrio torna a mediação uma tarefa complexa, pois envolve tanto o ensino e certo acolhimento da leitura do outro como um afastamento em relação a interpretações pessoais a fim de se desvelar o que o texto oferece.

De fato, o planejamento e a leitura antecipada das obras trabalhadas com os alunos, bem como o acesso a formações condizentes com o cotidiano escolar fazem total diferença nas práticas de ensino. Contudo, diante da desvalorização salarial e social que os professores vêm enfrentando, a ação de preparar-se para aulas diferenciadas não depende apenas da vontade dos docentes. Não se pode desconsiderar a carga horária estafante de muitos dos profissionais da Educação Básica, que precisam planejar suas aulas, lecionar conteúdos — geralmente em mais de uma escola ou em mais de uma rede de ensino — lidar com a falta de respeito à figura do professor, latente ou explícita de parte dos alunos e de seus responsáveis. Em acréscimo, parte da categoria enfrenta dificuldades para realizar formações de seu interesse em pós-graduações *lato sensu* e *stricto senso* visto que nem sempre conseguem conciliar sua grade de horário com os períodos e as demandas das formações.

Em tais condições de trabalho, não parece adequado atribuir culpa a profissionais que, assim como parte dos responsáveis por seus alunos, trabalham em excesso, e por isso, não conseguem tempo para dedicar-se a leitura literária. Fora isso, não são isolados os casos de agressões a docentes no exercício de sua profissão. De acordo com dados de pesquisa realizada no ano de 2023, o ato de lecionar exige mais do que conhecimento técnico, em variadas situações, desde o impedimento do uso do celular como distração ao simples pedido para que o discente copie o que foi passado no quadro-branco ou resolva alguns exercícios; a integridade do docente pode ser ameaçada. No *site* de notícias CNN Brasil, os números mostram uma parte da realidade desses profissionais, constantemente silenciados. A pesquisa publicada indicou que “8 a cada 10 educadores sofreram agressão no ambiente escolar em 2023. A análise, realizada pela Nova Escola e Instituto Ame Sua Mente, registrou um aumento de 20% deste

índice em relação a 2022" (Campos, 2023). Também no ano de 2023, dados preocupantes foram noticiados na seção do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania no *site gov.br*:

> Apenas de janeiro a meados de outubro deste ano [de 2023], mais de 1,2 mil denúncias e cerca de 7,1 mil violações contra professores foram registradas pelo Disque 100 – Disque Direitos Humanos. [...]
> A categoria, que é responsável pela formação de praticamente todas as pessoas do país, enfrentou violações em áreas como direitos civis, políticos e sociais; discriminação; injúria racial e racismo; liberdade; integridade física e psíquica; e direito à vida (Brasil, 2023).

Além disso, os baixos salários aparecem como mais um fator a ser considerado em relação à compra de livros, sejam eles para lazer ou para estudo. No que diz respeito à formação continuada, observa-se que nem sempre os professores recebem licenças ou redução da carga horária. Diante os desafios enfrentados, não parece adequado culpabilizar a categoria, que trabalha sob leis e orientações institucionais que indicam os objetivos da educação escolar e os resultados que devem ser alcançados na educação escolar. Ademais, as condições do ambiente de trabalho exigem atenção, uma vez que muitos docentes atuam em espaços com ventilação insuficiente, mobiliário inadequado e carência de materiais essenciais para o desempenho de suas atividades, como canetas para quadro branco e livros.

Diante da complexidade que caracteriza o contexto educacional atual, é importante destacar que os docentes que ainda conseguem encontrar estudantes receptivos ao aprendizado, bem como instituições de ensino que viabilizam o exercício qualificado da docência, continuam, apesar dos obstáculos, a desempenhar de forma diligente a profissão para a qual dedicaram anos de estudos. Esse exercício envolve o ensino de conteúdos que que auxiliem os alunos tanto no entendimento quanto na participação ativa da vida em sociedade, além de contribuir para a ampliação de seu repertório cultural, reconhecendo que cada estudante traz consigo aspectos culturais adquiridos fora do ambiente escolar.

Em vista disso, reconhecemos o potencial das mediações em sala de aula para direcionar os novos leitores nesse caminho de interação com os textos literários. Ao considerar as subjetividades dos estudantes e o tempo dedicado às práticas de leitura, compreendemos que o progresso dos leitores apresentou variações, um mesmo texto pôde ser lido de diferentes maneiras. Durante as aulas realizadas, apesar da falta de familiaridade de alguns alunos com textos literários, a participação nas leituras, conversas e demais atividades de aula contribuíram para a ampliação de conhecimentos e experiências com a leitura. Conforme expresso pelo estudioso em literatura, Antonio Candido (2011), o saber literário deve ser entendido como um direito de todos, não só daqueles que possuem condições favoráveis à sua aquisição.

Adicionalmente, o trabalho envolvido na composição das mensagens presentes nos

textos, as características dos personagens, os cenários, os projetos gráficos — dentre outras especificidades dos livros literários — contribuíram para a experiência de leitura de cada sujeito, mesmo nas leituras coletivas. Também por isso, entendemos que as mediações não excluem o uso e o ensino de alguns conceitos teóricos como suporte a um trabalho de valorização dos aspectos artísticos e simbólicos dos textos.

Segundo Bajour: "na literatura não importa apenas aquilo que impacta nossas valorações, ideias ou experiências de vida, mas também como ela o faz" (2012, p. 25-26). Por serem construções artísticas, os textos literários "dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro" (Bajour, 2012, p. 26). Considerar a parte artística das obras nas mediações favorece uma progressão no conteúdo das conversas literárias, que não se restringirão ao tema das obras. O destaque do professor "sobre o "como" da construção de mundos com palavras e imagens" contribui "para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros." (Bajour, 2012, p. 27, grifos da autora).

Acerca desse tipo de mediação, Colomer (2022) compara o professor que trabalha dessa forma a um especialista que lança luz, provoca interrogações que fazem os leitores refletirem sobre o texto a fim de fazerem descobertas ou, ainda, a tirar suas próprias conclusões quanto ao que foi lido. Interessante que a autora destaca que uma leitura nesse nível: "Não parece algo muito diferente do que as crianças esperam de seus professores" (2022, p. 186). E nesse processo, a intenção é orientar os alunos de modo que possam progredir como leitores dentro e fora da escola.

> O guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória (Colomer, 2022, p. 188).

Nesse contexto, a união entre o conhecimento acadêmico e a prática se faz ainda mais relevante, uma vez que o docente, munido de teorias atualizadas de seu objeto de trabalho, pode intervir de forma mais pontual em suas práticas na sala de aula. A autora destaca que a seleção dos textos, por exemplo, pode ser realizada a partir do entendimento de que nem sempre as leituras serão feitas da mesma forma ou serão prazerosas no sentido de serem experiências recreativas. De acordo com Colomer: "É importante mostrar logo às crianças que isto é possível, que existe alguma forma nova de apreciar um texto, que nem sempre se justifica porque é "divertido" ou porque é "como se você o estivesse vivendo" (Colomer, 2022, p. 69). Ao passo que as leituras vão se tornando mais complexas, o leitor, conforme seu progresso, perceberá

não apenas enunciados explícitos, mas os implícitos e os símbolos presentes nos textos. Algo importante nas atividades de mediação.

> É conveniente, portanto, propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios, de maneira que as crianças entendam mais a obra quando terminam a tarefa (digamos que com alguns "oh, claro!, ah, era por isso!" contabilizados a mais em seu favor) [...] A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significado que podem emergir, se reforça com este tipo de atividades. E quem não gosta de "entender" melhor? (Colomer, 2022, p. 70-71, grifos da autora).

Considerando a influência da subjetividade do leitor, contudo sem deixar de lado os caminhos propostos na obra, a mediação literária envolve o reconhecimento de que os textos são construídos a partir de determinadas intenções. Embora nem o autor, nem o professor possua o controle sobre a recepção do texto, o modo de organização da mensagem possibilitará certas direções para sua interpretação, mas não outras.

Nesse sentido, comparando a experiência da leitura literária à estadia em uma casa, Munita (2024) discorre sobre a experiência de progresso de uma jovem aluna, apresentada e acompanhada ao mundo literário por sua professora:

> Em resumo: uma leitora que construiu uma "maneira de ler" que conjuga a participação emocional na história e a atenção às formas próprias da literatura. Dito de outro modo: alguém que aproveita a estadia na casa para a qual foi convidada e ainda tem prazer desvendando as soluções arquitetônicas que a tornam tão acolhedora (Munita, 2024, p. 80-81, grifo do autor).

Ao comentar sobre o progresso da aluna, anteriormente distante da leitura de textos literários, Munita (2024) confirma a importância do trabalho da professora que apresentou tais textos e ensinou sua aluna a apropriar-se de significados construídos pelo uso simbólico das palavras em poemas e narrativas, pela organização criativa de palavras e imagens nos livros que lhe chegavam às mãos. Entendemos que é esse um dos objetivos de professores e professoras ao aproximar jovens e livros: fomentar a leitura literária "no sentido de fornecer suporte aos sujeitos para que não sejam excluídos do campo da cultura escrita e do sistema educacional" (Bombini, 2008, p. 25)[1]. Trata-se de uma tarefa complexa, cuja execução está ligada ao ambiente escolar.

Com base no exposto, o ensino apoiado por teorias que incentivam a formação dos leitores, ampliando suas possibilidades de interação tanto com os textos quanto com outros leitores, pode enriquecer significativamente sua forma de ler literatura. Algo que influenciará a

[1] "y en este sentido podríamos decir que promover la lectura es también promover a los sujetos para que no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo" (Tradução própria).

abordagem dos textos serão as características de cada obra, associadas a conhecimentos e observações decorrentes de leituras e experiências anteriores, de modo a auxiliar mesmo o leitor em início de formação a perceber a literatura como algo mais próximo de si. Para esse fim, o professor ou a professora — profissional com formação na área de Literatura e preparado para ler, analisar e interpretar obras literárias — poderá utilizar diferentes metodologias para ensinar seus alunos a lerem e a construírem significados de variadas maneiras, promovendo uma aproximação efetiva entre o leitor e o texto.

## 2.2 O leitor literário em formação

Ao ministrar aulas de Língua Portuguesa para turmas de sexto ano em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, é possível perceber que vários alunos iniciam o ano letivo dispostos a ler perante os colegas e a participar ativamente de discussões sobre textos literários, quando propostas, mas ao longo do curso tal disposição começa a diminuir. Ao fim do Ensino Fundamental, as leituras literárias mais focadas na aproximação entre leitores e textos e no progresso desses jovens em relação ao modo como realizam essas leituras tornam-se mais escassas. Por vezes, tais práticas são substituídas por atividades que priorizam maior diversidade de gêneros textuais e de reconhecimento da composição formal desses gêneros. Assim, muitos jovens chegam ao Ensino Médio sem a percepção de um progresso em sua formação como leitores.

A literatura com suas possibilidades de uso da linguagem e de apreciação estética requer tempo para a leitura, a compreensão e a percepção da organização do signo linguístico como forma diferenciada de construir mensagens. Todavia, como observado pela professora Neide Rezende em artigo sobre o tema, a leitura literária vai sendo como que "diluída" (2018, p. 95, grifo da autora) ao longo dos anos letivos. "Em geral apresentada como "formação do leitor" na segunda etapa do Ensino Fundamental e "sistematizada" no interior da história da literatura no Médio" (2018, p. 95, grifos da autora).

Com isso, ler literatura permanece como algo que "deveria" ter sido ensinado na escola, entretanto, o exercício centrado em construções estéticas a serem assimiladas de alguma forma, bem como a preparação dos alunos para o encontro com tais textos não recebe um lugar de destaque nos conteúdos curriculares direcionados a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Até mesmo durante o Ensino Médio, a experiência focada nas possibilidades de significados e na participação do leitor em suas interações com os textos, é substituída por análises de aspectos históricos relacionados aos autores e às suas condições de trabalho.

Destarte, segundo Rezende, ocorre uma "diminuição do tempo da leitura literária em prol de exercícios mais objetivos e mais próximos do racionalismo técnico" (2018, p.95-96).

De acordo com a professora e investigadora em didática, Delia Lerner, são necessárias algumas mudanças para que o ensino escolar possa vencer alguns desafios em relação à leitura. Um deles é a formação de leitores aptos a ler não somente textos simples ou objetivos, mas também textos literários, os quais são capazes de demandar diferentes conhecimentos do leitor. Destaca-se o desafio relacionado a esse leitor autônomo, preparado para desvendar as camadas textuais: "O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária" (2007, p. 28).

Considerando a importância do desenvolvimento de práticas e conhecimentos próprios para a leitura de textos literários, seguem-se algumas considerações acerca da consulta a documentos oficiais de orientações quanto à formação escolar dos jovens leitores.

Ao estabelecer princípios e finalidades da educação escolar de nível básico e superior, observa-se que na LDB (Brasil, 1996) não há muitas menções ao ensino de literatura, ela se mantém como mais um dos conteúdos que podem servir de suporte a outros. No artigo 26 da lei são listados como obrigatórios "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" (Brasil, 1996, n.p.), bem como o ensino de arte, composto conforme expresso no sexto parágrafo do artigo 26 do documento: "as artes visuais[2], a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular" (Brasil, 1996, n.p.).

O artigo também registra a obrigatoriedade da oferta de educação física[3] e do ensino da história do Brasil considerando "as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (Brasil, 1996, n.p.). A oferta de ensino de língua inglesa[4] a partir do sexto ano letivo também é expressa no documento, bem como a inclusão de temas transversais relacionados a direitos humanos e a educação alimentar e nutricional.

Por não ser listada como uma das disciplinas curriculares obrigatórias para o Ensino Fundamental, é possível perceber que o tempo escolar destinado a atividades de leitura e conversas sobre aspectos específicos e práticas que contribuem para aproximação entre leitores e obras terá de ser dividido com outros conteúdos comuns às aulas de Língua Portuguesa. Desse

[2] Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016.
[3] Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003.
[4] Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

modo, o ensino direcionado ao progresso dos alunos em suas maneiras de ler e de interpretar textos literários permanece restrito. Além disso, o segundo parágrafo do artigo 26-A da lei expressa o seguinte: "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura[5] e história brasileiras" (Brasil,1996, n.p.).

Ainda que seja citada junto às áreas de educação artística e história brasileiras, componentes obrigatórios da educação básica, a literatura é mencionada na lei como um conteúdo (um assunto, um determinado conhecimento) a ser abordado dentro de um componente (disciplina) curricular de Língua Portuguesa. Desse modo, o tempo para a construção de um itinerário de leitura literária com os alunos fica reduzido diante do espaço reservado ao ensino literário, realizado junto a outros conteúdos curriculares também muito importantes para a vida em sociedade. No entanto, um conteúdo necessário não substitui outro que também seja indispensável para a formação dos alunos.

As observações referentes à lei não têm por objetivo defender uma cisão entre o ensino acerca das estruturas e usos da língua portuguesa e o ensino acerca das especificidades e possibilidades contidas nos textos literários, afinal, o texto literário é construído a partir de variados conhecimentos dos efeitos produzidos ao se utilizar a linguagem. Em vez disso, percebemos lacunas em programas curriculares e materiais didáticos, produzidos conforme o que é expresso na legislação vigente, que poderiam auxiliar professores e estudantes à leitura e análise de mais textos desse tipo em sala de aula, não como suporte ao ensino da língua, mas como atividade necessária à ampliação do repertório cultural dos estudantes (Munita, 2024).

Todavia, corroborando a importância de se trabalhar a leitura dos estudantes conforme avançam nos estudos, a LDB, no artigo 4, inciso XI lista como um direito da Educação e um dever estatal realizar:

> alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022) (Brasil, 1996, n.p.).

Embora a LDB não cite a leitura literária, o artigo 22 salienta que o desenvolvimento escolar do educando tem por finalidade contribuir para "o exercício da cidadania" e para a obtenção dos "meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996, n.p.). No mesmo artigo, em seu único parágrafo, lê-se que "a alfabetização plena e a formação de leitores" são "requisitos essenciais" para a progressão trabalhista ou educativa (Brasil, 1996,

[5] Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

n.p.). Ciente de que muitos alunos chegam ao Ensino Médio com poucas lembranças de atividades com ênfase em textos literários, considero importante apresentá-los aos discentes visando ao seu desenvolvimento pessoal e ao prosseguimento de seus estudos. Afinal, como expresso por Candido acerca das construções literárias: "as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem" (Candido, 2011, p. 178) e, para o progresso na percepção e fruição das diferentes maneiras de se construir uma mensagem, há necessidade de tempo e espaço para o ensino e para a aprendizagem.

A fim de encontrar orientações específicas acerca do ensino relativo à leitura literária, seguem-se algumas observações sobre a consulta à BNCC (Brasil, 2018) no que tange ao ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. No documento, o componente curricular aparece organizado em quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, tal divisão é apresentada com a orientação de que os estudos teóricos e metalinguísticos

> não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar desenvolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagem (em leitura e produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Complementando essa informação, além de estabelecer um ensino que aborde diversos gêneros comunicativos, incluindo os que circulam em redes sociais, o eixo de leitura: "compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias;" (Brasil, 2018, p.71). No entanto, não há no documento um direcionamento claro acerca de como seria tal "interação ativa" (Brasil, 2018, p.71). A leitura de textos e de obras literárias é associada à fruição estética, também sem maiores esclarecimentos na seção relativa à língua portuguesa. Essas ausências podem contribuir para diferenças de entendimento acerca de que itinerário de leitura e de quais formas de abordagem facilitaria uma fruição estética para os discentes.

Como o documento serve de base tanto para a elaboração de materiais didáticos quanto para o planejamento das aulas, a ausência de uma definição abrangente sobre fruição estética pode levar à interpretação de que a BNCC relaciona a leitura de textos e obras literárias apenas ao objetivo de gerar prazer, deleite ou apreciação do belo.

Referente a esse tipo de promoção da leitura literária, destacam-se as palavras de Castrillón: "a leitura, em especial a leitura literária, não é um meio de lazer passivo, ao

contrário, tem profundo sentido e valor" (Castrillón, 2011, p. 65). Ao focar apenas na parte prazerosa da leitura, ficam de fora o esforço intelectual e as particularidades da construção artística das obras literárias. Contudo, conforme citado por Munita (2024), a relação do leitor com o texto envolve certo equilíbrio entre emoção e razão, em um movimento de aproximação e distanciamento do que está sendo lido.

> a dialética entre os aspectos passionais e racionais do jogo literário emerge como a modalidade de leitura que encarna os novos objetivos educacionais. Trata-se de formar leitores literários envolvidos na leitura e aptos a empregar formas variadas de compreensão e fruição sobre os textos. Trabalhar para a aquisição e domínio progressivo dessas habilidades parece ser a melhor contribuição da escola às novas gerações (Munita, 2024, p. 63).

Atinente a isso, Lerner expressa que: "O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores" (2007, p.17). Para discorrer sobre esse desafio, a autora aponta como função da escola contribuir para a formação de leitores de textos variados, incluindo-se os complexos e utiliza o termo "escritores" para se referir "a todas as pessoas que utilizam ativa e eficazmente a escrita para cumprir diversas funções socialmente relevantes" (2007, p.24). Algo em foco no ensino de práticas de leitura literária.

Entretanto, conforme observado na LDB (Brasil, 1996), a Literatura não é mencionada como disciplina curricular obrigatória, o que se repete na BNCC (Brasil, 2018). Desse modo, a leitura literária permanece como mais uma das competências a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa: ela é a nona das dez competências específicas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental.

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Contudo, nessa referência à leitura literária, o verbo utilizado "envolver-se" não elucida como se dará tal processo, se caberá ao aluno agir de forma ativa em práticas de leitura ou se tal envolvimento se dará de forma mais passiva, apenas por meio da compreensão inicial e do contato com textos literários. O papel do professor nesse processo também não é explicitado.

Ainda em relação ao trecho supracitado, a expressão "valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais" (Brasil, 2018, p. 87) acaba por ratificar o conceito de que a literatura não precisa ocupar o lugar de um componente curricular indispensável. As irmãs e

professoras Ana Paula e Luana Porto (2018) fazem alguns apontamentos que indicam os efeitos dessa escolha. A apresentação da literatura "como um elemento cultural que pode promover o desenvolvimento da fruição estética" sem, no entanto, definir ou contextualizar estratégias, abordagens ou mesmo quais gêneros seriam priorizados para a formação literária dos estudantes evidencia o "lugar secundário" reservado para esse conjunto de saberes (Porto e Porto, 2018, p.20-21).

Consoante às irmãs Porto, o local relegado que a literatura recebe na BNCC representa a "perda da oportunidade de o aluno conhecer a literatura e identificá-la com[o] patrimônio cultural indispensável à sua formação não só como leitor, mas também como sujeito e cidadão" (Porto e Porto, 2018, p.21). De acordo com o pensamento de Antonio Candido (Candido, 2011), também citado pelas autoras, o acesso à literatura deve ser entendido como um direito humano, especialmente em sociedades ordenadas a partir de acentuadas diferenças em relação à divisão de bens e direitos. Sem o "preparo necessário" realizado na escola, por seus professores, parte dos alunos não terá a oportunidade de contemplar a literatura "não apenas como um gênero textual dentre outros, mas também como objeto estético a ser apreciado com maior capacidade de análise, reflexão e interpretação" (Porto e Porto, 2018, p.22).

Convém destacar que não há no documento uma clara indicação quanto a teorias que ampliem a definição do que seria o "potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura" (Brasil, 2018, p. 87). Lembrando que o documento foi pensado para orientar professores que atuam em salas de aula, bem como produtores de material didático, a falta de definição de algumas expressões pode gerar diferentes formas de interpretá-las. Alguns professores e produtores de materiais pedagógicos poderiam, por exemplo, entender que a literatura humaniza no sentido de incentivar didaticamente o leitor a demonstrar características bem-vistas socialmente em detrimento de outras. Isso poderia reforçar uma preferência por textos mais didáticos ou informativos em vez de literários. Outros poderiam entender tal expressão à luz das explicações de Antonio Candido, em seu texto de 1988:

> Numa palestra feita há mais de quinze anos em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, [...]. De fato (dizia eu), há "conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (Candido, 2011, p. 176, grifos do autor).

Segundo o próprio Candido: "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na

medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". (Candido, 2011, p. 182). No entanto, em vez de afirmar que a literatura, de forma independente, transformaria os leitores em seres bondosos, Candido entendia que a literatura tornava possível ao leitor aproximar-se da concepção de humano, com suas contradições. Esse tipo de leitura pode oferecer opções de ampliação da visão de mundo dos leitores (Candido, 2011). Ao se expressar a partir das considerações do autor, a pesquisadora e professora brasileira Regina Zilberman declara que:

> Esse efeito resulta de uma propriedade da literatura: [...]. Os fatos não são experimentados em estado bruto, mas convertidos em história, quando adquirem significado, e desse material se nutre a literatura. Ao fabular, a literatura constrói "objetos autônomos com estrutura e significação" (Candido, 2011, p. 176), que, por sua vez, desencadeiam emoções e manifestam uma visão do mundo dos indivíduos e dos grupos. A literatura se apresenta, assim, enquanto uma "forma de conhecimento" que conduz o ser humano para além de suas fronteiras individuais (Zilberman 2024, p. 16-17).

À medida que aprendem a ler literatura de forma cada vez mais autônoma e atenta às possibilidades de significação dos textos, os estudantes passam a desenvolver os meios de experienciar o potencial humanizador da literatura. Poderão assim, ampliar "suas fronteiras individuais" (Zilberman, 2024, p. 17). Portanto, a interação entre leitor e texto deve ser considerada no processo de formação da autonomia dos leitores por ser fundamental para a percepção e "negociação" (Dalvi, 2020, p. 41) de significados possíveis pelas diversas formas de construção textual.

Diante de tais apontamentos, observa-se na BNCC a falta de definição de alguns conceitos, o que pode gerar dúvidas ou interpretações distintas. Além disso, o foco na fruição, aparentemente associada ao deleite, ao considerarmos as menções a atividades de leitura literária, podem impactar a escolha do *corpus* para leitura discente, provavelmente deixando-se de lado as leituras consideradas mais complexas. Algo que será mais detalhado no próximo tópico.

Prosseguindo com os documentos oficiais, consideraremos o Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020), que é utilizado para orientar o planejamento das aulas de Língua Portuguesa ministradas na rede municipal. Após algumas explicações acerca do alinhamento entre o documento e a BNCC (Brasil, 2018), apresenta-se o objeto de ensino a ser trabalhado nas aulas:

> O objeto da aula de português é o texto. Textos trazidos pelo professor, textos trazidos pelos alunos, textos produzidos pelos alunos, textos produzidos pelo professor. Textos reais [...]. Desse modo, a noção de gênero textual/discursivo é também reiterada como princípio do ensino de língua portuguesa. A aula de português deve oferecer ao aluno um cardápio variado de textos. (Rio de Janeiro, 2020, p. 4).

Após mais algumas explicações que indicam o texto como foco das aulas; o documento arrola as habilidades e objetos de conhecimento direcionados a cada ano escolar. As tabelas que indicam os conteúdos por bimestre, os quais não precisam ser trabalhados somente no período em que estão listados, são divididas em três eixos: Oralidade e Análise Linguística, Leitura e Análise Linguística, Escrita e Análise Linguística. Complementam as tabelas uma lista de habilidades e objetos de conhecimento para todo o Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano letivo.

Referente ao sexto ano escolar, é possível destacar a ênfase no trabalho a partir de gêneros textuais, entretanto, na tabela do eixo Leitura e Análise Linguística, a primeira habilidade destacada é: "Valorizar a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade." (Rio de Janeiro, 2020, p 60). A habilidade é listada para ser trabalhada em todos os bimestres, a mesma habilidade aparece nas tabelas referentes ao oitavo e nono ano escolar.

Além disso, para o sexto ano, constam como objetos de ensino, tanto para o primeiro quanto para o segundo bimestre: "O texto literário. Características estruturais dos gêneros estudados." (Rio de Janeiro, 2020, p. 61). Desse modo, o texto seria trabalhado conforme o gênero textual apresentado no material pedagógico, apostilas produzidas por equipe da secretaria municipal de ensino e enviadas às escolas da rede. Nas apostilas há textos de gêneros diversos e questionários destinados a todos os bimestres letivos. As características e diferenças estruturais entre prosa e verso costumam ser abordadas nas perguntas acerca dos textos literários utilizados no material didático. Questões de análise linguística, compreensão da mensagem e uso de inferências também fazem parte dos questionários.

Posto que algumas habilidades estejam mais associadas a determinado bimestre, o documento também expressa que podem ser trabalhados: "Textos trazidos pelo professor" (Rio de Janeiro, 2020, p. 4). Com base nisso, as ações em sala de aula foram planejadas a partir de um itinerário de obras que visam auxiliar os discentes nas práticas de interpretação a partir da leitura integral e conversa sobre os textos

A partir da leitura do documento, entende-se que realmente o texto é o foco das aulas, mas de um modo diferente do esperado por aqueles que desejam fomentar práticas sistemáticas e intencionais de leitura de textos literários, visto que para formar os leitores não basta somente oferecer-lhes o acesso aos textos (Munita, 2024). A experiência literária é o resultado de um processo mais amplo acerca das "múltiplas mediações que afetam a apropriação desses textos pelos sujeitos [...] especialmente quando nos aproximamos de objetos culturais como os livros, que costumam intimidar e se tornam sinônimos de rejeição

e exclusão para muitos" (Munita, 2024, p. 45-46). Diante de classes escolares com diferentes formações em relação a esse tipo de leitura, torna-se necessário reservar tempo e uma seleção de textos para que os alunos possam desenvolver-se como leitores atentos e participativos, com repertório cultural para interpretar e complementar suas leituras.

Além da oferta do contato com alguns textos literários, apresentados nos materiais didáticos, com a finalidade de reconhecê-los como poemas, contos ou crônicas; interessam-nos a leitura coletiva, as conversas sobre os textos, ou seja, um ensino com base "nas especificidades do texto literário, que, por meio de sua densidade formal e semântica, produz um discurso que nos desafia a olhar para a dimensão simbólica da linguagem" (Dias *In*: Pereira (Org), 2017, p. 242), como destacado pela professora e pesquisadora Ana Crelia Dias. Com esse fim, teorias que orientam o ensino literário em sala de aula, podem ampliar a possibilidade de formação de leitores preparados, com uma base de conhecimentos para lidar com leituras cada vez mais complexas.

Para finalizar a consulta aos documentos oficiais, o texto de Habilidades Curriculares (Rio de Janeiro, 2024) é composto pelas tabelas de habilidades referenciadas no Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020). Nas listas separadas por componentes curriculares e anos letivos há indicações acerca das habilidades que aparecerão no material didático e nas avaliações direcionadas aos alunos da rede municipal. Como o documento não apresenta texto de introdução ou de explicações, é lido como indicativo do que deva ser considerado no planejamento das aulas e na preparação dos alunos para as avaliações bimestrais produzidas externamente e enviadas às escolas de toda a rede.

Seguindo a premissa de que "A aula de português deve oferecer ao aluno um cardápio variado de textos" (Rio de Janeiro, 2020, p. 4), as avaliações externas, elaboradas por equipe da secretaria municipal de educação, aplicadas a cada bimestre, apresentam textos de gêneros e formatos variados. São 26 questões objetivas, geralmente, um texto por questão. E, tanto no material didático quanto nas avaliações são comuns as perguntas de compreensão textual e reconhecimento de características acerca de gêneros textuais variados. Tal escolha está de acordo com o que foi indicado no Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020).

> Reiteramos, aqui, que o ponto fundamental do ensino de língua portuguesa é o trabalho com os gêneros textuais/discursivos. Não se trata de uma mera redução do ensino ao trabalho com uma listagem de gêneros trata se da aceitação de que a linguagem só se realiza, só se materializa, em estruturas discursivas denominadas GÊNEROS. Essa concepção exclui, de forma definitiva, o ensino descontextualizado (Rio de Janeiro, 2020, p. 11, grifo do autor).

Todavia, ao se implementar práticas de leitura nas escolas, Lerner (2007) expressa certa

cautela em relação a propostas curriculares que defendem o trabalho pedagógico a partir de gêneros em substituição ao tradicional ensino baseado em classificações metalinguísticas.

> *o importante é evitar uma nova substituição do objeto de ensino*. Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita. Não corramos o risco de substituí-los de novo por outros conteúdos: pouco se terá ganho quanto à formação de leitores e escritores, se o tempo que antes se dedicava a trabalhar em gramática oracional se consagra agora à verbalização das características dos diferentes formatos textuais (Lerner, 2007, p. 57, grifo da autora).

Ao analisar as orientações fornecidas por documentos em nível nacional e municipal referentes à leitura e especialmente à leitura de textos literários, observa-se que é esperado o desenvolvimento dos alunos como leitores, entretanto, em meio a outros objetos de ensino e habilidades, a leitura literária acaba sendo trabalhada de forma menos regular e menos focada na plurissignificação das obras. Isso pode contribuir para a criação de lacunas no processo de aprendizagem dos alunos e seu consequente afastamento em relação à leitura de literatura.

Em referência a esse afastamento, mesmo entre aqueles que recebem estímulos quanto à leitura, a professora Colomer (2022) faz referência à rapidez com que isso tem acontecido, inclusive no contexto europeu. A autora expressa que esse fenômeno tem contribuído para o insucesso de muitas formas de estímulo à leitura:

> Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e as meninas que dizem "é que eu não gosto de ler". Não deixa de ser verdadeiramente surpreendente mudança tão radical em tão pouco tempo. A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso. Em geral, as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar. Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas, a primeira experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera. E, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima (Colomer, p. 105, 2022).

A partir dessa falta de correspondência entre o que se espera delas e o que elas de fato conseguem atingir, algumas crianças começam a se queixar quanto à dificuldade de entender as histórias relatadas nos livros, a demora para o desenvolvimento dos acontecimentos no enredo, a falta de espelhamento com determinadas personagens, o receio de não gostar do final da história, a letra pequena, dentre outras dificuldades (Colomer, 2022).

A escritora argentina Graciela Montes (2020) observa que são comuns algumas generalizações em relação à falta de práticas de leitura em adultos e crianças como: "'Lê-se pouco". "Não se lê". "As pessoas já não leem como antigamente". [...] "As crianças não leem'" (Montes, 2020, p. 219). Para além dessas afirmativas, a autora aponta algumas situações conhecidas, especialmente por aqueles que trabalham em escolas públicas.

> Algumas pessoas não leem porque ninguém as ensinou a ler.
> Algumas pessoas não leem porque não têm livros.
> Algumas pessoas não leem porque — dizem — "não gostam de ler". (Convém lembrar que os dois primeiros grupos são excessivamente grandes na América Latina.) (Montes, 2020, p. 219).

Algumas crianças têm o incentivo à leitura em suas casas, seja por parte dos pais, seja de outros entes que lhes contam histórias ou apresentam livros. Outras não, por diversos motivos, como, por exemplo, a falta de tempo ou de habilidades de leitura por parte dos pais, pouco ou nenhum acesso a bibliotecas, entre outros. À vista disso, a pesquisa propõe uma abordagem que favoreça a aproximação entre crianças e textos literários. Conforme observa Petit (2010, p. 287): "cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável, e de que ela é possível" (Petit, 2010, p. 287).

Por entender o desenvolvimento do potencial de leitura como um processo, acreditamos na necessidade de continuar oferecendo aos educandos meios para que possam interagir com os textos literários, que se apropriem desse tipo de conhecimento (Petit, 2010). Após a consulta a documentos oficiais e a teorias acerca da formação dos leitores, as mediações planejadas para este trabalho foram pensadas considerando a leitura literária como prática social para a qual os jovens leitores sintam-se preparados tanto para ativar suas subjetividades, quanto para estimular seu raciocínio diante de textos literários cada vez mais complexos.

## 2.3 Conceitos de fruição e do trabalho estético nos textos literários

A leitura de obras literárias, como ato propício à fruição e à elaboração de significados a partir da apreciação do trabalho estético das composições, frequentemente é associada a uma prática particular. Imagens de leitores olhando atentamente para um livro em ambientes tranquilos são muito comuns em campanhas de incentivo à leitura literária. No entanto, conforme expresso pela pesquisadora argentina Cecilia Bajour (2012), tal visão romantizada do leitor solitário e contemplativo, concentrado apenas em suas considerações acerca do que foi lido, é apenas uma das cenas possíveis para um encontro relevante entre leitores e livros.

Assim como defendido por Bajour, sem tencionar uma objeção às leituras solitárias, "mas em diálogo com elas", entendemos que "cenas sociais de leitura" (2012, p. 21) são proveitosas. Essas maneiras de ler, como em mediações de leitura literária no ambiente escolar, realizadas por professores especializados, podem contribuir, por exemplo, para experiências mais significativas de fruição e apreciação estética.

Desse modo, observa-se que as mediações especializadas são realizadas com o objetivo de promover oportunidades de leituras que sejam pertinentes para o grupo. Não se trata de

uma mediação avaliativa, no sentido de provar o quanto de conteúdo foi apreendido a partir do texto, tampouco se restringe ao deleite que a obra, hipoteticamente, poderá proporcionar ao leitor. Trata-se de um processo mais amplo e complexo. Como expresso por Colomer (2022), as mediações especializadas podem contribuir até mesmo com uma ressignificação do ato de ler literatura.

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (Colomer, 2022, p. 147).

A formação de uma "comunidade de leitores" (Colomer, 2022, p. 147), pode trazer como benefício, principalmente para os que estão em formação, uma mudança de perspectiva acerca do ato de ler literatura. Quando há percepção de pertencimento a uma comunidade, a leitura passa a ser mais exequível visto que poderá ser compartilhada com outros membros do grupo.

> Possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. Antes, participar do folclore oral da coletividade, ouvir a leitura em voz alta do professor ou saber que todo mundo conhecia de cor os mesmos poemas e canções e podia lembrar-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmonizava com o entorno. O progresso da leitura autônoma e silenciosa e da seleção individual dos livros, ao contrário, proporcionou uma dimensão de isolamento em relação ao grupo social imediato. [...] A percepção da leitura como uma atividade de "marginalização" das formas habituais de socialização (a música, o esporte, etc.) se acentua mais na adolescência e contribui para seu repúdio (Colomer, 2022, p, 147-148, grifos da autora).

Entretanto, como expresso pela pesquisadora Maria Oberg (2007), a partir de um cotejo entre teorias e de suas experiências relacionadas a seu trabalho em uma biblioteca infanto-juvenil no estado de São Paulo, alguns tipos de mediação oferecidas a crianças e jovens podem até mesmo interferir negativamente nos processos de leitura desse público. Isso se dá, geralmente, quando se pretende tornar a leitura literária algo utilitário, com foco em atividades escolares visando somente a avaliação de conteúdos adquiridos. Outro extremo é alcançado quando a leitura é tratada somente como algo prazeroso, sem a necessidade de esforço cognitivo.

> Tal descompasso tem gerado propostas opostas: de um lado, modelos de mediação pautados pela obrigatoriedade de um sem número de atividades pré e pós leitura visando *preencher a gratuidade* e *qualificar* o ato de ler frente à ideia de ausência de trabalho; e, no sentido oposto, propostas que eliminam mediações e esforços de aproximação com os textos, deixando o leitor à deriva e colocando na obra literária todo o poder de provocar o prazer e, assim, formar o leitor (Oberg, 2007, p. 12, grifo da autora).

Segundo Oberg (2007), mesmo diante de propostas tão distintas, a experiência de leitura nesses tipos de mediações pode resultar em certo prejuízo quanto ao processo de fruição dos leitores.

> Tais modelos colocam em risco, ainda que por diferentes caminhos, a própria fruição literária: seja pelo excesso de atrelamento da leitura literária a tarefas muitas vezes sem sentido, seja pelo *laisser faire*, pela ausência de mediações adequadas, estas posturas deixam de reconhecer a leitura de fruição como ato cognitivo complexo, com características próprias, que mobiliza diferentes faculdades humanas (intelectuais, culturais, afetivas, sensoriais, entre outras), exigindo mediações e contextos adequados para se constituir (Oberg, 2007, p. 12, grifo da autora).

Desse modo, mediações que desconsideram o processo de fruição dos leitores, "como ato cognitivo complexo" (Oberg, 2007, p. 12), acabam por prejudicar sua experiência em relação ao texto, pois esses deixam de fruí-lo significativamente, ou seja, de vivenciá-lo "profundamente pela experiência da fruição" (Oberg, 2007, p. 45). Certamente, não é esse o tipo de mediação desejada por aqueles que se dedicam a unir teorias sobre o tema a práticas docentes. Logo, tornam-se apropriadas algumas considerações acerca dos conceitos de fruição e de apreciação do trabalho estético na composição das obras literárias.

### *2.3.1 Observações sobre (tipos de) fruição literária*

Ao discorrer sobre a experiência da leitura literária, Zilberman (2008) expressa o seguinte:

> A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. Definida enquanto criação, a obra literária não é produzida sem que outra imaginação seja ativada primeiro: a do escritor. Por isso, coincide com invenção, associa-se à fantasia, parece irreal. De um lado, simula lidar com coisas e pessoas conhecidas; de outro, porém, deixa claro que aquelas nunca tiveram existência concreta, tangível ou mensurável (Zilberman,2008 p.18-19, grifo nosso).

No trecho acima, observa-se o entendimento de fruição como resultado do trabalho da imaginação junto ao intelecto, a fruição resulta de decodificação e entendimento do texto, dessas operações surge o sentimento de prazer motivado não apenas pelo "arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor" (Zilberman, 2008 p.18). Nesse entendimento fica claro que a fruição, resultado de esforço intelectual, ou "ato cognitivo complexo" (Oberg, 2007, p. 12) não é proporcionada somente pela composição estética da obra, tampouco apenas pela percepção do leitor.

Ao discorrer sobre as relações entre o autor, o objeto e o leitor, Oberg recorre às explanações do escritor e filósofo italiano Umberto Eco, o qual também citaremos. A relação é estabelecida a partir do autor "que realiza um objeto acabado e definido, segundo uma intenção bem precisa, aspirando a uma fruição que o reinterprete tal como o pensou e quis"; o objeto "que é fruído por uma pluralidade de fruidores" e o leitor que fruirá a obra a partir "das próprias características psicológicas e fisiológicas, da própria formação ambiental e cultural" (Eco, 1981, p. 153-154). Diante desses processos, "o texto literário, portanto, fornece itinerários de fruição, apresentando-se ao fruidor como um campo de possibilidades". (Oberg, 2007, p. 44).

Assim, diferenciam-se as experiências de fruição. Cada leitor poderá fruir o texto "mesclando os ingredientes nele contidos e juntando-os a outros, do universo de suas experiências existenciais, formulando novas possibilidades de sentido, transformando o texto lido em texto vivido profundamente pela experiência da fruição" (Oberg, 2007, p. 45). Dessa forma, evidencia-se a relação de interação entre o texto construído e seu leitor, a qual pode ser ampliada a partir da mediação focada tanto nos caminhos indicados pelo texto quanto no entendimento e percepção dos leitores. Nesse sentido, a fruição não é entendida de modo polarizado, mas, a partir da interação, negociação para a construção de sentido e significados.

Referente aos conceitos de sentido, significação e intenção do autor na obra literária, algumas explanações do professor de literatura francesa Antoine Compagnon (1999) auxiliam no entendimento de como tais ideias influíram no planejamento das mediações realizadas. Segundo Compagnon (1999, p. 90), o autor constrói seu trabalho com um sentido em mente, o qual ele procura passar aos leitores por meio de sua construção literária. No entanto, dificilmente ele terá como "premeditar" todas as significações possibilitadas por sua obra. Fatores como a interferência do leitor, com suas vivências e crenças somados à influência exercida pelo contexto cultural e histórico de produção e de leitura da obra favorecem diferentes recepções acerca do que é lido. Tais interferências, resultantes da interação entre leitor e texto, atuam nas possibilidades de interpretação a serem construídas.

> A intenção, numa sucessão de palavras escritas por um autor é aquilo que ele queria dizer através das palavras utilizadas. A intenção do autor que escreveu uma obra é logicamente equivalente àquilo que ele queria dizer pelos enunciados que constituem o texto. E seus projetos, suas motivações, a coerência do texto para uma dada interpretação são, afinal de contas, indicadores dessa intenção (Compagnon 1999, p. 92).

Embora as intenções do autor se apresentem claramente em algumas obras, em outras apenas uma leitura mais analítica revelará efeitos de sentido construídos de modo mais complexo. Além disso, o significado atribuído ao texto tende a variar conforme o sujeito que o

interpreta. Em uma explanação acerca do sentido e da significação atribuídos a obras literárias, Compagnon (1999) expressa que o sentido, de caráter mais singular, estaria ligado às intenções do autor, enquanto a significação, de caráter plural, estaria relacionada às aplicações feitas pelos leitores a partir do sentido original das composições.

> As grandes obras são inesgotáveis: cada geração as compreende à sua maneira; isso quer dizer que os leitores nelas encontram algum esclarecimento sobre um aspecto de suas experiências. Mas se uma obra é inesgotável, isso não quer dizer que ela não tenha um sentido original, nem que a intenção do autor não seja o critério deste sentido original. O que é inesgotável é sua significação, sua pertinência fora do contexto de seu surgimento (Compagnon 1999, p. 88).

Em relação a sentido e significação das obras é possível relacionar o ato de fruição, visto que, por meio da fruição, o leitor pode se apropriar dela, vivenciá-la, compreender seu sentido e assim construir significados, não necessariamente nessa ordem ou somente durante a leitura, visto que a fruição pode acompanhar o leitor mesmo após o momento de leitura (Oberg, 2007). E nesse tipo de leitura destaca-se tanto a participação do leitor quanto a autonomia do texto, como construção estética de seu autor.

> O texto tem, então, um sentido original (o que ele quer dizer para um intérprete contemporâneo) mas, também, sentidos ulteriores e anacrônicos (o que ele quer dizer para sucessivos intérpretes): ele tem uma significação original (ao relacionar seu sentido original com valores contemporâneos), mas, também, significações ulteriores (relacionando, a todo momento, seu sentido anacrônico com valores atuais). O sentido ulterior pode identificar-se com o sentido original, mas nada impede que dele se afaste, o que também ocorre com a significação ulterior e a significação original. Quanto à intenção do autor, esta não se reduz ao sentido original, mas compreende a significação original: por exemplo, o texto irônico tem uma significação original diferente (contrária) do seu sentido original (Compagnon 1999, p. 87).

Acerca da construção do efeito de ironia, Compagnom prossegue: "Uma sátira que não nos dissesse nada, que não apresentasse nenhuma relação entre o seu contexto de origem e o nosso, não teria significação para nós, o que não quer dizer que ela conserve menos seu sentido e sua significação originais" (1999, p. 87-88). Ainda assim, muitas sátiras antigas continuam sendo lidas com interesse por terem em sua composição, além de seu sentido e significação original, aplicações nas sociedades contemporâneas, fruídas por seus leitores provocando diversas sensações e novos significados.

De acordo com tal pluralidade de sensações e significados, retornamos à relação entre fruição e prazer. Ainda que Zilberman utilize a expressão "sentimento de prazer" (Zilberman, 2008 p.18) como parte da significação de fruição, o fato de, nesse processo, o leitor, metaforicamente, navegar "em outras águas, diversas das familiares a que está habituado" (Zilberman,2008 p.18), sugere um tipo de movimento de deslocamento, como o de quem afasta-

se de seu "ambiente" familiar. Concernente a isso, Oberg (2007) comenta o seguinte:

> A fruição literária nem sempre se apresenta como um campo seguro e nem sempre estará vinculada a sentimentos tranquilos e agradáveis. Ao contrário, pode ser terreno movediço, que possibilita deslocamentos, experiências impactantes e complexas e, ainda assim – talvez por essas razões – é prazer/gozo/fruição (Oberg, 2007, p. 45).

A fruição literária se torna "terreno movediço" (Oberg, 2007, p. 45) por ser suscetível a variáveis. As vivências do leitor, o ambiente em que se realiza a leitura, o tempo destinado a tal atividade, as especificidades da obra são apenas alguns dos fatores que podem interferir na fruição.

> Na transação leitor/texto narrativo estão implicadas histórias e memórias distintas – as do leitor e as da obra – que, no momento da fruição irão compor novas tessituras e redes de significação. O momento da leitura é aquele no qual se entrelaçam estes dois fios. Outros fios, porém, estão implicados: as pressões exteriores à leitura propriamente dita, como o mundo que rodeia leitor e texto, as circunstâncias, o lugar e o momento no qual se lê. [...] Na trama da fruição, portanto, entrelaçam-se aspectos individuais, únicos do sujeito que, por sua vez, se constituíram socialmente, em um determinado tempo, cultura e lugar (Oberg, 2007, p. 46).

Com o fim de enfatizar a importância de mediações que contribuam com o processo de fruição dos leitores, Oberg recorre às origens etimológicas dos termos fruição e usufruto, relacionado a frutos cultivados e ao direito sobre tais frutos (Houaiss, 2001). À vista disso, a autora entende a fruição literária "como um *cultivo*, no sentido de algo que demanda tempo, ação do sujeito, relação com um objeto, mediações variadas, "ferramentas", terreno fértil, em permanente processo de transformação" (Oberg, 2007, p. 74, grifos da autora). Destarte, é possível entender que "a fruição literária é, assim, mais que uma simples *reação* ao texto; ela é *produção* do leitor *com* o texto, é processo ativo de significação, essencial e próprio da condição humana" (Oberg, 2007, p. 74, grifos da autora). Tal definição auxilia na ampliação do conceito de fruição a ser considerado quanto à leitura literária.

Em síntese, este é o conceito de fruição considerado no planejamento das mediações propostas no presente trabalho: um processo resultante da complexa junção entre imaginação e intelecto a partir da compreensão e interpretação da obra lida. Nesse processo, as vivências do leitor, bem como alguns fatores externos à composição literária são acionados diante da composição, a qual traz também as intenções de seu autor. A fruição ocorre por meio dessa interação, produzindo assim significações acerca da obra literária. Em uma mediação especializada, o sentido construído pelo autor, a significação elaborada pelo leitor e os caminhos para a leitura possibilitados pela mediação unem-se gerando sensações e conhecimentos ao leitor. Cada leitor vivenciará a fruição de maneira singular por ser um sujeito de determinado contexto histórico, social e cultural.

Ainda assim, com o fim de planejar atividades de mediação literária para turmas de sexto ano letivo, convém analisar o conceito de fruição na BNCC (Brasil, 2018). A parte do documento referente ao ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental está dividida em cinco campos de atuação, sendo um deles o campo artístico literário, no qual a fruição é destacada.

> O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...]
> Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 156, grifos nossos).

De acordo com a BNCC, por meio do "contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial" (Brasil, 2018, p. 156) espera-se que sejam proporcionados aos alunos os meios para que possam compreender e fruir composições literárias, além disso o compartilhamento de sensações e ideias com outros leitores também é conjecturado. As menções à compreensão e fruição parecem referir-se aos sentidos mais básicos das palavras, conforme expressos em dicionários, sendo a compreensão relacionada a atividade intelectual de entendimento, e a fruição relacionada ao sentido de "aproveitar o prazer ou as vantagens de; Desfrutar" (Aulete, 2009, p. 388). Entendida dessa forma, a fruição, conforme expressa no documento, é relacionada à sensação do leitor diante do que lê. Contudo, essa definição baseada apenas no sentimento suscitado pela obra, desconsidera a junção entre compreensão e imaginação como "mais que uma simples *reação* ao texto [...] é *produção* do leitor *com* o texto, é processo ativo de significação" (Oberg, 2007, p. 74, grifos da autora).

Na BNCC há menções à formação de leitores-fruidores. No entanto, o foco no domínio de habilidades, sugere a realização de uma atividade mais baseada em técnicas de reconhecimento e classificação. O uso da imaginação do leitor diante da obra literária também não é citado, a compreensão de modos de produção e análise de recursos linguísticos e semióticos parece ser o alvo da formação.

> A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições

> de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (Brasil, 2018, p. 157, grifos próprios).

Desse modo, a formação do leitor-fruidor parece mais associada a uma análise da história e dos recursos semióticos dos textos em vez de uma referência ao processo de fruição literária como produção de significados a partir da interação entre leitor e texto (Oberg, 2007; Zilberman, 2008). Outro aspecto a ser considerado consiste no fato de não haver uma definição clara de fruição na BNCC de Língua Portuguesa, a explanação referente ao termo é registrada na parte dedicada ao componente curricular de Artes no documento.

> Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2018, p. 195, grifo nosso).

Acerca de tal definição, Nascimento argumenta que "desse modo, o pressuposto é o de que os textos literários possuem todo o poder de fruição, bastando ao estudante abrir-se para essa percepção, em uma postura na qual o leitor fica em segundo plano" (*In*: Gerhardt; Amorim. (Org.), 2022, p. 196). Todavia, a interação entre leitor e obra, o jogo de aproximação e distanciamento em relação ao cenário e aos personagens criados pelo autor são aspectos da leitura literária. O poder do texto sobre o leitor, observado no documento oficial, é questionado por ser apenas parte da experiência estética. Em *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2011), o autor comenta que: "Em uma obra literária cada palavra tem em vista ambos os elementos, exerce função dupla: orienta a *compenetração* e lhe dá *acabamento*, mas esse ou aquele elemento pode predominar" (Bakhtin, 2011, p. 25, grifos próprios). Embora tais ações não obedeçam a uma sequência cronológica.

À vista disso, a compenetração apresenta-se como "o primeiro momento da atividade estética" (Bakhtin, 2011, p. 23), quando vivenciamos a experiência do outro. Neste momento de proximidade, a experiência estética prossegue rumo ao afastamento, a volta a si consiste no acabamento da atividade estética. E a fruição desses processos não depende somente das obras, cabe ao leitor efetuar ou não os referidos deslocamentos.

> Nós abrimos as fronteiras quando nos compenetramos da personagem por dentro e voltamos a fechá-las quando de fora lhes damos acabamento estético. Se no primeiro movimento de dentro para fora somos passivos, no movimento de fora para dentro somos ativos, criamos algo absolutamente novo, excedente. É esse encontro de dois movimentos na superfície do homem que dá consistência às suas fronteiras axiológicas, que acende a centelha do valor estético (Bakhtin, 2011, p. 83).

Diante disso, priorizar a "abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas

artísticas e culturais" (Brasil, 2018, p. 195) deixa de lado que a ação diante do que foi experimentado por meio da leitura literária seria o resultado da interação entre leitor e obra, da fruição dessa obra e de uma avaliação dessa experiência vivida, auxiliadas ou não por alguma mediação. Com base nisso, a fruição seria parte da experiência estética, subjetiva, influenciada pelas vivências e conhecimentos do leitor. Desse modo, cabe salientar a participação ativa dos leitores em relação ao significado daquilo que leem, como defendido pelo professor de literatura francesa Vincent Jouve (2013):

> Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade, mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? Não se trata, portanto, de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura (In: Rouxel; Langlade, e Rezende (org), 2004, p. 53).

Considerando os conceitos de intenção do autor, estética da obra e subjetividade do leitor, o modo como o termo fruição é referenciado na BNCC parece não abordar a complexidade desse processo.

> Cotejada com os estudos discursivos da linguagem, a ideia de fruição literária adotada na BNCC se mostra incompleta, pois contempla a etapa da compenetração (BAKHTIN, 2011), mas ignora a do acabamento da experiência em termos estéticos. Na atividade estética, em uma postura ativa, o leitor (social e culturalmente situado) retorna a si – após o momento de deleite, prazer, estranhamento – com um excedente de visão possibilitado pela vivência de deslocamento. O contato com o outro (o texto) mobilizou sua dimensão ética, levando-o a julgamentos e interpretações sobre as situações com as quais entrou em contato por meio da leitura (Nascimento In: Gerhardt; Amorim. (Org.), 2022, p. 198).

Portanto, percebe-se que falta na BNCC um esclarecimento mais amplo quanto à fruição literária, como atividade propiciada não só pelo texto, pelo leitor ou pelo tipo de mediação realizada, mas como interação, como processo de significação — algo importante para a experiência de leitura literária. Como expresso por Nascimento: "Tal como defende Oberg (2007), a fruição pode ser compreendida no jogo de tensões entre texto, leitor e mediações, todos eles socialmente situados e decisivos para o processo de fruição literária" (*In*: Gerhardt; Amorim. (Org.), 2022, p. 214).

Diante do exposto, a fim de realizar o planejamento de uma mediação literária especializada visando o ensino, é importante que estejam bem definidas as bases teóricas que fundamentam a ação. Com o conceito de fruição entendido como processo complexo de interação entre texto, leitor e mediação, surge a questão de apreciação do trabalho estético na composição das obras literárias. Seguem algumas considerações acerca de como pretendo tratar

dessa parte tão significativa, especialmente em obras destinadas ao público infanto-juvenil, nas mediações propostas.

### *2.3.2 O trabalho estético na composição literária – ensino e percepção*

Um dos objetivos de se mediar leituras literárias em sala de aula é o de estimular os alunos a construir e compartilhar significados a partir de sua experiência com diferentes composições literárias. O progresso do grupo é notado por meio de falas cada vez mais baseadas nos direcionamentos provenientes das obras. Conforme o grupo avança em entendimento e envolvimento com o tipo de linguagem utilizada na composição literária, suas observações em relação ao que é lido tendem a mencionar aspectos referentes ao trabalho envolvido nessas construções.

A atenção ao trabalho estético do autor em relação à sua obra contribui para que o leitor perceba o enredo como texto literário, como construção, e não como mais uma história do cotidiano. No artigo "A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos" a professora e pesquisadora francesa Catherine Tauveron (2014) destaca algo de suma importância para alunos que além de progredir em leitura produzem narrativas com intenção artística. Tais textos são produzidos para serem lidos por leitores reais — professores e colegas de classe: para produzi-los como trabalho artístico, o aluno precisa saber que seu texto será lido como objeto estético. A expectativa é

> que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe (Tauveron 2014, p. 90).

Para esse tipo de leitura, torna-se importante a aquisição de certo conhecimento teórico sobre a composição das obras. A ampliação das maneiras de ler, fruir, interpretar e interagir com o trabalho estético que compõe as obras literárias colaboram para o progresso do leitor. Como destacado por Colomer (2022), as obras literárias direcionadas ao público mais jovem podem proporcionar

> a incursão na experiência estética. Os livros introduzem as crianças a uma nova forma de comunicação na qual importa o como e na qual a pessoa se detém para apreciar a textura e a espessura das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboraram a linguagem, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo (Colomer, 2022, p. 61-62).

Nesse sentido, as conversas literárias tornam o processo de aprendizagem um pouco mais lúdico, o que facilita a interação dos leitores com as obras. De acordo com Chambers: "falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada" (2023, p. 33). Essa prática que envolve a polissemia de palavras e imagens, no caso de livros contendo ilustrações, requer uma observação atenta dos leitores. Acerca disso, a docente e pesquisadora brasileira Vera Maria Tietzmann Silva em seu livro *Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis* expressa que a leitura de imagens nos livros infantis e juvenis, por exemplo, pode ser treinada de acordo com a idade e a formação do leitor. "É preciso fazer um treinamento do olhar, aprender a ver imagens. Vê-las com um olhar avaliativo, ver cada uma em sua individualidade. Cada obra de arte é única, assim como cada indivíduo é único (Silva, 2020, p. 20).

Ao enfatizar a importância das ilustrações para a experiência estética dos leitores, Silva (2020) defende que principalmente professores e demais profissionais envolvidos em mediações literárias deveriam ser alvo de formações que treinassem esse olhar mais avaliativo de modo a agregarem mais conhecimentos ao processo de ensino direcionado aos novos leitores. Conforme expresso por Silva (2020) não há necessidade de sobrecarregar os mais jovens com teorias de modo a tornar sua leitura excessivamente analítica. Entretanto, certa compreensão acerca de aspectos relacionados a formas, enquadramento e cores utilizadas nas imagens podem enriquecer progressivamente a experiência estética dos leitores.

Também acerca das leituras proporcionadas pelas ilustrações nos livros infantis e juvenis, a artista plástica, com formação em literatura brasileira, Graça Ramos (2013) comenta que "para ler as imagens [...], o leitor fará esforço de avaliação mais amplo, que passará também pela própria experiência de cada um com a visualidade, que é a capacidade de produzir novas imagens, e com as maneiras de ver e ter conhecimento do mundo" (2013, p.25). Diante disso, tratando especialmente da leitura de livros compostos somente por imagens, Ramos destaca "uma lacuna em nossa formação cultural", a qual pode estabelecer um tipo de "crise de leitura, inclusive [em] adultos" (2013, p. 27).

> Quando ocorre de não compreendermos uma imagem, de não lhe darmos a devida importância, essa falta pode ser creditada, muitas vezes, a uma lacuna em nossa formação cultural, em especial de leitores e apreciadores de obras de arte. (...) a sociedade brasileira não foi preparada e educada para compreender que ver é um ato de conhecimento (...). Ser espectador, isto é, aquele que espera observando, exige concentração e repetição, demanda inventar meios para ver cada vez melhor (Ramos, 2013, p. 27).

Assim como acontece com a parte verbal dos textos literários, a relação do leitor com imagens em construções literárias torna-se parte do jogo literário, depende da junção entre o que está explícito e implícito na obra, e sua interpretação pode ser influenciada pela

subjetividade do leitor.

> Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (Ramos, 2013, p. 27).

Portanto, além do acesso a textos literários, destacam-se como meios de ensino e estímulo à leitura, as mediações voltadas para o progresso dos leitores, bem como a realização de atividades como conversas e produções textuais em que o grupo compartilha significados com seus pares de leitura (Colomer, 2022). Essas práticas podem contribuir significativamente tanto para a interpretação quanto para a apreciação estética das obras. Por isso, concordo com a ideia de que a leitura coletiva e as conversas literárias possibilitam o estabelecimento de vínculos entre o grupo, constituindo uma verdadeira "comunidade de leitores" (Colomer, 2022), cada vez mais atenta às composições literárias de modo a ampliarem suas formas de leitura e percepção estética do texto. Desse modo, as observações sobre sentido e significado dos textos, quando partilhadas coletivamente, tornam-se progressivamente mais expressivas. Conforme apresenta o Dicionário de Filosofia (Abbagnano, 2003), no verbete "estética", compreende-se que:

> O caráter expressivo da arte também significa que as possibilidades de ver, contemplar e fruir que a arte realiza as novas aberturas para o mundo que ela revela, quando expressas na obra, estão à disposição de qualquer um que tenha condições de entender a obra. (...) sem dúvida, as possibilidades comunicativas de uma obra de arte bem realizada são praticamente ilimitadas e também relativamente independentes do gosto dominante. Isso significa que nem todos verão a mesma coisa numa obra de arte, ou que nem todos vão frui-la do mesmo modo. As respostas individuais diante dela podem ser inumeráveis e apresentar ou não uniformidade de gostos. Mas o importante não é essa uniformidade, mas a possibilidade que se abre a novas interpretações, a novos modos de fruir a obra (Abbagnano, 2003, p. 374).

Com o fim de propor mediações que ampliem as possibilidades de comunicação, interpretação, regularidade de leitura e de entendimento sobre textos literários, convém definir, ainda que de forma resumida, nosso objeto de ensino. Embora o texto literário, não seja tão facilmente definível, recorreremos a conceitos aceitos na área de ensino e aprendizagem referentes à literatura para, assim, abordar a questão da estética do texto literário, principalmente aplicada a textos trabalhados como literatura infantil e juvenil. Consideramos importantes tais definições pois fazem parte de nosso entendimento referente aos modos de aproximá-la dos jovens leitores.

A palavra "literatura" passou por diversas mudanças de significado ao longo do tempo. Originalmente, no século XVI, significava "cultura" e "erudição" (Jouve, 2020, p. 28), e estava

associada ao saber de um grupo restrito.

> Etimologicamente, havemos de lembrar que a palavra "literatura" vem do latim *litteratura* ("escrita", "gramática", "ciência"), forjado a partir de *littera* ("letra"). No século XVI, a "literatura" designa, então, a "cultura" e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. "Ter literatura" é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como a *literatura* supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o "grupo das pessoas de letras" (Jouve, 2020, p. 28, grifos do autor).

A partir de meados do século XVIII, com o surgimento de gêneros considerados "vulgares" como o romance, a palavra passou a designar a "arte de escrever" (Jouve, 2020, p.28). No século XIX, com a autonomia das ciências, a literatura se limitou ao campo da criação estética, adquirindo o sentido moderno de "uso estético da linguagem escrita", ou "arte da linguagem". No entanto, o autor destaca que "Se "literatura" designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de "produção intelectual" e de "patrimônio cultural" (Jouve, 2020, p. 29), ou seja, as bases de atividade produzida e até consumida por um grupo restrito, mais elitizado ainda permanecem ligados ao conceito de literatura.

Ao acolher tal definição de literatura, como uso estético ou arte da linguagem, consideramos importante destacar que assim como a fruição, a apreciação estética também está sujeita a variações. Conforme explanado por Jouve, sabemos que "historicamente, a palavra "arte" vem designando há muito tempo os artefatos que suscitam o sentimento do belo" (Jouve, 2020, p.15, grifo do autor). No entanto, a noção moderna de apreciação estética é mais abrangente.

> A arte já não é somente, para nós, o que visa ao belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar. Tudo se passa como se a hierarquia estabelecida entre as diferentes propriedades da obra de arte (estéticas, emotivas, simbólicas etc.) variasse com os contextos culturais. (Jouve, 2020, p. 18).

Tal definição mostra a subjetividade do conceito de beleza, relacionado ao contexto cultural de quem observa o objeto artístico. Ampliando o conceito de percepção estética, destaca-se o seguinte: "há relação estética cada vez que uma atenção aspectual (isto é, que incide sobre a aparência de um objeto) é sustentada por uma apreciação" (Jouve, 2020, p. 15).

Por citar objetos artísticos tais como "Fonte" de Marcel Duchamp ou o "tamborete *Mezzadro"*, fabricado pelos irmãos Castiglioni a partir de um assento de trator, aparentemente expostos para suscitar outras formas de apreciação, Jouve (2020) discorre acerca da importância do contexto cultural e tempo histórico para o entendimento do conceito de arte e, em consequência, da experiência estética.

> A arte já não é somente, para nós, o que visa ao belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar. Tudo se passa como se a hierarquia estabelecida entre as diferentes propriedades da obra de arte (estéticas, emotivas, simbólicas etc.) variasse com os contextos culturais (Jouve, 2020, p. 15).

Por consseguinte, analisando a etimologia do vocábulo e sua característica de objeto estético, capaz de suscitar sentimentos diversos em seus leitores, o texto literário pode ser comparado a um convite ao leitor para que encontre sentido e construa significados. Nesse encontro entre a subjetividade do leitor e a intenção estética do autor ocorre uma interação embasada na relação intrínseca entre forma e conteúdo da obra.

> É próprio da literatura — literatura que, como lembramos, tem na sua origem uma vocação erudita — (tentar) satisfazer ao mesmo tempo uma expectativa estética e uma exigência intelectual. Se a maioria dos leitores considera que não é possível mudar uma única palavra nessa mecânica singular e frágil que é o texto literário, é porque têm a convicção de que a menor modificação equivaleria não somente a alterar o ser musical e rítmico da obra (o que é lógico), mas também o que ela exprime ou busca exprimir (o que é mais surpreendente) (Jouve, 2020, p. 32, grifo do autor).

Desse modo, a literatura, como composição de arte com a linguagem, se destaca por sua capacidade de transformar a palavra em um objeto estético singular, explorando as potencialidades expressivas e simbólicas do sistema linguístico. A forma, através do uso de recursos como ritmo, escolha de palavras e de figuras de linguagem, torna-se indissociável do conteúdo, criando possibilidades de significações capazes de gerar prazer estético e veicular saberes (Jouve, 2020). O sentido artístico da literatura, no entanto, reside em sua especificidade, pois o autor, ao se expressar sem a necessidade de estabelecer uma comunicação objetiva, possibilita que a obra expresse conteúdos que vão além da intenção inicial. A riqueza semântica da obra literária, portanto, se manifesta na diversidade de temas abordados, na construção do sentido e na capacidade de pôr em foco diferentes pontos de vista.

> O texto literário, cuja primeira intenção não é transmitir uma mensagem clara, significa essencialmente como sintoma. Como a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente (Jouve, 2020, p. 88-89).

De acordo com Jouve (2020), considerar um texto como sintoma implica entender o que ele representa, além de uma intenção original, como obra produzida em circunstâncias históricas específicas. Por conseguinte, a experiência estética se define como um processo de interação subjetiva e singular entre o indivíduo e um objeto, desprovido de finalidade prática imediata, motivada pela busca de algum tipo de sentimento. Nessa experiência, a atenção se volta para a forma do objeto, despertando emoções, sensações e reflexões que se configuram como uma satisfação própria ao ato de contemplação e não a uma função especificamente

utilitária.

A fim de estimular experiências estéticas cada vez mais significativas à formação dos jovens leitores, foram planejadas mediações em que a experiência estética é estimulada a partir do encontro entre texto e leitor, reconhecendo a importância da ampliação de seu repertório cultural, ou seja, conhecimentos, experiências e referências adquiridas fora e dentro da escola. Não de modo a reduzir a experiência estética a análises minuciosas de cunho teórico, mas de incentivar o leitor em seu processo de interpretar as nuances, as referências intertextuais, as construções textuais e os simbolismos que a enriquecem. Pois sem uma base de conhecimentos organizados e um "treinamento do olhar" (Silva, 2020, p. 20), a experiência estética do leitor será limitada, impedindo-o de ir além do reconhecimento superficial de aspectos estéticos.

Logo, importa o tipo de mediação utilizada para que o leitor possa aprimorar sua experiência estética sem tornar-se apenas reprodutor das impressões e teorias de seus professores ou de seus pares de leitura. Conforme destacado por Colomer (2022), é possível que a obra literária ressoe no leitor de forma mais profunda quando ele está inserido em um ambiente que promova a troca de ideias e interpretações, o que impede que a experiência se limite a uma fruição subjetiva e incomunicável, na qual o único critério de avaliação é o prazer pessoal.

> Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (Colomer, 2022, p. 150).

Assim como feito acerca do conceito de fruição, também foi verificado o texto da BNCC (2018) com o propósito de cotejar as orientações fornecidas no documento às explanações feitas por especialistas em ensino de literatura.

Nas páginas de orientações acerca do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC não define diretamente o que é estética. A estética é citada junto à fruição quando relacionada a textos literários. Vemos a junção das atividades de fruição e estética no trecho de definição do "eixo leitura", por exemplo:

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; [...]
> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BNCC, 2018, p. 71-72).

Como a BNCC associa "fruição estética" a "textos e obras literárias" (BNCC, 2018, p.

71-72) e amplia o conceito de leitura, observa-se que o espaço destinado à leitura e à apreciação estética de obras literárias nas aulas de língua precisa ser compartilhado com outros gêneros textuais. Esses gêneros podem ser apreciados de diversas formas. Considerando que, quando a atenção se volta para a forma do que está sendo apreciado, é possível "apreciar esteticamente tanto a tela de um mestre quanto um cartaz publicitário" (Jouve, 2020, p. 16), a falta de definição do conceito de estética na parte do documento relativa ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental pode resultar em um menor enfoque às atividades de formação para apreciação estética de textos literários.

Essa possível lacuna pode impactar tanto nos materiais didáticos, produzidos a partir das orientações da BNCC, quanto nas atividades desenvolvidas nas escolas, muitas vezes baseadas em materiais didáticos voltados para a preparação dos alunos às avaliações internas e externas, como provas bimestrais e avaliações diagnósticas. A despeito disso, dentre as seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental lemos o seguinte:

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Nesse contexto, embora o documento não cite especificamente a atividade de leitura literária, o desenvolvimento do senso estético aparece associado a reconhecimento, fruição, respeito e participação em produções artístico-culturais – ações de reflexão e avaliação diante do que é experienciado parecem não ser o alvo dessa competência de linguagem. Tal concepção é notada também na menção à leitura literária na explicação acerca do tratamento dado ao eixo de leitura no documento.

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; (Brasil, 2018, p. 71).

Embora seja mencionada a interação ativa entre leitor e texto, a fruição novamente aparece como finalidade da leitura de textos e obras literárias, nesse ponto uma "fruição estética" (Brasil, 2018, p. 71), expressão não definida no documento. Quanto ao conceito de estética, a BNCC prioriza o sujeito, aparentemente sem considerar a intenção de quem produz a manifestação artística, e define da seguinte forma o termo estesia nas orientações curriculares do componente Artes:

> Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (Brasil, 2018, p. 194, grifo do autor).

A propósito, embora se mencione como prática de leitura "fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais" (Brasil, 2018, p. 72); o tempo necessário para o desenvolvimento dessas experiências estéticas não parece ter sido considerado na distribuição dos conteúdos a serem ensinados. O fato de o ensino literário não ocupar um maior espaço como componente curricular de ensino, para um melhor desenvolvimento das experiências de leitura, foi mencionado pelas professoras Porto, como uma exaltação a outros gêneros em detrimento aos literários:

> A BNCC não faz menções claras para a abordagem da literatura e de seus diferentes gêneros, porém, quanto aos textos digitais, ela, em diversos momentos do texto, cita exemplos do que é indicado trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, como neste trecho que contempla abordagem sobre reflexão sobre produção e recepção de textos e enumera alguns gêneros textuais: "comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthroug, detonado, machinima, trailer honesto, playlists"[6] (Porto e Porto, 2018, p. 19).

Além de outras questões, as autoras comentam que uma maior atenção aos gêneros da cultura digital pode influenciar na formação dos alunos, a qual ficaria mais voltada para o mercado profissional do que para o desenvolvimento pessoal visto que: "a leitura e a apreciação literária podem promover uma formação mais humana e transformadora do sujeito e da sociedade, como defende Candido" (Porto e Porto, 2018, p. 19). Desse modo, um menor espaço curricular destinado à leitura literária acaba por influenciar nas possibilidades de apreciação estética de tais textos, principalmente por estudantes cujo acesso a obras literárias é realizado, sobretudo, no espaço escolar.

Ainda que em espaço reduzido, a formação estética é associada à leitura literária no campo artístico-literário, um dos cinco incluídos no documento. Propõe-se "uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos" (Brasil, 2018, p. 84). No entanto, dentre as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, retorna à menção à estética como preparação para a fruição, o que poderia indicar que a apreciação estética é algo

[6] Trecho atualmente encontrado na página de número 73 da BNCC de 2018.

de menor importância em relação à fruição.

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 84, grifos nossos).

De acordo com Nascimento, considerar a experiência estética como atividade realizada "para fruição" (Brasil, 2018, p. 84), conforme aparece na BNCC possibilita o entendimento de que "tanto a noção de atividade estética quanto o conceito de leitura literária sejam associados somente à ideia de fruição. Como se fruir fosse meio e fim (finalidade) da leitura literária" (In: Gerhardt; Amorim. (Org.), 2022, p. 190). Esse entendimento deixaria de lado o papel do leitor diante da obra literária, deslocando-se para vivenciar a experiência proposta pelo texto (fruindo-o), mas também, voltando da experiência e avaliando-a (apreciação estética) como representação ou possibilidade e não como parte de sua própria realidade. Com base nas palavras de Bakhtin, Nascimento expressa o seguinte:

> Colocando-se na situação do leitor que se desloca e se compenetra em uma leitura que envolve sofrimento, angústia ou dor, por exemplo, o autor menciona que a experiência estética não está no simples ato de deslocar-se e colocar-se no lugar da pessoa que sofre, ou seja, no fruir dessa experiência. O começo da atividade estética estaria no retorno a si diante da compenetração, quando, em uma postura ativa e socialmente situada, o leitor vai preencher o material da compenetração, dotando-o com um acabamento estético (Nascimento In: Gerhardt; Amorim. (Org.), 2022, p. 190).

Nesses processos, que não obedecem sempre à mesma ordem de execução, observa-se a influência das subjetividades e do momento histórico em que a leitura é realizada (Bakhtin, 2011). Cada leitor trará consigo sua vivência e repertório cultural, moldado a partir de suas experiências até o momento de encontro com o texto. E, no compartilhamento de sua leitura com outros, "não são como [...] adeptos de uma mesma crença. Constituem, todavia, uma comunidade vinculada por um interesse comum e aberta no tempo e no espaço" (Abbagnano, 2003, p.374).

Portanto, para que essa apreciação seja cada vez mais pautada na interação entre leitor e composição literária, faz-se necessário uma formação que inclua acesso a momentos de apropriação da leitura, de experiências de fruição e de apreciação estética e da aquisição de conhecimentos comuns a práticas de leituras literárias. Com este objetivo, foram planejadas mediações para apresentação de textos literários de forma rotineira, organizada, visando contribuir com a formação de leitores aptos a lidar com a superfície e com as camadas de significados próprios dos textos literários.

# 3 METODOLOGIA

O primeiro momento da pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica de livros e produções acadêmicas que tratam do ensino de Literatura, especialmente os relacionados à mediação de leitura literária para crianças e adolescentes durante as aulas. Documentos oficiais que orientam o trabalho docente para classes de segundo segmento do Ensino Fundamental também foram considerados no estudo. Após essa etapa, fizemos a seleção das obras literárias utilizadas, o planejamento das mediações e a elaboração dos roteiros para as conversas literárias. As motivações que orientaram a escolha das obras bem como a elaboração das atividades destinadas aos alunos foram registradas em meu caderno de planejamento e notas das aulas, no qual também registrei observações acerca das mediações realizadas.

Dentre as aulas planejadas e ofertadas aos jovens leitores destacaram-se propostas sugeridas por Bajour (2012), Chambers (2023), Colomer (2022) e Munita (2024). A leitura integral das obras, as conversas literárias, as anotações sobre o que foi lido e a produção de novas histórias compartilhadas em sala passaram a fazer parte do cotidiano escolar da classe. Para complementar as mediações, os alunos foram incentivados a realizar a leitura de livros escolhidos por eles na sala de leitura da escola. Essas leituras voluntárias poderiam ser citadas nas aulas, principalmente se houvesse alguma relação com as obras abordadas coletivamente.

Como forma de iniciar a parte prática da pesquisa, foram elaborados dois questionários, impressos, contendo perguntas discursivas e de múltipla escolha para serem respondidos pelos alunos. O objetivo das perguntas do primeiro questionário foi o conhecimento do perfil de leitura da classe e de suas lembranças acerca de alguns termos básicos como: autor, narrador,

personagem, formato de textos em prosa ou em verso, termos relacionados a poemas e diferença entre livro de ficção e livro informativo. O segundo questionário, também composto por perguntas discursivas e objetivas, foi referente ao livro selecionado para o início das mediações.

Para a realização das conversas literárias foram planejados e realizados momentos de leitura em voz alta para os alunos. Nas duas primeiras mediações, realizei toda a leitura em voz alta para os estudantes; nas demais, eu iniciava e diversos alunos participavam da leitura para a classe. Após as conversas, os discentes tinham a oportunidade de fazer anotações, textos ou desenhos de acordo com o que foi lido e conversado em um caderno próprio para tais momentos: os diários de leituras.

Os cadernos também foram utilizados para registro de conteúdos literários relacionados à composição das obras e para a produção de textos a partir das histórias apresentadas em sala. O registro escrito foi relevante para se trabalhar não apenas a compreensão dos textos ou de conceitos literários, mas principalmente, a prática social da escrita (Lerner, 2007) — uma escrita que não é realizada somente para avaliação escolar, mas que tende a ser precisa a fim de cumprir seu papel de comunicar, de compartilhar mensagens e significados dentro de uma comunidade letrada.

As atividades visando o estabelecimento de uma rotina de leituras literárias em classe foram planejadas para o primeiro semestre letivo, como a primeira fase das mediações. Decidimos fazer um planejamento em duas fases por acreditar que o acesso a livros, como ação isolada, deixa de lado o fato de que nem todos os leitores demonstram interesse ou preparo para um itinerário de leituras, sendo assim, mediações que consideram a formação e o progresso de crianças e jovens para lidar com obras cada vez mais complexas podem auxiliá-los a se reconhecerem como leitores, com base em experiências com textos semelhantes (Colomer, 2022; Munita, 2024). Por conseguinte, foram selecionados livros premiados, com temática, linguagem e projetos gráficos atuais. Para a primeira fase da pesquisa foram escolhidos: *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*, de Alexandre Rampazo; *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo; *O vestido de Afiya*, de James Berry com ilustrações de Anna Cunha e tradução de Marcos Marcionilo; e *Bárbaro*, de Renato Moriconi.

Os quatro primeiros livros são mais direcionados ao público infantil, o que considerei adequado, visto que as mediações seriam realizadas como uma atividade de base, permitindo que os alunos progredissem em suas leituras. Com esse intuito, começamos com dois livros do mesmo autor, o que possibilitou algumas observações sobre sua estética. A comparação entre enredos, formas de narrar a história, construção de personagens e uso das ilustrações como parte da narrativa também proporcionou um tom de naturalidade às conversas e análises sobre as

histórias. A partir das obras, os alunos foram compreendendo um pouco do trabalho de um autor e de um ilustrador de livros.

Além disso, quase todas as obras mostram crianças como protagonistas ou como personagens de destaque, nenhuma das obras as retratam como personagens rasos. As histórias apresentam diferentes representações da infância e podem ser fruídas e apreciadas esteticamente de variadas maneiras. Por serem ilustrados, os livros também contribuíram para a ampliação das leituras, uma vez que, além de acessarem o texto verbal, os leitores precisavam realizar a leitura das imagens favorecendo uma incursão na estética literária. Outro ponto em comum entre as obras são os temas que dialogam com a subjetividade e a experiência dos alunos: livros como *Pinóquio: o livro das pequenas verdades, Este é o lobo, O vestido de Afiya* e *Bárbaro* abordam questões de identidade, aceitação e imaginação, dialogando com Petit (2008; 2010) e Bajour (2012) sobre a importância da subjetividade e da escuta nas mediações.

Para o segundo semestre, considerando que os discentes haviam experienciado leituras anteriores, de forma coletiva, foram organizados os momentos de leituras mais desafiadoras (Colomer, 2022; Munita, 2024). As obras selecionadas foram *Migrantes* e *Eu sou uma noz*. Embora com abordagens diferenciadas, ambas mostram um pouco das dificuldades enfrentadas por aqueles que precisam migrar, incluindo as que acometem crianças, tema atual e de conhecimento da maior parte dos alunos. Além da temática, os livros foram escolhidos por seu trabalho artístico com a linguagem verbal e não verbal e suas possibilidades de interpretação e apreciação estética. *Migrantes* foi adquirido por seu projeto gráfico diferenciado e possibilidade de ampliação da prática de ler imagens a partir das ilustrações repletas de detalhes e símbolos a serem revelados na interação com a obra.

Sem deixar de lado as questões abordadas nas primeiras obras do itinerário, *Migrantes* e *Eu sou uma noz* trazem, sob a temática das migrações, personagens em busca de pertencimento e acolhimento, alinhando-se à perspectiva de Candido (2011) sobre o potencial humanizador da literatura ao promover o contato entre leitor e situações similares ou bastante diversas de sua realidade. Tais encontros suscitam diferentes formas de fruição, experiência que contribui com o progresso do leitor como expresso por Colomer:

> Conseguir que se ampliem as formas de fruição não é fácil. A maior parte da literatura infantil e juvenil e da literatura mais popular entre os adultos se acha fortemente instalada no vigor exclusivo do método projetivo e argumental. Frequentemente isto se faz através de formas bastante estreitas de correspondência literal entre as obras e seus supostos destinatários: a idade dos personagens, os temas próprios a seus interesses ocasionais, a explicitação das condutas morais corretas, etc. É indubitável, no entanto, que também existem livros notáveis para crianças e jovens que ultrapassam estas formas e podem ser usados com sucesso na sala de aula, como parte do itinerário (Colomer, 2022, p. 70).

Como na fase inicial da pesquisa foi apresentado o livro *Bárbaro*, também composto apenas por linguagem não verbal, porém com tema e ilustrações mais comuns a livros infantis; a leitura de *Migrantes* foi realizada após atividades que forneceram maior repertório literário aos jovens leitores. O livro mais extenso e detalhado trouxe uma oportunidade de observação acerca das reações dos estudantes à leitura de imagens após terem participado de mediação com obra de mesma linguagem. Por ter em mãos somente um exemplar de *Migrantes*, foi benéfica para a classe a existência de vídeos na *internet* contendo partes da obra, os vídeos foram assistidos por toda a turma na sala de informática da escola. Essa estratégia foi utilizada na primeira parte da mediação da obra para que os discentes pudessem observar, simultaneamente, mais de perto as imagens. Após esse primeiro momento, o exemplar físico foi disponibilizado em sala para que todos tivessem a oportunidade de lê-lo.

O livro *Eu sou uma noz* pôde ser lido por toda a turma individualmente, pois foi realizada uma campanha *on-line* para aquisição dos exemplares em quantidade que atendesse ao grupo. Embora a escola possua uma sala de leitura, a campanha foi a alternativa encontrada diante da falta de exemplares do livro escolhido ou de outra obra que atendesse aos critérios de qualidade estética e quantidade de exemplares suficientes para a realização de uma atividade síncrona focada no progresso dos leitores.

A pesquisa foi realizada com o intuito de contribuir com o processo de formação de leitores mais preparados para as possibilidades de interpretação e às formas de fruição e de apreciação estética de obras literárias. As atividades foram compostas por momentos de escuta dos estudantes, leitura coletiva e análise de livros literários com mediação em sala de aula e pela produção de textos variados, partindo do que foi lido e conversado. Os livros foram escolhidos com base na idade dos leitores, modo de organização da mensagem, progressão de possibilidades quanto à interpretação de textos literários e por abordar aspectos como identidade e pertencimento como experiência estética, como representação do real e como oportunidade de entrar em contato com outras "vivências".

## 3.1 Contexto da Pesquisa

Como professora, sei que além de planejar as aulas, replanejá-las faz parte de minha rotina. Isso acontece porque enquanto leciono, observo as reações dos alunos. Fizeram perguntas durante a explicação? Estão conseguindo realizar as atividades propostas de forma autônoma? A constante análise do próprio trabalho e o foco nos interesses e respostas do grupo,

por vezes, aproxima o trabalho do professor ao de um pesquisador de ciências sociais.

De acordo com Ludke e André (2018), desde os anos 1980, estudos acerca das características da pesquisa qualitativa possibilitaram o entendimento de que ela "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (Ludke e André, 2018, p. 14). Desse modo, a adaptação das atividades ao grupo e o objetivo da pesquisa em contribuir com o processo de formação dos alunos como leitores nos direciona a uma investigação qualitativa. Dentre as variadas abordagens desse tipo de pesquisa, a narrativa docente e a autoetnografia são as metodologias que se destacam neste trabalho.

As narrativas docentes têm sido utilizadas por professores e licenciandos como "forma de compartilhar uma visão do vivido", ao mesmo tempo em que "desloca a maneira como pensamos e nos convoca a questionar conceitos, concepções, ideias e práticas provocando uma inquietude auto formativa" (Reis, Emilião e Ferreira, 2023, p.8). Dessas reflexões surgem textos que evidenciam a heterogeneidade de saberes e vozes no processo educativo. Situações de ensino e aprendizagem que retratam a realidade do cotidiano escolar narradas em textos que unem teoria, prática, análise e relato são algumas das características desse tipo de pesquisa em que "buscamos os saberes, as vozes e as palavras invisibilizadas pelos entendimentos formais produzidos pela modernidade sobre professores, licenciandos, escolas e currículos" (Reis, Emilião e Ferreira, 2023, p.5). Trata-se de dar voz a quem está dentro da escola.

De acordo com Ono (2018), o reconhecimento da natureza subjetiva das ciências sociais, diverso do que ocorre nas ciências naturais, torna importante "uma compreensão dos fenômenos sociais, partindo das epistemologias e do sentido construído por seus agentes" (Ono, 2018, p. 54). Adotar a autoetnografia como abordagem metodológica e epistemológica permite valorizar a experiência pessoal e subjetiva do pesquisador, tomando-a como ponto de partida para a compreensão de fenômenos sociais e culturais mais amplos. Essa escolha busca transformar e humanizar a produção científica, ampliando o reconhecimento de saberes e vivências que enriquecem o cotidiano escolar. Isso envolve a valorização de saberes e experiências locais.

> Desta forma, o processo autoetnográfico expande as possibilidades de se investigar questões educacionais que não focalizem a busca por um padrão ou uma verdade, mas as verdades localizadas e contextualizadas. Não se busca trazer, nem se ousa trazer neste processo um conhecimento estável e determinante sobre a experiência, seja sobre a formação de professores, a formação do formador ou sobre os estudantes. O que se pretende, ao meu ver, é a contribuição de outras vozes e outros saberes na propulsão de reflexões e outras pesquisas" (Ono, 2018, p. 57).

Diante disso, é possível entender que na autoetnografia, o foco não está somente no grupo a ser observado, o pesquisador, embora assuma o papel de observador, também está incluso nos desdobramentos da pesquisa devido à sua relação de proximidade com o grupo. Do mesmo modo, este estudo apresenta minhas considerações como professora e pesquisadora, analisando de forma crítica o desenvolvimento de reações e relações da classe de sexto ano com os textos literários e com seus pares de leituras ocorridos nas aulas que ministrei. A proximidade com o grupo, por meio das mediações e regência das aulas, favoreceu o uso de alguns recursos comuns às etnografias — usados também nas autoetnografias — como uma observação contínua do que está acontecendo com o grupo, além de entrevistas, em nosso caso, os questionários e conversas literárias substituíram entrevistas formais. E, conforme destacado por Ludke e André (2018, p. 14), "esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos [...] e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada".

Com esse intuito foi selecionado o público da pesquisa, composto por alunos de turma regular do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, situada na zona norte. A instituição oferece o segundo segmento de ensino, do sexto ao nono ano letivo e embora lecione para as demais séries, é recorrente o trabalho com turmas de sexto ano, esse foi um dos aspectos que levei em consideração ao planejar as mediações.

A faixa etária de transição da infância para a adolescência também foi considerada para o estudo. Na adolescência, fase em que inseguranças e questionamentos rumo à maturidade tornam-se mais aparentes, os jovens começam a ter maior liberdade e oportunidade de escolher suas formas de entretenimento, incluindo as acessíveis pela *internet*, e, em muitos casos, o desinteresse em leitura torna-se mais evidente. Há locais em que a prática da leitura é associada a um entretenimento de sujeitos mais solitários ou a um costume antiquado e, em geral, adolescentes procuram formar grupos em vez de serem vistos como negativamente diferentes dos demais. Na turma que participou do conjunto de aulas de leitura, somente um aluno iniciou o ano letivo aos doze anos de idade, os demais estavam com dez ou onze anos, ou seja, ainda eram crianças e isso me incentivou a apresentar a leitura como atividade tanto individual quanto coletiva.

Ainda que seja comum às crianças serem mais participativas nas aulas, conforme vão deixando a infância, alguns jovens tornam-se mais retraídos. Essas questões relativas ao amadurecimento, faz delas um público em potencial para atividades de fomento ao desenvolvimento das maneiras de ler e de falar sobre textos literários. A leitura literária em sala de aula pôde contribuir para aproximar os discentes de textos e de formas de apresentar histórias

que, sem uma mediação, provavelmente não seriam de conhecimento ou de interesse do grupo. O compartilhamento de experiências de leitura possibilitou um ambiente amistoso de fala e de escuta do outro, algo muito importante na interação entre os alunos.

O bairro no qual a escola está situada não é próximo do centro da cidade. Para chegar à região central, os moradores do entorno escolar precisam realizar uma viagem de mais de uma hora, utilizando-se de uma linha de ônibus que atende a região. Também é possível realizar a viagem de trem, não há linha de metrô no bairro. A maior parte dos estudantes não visita bibliotecas ou exposições referentes a manifestações artísticas, tão comuns nas regiões central e sul da cidade. Não há biblioteca pública ou espaço reservado a mostras artísticas no bairro.

Parte dos alunos mora nas ruas residenciais próximas à escola, alguns moram em uma comunidade em situação de vulnerabilidade socioeconômica, localizada na quadra atrás da escola. Há também aqueles que moram em outra comunidade de mesma condição empobrecida, situada a algumas quadras da instituição, esses utilizam os ônibus que atendem ao bairro para chegar ao local das aulas. Poucos realizam o trajeto como pedestres porque o caminho não é muito movimentado e isso gera nos alunos e responsáveis o receio de ficarem expostos a algum tipo de violência.

Devido à sensação de insegurança nas ruas e ao custo dos transportes, diversos alunos comentam o fato de não terem o costume de ir a locais distantes de casa, a maior parte dos relatos quanto ao lazer refere-se a festas realizadas na proximidade das residências ou visitas a parentes. Em relação à religiosidade, a maior parte declara acompanhar os responsáveis a cultos, missas, reuniões ou sessões religiosas. Dificilmente algum aluno expressa que não frequenta algum local religioso. Basicamente são esses os deslocamentos da maioria dos estudantes. O tempo fora da escola geralmente é usado no interior ou próximo de casa.

Com essas informações, lembramos de alguns apontamentos de Dalvi a respeito da influência das condições sociais no desenvolvimento escolar, mais especificamente na formação de leitores. Conforme expresso pela autora, nem sempre são registradas nas pesquisas acadêmicas, o impacto da pobreza, da violência e da falta de acesso a alguns direitos garantidos em regimes democráticos (Dalvi, 2020). Desse modo, deixa-se de considerar que determinados comportamentos ou dificuldades quanto à disposição para com a leitura literária, por exemplo, podem ser reflexos do que tais crianças e jovens trazem de suas vivências. Embora não se possa reduzir a questão da formação de leitores às condições de vida daqueles que estão sendo formados, fazem parte de um conjunto de situações favoráveis ou desfavoráveis às práticas de leitura, as condições sociais dos propensos leitores (Salgueiro, Pitta e Guimarães, 2023). Citaremos apenas algumas, comuns ao público atendido pela escola.

Dentre as condições desfavoráveis à realização ou a manutenção do contato entre crianças e livros estão as dificuldades de aprendizagem relacionadas aos saberes escolares. Conforme expresso pela professora e pesquisadora Raquel Souza:

> A difusão da ideia do estímulo à leitura como uma atividade sempre agradável escamoteia questões muito complexas acerca da formação do leitor. [...] não se leva em consideração o fato de que a construção de preferências e hábitos de leitura está ancorada no contexto sócio-histórico dos indivíduos: todos estamos inseridos em comunidades culturais que compartilham interesses, pontos de vista e modos de ler. [...] Além disso, o elogio aos prazeres da leitura é especialmente nocivo em contextos de repetência, defasagem idade/série e dificuldades de aprendizagem. Como convencer alguém de que "ler é legal" se o enfrentamento do texto o coloca em posição de desigualdade frente aos outros colegas? Se ler, para ele, é difícil? (E costumamos não gostar do que não entendemos, é claro). Se a leitura, fora do ambiente escolar, não é dotada de valor em sua família e em sua comunidade? (2018, p. 79).

Nesse contexto, alguns alunos, mesmo ainda bem jovens, exercem algum tipo de atividade rotineira relevante para o funcionamento da família. Em situações nas quais os responsáveis precisam trabalhar por longas horas, por exemplo, os filhos de mais idade acabam se ocupando em tarefas como: tomar conta dos irmãos mais novos, preparar alimentos e arrumar a casa. O exercício rotineiro desse tipo de atividades tira de tais estudantes tempo e disposição que deveriam ser direcionados aos estudos, à leitura, à escrita. Diante dessa vivência, é comum observar estudantes sonolentos nas salas de aula, quando questionados, as respostas revelam situações como as mencionadas.

Além da falta de tempo e de disposição, alguns alunos preferem, como citado pela bibliotecária e autora colombiana Silvia Castrillón, atividades de recreação em que não seja necessário exercer esforço intelectual, pois vivem em condições difíceis, nas quais seus responsáveis "já têm feito demais para conseguir sobreviver" (2011, p. 55). Nesse tipo de realidade, a leitura literária — que exige tempo e concentração — perde espaço para equipamentos de recreação como televisores, por exemplo. Os quais demandam tempo, mas não o mesmo tipo de concentração utilizado para interpretar textos literários mais complexos.

Somado a isso, alguns jovens lidam com situações de falta de costume ou de incentivo para atividades de leitura no meio familiar, como destacado por Petit:

> quando a luta pela sobrevivência, ou pelo trabalho, toma todo o tempo cotidiano, quando a mãe, frágil ou consternada, é insuficientemente amparada por sua família e seus amigos, não tem condições de improvisar uma parlenda, de contar uma história, menos ainda, de ler (o que pressuporia que ela mesma tivesse podido se apropriar dos livros). Muitas vezes, esquece até as lendas que lhe foram transmitidas na infância. Ou a linguagem serve simplesmente para designar coisas. Então, faltará às crianças uma etapa para que assimilem os diferentes registros da língua e se apropriem um dia da cultura escrita: aquela em que a literatura, oral ou escrita, prepara para um uso da língua tão essencial e vital quanto "inútil", o mais perto possível da vivacidade dos

> sentidos e do prazer compartilhado, longe do controle e da nota. (2010, p.58-59, grifos da autora).

Para aqueles que possuem melhores condições financeiras, os quais teriam mais formas de acessar livros, tanto física quanto digitalmente, o excesso de horas diante de televisores e aparelhos com acesso à *internet*, muitas vezes sem a supervisão de algum adulto, "rouba-lhes" o tempo e a disposição que poderiam destinar a outras atividades. Mesmo para aqueles que receberam estímulos quanto à leitura literária na primeira infância, se tal estímulo for descontinuado, ocupar o tempo com as mais recentes tecnologias, poderá ser a primeira escolha quando se trata de preencher o tempo livre.

Também por isso, autoras como Castrillón condenam a promoção do ato de leitura como algo sempre prazeroso, pois quando tal promoção é feita

> sem a intenção de criar verdadeiros leitores críticos e autônomos, promovendo o livro como um bem de fácil consumo, a ele é dado competir, e em desvantagem, com outros meios com os quais é difícil disputar o monopólio do lazer fácil e descompromissado: O livro, desse modo, perde seu verdadeiro valor (2011, p. 58).

Essas são só algumas das condições que influenciam o processo de formação dos alunos como leitores de literatura, aptos a perceber, construir e negociar sentidos nos textos e na vida (Dalvi, 2020). Conforme expresso por Souza, não só os alunos, mas professores e demais funcionários da escola — "todos estamos inseridos em comunidades culturais que compartilham interesses, pontos de vista e modos de ler" (2018, p. 79) e isso afeta a relação de cada membro social com a literatura. As atividades planejadas para os alunos levaram isso em conta, a intenção foi realizar um trabalho que respeitasse a heterogeneidade do grupo, no qual há crianças de variadas condições familiares, sociais e econômicas.

Em relação ao comportamento dos alunos dentro da escola em que foram realizadas as mediações, a maioria participa das atividades pedagógicas sem oferecer muita resistência. A escola é antiga, septuagenária, e muitos alunos relatam sentir-se seguros no local que já foi a escola de pais, tios e irmãos mais velhos. O hábito de manter o celular à mão foi um dos desafios enfrentados pós-pandemia, todavia, desde a vigência do Decreto Rio n° 53918, de 1° de fevereiro de 2024, que regulamenta o uso de celular em sala de aula como ferramenta pedagógica e não como distração; o desafio tem sido vencido.

Quanto à infraestrutura: a escola possui onze salas de aula equipadas com mobiliário para acomodação dos alunos e professores, quadro-branco, mural e armários nos quais podemos guardar alguns livros didáticos e alguns materiais para uso nas aulas. Dessas onze salas, uma é destinada às aulas de Inglês e outra é destinada a aulas práticas de Artes, com decoração

específica feita por professores e alunos participativos.

Além das salas para aulas regulares, há uma sala de informática contendo dez computadores e um quadro-branco, a sala é mais utilizada com turmas de sexto ano, por terem uma média de vinte cinco a trinta alunos. Dividir os equipamentos não agrada a todos, mas é o que tem sido feito. Nas demais turmas, com maior número de alunos, a tarefa de alocá-los torna-se bem mais difícil. A *internet* de banda larga é um tanto intermitente no local onde a sala de informática está situada, assim, ao se planejar alguma atividade, há de se ter em mente que talvez não haja acesso à rede no momento da aula. Um fator a se considerar quando se está diante de turmas agitadas e falantes, como são as de sexto ano escolar.

Recentemente, a escola recebeu uma reforma e equipamentos para uma sala nomeada de colaboratório por possuir televisor com acesso à *internet*, computadores, *notebooks*, impressora 3D, material para pintura e artesanato e uma máquina de costura. Esse modelo de sala tem sido implantado em algumas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro visando à ampliação de atividades voltadas ao uso de diferentes tecnologias. Como a sala possui dez *notebooks* e dois computadores, além de uma bancada com três lugares individuais e mesas com capacidade para quatro pessoas, é utilizada por todas as nove turmas da escola (duas de sexto ano, três de sétimo, duas de oitavo e duas de nono ano escolar). O local é utilizado de forma organizada conforme agendamento de horários realizados entre equipe gestora e professores.

Como passo a maior parte de meu tempo letivo com turmas de sexto ano, além da sala de aula, costumo utilizar a sala de informática em vez do colaboratório para atividades envolvendo o uso de computadores. Por ser diferente da sala de aula, a sala de informática, mesmo quando está sem *internet*, tornou-se um dos locais favoritos das turmas de sexto ano, provavelmente isso acontece porque a maior parte dos alunos declara não ter acesso a computadores ou *notebooks* em casa. Minha formação técnica na área de informática foi utilizada no planejamento e execução de tais aulas diferenciadas. A incerteza sobre a disponibilidade da *internet*, bem como a organização das crianças no número limitado de máquinas e a necessidade de, repetidamente, explicar a alguns alunos sobre o comportamento adequado em um ambiente com equipamentos caros e sensíveis, tudo isso faz das idas ao local um momento que requer um bom planejamento quanto ao tempo que será utilizado para essas aulas.

A escola abriga também a sala de leitura contendo o acervo de livros literários e de conhecimentos gerais, uma televisão e algumas mesas com cadeiras para quatro pessoas, desse modo os alunos podem ser acomodados em grupos. Há também um refeitório para os discentes,

uma quadra esportiva para as aulas de Educação Física, dois banheiros para alunos sem dificuldade de locomoção, um banheiro para cadeirantes e uma sala grande dividida em sala da direção, secretaria e sala dos professores, contendo banheiro e copa.

Não há biblioteca no bairro e é comum os alunos procurarem a sala de leitura da escola. Livros infantis contendo pouco texto e muitas ilustrações são os mais procurados por alunos do sexto e até do sétimo ano. Porém, há exceções, alguns alunos tanto do sexto quanto do sétimo ano já são fãs de coleções como *Diário de um Banana* (a partir de 218 páginas) e até *Harry Potter* (de 208 a 607 páginas em seu último livro). Geralmente, os maiores frequentadores da sala de leitura são os alunos de sexto e de sétimo ano.

Embora haja uma sala de leitura e uma professora muito dedicada a esse local tão importante da escola, não foi possível planejar o itinerário de leitura utilizado na pesquisa a partir do acervo oferecido. Isso se deu pela falta de livros que atendessem conjuntamente aos critérios de construção artística da linguagem, projeto gráfico, temática e quantidade suficiente de exemplares para o trabalho com a turma de alunos participantes das atividades planejadas. Diante disso, após calcular os custos, efetuei a compra dos exemplares selecionados para as atividades em que realizei a leitura das histórias para a turma. Para a atividade de leitura desafiadora, de livro integral, realizei uma campanha on-line para a aquisição de 24 exemplares do livro *Eu sou uma noz*, de Beatriz Osés a fim de que houvesse um exemplar para cada aluno da classe.

A campanha foi pensada com a ajuda da professora Ana Crelia Dias, orientadora da presente pesquisa, por meio de um *card* informando a respeito da campanha e de sua finalidade, o *card* foi postado em grupos de amigos, via *WhatsApp*. A campanha foi apoiada por amigos, professores e profissionais da Educação como eu, alguns deles amigos da turma de mestrado, todos empenhados em levar um pouco mais de literatura, principalmente para aqueles que, afetados pela condição financeira de suas famílias, não teriam condições econômicas para aquisição desses exemplares que custavam, em média, conforme pesquisa on-line realizada no mês de julho de 2024 (mês em que o acervo para os alunos estava completo), de R$30,00 (usados) a R$64,00 (novos). Sem dúvida um investimento alto, o qual não é fácil de ser realizado por muitas das famílias atendidas pela rede pública de ensino, e que aponta para a necessidade de um conjunto de condições desde a infraestrutura das instituições públicas de ensino com organização de bibliotecas escolares, contratação de bibliotecários, atualização de acervo e subsídios para a implementação de projetos de leitura locais.

Apesar da existência do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com a proposta de distribuição de livros literários escolhidos pela equipe escolar para as escolas

públicas em todo o território nacional, nem sempre as instituições recebem exatamente o que necessitam em razão de prazos, etapas para cadastro das escolas e orientações quanto a escolha das obras, por exemplo. De acordo com o site do governo federal (Brasil, 2025), no último período para acesso ao sistema digital do PNLD para escolha de livros literários para os anos iniciais de Ensino Fundamental, nem todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro finalizaram o pedido na plataforma PNLD Digital. Das 759 escolas aptas, 515 concluíram o processo, num total de 67,85% das escolas cadastradas.

O prazo para acesso e conclusão do pedido foi de 03/06/2025 a 25/06/2025 para se conhecer os livros aprovados, realizar as etapas para escolha e concluir o processo na plataforma. Além dos prazos e critérios de acesso e escolha dos livros, o programa é oferecido a cada quatro anos, assim sendo, entendo como necessários outros meios para que os professores possam solicitar exemplares de livros, escolhidos visando o grupo de alunos, para projetos pedagógicos de fomento à leitura nas escolas públicas.

Como professora, não poderia solicitar que as famílias daqueles que tivessem os meios para isso efetuassem a compra dos livros enquanto os alunos das famílias com menor poder aquisitivo fossem de algum modo vistos como favorecidos. Posto isso, todos os alunos receberam um exemplar de *Eu sou uma noz*, obtido por meio da campanha para sua aquisição, realizada por meio de redes sociais. Ao fim da leitura, conforme o interesse dos estudantes em ficar com o livro como objeto pessoal, alguns exemplares foram doados. Os que restaram passaram a fazer parte de meu acervo para leitura com outras turmas.

Ainda em relação ao valor dos livros, em contato com a editora obtive proposta de um percentual de desconto para comprá-los, ainda assim o valor era alto. Antes de iniciar a compra com a editora, porém, consegui adquirir a maior parte dos exemplares necessários, todos novos, por um valor semelhante ao cobrado por livros usados. Isso se deu em ocasião de uma promoção referente à Semana do Consumidor, na ocasião, uma empresa de grande porte, na qual são vendidos produtos de lojas e setores variados por meio digital, reduziu consideravelmente o valor cobrado pelos exemplares. Assim, consegui obter a maior parte dos livros *Eu sou uma noz*, com o valor arrecadado na campanha. Também recebi doações de livros físicos, o que me ajudou a completar o acervo. No entanto, a falta de obras literárias para projetos de fomento e progressão da leitura dos alunos apresenta-se como mais um fator que dificulta a aproximação entre jovens leitores e livros literários nas aulas de Língua Portuguesa.

## 3.2 O itinerário de leitura

Por que esses em vez de tantos outros livros? Desde as minhas primeiras aulas, seja na Educação para Jovens e Adultos, onde comecei o magistério, seja nas aulas para Ensino Fundamental ou Médio, sempre havia um conto, uma crônica ou um livro literário em meu material de trabalho. Brincava com os alunos dizendo que eu sempre tinha pelo menos dois planos de aula para eles, eram textos que me agradavam e que eu supunha serem ideais para despertar algum interesse em pelo menos uma parte dos alunos, também destacava como eram diferentes as formas de se contar uma história ou de se compor uma mensagem num poema. Agora precisava planejar um itinerário de leitura que também contribuísse tanto para o estabelecimento de uma base quanto para o avanço na aprendizagem literária dos discentes.

Segundo Colomer: "o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se" (2022, p. 63) e não em uma análise restrita às estruturas que compõe a obra, a ponto de deixar de lado a experiência com vozes e símbolos capazes de suscitar as mais diversas sensações. Realizei a seleção dos livros pensando em projeção, afastamento, diferentes relações com estética e fruição, progresso em leitura como prática social e interpretação de textos literários.

Assim como o tema da pesquisa, o itinerário de leitura foi construído a partir das aulas de Literatura e ensino e de Literatura infantil e juvenil ministradas pela professora e orientadora Ana Crelia Dias. Durante as aulas, foi enfatizada a necessidade de um conhecimento mais amplo acerca da literatura direcionada a crianças e adolescentes, algo que nem sempre é mencionado na graduação, por exemplo. Além dos livros e contos trabalhados com a turma de mestrandos, a professora nos apresentou a diversos livros infantis e juvenis com a finalidade de ampliar nosso conhecimento e nossas metodologias de ensino. Com esse incentivo, comecei a aumentar minha coleção de livros literários voltados para esse público.

Antes do incentivo recebido, costumava comprar livros literários para ler com os alunos durante algumas aulas ou para deixá-los em sala para que os jovens pudessem levá-los consigo por empréstimo ou mesmo como exemplar pessoal. Geralmente os livros deixados em sala eram apenas apresentados aos alunos, não fazíamos uma leitura coletiva com tais obras. Essa era uma das minhas formas de incentivar práticas de leitura individual.

Com o objetivo de realizar as leituras na escola, adquiri alguns livros apresentados nas aulas do Profletras como: *Pinóquio, o livro das pequenas verdades, Bárbaro, Migrantes e Eu sou uma noz*. Quanto aos dois outros livros que integram o itinerário de leitura, conheci o livro *Este é o lobo* ao pesquisar sobre obras de Alexandre Rampazo, visto que o projeto gráfico de seu livro sobre Pinóquio captou minha atenção. Em relação ao livro *O vestido de Afyia*, foi-me

apresentado ao assistir à entrevista da premiada ilustradora Anna Cunha no evento "Conversa com o Leitor no Natal com Leitura e Exposição dos livros premiados da FNLIJ 2023".

Além dos aspectos citados anteriormente, as obras abordam questões profundas por meio de jogos de palavras, metáforas e outros recursos que auxiliam o entendimento e a reflexão a respeito temas como identidade, busca e acolhimento. A construção das obras apresenta um pouco da diversidade e complexidade de maneiras de vivenciar o período da infância.

Pinóquio questiona a própria identidade, no entanto ao começar a sonhar, consegue mudar seu conceito sobre si. Por meio de um processo que envolve aceitação e fabulação, em diálogo com a ideia de literatura como espaço de construção de sentido (Candido, 2011; Petit, 2010), o boneco encontra seu espaço. O lobo, que deseja brincar, é rejeitado por todos, menos por um menino que o vê além do estereótipo compartilhado pelos demais personagens. A partir desse encontro com o outro, reflexões acerca de alteridade e empatia foram compartilhadas nas conversas literárias (Colomer, 2022; Bajour, 2012). A identidade do lobo é assim redefinida, o que lhe dá a sensação de pertencimento. Afyia, diferente de Pinóquio, não está em conflito com a própria identidade; assim como o menino que chama o lobo para brincar, Afyia mostra-se pronta para novas aventuras.

O livro *O vestido de Afyia* aborda a imaginação, a infância e a liberdade, valorizando a subjetividade do leitor que terá de interpretar o desfecho da história (Petit, 2010; Chambers, 2023). O "grande bárbaro", que dá nome ao quarto livro lido, é menor do que a imaginação de uma criança. Em *Bárbaro* somos apresentados à criança que sonha acordada e cria outra identidade, na sequência o menino experimenta a frustração ao ter de encerrar sua brincadeira, que lhe parecia tão real como uma verossímil história literária. Por ser um livro de imagens, desafia a leitura tradicional, estimulando a construção de sentido a partir do visual (Ramos, 2013; Silva, 2020).

*Migrantes* e *Eu sou uma noz* ao representarem a busca por um novo lugar, por um recomeço trazem temáticas complexas sobre migração, constituição familiar, preconceito e estereótipo, além de outras questões nem sempre apresentadas ao público infantil. A partir de imagens expressivas, *Migrantes* oferece uma experiência estética na qual o leitor parece ser convocado a construir significados. Em *Bárbaro*, o colorido das ilustrações contrastava com o fundo branco das páginas. Em *Migrantes*, também há cores, mas o fundo é noturno, o perigo da ausência segue os personagens. A falta de texto verbal da obra parece complementar o silêncio dos personagens que apesar de tantas dificuldades, insistem em continuar até finalmente encontrar meios para recomeçar.

*Eu sou uma noz* apresenta uma história composta por perdas, traumas e preconceitos. É fácil se compadecer do menino refugiado e órfão que trata a todos com bondade. Entretanto, na mesma obra, há capítulos de tom bem-humorado que apresentam uma situação no mínimo inusitada. Dentro de um tribunal, uma renomada advogada e testemunhas, anteriormente nada simpáticas às atitudes da doutora, insistem em convencer um juiz acerca da condição de Omar. O menino que sobreviveu à guerra e ao naufrágio não seria exatamente um menino e sim uma noz. Nessa mistura de situações, o leitor se depara com uma narrativa compartilhada entre um narrador em terceira pessoa, Omar e algumas testemunhas do caso levado a juízo.

Os livros escolhidos confirmam as tendências destacadas por Colomer: "nos livros atuais predominam a fantasia, o humor, o jogo literário, a narrativa psicológica e a ruptura de tabus temáticos. Este universo literário requer atitudes e competências leitoras diferentes das que eram necessárias anos atrás" (Colomer, 2022, p. 79). Logo, foram importantes para a seleção, o "caráter desafiador dos textos, cujas dificuldades [promovessem] a construção de sentido e de um itinerário de leituras cada vez mais complexas", além da "leitura integral das obras" (Munita, 2024, p. 71).

Antes de apresentá-los à classe, escrevi em meu diário de mediações o motivo das escolhas e alguns aspectos que gostaria de destacar nas atividades com os alunos.

- Por que *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*?

A primeira obra lida para as crianças foi *Pinóquio: o livro das pequenas verdades,* com texto e ilustrações de Alexandre Rampazo (2019). Assim como os demais livros usados para a primeira fase das aulas, utilizei meu exemplar pessoal para fazer a leitura em voz alta para a classe e, após essa primeira leitura, entreguei-o à classe para que pudessem realizar a leitura individualmente ou em pequenos grupos. A obra concorreu a diversos prêmios e, além de outros, obteve os títulos de melhor livro para crianças e melhor projeto editorial pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil — FNLIJ.

Além de ter recebido diversas premiações, o livro foi escolhido como primeira leitura por apresentar um novo ponto de vista sobre Pinóquio: o personagem aparece sozinho diante de um espelho, onde começa a pensar sobre sua própria forma de existência e a comparar-se àqueles que interagiram com ele no clássico de Carlo Collodi. A leitura das frases, que praticamente se repetem na primeira metade da narrativa, e a ilustração dos personagens repletos de cores contrastando com o fundo branco, acentuam o vazio que atormenta o boneco. O elo entre a versão e o clássico é construído como se o Pinóquio de Rampazo fizesse parte de um dos capítulos da história de Collodi.

Na versão, o boneco se vê refletido no espelho e isso não lhe agrada, então ele pensa em

como seria diferente se fosse como: Gepeto, o grilo, o mestre de marionetes, o senhor Gato, o senhor Raposo, o burrinho, um tubarão gigante ou a Fada Azul. Pinóquio sente-se inferior aos demais, mas sabe que não poderá trocar de lugar com nenhum deles e então passa a imaginar outra realidade para si. Após essa experiência do personagem de livro que se permite criar, sonhar uma nova história, há uma mudança de perspectiva, o personagem experimenta o que não conhecia — a autoaceitação. Tudo isso ocorre enquanto o boneco ainda é aquela criança feita de madeira, embora ainda não seja como os demais personagens, Pinóquio consegue "tornar-se real" (Rampazo, 2019, n.p.) ao experimentar outra realidade por meio da fabulação, algo que não acontece na história clássica.

No ensaio "Como Pinóquio aprendeu a ler" (2009), o escritor argentino-canadense, Alberto Manguel põe em foco tanto o ensino quanto a aprendizagem de leitura destinados ao peculiar personagem criado por Collodi, sobretudo, quando se fala em leitura literária. De acordo com Manguel, Pinóquio só consegue atingir dois, dos três níveis de leitura, ele consegue decifrar o código e "ler a superfície de um texto" (2009, p. 44). Após sofrer zombaria dos colegas, por tornar-se um bom aluno em razão de ter sobrevivido a seus primeiros infortúnios e de receber "a orientação distante de seus preceptores morais" (2009. p. 41), ainda lhe falta sua autonomia como leitor.

> O terceiro nível, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca. Esse terceiro aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso — e o que Pinóquio jamais poderá alcançar (Manguel, 2009. p. 41).

Na história de Rampazo (2019), porém, Pinóquio alcança o mais poderoso nível de leitura, o boneco aprende a "ler de outra maneira, de forma diferente, que [...] permita aprender a pensar" (Manguel, 2009. p. 49). Caso esta forma de leitura não fosse alcançada, aconteceria o que Manguel afirmou sobre o boneco criado por Collodi: "Pinóquio talvez se transforme num menino no final de suas aventuras, mas continuará pensando, definitivamente, como um boneco" (Manguel, 2009. p. 49). A profundidade dessa comparação entre Pinóquios não foi passada desta forma aos discentes, mas trabalhamos a questão central do livro, a construção da mensagem de comparação e aceitação pessoal a partir da figura do espelho e o significado da fabulação para o personagem que cria sua narrativa, ainda que de dentro de outras histórias.

Ao longo das atividades é percebida a preferência por histórias que apresentem crianças, essa foi uma das estratégias para criar uma identificação inicial dos discentes com as narrativas e, a partir disso, facilitar as conversas e análises literárias realizadas com eles. Nos anos de magistério percebi que algumas crianças e até mesmo adolescentes não pareciam confiar no

próprio potencial e nem ter uma percepção equilibrada acerca de sua aparência ou de seus pontos positivos. A mediação foi planejada visando o aparecimento de alguns comentários relacionados a esse tema comum, principalmente entre os que estão entrando ou vivenciando a fase da adolescência, como ponto de partida da conversa pós-leitura.

A história de Carlo Collodi, por vezes adaptada, costuma agradar a meninos e meninas. Fugindo da temática de princesas, há um protagonista masculino lidando com padrões sociais pré-estabelecidos que lhe são apresentados de forma um tanto instantânea, visto que ele acabou de ganhar vida. Pinóquio é um menino sem passado, não houve uma primeira infância, mais do que isso, ele nem mesmo é um menino como os outros, ele é feito de madeira. Não tem, portanto, experiência de vida ou sabedoria acumulada a partir de exemplos ou vivências anteriores, um menino rebelde e desobediente? Não somente isso, Pinóquio pode representar a criança deslocada, a criança que recebe ordens, mas que, por diversos motivos, não as aceita ou não as entende. Pinóquio está vivo, mas não tem a aparência e nem mesmo a perspectiva daqueles que aparecem em seu caminho, diante das circunstâncias, o boneco entra em conflito. Sem dúvida uma história com muitas vozes e símbolos, capaz de suscitar aproximações e afastamentos subjetivos.

Além do projeto gráfico diferenciado, com ilustrações coloridas contrastando com o fundo neutro e das páginas que se desdobram para ampliar a narrativa, o fato de tratar-se de um personagem conhecido, pôde auxiliar em uma certa familiaridade por parte dos leitores. Pensei que provavelmente as crianças teriam lembranças do desenho animado (de 1940) ou mesmo do *live action* (de 2022) produzidos pela *Walt Disney Productions*, com base nisso pude apresentar o conceito de versão de clássicos e de histórias adaptadas para animações e filmes. A repetição da frase: "não seria mais somente um boneco de madeira" (Rampazo, 2019, n. p.) foi destacada na mediação, assim realizei a inserção do conceito de "padrões" nas narrativas (Chambers, 2023. p. 31) e o início de nossa busca por eles, visando ampliar o interesse dos jovens leitores em relação à construção de significados nas obras.

O ponto de vista do personagem a respeito da autoimagem, o foco narrativo revelando os pensamentos de Pinóquio, a fabulação a partir desse incômodo e o uso das ilustrações como parte das narrativas foram aspectos considerados importantes para o início das mediações literárias.

- Por que *Este é o lobo*?

Neste livro, finalista do prêmio Jabuti e portador do selo Altamente Recomendável da FNLIJ, as palavras e as ilustrações contam uma história que não chega a ser uma versão de um clássico, em vez disso, o leitor se vê diante de um lobo, cuja aparência é associada a

comportamentos comuns ao lobo maldoso que figura em histórias clássicas como: "Chapeuzinho Vermelho" e "Os três porquinhos". Desde a capa, o leitor é apresentado ao lobo, sua figura ocupa quase todo o espaço da capa de fundo vermelho, seria uma sugestão de perigo? A maioria dos leitores poderia seguir esta indicação ao observar o grande lobo de pelagem negra e olhos verdes, que encaram diretamente o leitor, suas orelhas semelhantes a chifres e seu focinho afilado que contribuem para o aspecto sisudo de sua face parecem não inspirar confiança.

Ao abrir o livro com a parte interna da capa toda vermelha, a indicação de perigo permanece, vira-se a página e surge o fundo preto com o nome do livro, na página de dedicatória, também de fundo preto, destacam-se os olhos verdes do lobo, direcionados à dedicatória. Na primeira página da história vemos a figura do lobo, idêntica à da capa, mas agora o fundo é branco, toda a história vai sendo apresentada com a mesma cor de fundo, o destaque é a narrativa e as expressões dos personagens.

A narrativa verbal traz a seguinte frase: "Este é o lobo" (Rampazo, 2020, p. 8), posteriormente, a mesma frase é alternada com frases de apresentação e de afastamento dos demais personagens, Chapeuzinho Vermelho, a avó da menina, os três porquinhos, a princesa, o príncipe e o caçador, todos bem expressivos, indicando que nenhum deles deseja permanecer no local onde está o lobo. A cada afastamento, a imagem do lobo vai diminuindo, mostrando o quão distante ele vai se tornando. O grande lobo do início da história, passa a ocupar um espaço mínimo na folha em branco, mas a história não termina assim.

Próximo ao desfecho, Rampazo, com poucas palavras e após utilizar a perspectiva para aproximar e gradativamente distanciar o leitor do lobo, apresenta o personagem que mudará o rumo da história. Um menino de bochechas rosadas trajando um pijama e apresentando um olhar sonolento e pueril convida o distante lobo para brincar. A reação do lobo é das mais interessantes.

Esta nova forma de tratamento transforma o lobo na mais alegre das criaturas: "Sim. Siiim. Siiiiiiiim!!!" (Rampazo, 2020, p. 56) é a resposta do lobo, pulando de alegria. A história termina com todos os personagens abraçados ao novamente grande e agora emotivo lobo, com seus olhos verdes fechados e suas patinhas entrelaçadas junto às bochechas. Com este momento, o leitor pode perceber que o lobo deixa de ser um estereótipo e passa a fazer parte do grupo. Um convite foi capaz de mudar a atitude dos demais personagens.

O olhar sobre o outro e a identidade deste outro, geralmente preconcebido seria uma das linhas de interpretação da obra. Em relação a Pinóquio, ele mesmo se considerava insuficiente, no caso do lobo, personagens considerados modelos de bondade e de atos heroicos julgavam e

condenavam o lobo, aparentemente não pelos antecedentes deste lobo, mas baseados em outros lobos. O pronome "este", desde o título anuncia individualidade, proximidade. Os temores eram anteriores àquele lobo retratado na história. Sem utilizar muitas palavras ou frases de moral da história, o autor apresenta uma história repleta de símbolos e questões.

Com a finalidade de estabelecer uma base literária para a turma, optei por mais um livro de Alexandre Rampazo. A oportunidade de ler dois livros do mesmo escritor, uma experiência menos comum na escola, trouxe a possibilidade da inserção dos estudantes no caminho estético do autor. A classe pôde comparar as obras e teve mais uma chance de estudar os traços do autor e ilustrador. Pensando nesta conexão, duas semanas após a leitura de *Pinóquio: o livro das pequenas verdades* (Rampazo, 2019), realizamos a leitura de *Este é o lobo* (Rampazo, 2020). Além de ser um livro que também aborda questões de pontos de vista sobre o personagem principal, traz na figura de um personagem infantil, um menino, a resolução do conflito apresentado no enredo e, embora mais simples do que o do livro anterior, possui um projeto gráfico que atrai a atenção das crianças por seus desenhos realistas e coloridos.

Técnicas semelhantes às que são comuns nos quadrinhos: o zoom, aproximando e distanciando a figura do lobo, traços verticais, um tanto inclinados, acima de sua cabeça para indicar certa perplexidade por ser convidado a brincar com o menino e a técnica utilizada para indicar sua alegria, com o desenho do personagem em três diferentes tamanhos e posições, indicando um rodopio, foram alguns dos recursos que tornaram a leitura compartilhada de *Este é o lobo* (2020) um momento significativo de interação e observação da estética da obra com a classe.

- Por que *O vestido de Afiya*?

Ao planejar o itinerário de leitura, tinha em mente a presença de crianças e de padrões nas narrativas e temáticas que pudessem ter algum tipo de ligação, sem deixar de lado, porém, o espaço para a interpretação dos jovens leitores. Em *O vestido de Afiya*, do poeta jamaicano James Berry com ilustrações de Anna Cunha e tradução de Marcos Marcionilo, premiado por melhor tradução/adaptação para crianças em 2023 pela FNLIJ, temos, conforme registrado na sinopse, "uma celebração da infância" (Berry, Cunha e Marcionilo, 2022, n.p.). Nesta obra, o leitor passa a observar a história de uma menina de "delicada pele negra" que usa um vestido branco no qual "todo dia, ele escolhe algo / para registrar, estranhamente" (Berry, Cunha e Marcionilo, 2022, n.p.). Durante os passeios de Afiya o vestido se modifica, mas no dia seguinte, quando lavado e seco, lá está ele, branco novamente.

O título original *A story about Afiya*[7] pareceu-me o mais indicado para nomear o poema que, embora explicitamente focado no vestido, traz em seu subtexto uma menina livre, em paz consigo e com seu entorno. O poema apresenta alguns momentos da vida de Afiya, cujo nome em suaíli significa "saúde", esta informação aparece na folha de guarda do livro. Nada é contado acerca dos responsáveis por Afiya, ela mesma lava seu vestido após cada passeio, dos quais carrega no vestido: girassóis, borboletas, pedaços de rochas e tudo o mais que esteja presente ou que componha a paisagem dos locais por onde ela passa.

No dia seguinte, ela recolhe do varal o vestido embranquecido e realiza um novo passeio em locais amplos, repletos de animais e belas paisagens. O eu lírico não faz revelações, tampouco Afiya compreende o que se passa com sua roupa. O vestido é lavado e as imagens permanecem, somente depois de seco, retoma à cor inicial.

> Afiya para. Observa
> As imagens nítidas e coloridas,
> Inalteradas pela lavagem
> (Berry, Cunha e Marcionilo, 2022, n.p.).

As ilustrações em tons pastéis ocupam páginas duplas repletas de detalhes sobre as paisagens, mas não sobre a menina ou mesmo sobre a origem de seu vestido, não há outros personagens em cena. Com o fim do verão e início do outono, Afiya vê, com surpresa, folhas de outono caindo de seu vestido, ao fundo, do lado de fora da casa, vemos por uma janela uma árvore seca, sem nenhuma folha, o vestido parece tê-las levado.

Nas páginas subsequentes, é apresentada a imagem de um quarto cuja composição visual é restrita, sendo possível identificar apenas uma janela, uma cama com travesseiro, um cobertor e um tapete. Ali, a menina dorme tranquila; sua bochecha rosada se destaca, pois ela está deitada de lado na cama, com sua cabeça em cima de um travesseiro branco. Um cobertor azul a cobre durante a noite, mas algo acontece. De dentro da coberta, brota uma árvore repleta de folhas, parece a mesma que estava seca no quintal da casa. Na outra folha, em meio a um fundo azul pastel, vemos o vestido branco em um cabide. Era novamente o "vestido branco de verão", como no início da história. (Berry, Cunha e Marcionilo, 2022, n.p.).

Foi tudo um sonho? A construção estética da última página da história convida a reflexões. Além do enredo focado em mais uma vivência infantil, considerei importante apresentar à classe uma protagonista de pele negra, escrita por um poeta jamaicano, em experiências tranquilas, em belas paisagens, sem sofrimentos ou estigmas. Algo nem sempre mostrado, mesmo em textos literários. Os conflitos existem e fizeram parte do itinerário de

[7] "Uma história sobre Afiya" em tradução própria.

leituras, mas optei por uma história que pudesse apresentar outra perspectiva.

Em Eu sou uma noz, por exemplo, Omar é um menino refugiado que embora escolha ser positivo e otimista, passa por sofrimentos e conflitos. A lembrança da frase dita pela mãe de Omar é quase uma representação da vida da menina cujos passeios se assemelhavam a sonhos realizados, afinal "as crianças têm o direito de crescer como as flores" (Osés, Sempere e Boide, 2019, p.80). Além disso, diferente de Pinóquio e do lobo, Afiya aparece sozinha, mas não solitária, ela está pronta para o próximo passeio, pronta para aproveitar o que tem: sua liberdade e seu, aparentemente único, vestido de verão. Afiya é livre, não está em busca de uma identidade e nem de aceitação. A personagem representa o ideal de infância: sua "vida" não é construída a partir de preocupações. O conflito da história é marcado por uma curiosidade que em nada atrapalha a menina, ela apenas deseja saber o que ocorre com o vestido, reflexo de curiosidade e não de algum incômodo.

O fato de não entender o processo que estampa e depois recupera a cor inicial do vestido não a impede de usá-lo novamente para visitar belos lugares. Infelizmente, a "realidade" de Afiya, que caminha em segurança por amplos e belos lugares, não costuma ser associada ao cotidiano da maioria das meninas de pele preta. Os jovens leitores puderam partilhar suas impressões em relação a esse modo de representação da infância. Além disso, a história apresenta um padrão de repetição, não mais em frases repetidas como nas narrativas de Rampazo, mas no cotidiano da menina com seu vestido e seus passeios. Esse outro tipo de repetição, favoreceu a formação de uma rotina quase cíclica para a personagem, algo percebido pelas crianças durante a mediação.

- Por que *Bárbaro*?

Para iniciar a atividade com um livro composto somente por imagens, foi escolhido *Bárbaro* (Moriconi, 2013), portador do selo Altamente Recomendável da FNLIJ e premiado como um dos 30 melhores livros infantis de 2014 pela Revista Crescer. Na capa, com o título em letras de traços ornamentados, observa-se um cavaleiro com vestimenta cinza, portando escudo e espada, montado em um cavalo preto. Os olhos do cavaleiro estão fechados; no entanto, ele parece pronto para a batalha. O tamanho da figura parece pequeno em relação ao título e ao espaço da capa, também ornamentada em tons de amarelo. Acima e abaixo do cavaleiro, há uma linha vertical fina, de cor preta. A sinopse revela tratar-se da história de um guerreiro em uma "perigosíssima expedição". Ele lutará contra os mais diversos inimigos, "até que..." (Moriconi, 2013, n.p.). E assim termina a sinopse.

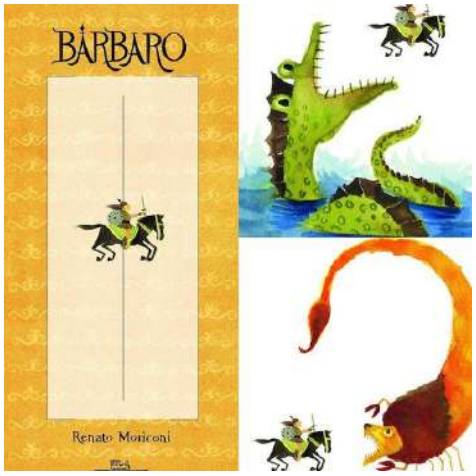
Na folha de guarda repete-se a maior parte da capa, mas em página toda branca e o cavaleiro está sem seu cavalo e sem a linha vertical que o acompanhava na capa, mas permanece

com seus olhos fechados. A história se inicia com o cavaleiro indo até seu cavalo que o aguarda parado, as folhas duplas se complementam. A ação é mostrada na parte inferior das folhas compridas e brancas que compõe a obra de formato alongado em orientação retrato. No próximo par de páginas, o cavaleiro está na parte de cima da página direita, abaixo há figuras semelhantes a montanhas. Virando a página, o cavaleiro está na parte de baixo da folha, na página esquerda, acima dele há várias aves azuis, em postura ameaçadora. As páginas se alternam mostrando o cavaleiro cavalgando acima ou abaixo de feras, flechas, gigantes, monstros, plantas carnívoras, tempestade e até fogo. Após tudo isso, o cavaleiro está perante uma página em branco.

Em todas as aventuras, os olhos do guerreiro permaneciam fechados e sua figura montada no cavalo não se alterava, apenas sua colocação nas páginas mudava. Após a primeira folha em branco, o olho do cavaleiro se abre e seu rosto mostra espanto, novamente o espaço em branco. A seguir, sua face está diferente, ele parece querer chorar. Na próxima dupla de páginas, surge da direita para a esquerda a figura de um homem com cabelos, barba e bigode castanhos, o homem estende os longos braços em direção à pequena figura do cavaleiro, que chora feito uma criança, na parte inferior da folha esquerda. O cavaleiro outrora tão valente, agora chora diante de um inimigo maior do que ele?

No último par de folhas, o mistério é revelado, na página à esquerda vemos que o cavalo preto está atado a outros em um carrossel de parque de diversões. O guerreiro invencível é um menino, que sai chorando do carrossel, conduzido pela mão por um homem que, aparentemente, é o seu pai. A estética da obra amplia o significado e o impacto de uma mensagem simples, construída por imagens padronizadas das aventuras do pequeno cavaleiro. A figura 1 apresenta a capa e algumas páginas do livro.

Figura 1 - Capa e páginas de *Bárbaro*




Fonte: *Site* Companhia das Letras, 2022.

A narrativa singela daquele momento do menino sonhador, aproveitando ao máximo sua experiência no carrossel, e da finitude dessa vivência talvez não seja um grande acontecimento, pode ocorrer com várias crianças, ainda assim, pode suscitar diferentes tipos de fruição e de experiência estética. A maneira como a mensagem é organizada por seu autor, mediada por um professor ou professora com formação em Literatura ou percebida individualmente por seus leitores ou ouvintes torna possível diferentes formas de interação entre obra e público. Por isso, minha escolha por um livro mais infantil para trabalhar narrativas visuais e assim continuar as ações de leitura, conversa e atividades escritas, o que também contribuiu para o preparo da classe para textos mais complexos.

Elementos como a linha presente acima e abaixo do cavaleiro na capa do livro; a alternância das aparições do personagem, ora acima, ora abaixo, nas páginas da obra. O tamanho do guerreiro em relação ao espaço das páginas e seus olhos, fechados durante a maior parte da narrativa, compõem um conjunto de indícios geralmente não percebidos em um primeiro contato com o livro *Bárbaro* (Moriconi, 2013). Todos esses elementos revelaram-se significativos no processo de mediação realizado com a turma.

- *Por que Migrantes?*

Vários animais enfileirados virados para a direita, indicando o movimento de caminhada (Ramos, 2013). A fila vista na capa é longa, prossegue até a quarta capa. O fundo escuro mostra a noite, traços longilíneos em verde escuro revelam árvores; o chão, também verde escuro, parece feito de grama. Trata-se de uma fábula para crianças? *Migrantes* (Watanabe, 2021), vencedor de diversos prêmios incluindo o selo Altamente Recomendável da FNLIJ, o selo Cátedra Unesco de Leitura 2021 e a classificação como um dos 30 melhores livros do ano de 2022, pela Revista Crescer, é composto de imagens detalhadas, personagens coloridos e expressivos, e em vez de uma lição, ou moral no fim de uma história composta por animais agindo como humanos, o livro expõe algo tão pujante que as faces de animais combinadas com corpos humanos faz todo o sentido quando o tema é a migração forçada.

Desde a capa, o clima é de tensão. Famílias compostas por animais de diferentes espécies sugerem perdas anteriores. As faces tristes, o olhar fixo dos que compõem a fila, além das trouxas de roupas e panelas fazem parte da bagagem. A falta de palavras na narrativa deixa espaço não só para a interpretação das imagens, mas também para treinar ou praticar diferentes maneiras de olhar as obras (Munita, 2024). Ao abrir o livro, nos deparamos com o cenário da capa, mas sem os animais. A floresta está vazia, a imagem "sangra" na guarda e na folha de guarda. "Uma ilustração 'sangra' quando ocupa todo o espaço da página ou da página dupla" (Ramos, 2013, p. 119).

Na folha de rosto, surge uma estranha dupla: uma caveira branca, vestida por um manto preto com flores coloridas, e uma ave de penas azuis com bico, pernas e pés vermelhos. A caveira está montada na ave de penas azuis. Ambos seguem em frente pela floresta. O título e o nome da autora estão na parte inferior da página à direita. No próximo par de páginas, também com as ilustrações ocupando todo o espaço, como ocorre desde a capa; vemos a caveira caminhando junto com a ave. Elas estão indo em direção a uma pequena bolsa, uma maleta. Seus olhos se fixam ao objeto. A dupla não demonstra nenhuma alegria.

A história prossegue mostrando a caveira sozinha, espiando por trás de uma árvore, o grupo de animais enfileirados não percebe sua presença, somente uma criança, um pequeno sapo, parte da família formada por uma lebre como mãe e um filhote de elefante como irmão. Apenas o pequeno sapo olha para trás e vê a caveira. Surge um momento de encontro, a caveira está segurando a maleta e parece oferecê-la ao grupo de animais, que a olha fixamente. Parece a mesma maleta vista na capa como bagagem de uma pequena lebre. Não há embate, o grupo volta a caminhar e a caveira os segue, ela continua com a maleta. Os viajantes fazem uma parada e todos se ajudam, alguns se alimentam ou estendem roupas em varais improvisados nas árvores, outros dormem. Um leão aproveita para banhar um filhote de coelho. Não há rivalidade entre o grupo.

Enquanto quase todos dormem, uma cena destoa. A caveira, agora com um manto amarelo, oferece flores cinzentas a um urso, que larga sua coberta e se apresenta completamente desumanizado perante a caveira, ele está sobre as quatro patas e não está vestido. Apenas os dois personagens aparecem em cena. Há flores de tom vermelho atrás do urso, atrás da caveira, as flores são cinzentas. Na página à esquerda, alguns animais parecem assustados, a folha à direita é preta e verde. De repente, todos correm rumo a uma embarcação. A caveira sobrevoa montada na ave. O mar está agitado, todos caem da embarcação e há perdas materiais. No entanto, o pior acontece. Uma lebre, que cuidava de um pequeno guaxinim, está morta. Os animais sofrem ao velá-la, ela está coberta por um manto com flores cinzentas, um ganso segura uma maleta.

Nas próximas páginas vemos a caveira com sua cabeça encostada na ave, como quem busca consolo. Ela usa o manto de flores cinzentas e segura a cabeça da lebre falecida. O fundo é negro e cinza. O grupo continua em frente, a ave azul os segue. O urso, novamente em postura humanizada, olha para trás e a observa. A paisagem é cinzenta.

A narrativa chega ao desfecho, as flores cinzentas parecem ficar para trás, o grupo segue em direção às árvores de caules verdes e flores vermelhas. Nesta cena, o chão está tingido de azul. Alguns semblantes são de esperança, outros ainda demonstram medo. O caminho foi

difícil e houve perdas. No entanto, a caminhada prossegue.

O grupo de migrantes desenhado pode representar qualquer nacionalidade ou etnia. O instinto de sobrevivência, comum a humanos e a animais, pode ser lido nas dificuldades enfrentadas por esse grupo, que não desiste da caminhada e acolhe membros de famílias desfeitas por situações fora de seu controle. A viagem desse grupo, seguido de perto por figuras que não demonstram nenhum prazer em receber os que não suportaram o trajeto, sugere um caminho repleto de dificuldades tanto para os adultos quanto para as crianças.

O silêncio que compõe a obra, junto à expressividade dos desenhos de Watanabe (2021), possibilitou conversas literárias que articularam as subjetividades dos leitores à técnica de composição da autora. Essa junção, acrescida de certo conhecimento literário, permitiu diferentes interpretações da obra.

- *Por que Eu sou uma noz?*

Em seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008), Petit discorre sobre os impactos da leitura literária na vida de jovens que foram apresentados ao universo das letras por professores ou bibliotecários. Muitos desses jovens, imigrantes, tiveram de ultrapassar barreiras linguísticas, familiares e até culturais para se apropriarem de suas leituras. Antes de vencerem seus desafios pessoais, parte deles precisou ser apresentada a novos gêneros, a novos níveis de complexidade nas obras; afinal, dificilmente o leitor progredirá se permanecer lendo apenas o que não o desafia de alguma forma (Colomer, 2022). Esse tipo de dificuldade também se apresenta quando trabalhamos um itinerário de leitura, como passar para a próxima fase? Como passar dos livros mais simples aos mais complexos? De acordo com Colomer (2022) podemos pensar na figura de uma escada, não se começa a subir a partir do degrau mais alto, do mesmo modo, pensamos em nosso itinerário de leitura como uma sequência.

Após a mediação de diferentes obras, os jovens leitores do sexto ano precisavam de algo que continuasse os desafiando de alguma forma, mas que ainda mantivesse alguma ligação com o itinerário que fizemos juntos. Para a realização de leitura mais desafiadora, planejamos momentos de leitura coletiva e individual, o que necessitou de maior comprometimento da classe. Cada aluno recebeu um exemplar do livro *Eu sou uma noz* (Osés, Sempere e Boide, 2019), obra ganhadora do prêmio espanhol EDEBÉ de Literatura Infantil, de 2018, da Seleção Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, de 2019 e do selo Altamente Recomendável da FNLIJ. O livro foi escolhido por sua linguagem acessível, sua narrativa dividida entre um narrador que observa bem de perto os personagens e a narração de Omar nos capítulos que levam seu nome, por sua construção aparentemente simples, mas repleta de assuntos que possibilitam o debate como migração, orfandade, luto, preconceito, solidão, empatia e amor ao próximo — tratados

a partir de uma situação, inicialmente cômica, que vai se desenvolvendo e revelando a história dos personagens, cada um com suas peculiaridades e anseios.

*Eu sou uma noz*, assim como *Migrantes*, aborda o tema da migração de um modo que sugere reflexões quanto às dificuldades e necessidades daqueles que precisam buscar outro lugar para sobreviver, tema atual e necessário para retratar uma experiência vivenciada por muitos. O livro possui vinte e um capítulos curtos em cerca de cem páginas, uma leitura longa para a maioria dos alunos da turma. A estrutura de um romance, a leitura organizada por um sumário, os diálogos entre os personagens e as figuras de linguagem foram aspectos que considerei desafiadores em alguns sentidos, mas possíveis para a comunidade de leitores organizada naquela participativa classe de sexto ano escolar.

A obra narra a história do menino Omar, uma criança refugiada, que perdeu seus pais na viagem até uma nova terra. De sua vida, anterior ao naufrágio sofrido, o menino só guarda algumas lembranças e seu nome que fora escrito por sua mãe no colete que o salvou da profundidade do mar. O novo ambiente não é acolhedor, conforme narrado por Omar: "Lembro que fugi do centro de acolhimento porque tinha medo que me mandassem de volta para a guerra. Depois, fugi de três moleques que queriam me bater sem nenhum motivo, pulei um muro e, como um gato, subi no galho de uma nogueira" (Osés, Sempere e Boide, 2019, p. 61).

Nesse pequeno trecho, é possível perceber a sensação de desamparo do protagonista, temendo ser devolvido ao cenário de guerra em que sua terra se transformou. Também chama a atenção a perseguição sofrida, realizada por jovens mal-intencionados e o inusitado de seu local de refúgio — uma nogueira. Omar permanece ali até cair e desmaiar, embora tenha subido na árvore como um gato, acaba sendo acolhido por "dois cachorros gigantescos e peludos" (Osés, Sempere e Boide, 2019, p. 61) que o protegeram em sua casinha no quintal de Rossana Marinetti, a temida e malvista advogada, que persistia em processar seus vizinhos por variados e incomuns motivos.

Como "morador" do quintal da advogada, Omar, com seu jeito meigo e prestativo, vai fazendo amizade com alguns vizinhos, todos inimigos da Dra. Marinetti. Omar sabe cuidar dos cachorros, entende de jardinagem e de sobremesas, além disso, não tem dificuldade em demonstrar afeto e gratidão aos que o ajudam. Sendo assim, um dos vizinhos lhe mostra o esconderijo da chave da casa e Omar passa a se abrigar dentro dela, sem o conhecimento da advogada. O menino recebe a oportunidade de escolher alguns presentes oferecidos por seus novos amigos, no entanto escolhe peças femininas de vestuário, incluindo um par de botas vermelhas. O objetivo é alegrar os dias da solitária advogada.

Quando Marinetti o descobre, sente que ambos precisam um do outro. Em vez de entrar

com um processo de adoção, a perspicaz advogada reivindica em juízo "aquele fruto" para si, "aquela noz" caiu da nogueira plantada em seu quintal, portanto, lhe pertence. Perplexo com o imbróglio, o juiz nem sabe o que fazer. Depois de tantos anos de sobriedade inclusive no tom das roupas, Dra. Rossana aparece usando um par de botas vermelhas, defendendo que o menino Omar é uma noz. E o mais estranho dos casos vistos pelo juiz, conta com testemunhas favoráveis à tese da doutora.

O confuso julgamento ocupa a maior parte da narrativa, apresentada por um narrador em terceira pessoa que divide o foco narrativo com Omar e outros personagens que se apresentam em primeira pessoa ao leitor, revelando situações e sentimentos vivenciados. A parte do julgamento é contada de forma leve e até divertida, em alguns momentos. Os capítulos em primeira pessoa, porém, apresentam histórias de solidão e perdas. O projeto gráfico, com imagens que retratam momentos do julgamento e vivências contadas pelos personagens estabelece um padrão de leitura que mistura presente e passado.

O campo semântico utilizado relaciona refúgio, barco e noz ao fruto do ventre: Omar. O menino perdeu suas simbólicas cascas, que poderiam protegê-lo assim como a casca que resguarda a noz. Palavras e ideais que remetem a distâncias e ausências são retomadas em toda a obra. Além do protagonista, outros personagens também estão ou já estiveram sem a proteção familiar. A dedicatória é clara: "Àqueles que buscam um lugar" (Osés, Sempere e Boide, 2019, n.p.). Esses podem ser alguns dos leitores e são também os personagens. Omar fugiu da guerra junto com seus pais, depois fugiu do centro de acolhimento por medo de ser mandado de volta para seu país de origem, sozinho, sem lugar. Sua advogada, Dra. Rossana usa a profissão para se vingar de uma sociedade que não protegeu seus pais, ressentida pela perda, passa a processar seus vizinhos por motivos, no mínimo peculiares, até mesmo por causa do barulho de uma simples máquina de costura, a solitária e ressentida advogada também parece fora de lugar.

Outros personagens retomam essa busca, essa falta: o botânico não consegue cultivar flores. A especialista em tecidos não consegue agradar o neto com as roupas que escolhe para presenteá-lo, "ele diz que eu sou brega" (Osés, Sempere e Boide, 2019, p. 52), ela confessa a Omar. O sapateiro de olfato apurado, não sabia cozinhar, sentia-se abandonado pela mãe e ansiava por sobremesas. O promotor parece ter apenas seu gato como companhia, o juiz desconhece sua origem — quase todos os personagens parecem precisar de algo ou de alguém para lhes completar, para lhes resgatar de algo. E, de forma muito intuitiva, Omar vai preenchendo necessidades e lugares.

Ainda assim, Omar, como o ramo de uma nogueira, precisa de uma base, precisa de amparo. Além da dor de ter perdido seus pais no naufrágio e de se sentir desabrigado, ele é

diferente da maioria dos moradores locais. Ele chega a ser perseguido por outros meninos. Nenhum deles o conhece, mas o preconceito contra "o outro", desperta-lhes fúria. A trama possui este fio para interpretação. Um dos meninos que o persegue o chama de ratinho e "com os olhos cravados na sua vítima" (Osés, Sempere e Boide, 2019, p. 51) grita para Omar que esperava que os cachorros o devorassem. O terrível desejo de um menino para o outro demonstra um pouco da hostilidade que pode atingir àqueles que ainda não tem um lugar.

## 3.3 Práticas para a sala de aula

A pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira composta por atividades relacionadas à leitura de livros literários contendo histórias curtas e ilustrações que complementam os textos, livros premiados por seu teor artístico, recomendados pela FNLIJ. Os livros foram selecionados para realização de leitura em voz alta, de modo a despertar a percepção dos alunos a atividades com textos literários. A opção pela leitura em voz alta para os alunos foi escolhida como forma de resgatar, para alguns, e criar, para outros, um contato mais sistematizado e significativo com a literatura. De acordo com a professora e pesquisadora Ana Crelia Dias:

> É preciso começar pelo óbvio: lendo o texto. Silenciosamente e em voz alta. O resgate da leitura em voz alta como prática pressupõe desvinculá-la do antigo objetivo da avaliação e introduzi-la como jogo e performance, em atividades que requerem preparação e demandam engajamento e resultam em experiências que poderão tornar-se memoráveis a alguns leitores (Dias. In. Pereira, 2019, p. 190).

Durante as leituras realizadas em sala de aula, algumas pausas eram feitas para que os estudantes pudessem participar com hipóteses acerca do que deveriam esperar das próximas páginas. Após as leituras, a maioria das conversas literárias eram iniciadas a partir de perguntas acerca de partes dos textos consideradas interessantes. Quando a turma já estava mais familiarizada com a leitura em sala, as conversas passaram a ser iniciadas por meio de questões relacionadas à construção de sentido nos textos.

As conversas literárias mostraram-se significativas para que os alunos pudessem compartilhar suas impressões, dúvidas e assim ampliar o entendimento do grupo (Bajour, 2012). De acordo com o texto lido e o tempo gasto na atividade, os alunos foram orientados a realizar os registros de alguns comentários, atividades de produção textual e, em determinadas ocasiões, registro de termos técnicos ou explicações extras de acordo com o que foi trazido pelo texto. Os registros eram feitos preferencialmente no dia da leitura, manuscritos nos cadernos utilizados como diários de leitura. Em algumas atividades, a turma também realizou registros digitados nos computadores da escola.

Antes do início das leituras, os alunos responderam ao primeiro questionário, a partir disso, trabalhei o conceito de literatura e de termos técnicos apresentados no material aplicando-os à interpretação de alguns poemas e narrativas curtas. Também foram estabelecidos acordos para que nenhum aluno fosse diminuído por outros em relação a dificuldades em participar na leitura ou no entendimento das obras literárias. Para que tivessem ciência de como ocorreriam essas aulas, foi explicado que, em geral, as práticas seriam realizadas em sala de aula, contudo, dependendo da disponibilidade escolar, poderíamos utilizar as salas de leitura e de informática.

A finalidade dos materiais elaborados e dos acordos foi mostrar aos alunos que a literatura pode ser acessível e que eles têm potencial para apreciá-la pelo que de fato ela é, uma construção artística repleta de possibilidades de entendimento e assimilação. E, embora todos os livros selecionados para as mediações tenham sido adquiridos por mim, por não fazerem parte do acervo da sala de leitura da escola, optei por deixar que os alunos os manuseassem após a realização das leituras em voz alta. Além de facilitar a lembrança de partes do texto e a observação mais individualizada das ilustrações, a aproximação das crianças com os livros, como objetos palpáveis que necessitam de cuidados para que sejam duráveis, foi utilizada como forma de inseri-los na rotina das aulas.

Seguem algumas considerações acerca dos materiais e acordos elaborados para o início das mediações.

- *Questionário inicial*

Como a instituição onde leciono não oferece aulas para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, os alunos de turmas de sexto ano, com exceção dos que o estejam cursando novamente, são egressos de outras escolas. Com isso em mente, foi elaborado o "questionário 1" para ciência quanto ao acesso e práticas de leitura literária dos discentes. O questionário também ofereceu uma breve verificação de conhecimentos básicos quanto a conceitos literários recorrentemente apresentados em materiais didáticos destinados a alunos de Ensino Fundamental. O questionário 1 foi utilizado a fim de definir formas de abordagens para as mediações.

- *Estabelecimento dos acordos para os momentos de leitura literária*

Ainda no primeiro bimestre letivo, estabelecemos alguns acordos para nossas atividades de leitura: a leitura seria um momento agradável, que não pode ser atrapalhado por conversas; caso algum aluno se oferecesse para participar da leitura, os demais não poderiam fazer nenhum tipo de provocação ou comentário pejorativo da leitura do colega e durante as conversas literárias todos poderiam se expressar, mas de modo ordenado e sobre o texto; as respostas ou comentários equivocados seriam ajustados de acordo com o que o texto indicasse. Além disso,

foi esclarecido que as atividades de leitura poderiam ajudar no desenvolvimento escolar dos educandos, mas nenhum deles teria sua nota diminuída por não participar ativamente das mediações. Conforme expresso por Bajour (2012), até mesmos gestos e expressões faciais são importantes contribuições quando analisamos mediações literárias. Cientes de como seriam nossas aulas, a turma teve uma boa participação nos momentos de leitura.

- *Diários de leituras*

Como os alunos receberam da prefeitura um kit de material escolar contendo quatro cadernos do tipo brochura, pedi que um deles fosse separado para se tornar um "diário de leituras", e informei que ali só seriam registradas informações acerca de nossas leituras. Para não haver perda dos cadernos ou esquecimento de levá-los no dia da aula, os diários ficaram guardados no armário da turma e foram utilizados conforme o combinado. Também foi separado um momento para a personalização dos diários, que foram devolvidos aos alunos no fim do ano letivo para que os mostrassem e os guardassem em casa.

Visto que os diários seriam guardados na escola, foi interessante a solicitação de uma das alunas. Ela pediu autorização para levar o caderno para casa, pois sua mãe gostava de decorar os cadernos dela. Na aula seguinte, a aluna trouxe o caderno muito bem encapado. Apesar de não terem copiado a iniciativa, os colegas que passaram a manusear o caderno da menina para entregá-lo ou recolhê-lo no início e no fim das atividades, faziam-no com cuidado de modo a não danificá-lo. A Figura 2 apresenta alguns diários, incluindo o que foi encapado.

Figura 2 - Diários de leitura




Fonte: Elaboração própria, 2024.

Alguns momentos de leitura foram finalizados com um registro escrito no diário de leitura. Em dias em que havia menos tempo para as atividades, os registros eram feitos nas aulas seguintes. O plano foi que o diário de leitura fosse composto por anotações acerca de conceitos

literários básicos para entendimento das estruturas e recursos utilizados nos textos lidos, bem como algumas perguntas e respostas sobre pontos importantes das narrativas ou poemas trabalhados, produções textuais e anotações feitas de forma mais livre, com algumas orientações pontuais, quando necessário, acerca das leituras realizadas. A parte escrita das atividades foi realizada em caderno específico para que houvesse um registro estruturado a que os discentes pudessem consultar para aprimorar suas conversas literárias ou mesmo relembrar trechos das obras.

- *Sobre os roteiros para as conversas literárias*

Os roteiros disponibilizados no presente trabalho foram planejados para as mediações realizadas, no entanto, conforme se desenvolviam as interações com os alunos, nem sempre todas as perguntas do roteiro eram feitas. Optei por descrever nas mediações apresentadas no próximo capítulo, não as respostas a cada pergunta do roteiro, mas um recorte das experiências com aqueles jovens leitores que, durante as aulas, me convenciam da validade de projetos de leitura focados na experiência do leitor com a obra e em seu preparo para essas ocasiões.

As práticas com os alunos ocorreram de forma sequenciada, conforme o grupo foi demonstrando progresso em leitura e interpretação das obras, com a colaboração da classe escolar, as aulas ocorreram conforme apresentado no quadro de práticas realizadas no conjunto de aulas propostas conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Quadro de práticas realizadas no conjunto de aulas propostas

| Quadro de práticas realizadas no conjunto de aulas propostas | |
|---|---|
| Atividades | Objetivos |
| Questionário 1, elaborado com perguntas dissertativas e objetivas acerca do perfil de leitura. | Identificar hábitos de leitura e de acesso a material literário. |
| Utilização de um caderno para servir como diário do planejamento e da realização do conjunto de aulas apresentado na pesquisa. | Registrar fases e experiências relacionadas às aulas e à pesquisa. |
| Separação de um caderno dos alunos para servir como diário de leitura. Os cadernos foram utilizados também | Incentivar a realização de registros escritos de trechos e/ou análises das obras, bem como a produção de |

| | |
|---|---|
| para organizar os conteúdos pertinentes ao aprimoramento das técnicas de leitura e de análise de textos por parte dos alunos, tais como conteúdo explicativo e registro de particularidades acerca dos textos lidos. | histórias com base nas leituras em sala de aula. A sistematização de conteúdos pôde auxiliar os alunos no reconhecimento de padrões nas leituras, aumentando seu repertório para interpretação e análise de textos literários. |
| Aula sobre conceito de literatura e lembretes quanto à estrutura e organização de textos narrativos. | Oferecer meios para que os alunos pudessem iniciar as conversas literárias. |
| Leitura em voz alta do livro *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*, de Alexandre Rampazo; | Observar a compreensão e interação dos alunos a partir da leitura feita em voz alta e da conversa literária. |
| Conversas literárias. | Compartilhar as leituras, ouvir o grupo e praticar diferentes maneiras de ler e interpretar textos literários. |
| Questionário 2, elaborado com perguntas dissertativas e objetivas acerca de *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*. | Trabalhar versão de conto de fadas visando compreensão do tema e interpretação da situação apresentada: busca por identidade e autoaceitação. Estimular a observação de padrões (repetição de frases e imagens) nas narrativas. Percepção de recursos para quebra de expectativa. Sonho e fabulação. |
| Registro no diário de leituras sobre padrões nas narrativas. | Estabelecer algumas bases para o trabalho com obras literárias. |
| Escrita no diário de leitura respondendo às questões: Você percebeu algum padrão na história que lemos do Pinóquio? Qual? | Incentivar a escrita no diário e a reflexão pós-leitura. |

| | |
|---|---|
| Leitura de *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo;<br>Conversa literária. | Estabelecer as bases para o trabalho com obras literárias, incluindo a busca por padrões dentro da narrativa que facilitem o entendimento e a interpretação das obras. Identidade e estereótipo, comparação estética entre dois livros de mesma autoria. |
| Registro nos diários sobre padrões na história lida. Perguntas interpretativas sobre as duas obras lidas, ambas do mesmo autor. | Associar semelhanças e diferenças em obras de mesma autoria. |
| Leitura de *O vestido de Afiya*, de James Berry e Anna Cunha;<br>Conversa literária. | Praticar leitura de texto e de imagens como pistas para interpretação textual. Representação de liberdade, quando identidade e estereótipos não determinam a vivência apresentada. Apropriação, reconhecimento. |
| Produção Textual no diário de leitura: criação de história contendo uma peça de vestuário com característica peculiar semelhante à do vestido na narrativa lida;<br>Nova conversa literária acerca do sentido atribuído ao vestido no livro. | Estimular e observar o diálogo com a narrativa e com os pares de leitura na interpretação da obra. |
| Leitura de *Bárbaro*, de Renato Moriconi com participação da turma;<br>Conversa literária. | Iniciar leitura de livro de imagens;<br>Fomentar nos alunos o interesse em ouvir o outro, estimular a concentração a fim de que os alunos possam fazer comentários e/ ou responder perguntas orais acerca das histórias lidas. Sonho e fantasia na |

| | |
|---|---|
| | composição literária, fruição e apreciação estética. Identificação e afastamento. |
| Registro no diário de leituras sobre composição de obras literárias com ênfase em linguagem verbal, não verbal e multimodal;<br>Escrita livre acerca de pontos de interesse em relação à história lida. | Fornecer aporte teórico para as leituras;<br>Incentivar a escrita a partir do ponto de vista individual e/ou coletivo. |
| Produção Textual "Os lobinhos". Criação de texto a partir de figuras impressas. | Incentivar a produção de histórias ilustradas. Observar a influência da leitura nos textos dos alunos. |
| Exibição de vídeo do livro *Migrantes*, de Issa Watanabe;<br>Conversa literária a partir do vídeo;<br>Atividade de pesquisa *on-line* acerca de diferenças sociais. | Fomentar análise estética e interpretação da história;<br>Organizar a conversa literária com o maior envolvimento possível dos alunos. Quando a busca se concentra em um novo lugar. Quem são os outros? De onde vieram e para onde irão? Representações e pontos de vista. |
| Finalização da leitura de imagens em *Migrantes*;<br>Momento para manuseio do livro;<br>Nova conversa literária<br>Escrita nos diários, livre ou a partir das perguntas para base da escrita: "De qual parte da história você mais lembra? Essa parte tem algo de importante ou de interessante? Por que isso parece importante ou interessante? " | Terminar a atividade a partir da materialidade do livro e do incentivo à escrita. |

| | |
|---|---|
| Início da leitura de: *Eu sou uma noz*, de Beatriz Osés com ilustrações de Jordi Sempere e tradução de Alexandre Boide;<br>Leitura coletiva em voz alta feita pela professora e por alunos voluntários.<br>Disponibilização de um momento para a leitura individual e silenciosa;<br>Conversa literária. | Observar e auxiliar o progresso dos leitores em obra desafiadora. Sobre perdas, buscas e encontros. O outro é muito diferente de mim? Pluralidade de pontos de vista, narradores e formas variadas de representação do real na literatura. |
| Proposta de leitura silenciosa de: *Eu sou uma noz*, em sala, de forma individual ou em grupos.<br>Conversa literária. | Observar interações entre leitor e livro e entre leitores. |
| Na sala de leitura: leitura coletiva da parte final da obra. A leitura foi feita com participação de alunos voluntários. | Organizar leitura coletiva e roda de conversa literária a fim de observar o engajamento dos discentes em relação às atividades pedagógicas propostas. |
| Nos diários de leituras:<br>• Autobiografia de leitor;<br>• Desenhos "que faltaram" em *Eu sou uma noz;*<br>Socialização dos diários em classe (atividade voluntária). | Praticar a escrita ordenada de memórias por meio da história do estudante com a leitura;<br>Estimular o compartilhamento das impressões e criações dos estudantes a partir das práticas pedagógicas propostas. |

Fonte: Elaboração própria, 2024.

## 4 O CONJUNTO DE AULAS

Com o objetivo de entender as relações da turma de sexto ano com a literatura e iniciar o ciclo de aulas com ênfase nesse tipo de leitura, elaborei e distribuí aos alunos o questionário 1, como apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Questionário 1- Assunto: um pouco sobre você, um pouco sobre leitura

Fonte: Elaboração própria, 2024

**Questionário 1- Assunto: um pouco sobre você, um pouco sobre leitura**

⚠ Atenção: Lembre de usar ***Letra Maiúscula*** para iniciar suas respostas e para escrever nomes próprios. E não esqueça do ***ponto final*** para terminar as respostas**.**

**1)**Escreva seu nome completo:_____
**2)** Qual é a sua idade? _____
**3)** Escreva o nome da sua escola anterior: _____
**4)** Havia sala de leitura ou biblioteca na sua escola anterior? _____
**5)** Você costumava pegar livros emprestados para ler em casa? _____
**6)** Você tem mais facilidade em qual disciplina (Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências, Artes...)? _____
**7)** Você gosta de ler livros ou textos de ficção (histórias inventadas como Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio...)? _____
**8)** Lembra de algum livro que você leu na escola ou em casa? Se você lembra, escreva o nome do livro:_____
**9)** Nesta questão você pode marcar um **X** em quantas alternativas forem necessárias para explicar sua relação com livros e leitura em geral:
( ) Lá em casa nós temos a Bíblia.
( ) Lá em casa nós temos livros (ou revistas) religiosos.
( ) Lá em casa nós temos livros que eu recebi na escola.
( ) Lá em casa nós temos alguns livros de ficção (histórias inventadas).
( ) Lá em casa nós temos livros, mas eu não sei se são de ficção ou de outros assuntos.
( ) Lá em casa nós não temos livros físicos, quando queremos ler alguma coisa, usamos celular ou outro equipamento digital (computador, notebook, tablet...).
( ) Lá em casa nós não temos livros e eu não tenho acesso a celular ou outro equipamento digital (computador, notebook, tablet...).
**10)** Relacione as colunas de acordo com o que você já sabe:

| | |
|---|---|
| (1) Autor (a); | ( ) Livro que apresenta histórias ou informações reais. |
| (2) Narrador (a); | ( ) Livro que apresenta histórias inventadas, imaginadas. |
| (3) Personagem; | ( ) Quem escreve textos em versos, poesia. |
| (4) Texto em prosa; | ( ) Cada conjunto de versos. |
| (5) Texto em versos; | ( ) Cada linha escrita de um poema ou de uma música. |
| (6) Verso; | ( ) Texto escrito com uma frase ou palavra em cada linha da folha. |
| (7) Estrofe; | ( ) Texto escrito em parágrafos. |
| (8) Poeta/ poetisa; | ( ) Pessoa ou ser que participa de uma história. |
| (9) Livro de ficção; | ( ) É responsável por apresentar, contar uma história. |
| (10) Livro informativo; | ( ) É quem escreve uma história de ficção em parágrafos. |

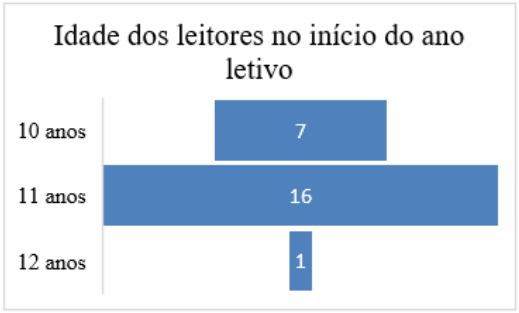
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os questionários considerados na pesquisa apresentam as respostas dos vinte e quatro

alunos que participaram de todo ou da maior parte do ciclo de aulas com ênfase em leitura literária, não aparecem nos dados os questionários de alunos que participaram da turma por tempo igual ou inferior a um bimestre letivo, isso ocorre quando as famílias mudam de endereço e consequentemente transferem as crianças para escolas mais próximas. Ao longo do ano, a média de alunos em sala não passou de vinte e sete crianças. Dentre os vinte e quatro alunos que responderam ao questionário, um estava em processo de alfabetização, dois em letramento e um possuía laudo médico de Transtorno do Espectro Autista — TEA. Os quatro participaram de todo o ciclo de aulas.

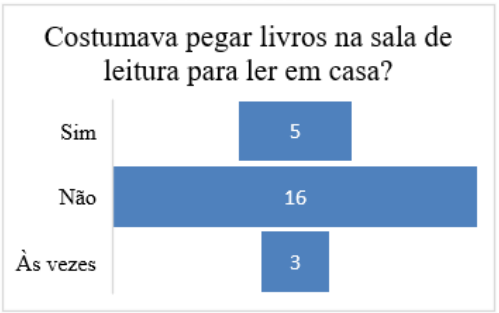
As respostas aos questionários mostraram que realmente tratava-se de uma classe bem jovem, conforme observa-se no gráfico 1, a maioria das crianças havia concluído a primeira fase do Ensino Fundamental em escola da rede pública, somente duas crianças vinham de escola particular, a mesma escola, inclusive. E o fato que me chamou atenção foi a falta de sala de leitura ou biblioteca na escola particular de onde vieram estes dois alunos, um menino e uma menina, que irei nomear[8] como Jaime e Julieta, ambos liam e escreviam muito bem e, quando perguntei, relataram apoio da família em relação ao valor dos estudos e da leitura. Provavelmente por isso, os dois lembrassem do nome de um livro lido na escola ou em casa. Jaime lembrava-se de *A arte da guerra para crianças* e Julieta escreveu que lembrava de *O Diário de Anne Frank*. Nas demais escolas, todas públicas, havia sala de leitura. O gráfico 2 mostra a relação dos alunos com o empréstimo de livros no local.

Gráfico 1 - Idade dos leitores no início do ano letivo




Fonte: Elaboração própria, 2024

Gráfico 2 Empréstimo de livros na sala de leitura




Fonte: Elaboração própria, 2024

Embora o número de alunos que não realizava empréstimos de livros na escola seja alto, quatro respostas indicaram falta de acesso a este direito. Dois alunos responderam que não havia sala de leitura ou biblioteca em sua escola da rede particular, por conseguinte não era oferecida

[8] Todos os nomes de alunos citados no presente trabalho são pseudônimos.

a possibilidade de empréstimo de livros no local. Além desses dois, um aluno, José, respondeu que havia sala de leitura, mas: "não podia" pegar livros, ele foi uma das crianças que respondeu gostar de ler livros de ficção e lembrou o nome de um livro lido (*O menino que queria voar*). Outro aluno, Júlio, revelou algo sobre sua escola, a mesma de outras treze crianças da turma, havia sala de leitura, no entanto: "não era utilizada". Quanto a pegar livros emprestados, Júlio muito polido, respondeu: "Não, já tenho alguns".

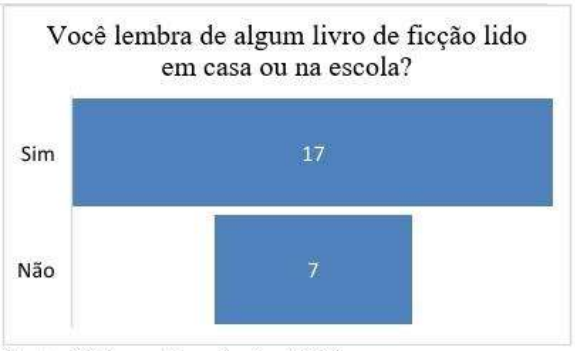
Essas respostas mostram que dos vinte e dois alunos que indicaram a existência de uma sala de leitura na escola, catorze não tiveram um acesso regular ao local, pois eram alunos da escola em que a sala de leitura não estava em uso, com isso, a falta de costume em pegar livros emprestados na escola não era uma questão de escolha para aqueles estudantes. Eles não tinham acesso. Após ler a resposta de Júlio sobre o assunto, perguntei aos demais alunos se realmente a sala de leitura não funcionava e eles confirmaram a informação. Apesar disso, os gráficos 3 e 4 mostram algo que me surpreendeu e ao mesmo tempo, aumentou minha motivação para iniciar o ciclo de aulas.

Gráfico 3 - Gosto por livros de ficção




Fonte: Elaboração própria, 2024.

Gráfico 4 - Lembrança de livro de ficção lido




Fonte: Elaboração própria, 2024

Interessante que Júlio, já mencionado, respondeu o seguinte sobre gostar de ler livros de ficção: "Não, prefiro livros de geografia de países", ao longo do ano percebi a paixão de Júlio por geografia, cheguei a comentar o fato com o professor da disciplina e ele confirmou que Júlio era o mais interessado nas aulas e constantemente fazia diversas perguntas. Mesmo não sendo escolhida como sua prática favorita, Júlio foi um dos leitores mais participativos nas mediações literárias.

A aluna Jandira também explicou sua resposta sobre gostar ou não de ler livros de ficção: "Não, prefiro livros mais realistas". Jandira ainda não sabia, mas algumas de nossas leituras trariam representações que lhe conduziria a refletir sobre sua própria realidade. Jandira passou por alguns problemas de saúde durante o ano, o que lhe rendeu ausências justificadas, no entanto, sua participação nas mediações ficava acima do esperado. No ano seguinte, ela me

procurou para atualizar seu estado de saúde e dizer que sentia falta das aulas de leitura do ano anterior. Respondi que também sentia falta de "meus leitores".

Além das respostas citadas, os questionários revelaram que dos vinte e quatro alunos, somente seis não possuíam um exemplar da *Bíblia Sagrada* em casa, possivelmente por ser um livro de fácil aquisição e utilizado em diversas denominações religiosas. Quanto a outros tipos de livros, religiosos ou não, somente dois alunos responderam que não havia livros físicos em suas casas. Com essas informações, iniciamos nossas leituras.

### 4.1 Um novo Pinóquio

A classe estava reunida para o primeiro momento de mediação e para o segundo questionário. As crianças já haviam personalizado os diários e registrado as explicações dadas sobre textos literários e nomes técnicos relacionados a poesias e narrativas como: eu lírico, estrofes, narrador, personagem, protagonista e outros que poderiam ampliar o entendimento e o vocabulário dos discentes acerca das obras literárias. O roteiro que elaborei para a primeira conversa literária estava pronto, como apresentado no quadro 3. Contudo, ciente de que o roteiro não precisa ser seguido de forma rígida Chambers (2023), observei que algumas perguntas surgiram de acordo com as expressões do grupo, outras foram adicionadas para que determinados aspectos das obras fossem analisados.

Quadro 3 – Roteiro para o início da conversa literária sobre Pinóquio: o livro das pequenas verdades, com texto e ilustrações de Alexandre Rampazo (2019).

- Antes da leitura:

Levante a mão, quem conhece a história do Pinóquio:

Quem já leu a história em casa ou na escola?

Quem leu na escola? Leu sozinho(a) ou foi contado pelo(a) professor(a)?

Quem conhece só o desenho?

Alguém viu outro desenho que não seja o da *Disney*?

Alguém conhece este livro aqui na minha mão?

Quem pode descrever a capa para a turma?

Será que a capa indica algo sobre a história?

Qual poderia ser o significado da capa?

Será que a sinopse nos dá algumas pistas?

- Durante pausas ou após a leitura completa:

Qual era o significado da capa do livro?

| |
|---|
| Como é o início da história? O que Pinóquio está fazendo? |
| De onde são os personagens que aparecem no livro? |
| Por que podemos dizer que esta história é uma versão? |
| O que o Pinóquio fez depois de se comparar com as outras personagens? |
| Nesta história, por que o nariz do Pinóquio cresceu? |
| Por que será que a última frase do livro aparece normal em uma página e escrita de trás para frente na outra página? |
| Esse final é como de outras histórias conhecidas? O que ele tem de diferente? |

Fonte: elaboração própria, 2024

Iniciei a mediação com uma breve conversa referente às expectativas para a leitura e sobre a imagem da capa, exposta na Figura 3. Alguns alunos e alunas comentaram que Pinóquio estava dançando balé. Disse-lhes que a partir da leitura, poderíamos entender melhor a capa.

Figura 3 - Capa de *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*




Fonte: Site Alerampazo, c2025.

Por haver apenas um livro, optei por realizar a leitura em voz alta para a turma, avisei que precisariam prestar atenção à leitura e as imagens. A cada página lida fazia uma pausa e caminhava pela sala a fim de que todos os alunos pudessem ver as imagens que ilustram a obra, também enfatizava as frases que se repetiam ao virar das páginas. Conforme fui abrindo o livro, como demostrado na Figura 4, foi sendo revelada a narrativa imaginada por Pinóquio e um dos alunos, o sempre prestativo Júlio, prontificou-se para ajudar-me a segurar o livro, que ia aumentando em largura à medida que as páginas eram desdobradas. Naquele instante, percebi que teria um aliado para os momentos de leitura.

Figura 4 - Parte interna livro Pinóquio



Fonte: Site Alerampazo, c2025.

Quando terminei de ler a história, os alunos bateram palmas, isso geralmente acontece em turmas de sexto ano. Em conversas com os alunos, descobri que muitos reagiam assim após as leituras nas séries anteriores. Geralmente também batem palmas após a leitura dos colegas e para felicitá-los por boas notas. Expliquei que poderiam receber a leitura dessa forma, mas que tal recepção seria facultativa, destaquei que o mais importante seria a colaboração deles com esses momentos por prestarem atenção e por se expressarem sem receio de estarem certos ou errados quanto ao conteúdo do livro, enfatizei que seria um processo de aprendizagem e que se tivéssemos de fazer alguns ajustes nas leituras ou interpretações dos textos, seria parte do processo.

Para iniciar a conversa literária, fiz algumas perguntas com base no "enfoque Diga-me" (Chambers, 2023, p.20), por tratar-se de uma versão e ciente de que a maior parte da turma se recordava da história contada na animação *Pinóquio*, produzida pela *Walt Disney* em 1940, questionei:

— Vimos que esta é uma versão da história do Pinóquio, alguém conhece outra versão da história além do desenho da Disney?"

Quase metade da turma respondeu que ouvira a história na escola, contada em séries anteriores, Júlio, que havia se oferecido para me auxiliar com o livro, disse já ter lido a história na escola e afirmou ter visto um filme que era "muito sinistro, de dar medo", contando a história de Pinóquio. Pedi que nos fizesse um resumo do porquê de sua classificação acerca do filme. Júlio foi bastante objetivo:

— Pinóquio foi feito de um tronco de madeira que estava vivo e o filme tinha atores, pessoas mesmo, mas o Pinóquio era muito desobediente, aconteceram várias coisas ruins com ele e a fada era uma menina, mas depois ela cresceu. Tinha uns personagens esquisitos, parecia um filme de terror e não uma história pra crianças.

Identifiquei que ele estava falando do filme *Pinóquio* (originalmente Pinocchio), do diretor Matteo Garrone, lançado em 2019, falei que realmente o filme tinha um clima diferente

do desenho da *Disney*. Aproveitei para falar que a história original era muito antiga, de 1883, feita por Carlo Collodi, um escritor italiano. Escrevi nomes e datas no quadro-branco.

— Por isso esse nome Pinóquio, é um nome italiano? — perguntou Júlio.

Outras crianças responderam em tom de pergunta:

— Sim, é um nome italiano, não é professora?

Respondi e comentei que o filme era mais parecido com a história original, também expliquei que a aparência de Pinóquio e as roupas usadas no filme eram bem semelhantes às ilustrações feitas por Enrico Mazzanti, o ilustrador da história original. Aproveitando as informações, Jaime comentou:

— Antigamente, as histórias não eram feitas só para crianças, eram para os adultos também, vi isso na *internet*.

Com esse comentário, percebi que o maior alcance de informações, proporcionado pelo acesso de crianças à *internet* poderia trazer para as mediações, conversas repletas de referências externas, as quais poderiam ser complementadas ao longo das aulas. Concordei com Jaime, sem iniciar uma explanação sobre o conceito de infância no decorrer do tempo, e pedi para que alguns discentes se expressassem acerca de qual versão teria sido mais interessante para eles. A condução de conversas literárias requer um delicado equilíbrio entre as subjetividades dos leitores e os objetivos de ensino planejados, por isso optei por retornar à conversa sobre o texto lido (Chambers, 2023) em vez de mudar de assunto e comentar sobre o público-alvo dos contos, modernamente, classificados como infantis.

Após ouvir algumas respostas, percebi que o desenho animado era o mais lembrado, mas a versão de Rampazo suscitou a curiosidade de alguns por conter uma nova história acerca do personagem conhecido.

— Eu gostei mais desse novo Pinóquio, porque é como se fosse a continuação de uma parte da história — disse Jade, que afirmava não ter muita facilidade com leitura.

— Uma continuação de qual parte da história? Seria algo depois do final que conhecemos? — retruquei.

— Não, uma parte não contada, de quando ele ainda era "somente um boneco de madeira" (Rampazo, 2019, n. p.) — respondeu Jade, sorridente por utilizar em sua resposta a frase que tanto se repete na história de Rampazo.

A turma também começou a rir por causa da associação de ideias. No entanto, ainda na conversa literária, uma pergunta me fez perceber que parte dos alunos apresentava dificuldade em assimilar um aspecto importante da versão lida. Quando perguntei qual teria sido o motivo para o crescimento do nariz de Pinóquio na história de Rampazo, alguns responderam que o

personagem havia mentido e por isso seu nariz havia crescido. Entendi que parte dos alunos preenchia suas lacunas de entendimento com a história já conhecida e somente após a terceira leitura da parte referente ao sonho de Pinóquio, todos compreenderam que na versão lida, o nariz do boneco não cresceu após ele proferir mentiras e sim durante o sonho. A experiência que tive foi semelhante à relatada pela professora e pesquisadora francesa Annie Rouxel, ao comentar que diante de algo muito diferente em versões de história já conhecidas, algumas crianças "reagem por meio de proposições semânticas que revelam sua recusa de compreender o inaceitável e seus esforços para construir uma narrativa e um resultado conforme a suas expectativas" (In: Rouxel *et al*, 2004, p.154-155).

Na história de Rampazo, o personagem começa a sonhar, a imaginar outra realidade para si e neste momento, de fabulação a partir do conflito do protagonista com sua autoimagem, seu nariz passa a crescer. No entanto, a questão da mentira como causa para o crescimento do nariz do boneco não é expressa no texto.

A dificuldade de alguns alunos em entender a diferença de motivos para o crescimento do nariz da personagem foi meu primeiro teste quanto a encerrar a questão com uma resposta ou dar voz ao texto e a seus leitores. Em vez de simplesmente responder ou apontar para a gravura, voltamos à obra. Na terceira leitura da parte que apresentava o sonho, o texto já era algo conhecido para toda a classe. Aproveitei para fazer mais uma das perguntas que havia planejado:

— Alguém sabe o que é um padrão? Podemos dizer que há um tipo de padrão no modo como o narrador conta essa história?

Júlio e Janete, que já lia livros acima de 200 páginas, conseguiram explicar que o padrão era algo que se repetia na história. Ao longo das aulas, pude voltar a ensinar-lhes a buscar padrões de repetição, imagens ou expressões que os auxiliassem a atribuir sentido aos textos lidos. Segundo Chambers:

> Nós sempre procuramos conexões, padrões de relacionamento entre uma coisa e outra que construam um sentido que possamos entender. E, se não conseguirmos encontrar um padrão, tenderemos a construir um a partir das diferentes probabilidades e fins que a matéria-prima à nossa frente oferece. Fazemos isso com tudo em nossas vidas, e o fazemos quando lemos.
> Só podemos "ler" quando somos capazes de reconhecer, nas marcas das páginas, os padrões chamados palavras e orações. Mas aprender a ler histórias não é apenas uma questão de aprender a reconhecer esses padrões verbais; também é aprender a reconhecer as formas narrativas da história em si (Chambers, 2023, p. 31).

A turma correspondeu à proposta e apontou como padrões não apenas a repetição da frase "não seria mais somente um boneco de madeira" (Rampazo, 2019, n. p.), mas também um

padrão no comportamento do boneco, por ele persistir em se comparar aos demais personagens, na maior parte da história. A partir desse conflito, questionei se isso já havia acontecido com alguém que eles conheciam, não precisariam dizer quem era a pessoa, apenas comentar a situação. Crianças costumam ser espontâneas, a maioria disse já ter se comportado como Pinóquio, conversamos um pouco sobre isso e passamos para o questionário 2, apresentado no quadro 4, elaborado com a intenção de estimulá-los a escrever sobre o que foi lido e conversado.

Além das leituras e conversas, também disponibilizei meu exemplar do livro para que pudessem voltar ao texto e às ilustrações.

Quadro 4 – Questionário 2.

**Questionário 2 - Assunto: *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*. Texto e ilustrações de Alexandre Rampazo.**




**1)** Marque a alternativa correta. Quem nos apresenta a história do Pinóquio?
( ) É o próprio Pinóquio, ele é um narrador-personagem.
( ) Não sabemos quem conta a história, é um narrador-observador.

**2)** No início da história, o que o Pinóquio viu refletido no espelho?
_____
_____

**3)** No desenvolvimento da história, Pinóquio pensa em vários personagens.
Relacione as colunas de **personagens** com a coluna de **características**:

| | |
|---|---|
| Gepeto; | ( ) Tem poder mágico. |
| Grilo; | ( ) É forte, causa medo. |
| Mestre de marionetes; | ( ) Não tem o costume de ficar pensando. |
| Senhor Raposo; | ( ) Não gosta de trabalhar honestamente. |
| Senhor Gato; | ( ) Age com esperteza, costuma observar com atenção. |
| Burrinho; | ( ) Gosta de controlar outros. |
| Tubarão gigante; | ( ) É inteligente e dá bons conselhos. |
| Fada Azul | ( ) Mostra bondade e grande amor. |

**4)** De acordo com o texto e com os comentários feitos em sala de aula, qual é o conflito (questão, problema) apresentado na história?
_____
_____

**5)** A história do Pinóquio é muito conhecida, mas na ficção de Alexandre Rampazo, lemos algo sobre um sonho, escreva sobre como foi o sonho:
_____
_____
_____
_____

**6)** Pinóquio estava contente no início da história? Como você sabe disso?
_____
_____
____

**7)** E no fim da história, como o Pinóquio se sentia? Como você sabe disso?
_____
__

**8)** Marque a alternativa correta. Do que você gostou mais na atividade com o livro?
( )Texto. ( ) Ilustrações. ( )Leitura e comentários em sala de aula.
( ) Gostei de outra coisa. De quê?

Fonte: Elaboração própria, 2024.

As respostas ao questionário indicaram que a volta ao texto seria o melhor caminho para

apresentar as diversas maneiras de se ler literatura. Para exemplificar, transcreverei três respostas à pergunta 5, referente ao sonho de Pinóquio:

Resposta 1: Jurandir, que apresentou dificuldade em compreender a fabulação: "O Pinóquio sonhou com a árvore porque ele era curioso". A resposta mostra o início do entendimento, muitas histórias são criadas a partir da curiosidade.

Resposta 2: Jade, que dizia não ter facilidade com leitura: "O sonho do Pinóquio era com uma árvore, ele sonhou em ser ela e quanto mais ele sonhava com essa árvore, mais o nariz dele crescia. Esse foi o sonho dele". Descrição objetiva do que aparecia no texto e nas ilustrações.

Resposta 3: Jaime: "É um menino que sonhava que era uma árvore e a árvore pensava que era um menino". Descrição mais próxima do jogo de ideias apresentado no livro por meio da ideia de sonhos e reflexos.

Nessa leitura, a imagem de um espelho possibilita uma dúvida: se Pinóquio estava sonhando em como seria se fosse uma árvore sonhadora (um tipo de reflexo que se torna uma projeção) ou se a árvore estava sonhando em como seria se ela fosse um menino (além da personificação da árvore, observa-se um movimento inverso, com o espelho)? O texto propõe um jogo de interpretações, sugerindo que o espelho não apenas reflete o que está na frente dele, mas também permite que quem olha veja possibilidades, como se Pinóquio e a árvore pudessem trocar de lugar em seus sonhos. Assim, há uma inversão e uma mistura entre os sonhos de cada um, mostrando que as histórias podem revelar diferentes perspectivas dependendo de quem está olhando ou sonhando.

> E imaginou como seria curioso se ele fosse uma árvore que sonhava...
> Era uma vez uma árvore ... que sonhou em ser um menino.
> Esse menino corria pelos campos... Nadava na corrente do rio.
> Sentia no rosto o sopro do vento e o raiar do sol.
> Ele encontrou uma árvore e se balançou em seus galhos... Comeu de seus frutos...
> E descansou à sua sombra
> E a árvore onde o menino repousava não sabia se ela mesma era um menino que havia sonhado que era uma árvore... ou se era uma árvore que sonhou em ser um menino.
> Quando Pinóquio parou em frente ao espelho, o que viu refletido foi um boneco que era...
> ... como em uma história em um livro que guarda pequenas verdades, o que foi, o que é e o que poderá ser...
> Tornar-se real (Rampazo, 2019, n.p.).

## 4.2 Um lobo

Diferente da primeira leitura, as cadeiras foram organizadas em círculo na sala de aula para iniciarmos a mediação do livro *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo. Enquanto organizava

a sala com a ajuda dos alunos, Joaquim se mostrava contrariado porque havia se desentendido com um colega de classe, antes do início da aula. Na primeira mediação literária, após a leitura da narrativa sobre Pinóquio, Joaquim havia considerado algumas perguntas do questionário difíceis e alegou que não estava conseguindo respondê-las porque não havia prestado muita atenção à história, por não gostar do personagem. Expliquei a ele que o gosto era algo que poderíamos desenvolver com o tempo (Mortatti, 2018). Ele entendeu que precisaria voltar à história. Entreguei-lhe o livro e ele ficou contente ao conseguir responder as questões, que já não lhe pareciam difíceis.

Contudo, em nova mediação, mais um contratempo que poderia dificultar a permanência de Joaquim no universo das histórias de Rampazo. O propenso leitor não queria sentar-se em círculo para não ficar perto do colega com quem havia se desentendido. Expliquei que ele poderia ficar fora do círculo, mas que talvez gostasse de ouvir a história. Provavelmente atraído pelas ilustrações, antes de chegarmos à metade da narrativa, Joaquim estava sentado em círculo junto aos colegas, fazendo comentários acerca dos personagens que apareciam e desapareciam de perto do lobo.

Esse tipo de situação, em que o aluno ou aluna demonstrava um envolvimento voluntário com o momento da leitura mostrava certa interação entre leitor (ou ouvinte, nas primeiras mediações) e obra, por isso considero tão importante o tempo para a leitura. Um tempo que nem sempre se encerra ao fechar o livro, visto que, em muitas situações, partes dos livros ficam ecoando na mente dos leitores. Por isso, a cada nova obra retomava a anterior e deixava claro que os jovens leitores poderiam fazer o mesmo nas conversas e nos diários.

Antes da leitura, ao mostrar a capa do livro, exposta na Figura 5, toda a classe concordou tratar-se de mais uma aventura de um lobo mau.

Figura 5 - Capa de *Este é o lobo*




Fonte: Site Alerampazo, c2025.

Iniciei a mediação com as perguntas pré-leitura. As ilustrações, essenciais para que o leitor perceba a extensão da distância entre a maioria dos personagens que aparecem na história e um lobo, do qual nada sabemos por meio do narrador, dão à narrativa uma objetividade que corrobora a mensagem de perigo indicada pela capa e pela fraseologia usada: "Este é o lobo. Esta é a Chapeuzinho vermelho. Este é o lobo. A Chapeuzinho vermelho não está mais aqui" (Rampazo, 2020, p.8-12). O pronome utilizado aponta para um narrador que observa tudo bem de perto, embora não apareça como personagem. O quadro 5 é composto pelo roteiro elaborado para a conversa com os leitores, que assim como na leitura anterior, puderam ler o livro individualmente ou em grupos após minha leitura em voz alta. Isso se repetiu com os demais livros anteriores a *Eu sou uma noz*.

Quadro 5 - Roteiro para conversa literária de: *Este é o lobo*, com texto e ilustrações de Alexandre Rampazo.

- Antes da leitura:

Ao citar o nome do autor: alguém aqui conhece outro livro deste autor?
Quem será o protagonista desta história?
O que podemos falar sobre a aparência do lobo?
Ele parece que está olhando para quem?
Se pensarmos em um semáforo, o que significa a cor vermelha?
Que tipo de lobo deve ser mostrado na história?

- Durante pausas ou após a leitura completa:

Qual era o significado da capa do livro?
Como é o início da história? O que o lobo está fazendo?
De onde são as personagens que aparecem no livro?
Esta história é uma versão igual a versão que lemos do Pinóquio? Por que você diz isso?
Nesta história, por que os personagens não ficam perto do lobo? Como você sabe disso?
Qual é o conflito desta história? Como ele é resolvido?
Como as imagens ajudaram a contar a história? Você já viu esse uso das imagens em outras histórias?
Como o lobo responde ao menino? Por que essa maneira de escrever a frase e esse tipo de desenho para o lobo?

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A conversa sobre o livro trouxe diferentes pontos de vista acerca dos motivos de

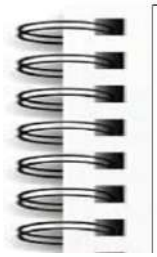
desconfiança dos outros personagens em relação ao lobo e à atitude diferenciada do menino, que quebra a expectativa e o padrão adotado pelos demais personagens, ao chamar o distante e solitário lobo para brincar. A turma se dividiu em confiar ou não em um lobo, visto sua fama de maldoso. No entanto, voltamos à história para procurar alguma referência textual à malignidade do personagem, a qual não foi encontrada. As imagens e o texto retratam a desconfiança e o afastamento dos demais personagens perante o lobo, mas não um motivo explícito para isso, esse é preenchido por padrões de comportamento estabelecidos em outras narrativas que apresentam personagens lupinos.

A leitura de *Este é o lobo* (Rampazo, 2020) possibilitou a comparação entre obras de mesma autoria, a volta do tema da identidade e a busca por "padrões visuais nas ilustrações e na decoração do cenário que ajudem a "entender" a imagem" (Chambers, 2023, p. 32). A repetição de frases e a postura dos personagens destacam a importância do ponto de vista nas duas obras, no caso de Pinóquio, sobre si mesmo e no caso do lobo, acerca da forma estigmatizada que os outros personagens o julgavam. Todos esses padrões foram explorados na conversa literária e registrados nos diários. Conforme expresso por Bajour:

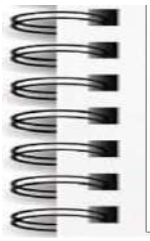
> É um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros: nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta (Bajour, 2012, p. 28).

A partir da mediação, além de perceberem o peso do preconceito, representado na história, os leitores também conseguiram entrar no jogo literário, ao aproximar e distanciar a narrativa de uma história real, principalmente por causa das atitudes humanas como preconceito e empatia demonstrados por personagens humanos e animais personificados. Como havia planejado uma atividade para voltarmos à história do lobo, finalizei a aula pedindo que escrevessem nos diários algumas perguntas, com base na conversa literária, para ajudá-los a lembrar da história posteriormente. A Figura 6 foi elaborada para transcrever o registro feito em diário pela aluna Jade.

Figura 6 – Transcrição do registro feito em diário pela aluna Jade



| |
|---|
| 1) Você conhece algum outro livro do autor Alexandre Rampazo? Sim. |
| O livro *Pinóquio, o livro das pequenas* verdades. |
| 2) Quem é o protagonista do livro que estamos lendo agora? O lobo. |
| 3) Nessa história, temos um vilão fazendo maldades? Não. |
| 4) O que o menino pergunta ao lobo? "— Ei, seu lobo... Quer brincar?" |
| 5) Qual foi a resposta do lobo? Ele disse: "Siiiiiiiiiim!". |
| 6) Como seria a vida do lobo se o menino não falasse com ele? A vida |
| dele seria triste. |



| |
|---|
| 7) Sem as ilustrações, a história seria mais ou menos interessante? Seria menos interessante porque as ilustrações ajudam a entender a história, sem os desenhos não entendemos a parte do lobo. |
| 8) Você notou algum padrão, alguma frase que se repete? Qual? Em que livro vimos isso? Sim, umas frases se repetem: "Este é o lobo" e "não está mais aqui". Já vimos repetições assim no livro do Pinóquio: "Não seria apenas um boneco de madeira". |

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A aluna não classificou nenhum dos personagens como um vilão, mas assim como os colegas de classe, concluiu que a vida do lobo seria infeliz sem a intervenção do menino. Também confirmou o quanto as ilustrações contribuíram para o entendimento da narrativa e realizou uma boa comparação entre os padrões nos livros lidos. Por ser uma palavra mais utilizada, trocou a palavra "somente" pela palavra "apenas", mostrando que a frase ainda ecoava em sua lembrança.

### 4.3 Quem é Afyia?

Após o período de revisão de conteúdos e aplicação das provas bimestrais, retomamos nossos momentos de leitura literária, voltamos ao plano onírico com a menina Afyia, que "tem uma delicada pele negra/que ressalta suas roupas brancas/e seus olhos castanhos, imensos, /e seus braços e pernas brincando no ar". (Berry, Cunha, Marcionilo, 2020, n.p.). Com o intuito de adentrarmos nesta obra de outra autoria, elaborei o roteiro apresentado no quadro 6.

Quadro 6 - Roteiro para conversa literária: *O vestido de Afiya*, texto de James Berry, ilustrações de Anna Cunha e tradução de Marcos Marcionilo.

| |
|---|
| • Antes da leitura:<br>Quem pode descrever a capa do livro para a turma?<br>As cores da capa estão bem vivas ou mais suaves? Será que isso indica algo sobre a história?<br>Esse nome da menina, é comum aqui na região?<br>E o nome do autor? Será que ele é brasileiro?<br>Será que a sinopse nos dá algumas pistas?<br>Neste livro vemos três profissionais diferentes para escrever, ilustrar e traduzir o livro? Quem são e por que será que precisou de três pessoas?<br>• Durante pausas ou após a leitura completa:<br>Qual era o significado da capa do livro?<br>O que vocês acharam de mais interessante na história? |

| |
|---|
| Em que locais são os passeios da Afiya? Já passearam em lugares parecidos com esses? Perceberam algum padrão neste livro? |
| O que podemos falar sobre as ilustrações? |
| A história mostra algum conflito a ser resolvido? Por que você acha isso? |
| Como a Afiya se comportava, parecia que ela estava bem? Como você sabe disso? |
| O que podemos falar sobre o final da história? Temos algumas pistas sobre isso que você observou? |

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A leitura de *O vestido de Afiya* fomentou reflexões referentes a estereótipos acerca de cultura, características físicas, cor da pele e geografia. A menina de pele negra, com seu penteado de coque bantu, comum não só na África Subsaariana, mas também na capital do estado da Bahia, localizado na América do Sul (Regina, 2021), apresenta beleza e encantamento. A partir da poesia de Berry, traduzida por Marcionilo e ilustrada por Cunha é possível entrar em contato com a menina cujo o nome evoca parte da África e cuja a cor da pele carrega uma pluralidade de histórias que se estendem aos demais continentes. O autor da obra, nascido na Jamaica, na América Central, terminou seus dias na Inglaterra, na Europa. Diante de tamanha diversidade, o contato com o outro, proporcionado pela literatura revelou que nem todas as histórias se encerram quando se fecha o livro.

A partir desse contexto, a aceitação das características do "outro" ainda é um tema necessário. Entretanto, a literatura não se restringe a mensagens expositivas, há diversas formas de contar histórias. Em um livro literário, a escolha do campo semântico e a organização das ilustrações enviam mensagens ao leitor (Candido, 2011). Essa comunicação pode estar explícita ou nas entrelinhas (Bajour, 2012). A obra lida não se apresenta como um texto didático, ela celebra a infância, a liberdade, os momentos bem aproveitados em lugares "mágicos". São exaltados os encantos da vida e alegria de ser, de ser uma criança, uma menina, acima de tudo, em paz consigo mesma. Várias meninas da classe se viram representadas por Afyia.

Quando o livro se fechou, a maior parte da comunidade de leitoras e leitores queria viver no mundo de Afiya. A menina que embeleza a capa do livro foi descrita nos diários como: "linda", "bonita", "delicada" e "bailarina". Palavras nem sempre são associadas a personagens diversas das clássicas representações de protagonistas de origem europeia, mas direcionados à Afya. Conforme os leitores vão acessando as entrelinhas dos textos, eles começam a perceber mensagens e símbolos deixados pelos autores. Segundo Zilberman:

> A experiência da leitura literária decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo [...] (Zilberman, 2008, p. 17).

Durante a mediação, desde a capa do livro várias meninas se identificaram com a personagem tanto por causa da cor da pele quanto pela postura de bailarina, visto que algumas delas desejavam fazer aulas de balé. Alguns meninos questionaram as bochechas rosadas da personagem. Antes mesmo de eu começar a falar, algumas meninas responderam que as bochechas rosadas indicavam que a menina estava feliz e que o tom de rosa era o mesmo dos pássaros que a acompanhavam na capa, como vemos na Figura 7. A arte de ler imagens e cores estava sendo praticada por aquelas jovens leitoras. Então, iniciamos a leitura.

Figura 7 – Capa de O vestido de Afiya




Fonte: *Site* shop.Annacunha, 2024.

A menina que recebe no vestido representações, desenhos de suas aventuras diurnas suscitou comentários sobre a influência da magia no enredo. Toda noite Afiya lavava o vestido que voltava a ser branco. No dia seguinte, conforme passava pelos lugares, o vestido novamente se modificava.

Surgiram algumas hipóteses: "o vestido era mágico", "Afiya era mágica", "O vestido funcionava como uma impressora". O último comentário surgiu após a leitura do trecho: "Noutra vez, ela passa pelas rosas vermelhas, e lá estão os feixes de cachos impressos em seu vestido" (Berry, Cunha, Marcionilo, 2020, n.p.). A última ilustração dividiu a turma:

— O vestido perdeu o efeito, está guardado e na cor branca, mas tem uma árvore crescendo na cama da Afyia, então a magia está nela e não no vestido. Concluiu Janete, resumindo a interpretação de parte da turma.

— A história não é sobre magia, está de noite, ela está dormindo e sonhando com o que aconteceu durante o dia. Foi o comentário de Júlio, mostrando outro entendimento.

Não houve consenso e pedi que eles registrassem suas impressões sobre a narrativa, também pedi que fizessem um pequeno texto, incluindo o desenho de uma roupa que registrasse algo.

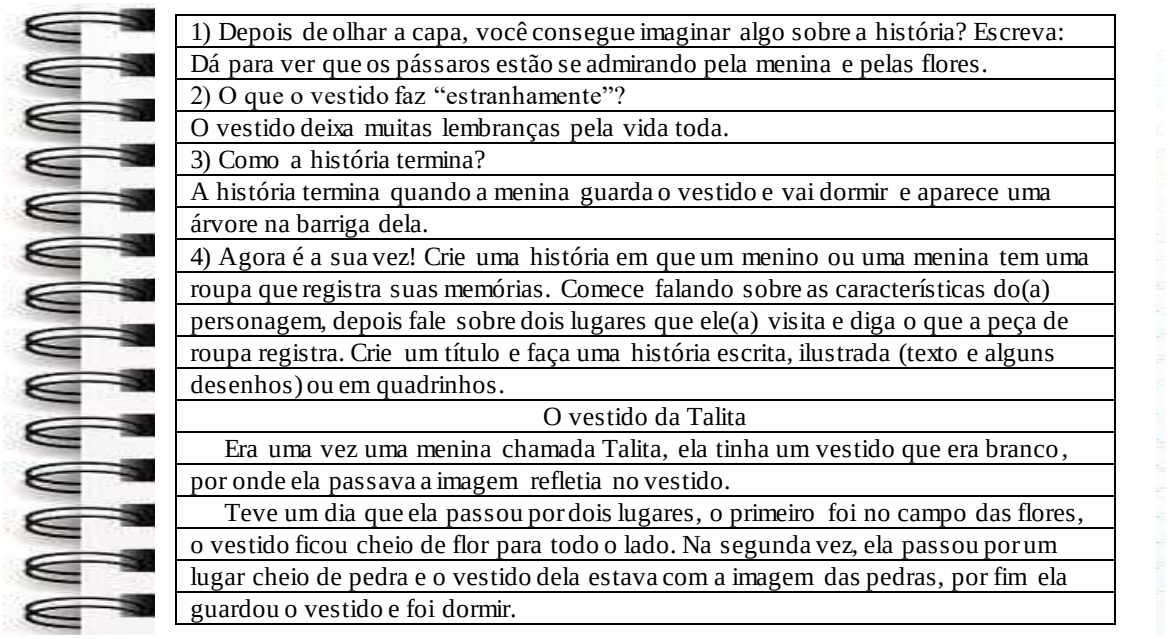
Durante e após as produções textuais, o livro circulou pela turma e houve um consenso acerca da "magia interior de Afyia", Josias resumiu a questão, com apoio dos colegas:

— Estava tudo dentro dela, era a imaginação de criança dela que coloria o vestido. Era como *ela* se via.

E assim, nosso padrão de histórias com preferência por temas que destacam a questão da identidade de pontos de vista sobre si ou sobre outros, na perspectiva de personagens infantis, prosseguia norteando as conversas literárias e auxiliando na construção de sentido nos textos (Chambers, 2023). Durante a conversa, os alunos perceberam um padrão no que ocorria no vestido: era branco, tornava-se estampado a partir das imagens dos passeios de Afiya, era lavado e quando seco, voltava a ser branco.

A escrita livre no diário ainda era algo complexo para parte da turma, por isso utilizei o quadro-branco para sugerir um roteiro de escrita para o diário. Após destacar alguns pontos da história, incentivei as crianças a produzirem seus textos. Novamente o diário de Jade será transcrito, pois ela continuava afirmando que "não era boa em português e nem em leitura". Vejamos as respostas dela na Figura 8.

Figura 8 – Transcrição do registro feito em diário pela aluna Jade após a leitura de *O vestido de Afiya*



| |
|---|
| 1) Depois de olhar a capa, você consegue imaginar algo sobre a história? Escreva: |
| Dá para ver que os pássaros estão se admirando pela menina e pelas flores. |
| 2) O que o vestido faz "estranhamente"? |
| O vestido deixa muitas lembranças pela vida toda. |
| 3) Como a história termina? |
| A história termina quando a menina guarda o vestido e vai dormir e aparece uma |
| árvore na barriga dela. |
| 4) Agora é a sua vez! Crie uma história em que um menino ou uma menina tem uma |
| roupa que registra suas memórias. Comece falando sobre as características do(a) |
| personagem, depois fale sobre dois lugares que ele(a) visita e diga o que a peça de |
| roupa registra. Crie um título e faça uma história escrita, ilustrada (texto e alguns |
| desenhos) ou em quadrinhos. |
| O vestido da Talita |
| Era uma vez uma menina chamada Talita, ela tinha um vestido que era branco, |
| por onde ela passava a imagem refletia no vestido. |
| Teve um dia que ela passou por dois lugares, o primeiro foi no campo das flores, |
| o vestido ficou cheio de flor para todo o lado. Na segunda vez, ela passou por um |
| lugar cheio de pedra e o vestido dela estava com a imagem das pedras, por fim ela |
| guardou o vestido e foi dormir. |

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Observa-se que o texto é basicamente um resumo da história de Afyia, no entanto, ao perceber a dificuldade de alguns alunos com a escrita, incentivei a produção de textos simples, até mesmo semelhantes à história original como parte do processo de formação de leitores em progressão. Em vez de assinalar todos os elementos que deveriam ser aprimorados ou corrigidos nos textos, apontava o que era preciso melhorar, mas sem diminuir o progresso alcançado em cada atividade. Na história escrita por Jade, percebi a influência da conversa literária quando ela escreve que as imagens eram refletidas no vestido, a jovem leitora não citou uso ou presença de magia, ela escreveu a partir do que compartilhou sobre a narrativa. Além de utilizar o verbo "refletir", Jade também escreveu que no segundo passeio o vestido apresentava uma "imagem" da paisagem vista por sua protagonista. A escolha de um campo semântico e não de outro diferente do compartilhado com a turma, foi suficiente para que eu apenas comentasse a falta de caracterização da personagem, feita posteriormente por Jade.

Meu objetivo com os diários era o estímulo à escrita como parte da rotina escolar e à sua prática social (Lerner, 2007), que inclui organização do pensamento e compartilhamento, à medida que os textos eram produzidos, percebi que além de mostrá-los para mim, as crianças começaram a trocar os diários entre os colegas e com isso até mesmo a ortografia foi recebendo mais atenção, pois haveria diferentes leitores para os textos produzidos.

Também surgiram histórias ilustradas ou em quadrinhos acerca de bonés, camisas, bermudas dentre outras peças de vestuário que registravam momentos. Julieta, que estava sempre com um livro à mão, escreveu sobre "o vestido de Ana", contendo capa para a história, caracterização da protagonista, novos personagens e diálogos. Na Figura 9 temos a capa da história criada por Julieta.

Figura 9 – Capa da história "O vestido de Ana"




Fonte: *Desenho da aluna de pseudônimo Julieta*, 2024.

### 4.4 O bárbaro!

Assim que mostrei o livro e expliquei que se tratava de uma composição feita somente por imagens, alguns alunos comentaram: "Ah, professora, então esse livro é para crianças pequenas que não sabem ler". Naquele momento de nossa jornada de leituras, as crianças já se reconheciam como leitores porque, embora eu continuasse fazendo a leitura em voz alta para a classe, eles podiam pegar os livros e realizar a leitura individual ou em pares em outros momentos das aulas. Com isso em mente, respondi que realmente era um livro interessante para crianças pequenas, mas enfatizei que gostaria de saber se eles seriam mais rápidos do que crianças menores para descobrir algumas pistas de leitura. A mediação seguiu conforme o roteiro apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Roteiro para conversa literária: *Bárbaro*, de Renato Moriconi.

| |
|---|
| • Antes da leitura: |
| Quem pode descrever a capa do livro para a turma? |
| As letras do título têm a ver com a imagem na capa? |
| Quem gostaria de ler a sinopse? |
| Este é um livro de imagens, o que isso significa? |
| Será que livros de imagens são mais fáceis de entender? Por quê? |
| • Durante pausas ou após a leitura completa: |
| Qual era o significado da capa do livro? Você havia percebido isso antes? |
| O que vocês acharam de mais interessante na história? |
| Vamos olhar novamente as imagens, havia alguma pista sobre o que vemos no final? |
| Por que será que o autor colocou uma página em branco antes de encerrar a história? |
| O que podemos falar sobre as ilustrações? Podem falar das imagens, das cores usadas... |
| O que podemos falar sobre o final da história? Você já se comportou assim? |
| Esse livro tem algo a ver com os outros livros que lemos aqui? |

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Certos de suas habilidades, aqueles olhos curiosos começaram a prestar bastante atenção às imagens durante a mediação e Janete, após ouvir as dúvidas dos colegas acerca de quem seria aquele homem tão grande que ameaçava o protagonista, exclamou:

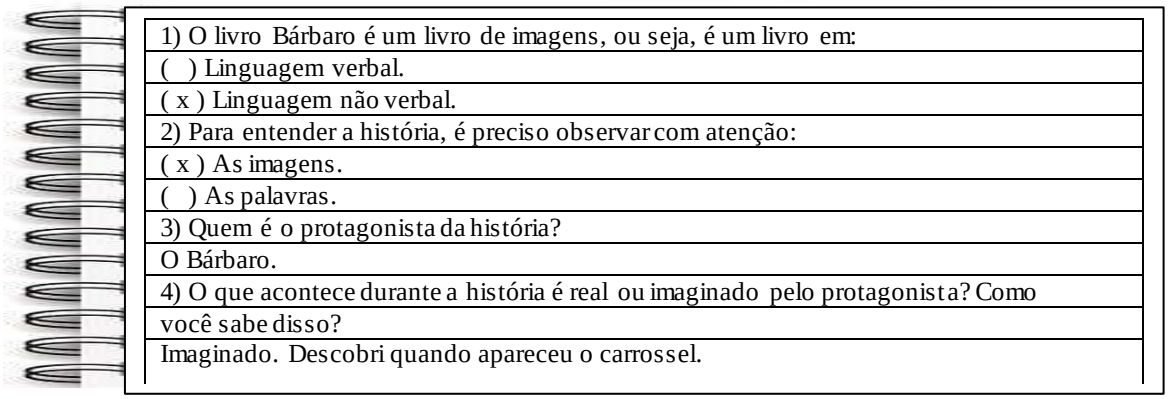
— Eu sei! Eu sei quem é! É o pai dele, ele está naquele negócio...

Diante da dica, Joaquim concluiu:

— Sim, ele está num carrossel, eu também gostava muito de carrossel e também chorava quando acabava.

Outros alunos também compartilharam suas memorias com o brinquedo. E aquele livro, inicialmente rejeitado, já não lhes parecia algo de menor importância em nosso itinerário de leituras. A figura 10 apresenta um registro da leitura de *Bárbaro*.

Figura 10 – Transcrição do registro feito em diário pela aluna Jade após a leitura de *Bárbaro*

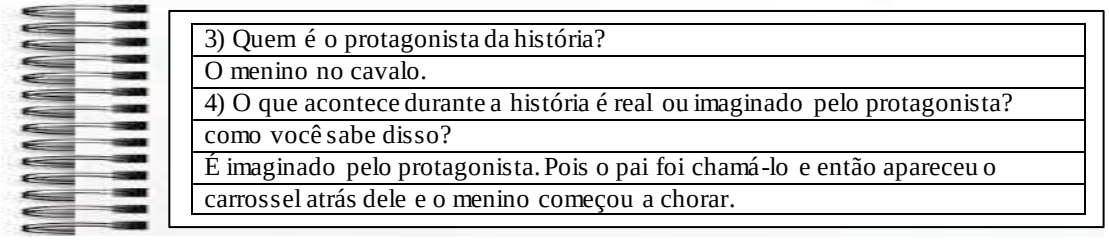


| |
|---|
| 1) O livro Bárbaro é um livro de imagens, ou seja, é um livro em: |
| ( ) Linguagem verbal. |
| ( x ) Linguagem não verbal. |
| 2) Para entender a história, é preciso observar com atenção: |
| ( x ) As imagens. |
| ( ) As palavras. |
| 3) Quem é o protagonista da história? |
| O Bárbaro. |
| 4) O que acontece durante a história é real ou imaginado pelo protagonista? Como |
| você sabe disso? |
| Imaginado. Descobri quando apareceu o carrossel. |

Fonte: Elaboração própria, *2024*.

Em relação às perguntas 3 e 4, Janete, que havia identificado o homem que aparece no livro como o responsável pelo menino, foi mais detalhista. A Figura 11 apresenta suas respostas.

Figura 11 – Transcrição do registro feito em diário pela aluna Janete após a leitura de Bárbaro



| |
|---|
| 3) Quem é o protagonista da história? |
| O menino no cavalo. |
| 4) O que acontece durante a história é real ou imaginado pelo protagonista? |
| como você sabe disso? |
| É imaginado pelo protagonista. Pois o pai foi chamá-lo e então apareceu o |
| carrossel atrás dele e o menino começou a chorar. |

Fonte: Elaboração própria, *2024*.

Observando o progresso da classe, antes de iniciar a leitura de Migrantes, decidi propor uma atividade que juntasse alguns dos aprendizados literários, pedi uma produção textual ilustrada. Para contemplar os alunos que não quisessem desenhar, pesquisei na *internet* algumas figuras variadas de lobos, organizei-os aleatoriamente em uma folha conforme observa-se na Figura 12 e entreguei uma cópia a cada aluno. A atividade foi nomeada como "Os lobinhos", pedi que criassem em seus diários de leitura uma narrativa curta, ilustrada com pelo menos três imagens da folha. O livro *Este é o lobo* (2020) poderia ser usado como inspiração ou não, nosso único padrão seria o foco num protagonista em comum, um lobo.

Figura 12 – Imagens de lobos para produção textual "Os lobinhos"



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Como esperado, talvez por influência da narrativa sobre o lobo e pela aparência de algumas das figuras selecionadas, a maioria dos alunos criou histórias sobre lobos tristonhos, solitários e até mesmo lobos que sofriam *bullying* na escola. Também foram criadas algumas histórias sobre lobos que eram maus, mas que logo se redimiram. A aluna Jade mostrou criatividade e aprendizado ao perguntar se poderia criar uma história não verbal, como a do livro de imagens que havíamos lido, o *Bárbaro* (2013), foi interessante que ela se dirigiu a mim em particular e fez a pergunta em tom baixo para que os colegas não a ouvissem. Ela queria fazer algo diferente dos demais, quando respondi do mesmo modo que o lobo respondeu ao menino no livro, utilizando um estendido:

— SIM. SIIIM. SIIIIIIIIM!!! (Rampazo, 2020, p. 56).

A atenta aluna compreendeu a referência e simulou um giro alegre, tal qual o lobo realizou ao responder à pergunta do menino na história, depois de dar risada, ela me assegurou que seu texto seria feito em segredo e que os colegas nem poderiam imaginar o que ela estava preparando.

De fato, os colegas fizeram comentários positivos quando a história da aluna ficou pronta. Uma das práticas que havia incentivado era o compartilhamento dos textos dos alunos entre os colegas de classe para que, além das práticas de leitura, as atividades de produção textual também se tornassem mais significativas. Assim a turma se divertiu em compartilhar

suas criações, inclusive duas alunas ficaram contentes em explicar que a história foi feita pela mesma escritora e ilustradora, Julieta[9]. Mas Joyce havia feito algumas sugestões, então seria citada nos "créditos" da história. As Figuras 13, 14 e 15 mostram tais produções.

Figura 13 – História não verbal criada pela aluna Jade




Fonte: Elaboração própria, 2024.

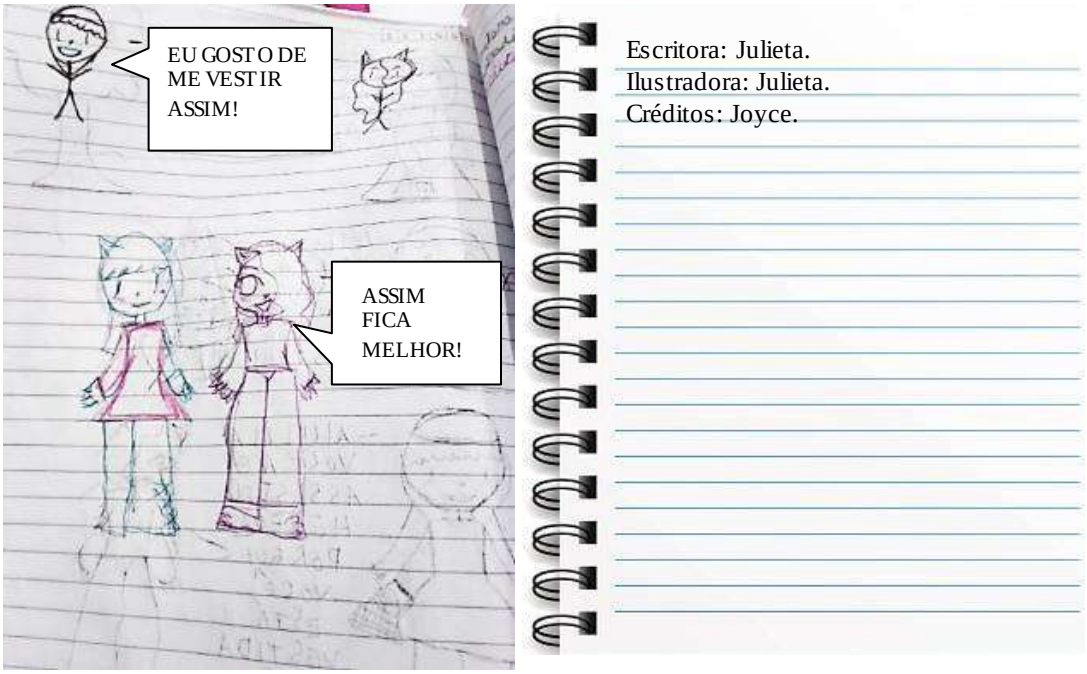
Figura 14 – Primeira parte da história ilustrada criada pelas alunas Julieta e Joyce




Fonte: Elaboração própria, 2024.

[9] Lembrando que todos os nomes são pseudônimos para preservar a identidade dos(as) leitores(as).

Figura 15 – Segunda parte da história ilustrada criada pelas alunas Julieta e Joyce




Fonte: Elaboração própria, 2024.

Embora a aluna Jade tenha solicitado produzir seu texto de forma diferente do que propus, ela fez questão de me contar sua história a partir das figuras organizadas por ela. Jade comentou que cada pessoa que visse aquele texto poderia lê-lo de uma forma diferente, percebi que ela havia entendido a base da interação entre leitor e texto. Principalmente em narrativas visuais, a interação ocorre a partir da influência de conhecimentos e experiências do sujeito que se encontra diante do texto, que abriga sentido e possibilita significados. Segundo a ilustradora e autora Graça Ramos, a forma com que crianças interpretam os livros de imagens, por vezes criando narrativas bastante particulares, pode ser pensada da seguinte maneira,

> os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa. O autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. É um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações (Ramos, 2013, p. 87).

Na história criada por ela, o lobo começa alegre, mas se sente só, então passa a frequentar um curso de crochê para fazer amizades. No dia seguinte, o lobo vai à escola, onde aprende sobre *bullying*, após pensar sobre o assunto, decide fazer as pazes com os três porquinhos, visto que costumava implicar com eles. Observei referências ao livro *Este é o lobo* (2020) na solidão do lobo e em seu final feliz na companhia de personagens que prefeririam manter distância diante do comportamento agressivo, tão comum aos lobos dos contos

clássicos.

Quanto ao texto das alunas Julieta e Joyce, duas leitoras mais experientes na classe, o texto atende e supera o que foi solicitado. Além de propor uma história ilustrada com os próprios desenhos, Julieta manifestou o desejo de iniciar a narrativa de modo semelhante ao encontrado em animações interativas para crianças, mostrando aos leitores que a loba má estava na árvore antes de aparecer para Chapeuzinho Vermelho. As alunas também se preocuparam em indicar as falas do narrador e das personagens para auxiliar seus leitores.

Na história das jovens leitoras, além das referências a *Este é o lobo* (2020) com a personagem Chapeuzinho vermelho sendo a primeira a aparecer na obra, as frases: "a loba má está na árvore" e "A loba má está aqui! ", sugerem uma oposição aos personagens que evitavam o lobo de Rampazo, conforme visto na frase "A Chapeuzinho vermelho não está mais aqui" (2020, p.12), quando ela se ausenta da presença do lobo. As alunas também trocaram não só o gênero do lobo, com a personagem Lila, mas também acrescentaram o adjetivo "má" a ela como uma estratégia literária para surpreender o leitor, que ao fim da história se vê diante de uma revelação feita por meio da imagem das orelhas da personagem anteriormente vestida como Chapeuzinho Vermelho.

Na história, Lila, a "loba má" não era uma menina fantasiada de loba para assustar Helena, a ilustração final revela que ambas eram lobas e Helena havia se vestido como Chapeuzinho Vermelho e coberto suas orelhas lupinas por gostar de se vestir assim, como ela diz para Lila antes de tirar o chapéu e trocar de roupa. Como no livro lido em sala, não havia um lobo, menos ainda uma loba, cometendo algum tipo de maldade. As jovens leitoras, referiram-se ao livro *Bárbaro* (2013) como modelo para criar um final diferente, uma quebra de expectativa para o leitor. O itinerário de livros estava sendo aproveitado pelas jovens leitoras.

### 4.5 Migrantes

Como a primeira atividade da segunda fase da pesquisa, foi apresentado aos alunos o livro *Migrantes*, de Issa Watanabe, trata-se de um livro de imagens, o colorido das ilustrações contrastando com o fundo preto que ocupa toda a obra é repleto de símbolos e significados a serem interpretados pelos leitores.

Difícil falar do livro sem lhe atribuir um sentido, contudo, o objetivo era que os alunos o construíssem de acordo com seu progresso como leitores de literatura, por isso foi desafiador não os influenciar a reproduzirem a minha visão acerca do livro. Para analisar se haveria alguma referência às mediações anteriores ou alguma dificuldade com a obra era essencial observar as

reações e teorias criadas pelos jovens leitores. Por esse motivo, elaborei um roteiro contendo perguntas de opinião para auxiliá-los durante a conversa literária, mas sem revelar-lhes meu percurso como leitora, como apresentado no quadro 8.

Quadro 8 - Roteiro para conversa literária: *Migrantes*, de Issa Watanabe

| |
|---|
| • Antes da leitura: |
| Quem sabe o que é um migrante ou o que é migração? |
| Neste livro, vemos que a imagem da primeira capa se estende até a quarta capa do livro, por que será que isso acontece? Alguém gostaria de descrever essa capa? |
| Essas figuras da capa são como os animais das fábulas? Que diferenças vocês podem apontar? |
| Quem gostaria de ler a sinopse? |
| A sinopse nos dá alguma dica da história? |
| Este é um livro de imagens, o que isso significa? |
| Que outro livro de imagens nós lemos juntos? |
| • Durante pausas ou após a leitura completa: |
| Acerca da caveira e da ave azul, quem serão esses dois? Eles fazem parte do grupo de migrantes? |
| O que podemos falar sobre as ilustrações? Podem falar das imagens, das cores usadas... |
| Esse livro tem algo a ver com algum outro livro que lemos aqui? |
| O que podemos entender sobre o final da história? |
| O que vocês acharam de mais interessante na história? |

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A narrativa acompanha um grupo de refugiados. Elefantes, lebres, sapos e outros animais aparecem em postura e corpos humanos. Logo no início, vemos que a caravana está sendo seguido por dois personagens e a história vai aumentando em tensão a cada virar de páginas. Por tratar-se de um livro de imagens, planejei apresentá-lo à turma de maneira similar à leitura de *Bárbaro* (2013), mostrando as imagens ao grupo sem a intenção de explicá-las. Contudo, após encontrar um vídeo disponível no *YouTube*, contendo imagens da obra, acompanhadas por um fundo musical, optei por levar as crianças até a sala de informática da escola para o primeiro contato com a narrativa.

Observei que a experiência dos discentes com o vídeo possibilitou um momento de maior compartilhamento de ideias e teorias sobre a obra porque o grupo pôde participar da

leitura visual ao mesmo tempo, o que não ocorre de modo satisfatório quando há apenas um exemplar do livro, como em nossa situação. Ainda assim, o livro foi disponibilizado aos leitores para que pudessem ampliar suas experiências de leitura. Segundo o professor e historiador, Roger Chartier, a forma de apresentação do texto, a postura do leitor, a realização da leitura como um recorte ou como parte de uma obra que pode ser lida de forma integral, tudo isso influencia na "diversidade das significações de um "mesmo" texto" (Chartier, 1998, p. 73, grifo do autor).

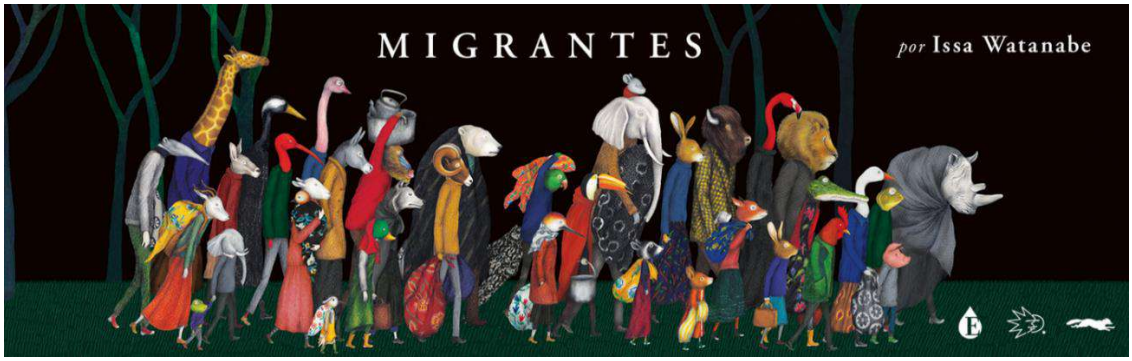
Em relação à leitura de imagens, ainda que o leitor pareça mais livre para interpretar a obra, considero importante a materialidade do texto para ampliar a experiência das diferentes formas de fruição, de apreciação estética, de busca por detalhes que ampliem sua compreensão e para o progresso do leitor, que equilibra sua subjetividade aos caminhos propostos pelas obras.

> A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta (Chartier, 1998, p. 77).

Na sala de informática, pedi que todos os alunos digitassem o endereço de *YouTube* que conduzia ao vídeo da obra. Quando todos o acessaram, pedi que aguardassem, assistiríamos ao mesmo tempo. A partir da junção entre imagens e música, as reações se misturavam, uma aluna comentou que parecia tratar-se de uma história que causaria medo, outro afirmou que a música dava um "ar" de mistério, outros já iniciavam os elogios às ilustrações e a maioria assistia em silêncio, procurando o sentido da obra. Terminamos a apresentação e o livro físico estava disponível para ser manuseado e observado.

As ilustrações de Watanabe (2021) causaram impacto na turma. A primeira e a quarta capa mostrando a enorme fila de migrantes chamou a atenção dos leitores tanto para a composição dos personagens, que apresentam cabeças de animais e corpos humanos, quanto para a formação diferenciada das famílias como mostra a Figura 16.

Figura 16 – Capa e quarta capa do livro Migrantes




Fonte: Site Solisluna, c2025.

— Como ela desenha bem! — Disse José, que ama desenhar.

— Ela é uma ótima ilustradora e o livro não precisou de tradução porque é um livro de imagens, não é? — Comentou Júlio, mostrando um pouco do que havia aprendido.

— E não tem um narrador, nós é que vamos montando a história na cabeça, de acordo com as imagens. — Observou Jade.

Diante da quantidade de considerações feitas pelos jovens leitores, farei um resumo do que foi mencionado durante a conversa literária. Os alunos já entendiam o conceito de migração e fizeram associações com as aulas de Geografia. Também comentaram acerca do impacto das perdas humanas em migrações, ao analisarem as famílias compostas por animais de espécies diferentes, revelando o entendimento de que várias famílias são desfeitas nessas situações e que tais perdas podem gerar novos vínculos como consequência de sentimentos como a solidão e a busca pela sobrevivência. Alguns associaram a personagem da caveira, vestida com seu manto florido, à cultura mexicana e lembraram do filme animado de 2017, *Viva: A vida é uma festa*, produzido pela *Pixar Animation Studios*, no qual o personagem Miguel visita a colorida Terra dos Mortos.

Além disso, analisaram a estética da obra exaltando os desenhos, as cores de fundo e a sequência de ideias que a compõe, concordaram que o livro era "muito artístico" e o relacionaram a alguns conteúdos aprendidos nas aulas de Artes. A conversa foi enriquecida por conhecimentos interdisciplinares e ao compará-lo com o livro *Bárbaro* (2013) expressaram que os dois eram bem desenhados, mas em "estilos diferentes". Apesar da composição dos personagens, a classe concordou que as ilustrações de *Migrantes* (2021) eram "mais realistas".

Algumas imagens possibilitaram teorias e referências que movimentaram a conversa literária. Logo no início da narrativa, a caveira se aproxima do grupo. Não é a típica figura mortal portando uma foice, ela não parece tão assustadora e segura uma mala como vemos na Figura 17. O manto estampado por flores coloridas parece suavizar sua aparência, na face não há sorriso e nem expressão que gere medo, a boca em formato de linha horizontal parece indicar tristeza.

Figura 17 – Encontro entre a caveira e os migrantes



Fonte: Site Solisluna, c2025.

Joyce comentou que alguém havia perdido a mala e a caveira queria devolver, Julieta entendeu que a caveira estava oferecendo a mala e quem a pegasse, morreria. Jorge não costumava falar durante as conversas sobre as obras, mas suas reações faciais indicavam quando concordava ou não com o que os colegas diziam, ele balançou a cabeça em gesto de negação às teorias das colegas e disse que naquele momento, todos viram a morte e perceberam que alguém iria morrer. Ele identificou a bolsa como um sinal disso e a classe gostou da teoria.

Após uma longa caminhada, o grupo para a fim de se alimentar e descansar um pouco, enquanto a maioria dorme, observamos um encontro entre a caveira e o urso. A posição dos personagens me fez lembrar de uma explicação técnica da ilustradora Graça Ramos:

> A posição dos personagens nas páginas contribui para a leitura da história. Imagens em página par tendem a ter menor importância que aquelas situadas em página ímpar. Imagens acima do meio da página costumam ser mais relevantes que aquelas inseridas abaixo. Imagens próximas às bordas das páginas dão ideia de que o movimento continua nas páginas seguintes (Ramos, 2013, p. 119).

Os jovens leitores não tiveram acesso a uma explicação tão minuciosa e, acerca do encontro, retratado na Figura 18, surgiram duas teorias bem diferentes.

Figura 18 - Encontro entre a caveira e o urso



Fonte: Site Solisluna, c2025.

Janete comentou que a caveira estava propondo um acordo ao urso, ele deveria ajudá-la a levar alguém do grupo, por ter aceitou o acordo ele assumiu sua forma original de urso polar; diante disso, ela estava oferecendo as flores sem cor para ele. As flores seriam o sinal do acordo entre os dois. Novamente Jorge discordou e disse que havia entendido a imagem de modo diferente, a caveira estava explicando o que iria acontecer com algum dos viajantes, mas o urso ficou bravo e quis defender seus amigos, por esse motivo ele parecia bem maior do que a caveira e as flores atrás dele eram coloridas e a caveira não estava mais com o manto cheio de flores. Julieta complementou salientando que tudo relacionado à caveira estava sem cor, só

o manto era amarelo. Perguntei sobre o significado da cor amarela no sinal de trânsito, a turma respondeu que significava "atenção" e que algo importante iria acontecer na narrativa.

Na página seguinte os migrantes começam a correr e conseguem embarcar, enfrentando um mar revolto, a caveira acompanha o grupo, a bordo da ave azul que voa acima deles, a Figura 19 apresenta este quadro em página dupla.

Figura 19 – Migrantes embarcados



Fonte: Site Solisluna, c2025.

A conversa literária demonstrou que o grupo estava atento aos pontos centrais da trama e, enquanto eles se expressavam, fui registrando as observações e teorias que surgiam. As anotações ocuparam um extenso quadro-branco e as crianças mostraram-se tranquilas em se expressar, concordar e discordar dos colegas, foi um momento em que percebi vários aprendizados nas falas daquela classe de sexto ano. Alguns alunos comentaram que o barco estava muito cheio e que a viagem seria perigosa.

De acordo com o previsto, a embarcação repleta de animais não suporta o excesso de peso e a agitação das águas, todos caem ao mar e precisam se apoiar nas madeiras que restaram do barco para não submergirem. Diante da situação tão tensa, seria mesmo o urso um cúmplice da caveira? Alguns leitores mantinham a teoria. Nas páginas seguintes, ela não foi confirmada visto que a morte não demostrava alegria em receber um membro dos que buscavam refúgio. Mais uma família estava desfeita e o grupo, incluindo o urso, havia perdido bens materiais no naufrágio.

Os leitores apontaram que a caveira parecia buscar consolo em sua ave e que seu manto aparecia na cor cinza, outro indicativo de que não havia alegria naquele momento. De acordo com a professora e pesquisadora Vera Maria Silva, "alguns elementos devem ser olhados com atenção num quadro para se descobrir a origem do atrativo que exercem sobre quem os contempla — a *representação*, a *composição*, os *planos* e as *cores*". (2020, p. 22, grifos da autora).

Os estudantes puderam aplicar seus aprendizados ao perceber a narrativa representada por meio de imagens, a composição estética das imagens atraindo o olhar a partir de uma ou outra direção, no caso da imagem que reúne a lebre, a morte e a ave azul, é possível perceber uma composição geométrica, a disposição dos personagens lembra um triângulo. Em relação à perspectiva passada, percebe-se o plano aberto ao plano, há certa aproximação aos personagens, mas o fundo escuro também recebe destaque. Quanto às cores utilizadas, foram logo apontadas pelos leitores como indicativo das emoções e situações experimentadas pelos personagens. "As cores talvez sejam o que provoca uma resposta mais direta e imediata" (Silva, 2020, p. 29). A figura 20 mostra a ilustração analisada.

Figura 20 – Um trio incomum



Fonte: Elaboração própria, 2024.
Imagem fotografada do livro *Migrantes* (2021).

Apesar das perdas, os migrantes se despedem da lebre, que durante a viagem cuidava de uma pequena fêmea de gambá como filha, e continuam sua caminhada pois, à frente, há árvores coloridas. A nova órfã precisará dos cuidados de outra família.

No entanto, a ave azul ainda os segue deixando um final a ser interpretado. Por fim, a teoria de Jorge juntou-se a uma observação de Julieta e convenceu a classe:

— Eu encontrei mais um detalhe, o urso tentou ajudar a lebre, olha só! — Disse Julieta que, além de gostar de ler, também costuma desenhar. Ela fez referência à figura 21, na qual vemos o grupo de migrantes durante o naufrágio.

Figura 21 – O urso amigo



Fonte: Elaboração própria, 2024.
Imagem fotografada do livro *Migrantes* (2021).

Na imagem, o urso segura a mão da lebre a fim de que ela consiga se apoiar no pedaço de madeira que o apoia. Jorge não havia notado o detalhe, mas a observação de Julieta o fez reorganizar sua teoria: — Talvez, a morte pediu mesmo ajuda ao urso, mas ele não aceitou e ficou muito bravo, por isso ele ficou com a aparência de um urso feroz.

A fala do jovem leitor foi acolhida pela turma e era uma interpretação possível de acordo com as ilustrações. Jorge incluiu parte do pensamento de Janete, que havia falado sobre uma proposta de acordo, em sua própria teoria. Ao observar a forma como os conhecimentos foram compartilhados durante a conversa literária, concluí que a comunidade de leitores já estava formada. A classe formava teorias e voltava ao texto em busca de pistas que os ajudassem a entender e a falar sobre os livros (Chambers, 2023).

Para os diários, pedi que os leitores registrassem o que consideraram mais interessante na história, a maioria escreveu sobre o impacto causado pelas ilustrações, gostei muito do comentário de José, embora bem curto, percebi que ele fez questão de utilizar a clareza em sua escrita: "Eu achei legal por ser uma história bem psicológica, que faz a gente pensar. Os animais são híbridos (de duas pernas) com roupas humanas. Eu gostei do livro". A partir daquela experiência, José aumentou sua participação nas aulas que abordavam outros conteúdos curriculares e passou a me relatar acertos e erros de comportamento, como se me devesse algo. Outros alunos já estavam agindo assim, aparentemente, as aulas de leitura nos aproximaram ainda mais.

Ao observar os diários, verifiquei o que li em um artigo de Raquel Souza: "o diário estimula os alunos a tornarem consciente o diálogo interno que se estabelece com o texto

durante a leitura, pois exige que eles desautomatizem o processamento e reflitam sobre o levantamento, confirmação e refutação de hipóteses" (Souza, 2020, p. 12).

### 4.6 Eu sou uma noz

O momento mais aguardado por mim foi o da leitura mais desafiadora. Como os jovens leitores se comportariam diante de uma obra contendo capítulos, várias páginas sem ilustrações e uma história que reúne temas complexos apresentados em uma escrita leve e, em muitos momentos, divertida? Por sua estrutura de romance, elaborei o roteiro de forma detalhada para melhor adaptação ao tempo das aulas e ao ritmo de leitura dos estudantes. O livro *Eu sou uma noz* é composto por capítulos curtos, com base nisso, o roteiro apresentado no quadro 9 contém perguntas acerca de apenas um ou de duplas de capítulos da obra.

Quadro 9 - Roteiro para conversa literária: *Eu sou uma noz*, de Beatriz Osés, ilustrações de Jordi Sempere e tradução de Alexandre Boide.

- Antes da leitura:

Olhando só para a capa, por que será que o livro tem este título?
A partir do título, o que podemos esperar desta história?
Quem gostaria de ler a sinopse para ver se conseguimos algumas pistas sobre a história?
Acerca da dedicatória: "Àqueles que buscam um lugar", quem gostaria de falar sobre o significado dessa frase?

- Perguntas por capítulos, na ordem em que aparecem no sumário da obra:

*Dos capítulos "Um caso estranho" (p. 9) e "A perplexidade do juiz" (p. 14):*

Que tipo de narrador nos apresenta a história? Como vocês perceberam isso?
Qual é o cenário dessa história?
Vocês também acharam esse caso é estranho? Por quê?
Que sentimentos o juiz apresenta diante dessa questão da "noz"?
Que calçado a dra. Rossana está usando? Ela sempre se apresentava assim?
Observaram algum padrão nas páginas lidas?

*Do capítulo "Rossana Marinetti" (p, 19)*

E agora? Quem está narrando a história?
O que vocês acharam interessante no capítulo?
E as ilustrações? A que partes da história elas se relacionam?

*Dos capítulos "A opinião do botânico" (p. 24) e "William Peterson" (p. 28)*

Por que chamaram um botânico para depor?

A voz narrativa é do botânico? Que tipo de narrador voltamos a ter aqui na página 24?

A explicação do botânico sobre a "noz" convenceu alguém aqui? Por quê?

No capítulo "William Peterson", quem está narrando a história?

A partir do que já lemos até aqui, que padrões encontramos até agora?

O botânico tinha algum problema?

Como Omar o ajudou? Isso revela algo sobre a personalidade do Omar?

O que William revela sobre a senhora Marinetti?

*Dos capítulos "O desejo de uma noz" (p.35) e "Omar" (p. 39)*

Por que a dra. Rossana não pediu para adotar o Omar?

Quem destacou alguma frase da conversa entre Omar e o juiz? O que você gostaria de falar sobre essa frase?

No capítulo "Omar" temos um relato bem curto sobre a vida de Omar, por que será que a autora fez um capítulo assim tão curto?

O que vocês entendem dessa escolha de palavras no texto: "O mar devorou os dois" e "Eu os vi desaparecer enquanto boiava naquela casca de noz junto com outros desconhecidos" (p. 39).

Alguém lembra o nome daqueles recursos, aquelas figuras de linguagem que falamos em outra aula?

Vamos falar um pouco sobre a imagem que corresponde a este capítulo, como o ilustrador usou as cores e alguns recursos para dar uma ideia de movimento?

*Dos capítulos "A especialista em tecidos" (p. 42) e "Senhora Lambert" (p. 49)*

Como foi a participação da senhora Lambert no julgamento?

De que modo a peruca que o juiz usava, acompanhava o estado emocional dele?

Por que a pergunta do promotor sobre uma possível amizade entre senhora Lambert e Rossana Marinetti acabou não sendo uma pergunta muito adequada?

No capítulo *"Senhora Lambert*", que revelações temos sobre a chegada de Omar ao quintal da advogada?

O que podemos falar sobre o comportamento dos meninos que correram atrás de Omar?

O que mais ficamos sabendo sobre a senhora Lambert e sobre o Omar?

Até agora, as ilustrações nos mostraram que cenários?

Vamos ler novamente o trecho que encerra o capítulo: "Ele voltou a sorrir. Seus olhos escuros brilhavam como se houvesse uma estrela lá dentro ou como se ele estivesse prestes a chorar".

Quem gostaria de falar sobre essa parte do texto?

*Dos capítulos "Olfato infalível" (p. 56) e "Omar" (p. 61)*

Quem era o senhor Gabrielli? Como ele era?

Como havia sido o encontro anterior entre o senhor Gabrielli e o promotor?

Neste outro capítulo sobre Omar, temos uma recapitulação da história e algumas informações novas. Que pode destacar alguma informação nova?

O que podemos falar sobre o comportamento de Omar com os vizinhos de Marinetti e o que se passava com ele por dentro, nas lembranças dele?

*Dos capítulos "Pausa para comer" (p. 71), "O gato do promotor público" (p. 42).*

Por que aquele julgamento parecia um suplício para o juiz (p. 72)?

O que aconteceu com o gato do promotor?

Alguém teve culpa no que aconteceu?

O que o promotor fez daquele dia em diante?

*"Omar", "Reviravolta inesperada"*

Neste novo capítulo "Omar", o que mais ficamos sabendo sobre a vida do nosso protagonista?

O que todas essas situações poderiam fazer com a personalidade, com o comportamento de Omar?

Será que ele fez uma escolha ao decidir o modo de se defender e de tratar as pessoas em geral?

O título "Reviravolta inesperada" parece um exagero de palavras? Ou podemos entender como uma forma de enfatizar algo, lembram-se do que é ênfase?

O que mais ficamos sabendo sobre Omar no capítulo?

O que a mãe de Omar o ensinou sobre o lugar e o direito das crianças?

Além do significado na história que estamos lendo, o que mais podemos falar sobre a frase: "Eu só vim procurar o meu lugar"? Aparece alguma frase semelhante em outra parte do livro? Que tipo de pessoas podem se identificar com essa busca por um lugar? Será que todos têm um lugar? Um só?

*Do capítulo "Omar"*

Podemos dizer que esse capítulo é mais uma recapitulação ou é mais um resumo? Como você sabe disso?

Por que os vizinhos de Rossana afirmavam que Omar era uma noz? Eles acreditavam mesmo nisso? Como você sabe?

*Do capítulo "A confissão da senhora Lucato"*

Por que o juiz insiste na continuação do julgamento?

Quem era a senhora Lucato?

O que podemos falar sobre a descrição que o filho da senhora Lucato fez em relação ao Omar, era mesmo tão detalhada como a mãe do menino afirmava?

Será que a mãe estava contando toda a verdade sobre o comportamento do filho?

O que vemos nas ilustrações?

Como o juiz reage ao final do depoimento da senhora Lucato?

*Dos capítulos "Bruno Panatta" e "A história de uma amendoeira"*

O que aconteceu com o juiz quando ele chegou em casa?

Do ponto de vista de Valéria, qual seria a diferença entre um conto da carochinha e uma história?

O que a neta do juiz o fez lembrar sobre o direito das crianças?

Em que outro caso a dra. Marinetti se baseou para dizer que Omar era uma noz?

Em que sentido Bruno Panatta já havia sido uma amêndoa?

*Do capítulo "Omar" (p. 97)*

Neste desfecho bem curtinho, ficamos sabendo de mais algumas informações sobre Omar, quais?

- Perguntas após leitura completa

Qual era o significado da capa do livro? Você havia percebido isso antes? Em que momento?

O que vocês acharam de mais interessante na história?

O que podemos falar sobre o final da história? Vocês gostaram?

Esse livro tem algo a ver com algum outro livro que lemos aqui?

Que tipo de narrador conta esta história, como você sabe?

A história traz muitas questões (temas), podem citar algumas?

Por que havia vários capítulos nomeados como "Omar"?

É uma história engraçada ou triste? Que parte da história te fez pensar assim?

Tem final feliz?

E sobre o nome Omar, a sonoridade lembra algo da história?

E as metáforas do barco ser uma casca de noz e do próprio Omar ser uma noz, alguém lembra ou teve uma ideia sobre o que essas metáforas podem significar?

Fonte: Elaboração própria, 2024.

"Um livro pra cada um? ", "Vou poder levar pra casa? ", "Eu vou mesmo poder ficar com ele?". Essas foram algumas das perguntas feitas pelos jovens leitores quando expliquei como seria a dinâmica de nossa próxima leitura. Serem alvo de uma campanha para aquisição

de livros lhes trouxe uma sensação de que eram especiais, de que seriam presenteados. As falas também revelam que o livro não é um objeto que costumem ganhar, nem mesmo na escola. A ausência de políticas públicas de acervo pessoal contribui para o afastamento das crianças em relação à literatura.

Embora realizasse leituras e diversas atividades para prepará-los para textos mais longos e complexos, fiquei bastante emotiva ao perceber o quanto as mediações já integravam nossa rotina escolar e como os livros passavam a ser vistos como objetos de valor. Com muita curiosidade, as crianças quiseram saber o nome do exemplar que receberiam. Mais uma vez, fui surpreendida por elas:

— O nome do livro é *Eu sou uma noz* e... — Antes que eu pudesse falar sobre autoria ou sobre qualquer coisa, ouvi:

— Ahhh... livro de esquilo, pensei que fosse um livro mais emocionante... — Declarou Josias, recebendo apoio de outras crianças.

— Calma, turma, vou passar uma tarefa para fazer em casa, pesquisem na *internet*, no menu de imagens, coloquem lá: "livro Eu sou uma noz de Beatriz Osés", olhem só isso, só a capa e então vocês terão uma ideia se é mesmo um livro sobre esquilos.

O comentário de Josias me indicou que ele e outros da classe não queriam um livro muito infantil, eles já se viam como leitores e queriam uma obra que considerasse seu progresso. Na medida em que progrediam nas leituras, conversas e produções de textos, os alunos começaram a se mostrar mais conscientes de suas potencialidades, passaram a se expressar mais livremente sobre as atividades propostas e a demostrar criticidade em relação às leituras.

No dia marcado, cheguei à escola acompanhada de meu carrinho de feira, os colegas de trabalho já me receberam sorrindo por saberem que ali estavam os livros "dos meus filhos". De fato, aquela turma estava recebendo bastante carinho, não só de minha parte, mas de todos que colaboraram com a aquisição dos livros e com o incentivo para que eu seguisse com o itinerário de leitura. Subi a rampa da escola com meu carrinho e fui recebida com alegria pelas crianças:

— São os nossos livros?!

— Um para cada um?

— Sim, turminha!

Vários alunos se ofereceram para distribuir os livros aos colegas, aceitei a ajuda e logo toda a classe estava com um exemplar em cima da mesa, todos os livros estavam envoltos em embalagem plástica, foi muito significativo ver a classe ansiosa para desembalar seus livros. Informei que poderiam desembalá-los, ler a sinopse e folhear o livro.

— Está novinho!

— Tem cheiro de novo.

— Tem cheiro de doce, tia. — Disse Juliano, o aluno que ainda não havia desenvolvido a leitura.

— Tem nada, tem cheiro de tinta. — Respondeu Joyce, como quem sabe de todas as verdades.

— Bem, talvez o livro tenha feito Juliano lembrar de algum momento...

— Um momento doce da vida dele, tia? — Perguntou Joyce, fazendo uma aplicação metafórica da situação.

— Sim, às vezes isso acontece, lembramos de algo e temos a impressão de sentir até algum aroma que estava presente naquela situação ou ele teve uma sensação diferente da sua e sentiu um cheiro mais doce mesmo.

— Foi isso, tia, eu lembrei de um doce muito gostoso que eu comi uma vez, foi muito bom. — Respondeu Juliano, segurando o livro próximo ao rosto e indicando uma associação entre uma memória feliz, "uma memória doce" e o recebimento do livro.

Quando Juliano iniciou o ano letivo, nem mesmo a escrita do nome de seus familiares era possível para ele. Eu ditava as letras e ele as escrevia com dificuldade, a pressão exercida sobre o papel e o lápis não eram condizentes com a tarefa que exige mais firmeza do que força. Em uma ocasião, sem a intenção de fazê-lo, ele quebrou uma de minhas réguas devido à sua forma de utilizar materiais comuns à escrita. Com os livros literários era diferente, expliquei para a turma que os havia comprado e que estavam novos, deveriam ser manuseados com cuidado para que durassem por muito tempo.

Juliano pegava os livros com cuidado e os examinava. Nas aulas em que havia leitura, ele sentava-se em frente à minha mesa para ser o primeiro a receber o livro em mãos e o admirava. Contudo, tinha de passá-lo aos colegas e, por fim, a obra voltava para minha bolsa. Ao receber seu próprio exemplar, aquele desejo de não precisar passar o livro adiante, de observá-lo sem limitação de tempo, estava realizado. Como expresso por Chartier: "todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância" (Chartier, 1998, p. 70-71).

O modo de receber aquele objeto, anteriormente muito mais distante, demonstrou o quanto ele o valorizava. O livro significava muito mais do que folhas repletas de códigos, estava ligado a vivências e afetos. Tal reação vai ao encontro da metáfora usada pelo ilustrador Odilon Moraes ao falar sobre diferentes formas de interação entre leitor e obra.

> O objeto chamado livro tem um corpo, isto é, forma, tamanho, cor, tato, cheiro (por que não?) etc., que é como ele se apresenta para nós, aos nossos sentidos. Mas ele também vai ser lido. Seu conteúdo, ao qual chamei de alma, vai ser revelado à medida que percorremos seu texto, vemos suas imagens, passamos suas páginas, adentramos seu interior, sua atmosfera, os caminhos que ele nos propõe imaginar (Moraes, 2008, p. 49).

Foi muito gratificante observar alguns alunos que se rotulavam como não leitores (Montes, 2020) abrir as embalagens e folhearem os livros com alegria. Depois de toda a comoção gerada pela distribuição dos livros, começamos a análise da capa e falamos sobre as primeiras impressões.

José, que ama desenhar, declarou que já havia contado todas as nozes que estampam as páginas do livro. Júlia, leitora mais experiente, que havia me recebido em sala com uma pequena flor, comentou que estava ansiosa para iniciar a leitura e que havia pesquisado sobre o livro na *internet*, onde conseguiu ler a sinopse. Antes de iniciar a leitura, expliquei que leria o primeiro capítulo e a partir do segundo capítulo, os alunos poderiam levantar a mão para prosseguir com a leitura em voz alta. Alguns alunos ainda me perguntavam se iríamos ler todo o livro, confirmei, mas disse que não terminaríamos naquele dia, o tempo de aula não seria suficiente.

Iniciamos a leitura, que fluiu muito bem com a participação dos leitores voluntários, Juca, que estava cursando novamente o ano letivo, também participou da leitura em voz alta, ele não tem uma leitura fluente, mas gosta de participar desses momentos. Havia incentivado Juliano a acompanhar a leitura pela sonoridade das palavras, fiquei atenta a ele para que acompanhasse o ritmo de leitura dos colegas, enquanto ele ia passando o dedo pelas palavras, como quem as mapeia. Devido ao tempo de aula, fizemos a leitura até a página 39, encerrando o capítulo "O desejo de uma noz" e conversamos sobre o que foi lido, utilizei algumas perguntas do roteiro para iniciar a conversa. As crianças corresponderam bem à obra, sorriram com o inusitado da situação do julgamento, divertiram-se com a irritação do juiz diante das alegações de que o menino Omar era uma noz e se compadeceram da história de vida do protagonista e dos demais personagens.

Alguns trechos da conversa literária revelam um pouco acerca do comprometimento da classe com a obra. Perguntei acerca da dedicatória visto que os elementos pré-textuais chamaram a atenção dos jovens, que ainda não estavam muito acostumados a percebê-los sem meu direcionamento.

— Acerca da dedicatória: "Àqueles que buscam um lugar", quem gostaria de falar sobre o significado dessa frase?

— Eu acho que esse livro é dedicado a todas as pessoas porque todo mundo precisa de

um lugar. — Iniciou Julieta, que é sempre muito atenta durante as mediações.

— Que tipo de lugar as pessoas procuram?

— Um lugar bom, feliz. — Continuou Julieta.

— Um lugar onde a pessoa se sinta bem. — Disse, Joaquim.

Em outro momento, perguntei: — Vocês também acharam esse caso estranho? Por quê?

— Eu achei, como assim um menino pode ser uma noz? Eu ainda não entendi isso. — Respondeu Josias, sem parar de rir. Ele havia sido um dos que se mostraram desanimados ao ouvir o nome do livro antes de vê-lo, disse que não queria ler uma história de esquilos e agora não se envergonhava de afirmar que não estava entendendo o sentido da história iniciada, ele ainda não havia percebido o simbolismo daquela história que parecia mais real do que as anteriores. Perguntei se a capa fornecia alguma pista, o menino procurava indicações a partir da cor da pele e das roupas de Omar e a cor das nozes que aparecem na capa, como vemos na Figura 22.

Figura 22 – capa do livro *Eu sou uma noz*




Fonte: *Site* Companhiadasletras, c2020.

Josias concluiu que precisaria ler mais para entender o porquê da relação entre Omar e uma noz. Os colegas de turma também não apresentaram novas teorias, embora dissessem que o livro não parecia contar uma história de esquilos. Também lembraram que foi revelado que Omar havia caído de uma nogueira e por mais que a advogada Rossana afirmasse que sim, isso ainda não fazia de um humano, uma noz. Os leitores estavam tão perplexos quanto o juiz.

> — De acordo com o artigo 564 da Lei de Propriedade Privada de 1879, ficou estabelecido que qualquer fruto de uma árvore que caia em determinado terreno pertence ao dono da propriedade em questão.
> — E daí? — o juiz a interpelou. [...]
> — Esse menino — prosseguiu ela — caiu de uma nogueira que, por acaso, encontra-se no meu jardim. Portanto, de acordo com a lei, deve ser mantido na minha propriedade (Osés, Sempere e Boide, 2019, p. 14-15).

As ilustrações retratando cenas do julgamento e momentos anteriores a ele, também chamaram a atenção dos leitores para um padrão: acima, apareciam imagens de momentos acerca de alguma interação dos personagens com Omar e abaixo aparecia o personagem realizando seu depoimento. A primeira ilustração nesse padrão apresenta a Dra. Rossana encontrando um par de botas vermelhas em seu quarto, ela não usava algo tão colorido há muito tempo, abaixo, ela aparece defendendo sua tese diante do juiz. Os demais personagens são apresentados da mesma maneira, a Figura 23 apresenta o personagem Fabrizio Gabrielli, o sapateiro que havia presenteado Omar com as botas vermelhas usadas por Dra. Rossana durante o julgamento.

Figura 23 – Padrão na apresentação dos personagens



Fonte: *Site* Companhiadasletras, c2020.

Pouco antes de o tempo de aula se encerrar, pedi que os leitores escrevessem algo em seus diários para que pudessem lembrar da história na próxima aula, também pedi que marcassem onde paramos.

Em nosso segundo encontro para a leitura, modifiquei um pouco a dinâmica, informei que daria um tempo para que pudessem realizar a leitura de forma silenciosa até um capítulo determinado e depois conversaríamos sobre alguns pontos, Juca não gostou da proposta, queria ler para a turma, disse a ele que depois do momento da leitura silenciosa, retomaríamos a leitura

em voz alta. Chamei Juliano para perto de mim para ajudá-lo com a leitura silenciosa, iniciei a tarefa, mas um grupo de leitores me perguntou se poderia ajudar Juliano, consenti e ele foi para perto das crianças, que também auxiliavam Jonas, aluno em letramento.

A leitura silenciosa confirmou minhas observações acerca de alguns movimentos dos jovens leitores, novos grupos estavam se formando; alunos que antes ficavam incomodados com a leitura mais lenta dos que não tinham fluência, passaram a mostrar empatia e alguns se interessaram em lhes oferecer auxílio na hora da leitura. Também pude observar conversas paralelas e empréstimos de livros entre algumas alunas que tinham o costume de ler os conhecidos e os recentes *best-sellers* entre os jovens como a, ainda muito lida, coleção de *Harry Potter*, de J. K. Rowling e o livro *É assim que acaba*, de Collen Hoover. Leituras que demandavam maior tempo diante dos livros já não assustavam as leitoras, que não percebiam mais o número de páginas como um empecilho.

Após observar as interações entre leitores e obras, fiz mais algumas perguntas do roteiro e vi que as crianças entendiam que o tempo de leitura e reflexão sobre as obras difere e que isso não seria algo que poderia enfraquecer a conversa literária.

— No capítulo "Omar" temos um relato bem curto sobre a vida de Omar, por que será que a autora fez um capítulo assim tão curto?

— Eu já li o livro todo! Então eu acho que esse capítulo foi bem curto para manter um pouco de mistério sobre a vida do Omar, pra gente não ficar sabendo tudo de uma vez. — Respondeu Janete, orgulhosa de ter completado a leitura.

— Boa! Seria um recurso da narrativa? Uma escolha da autora?

— É, ela escolheu contar assim mais devagar, pra gente querer continuar a leitura. — Disse José com a certeza de quem havia entendido a estratégia literária.

— Se fosse uma notícia, seria mais rápido, mas como é um livro, tem mais detalhes e essa parte é igual a parte de lá de trás, da sinopse. — Complementou Júlio, demonstrando entendimento acerca da construção literária.

— Vocês estão muito espertos! Por ser um texto literário e não uma notícia de jornal, a autora organizou o texto de um modo que fizesse o leitor querer saber mais, é um recurso, uma estratégia narrativa, muito bem! Agora vamos falar sobre o que vocês entendem dessa escolha de palavras no texto: "O mar <u>devorou</u> os dois" e "Eu os vi desaparecer enquanto boiava naquela casca de noz junto com outros desconhecidos" (p. 39, grifo nosso). Primeiro vamos falar sobre o mar.

— É como se o mar tivesse engolido os pais dele, como se o mar tivesse uma boca muito

grande. — Jade, que não se considerava uma boa leitora.

— Entendi, mas o mar não tem boca, então por que o Omar narrou assim esse momento?

— É um modo figurativo, não.... Uma linguagem figurada, não é real, mas é como se fosse. — José

— Você entendeu a ideia, é a linguagem figurada, o mar é comparado a uma pessoa, é uma per...

— Personificação, Janete, quando as coisas que não são pessoas, agem como se fossem pessoas. O mar não tem boca, mas ele ficou com os pais do Omar, eles não se viram mais, devorou no sentido de acabou.

— Concordam?

— Sim!

— E a "casca de noz" onde Omar e outros estavam? Era mesmo uma noz?

— O livro fala muito de noz observou José.

Jade ficou animada para falar: — Sim, mas essa noz que ele falou é o barco, é uma.... Eu sei, eu sei! É aquele negócio: "Metafóra"...

A turma riu da sonoridade da palavra.

— Entendi, uma metáfora, muito bom...

— É, ele comparou o barco a uma casca de noz. Disse Jade.

— E qual seria a semelhança entre aquele barco e uma casca de noz?

— É que ele era uma noz — respondeu, Josias, sorrindo.

— O barco foi a proteção dele, e a casca bem dura, protege a noz, é isso? — Perguntou Júlio para confirmar seu entendimento.

— Eu acho que posso concordar com isso, e vocês?

A turma concordou. Após mais algumas perguntas, terminei o encontro entregando uma pequena lembrança para cada aluno, eram apenas alguns doces e uma frase de elogio para que eles mostrassem aos responsáveis o que eu pensava deles e para comentarem algo sobre o livro. A frase também serviu para exemplificar uma metáfora. A Figura 24 mostra o livro e a lembrança sobre a mesa e ao lado a frase completa.

Figura 24 – Livro e lembrança para os alunos.




No livro *Eu sou uma noz*, de Beatriz Osés e Jordi Sempere, alguns diziam que o Omar era uma noz... E eu sou um docinho!





Fonte: Elaboração própria.

Foi interessante observar como todos permaneceram sentados sem abrir as embalagens que eu havia deixado de mesa em mesa, somente quando o último aluno recebeu a lembrança, um dos estudantes perguntou se poderiam abrir as embalagens. A classe parecia querer assegurar-se de que nenhuma criança ficaria sem recebê-la. Enquanto abriam as embalagens, disse que chamaria o inspetor para olhá-los por um pouco enquanto iria à sala ao lado entregar a mesma lembrança para a outra turma de sexto ano, eles eram meus alunos em uma disciplina eletiva e queria envolvê-los na atividade de leitura.

— Você vai falar com eles sobre o nosso livro? Perguntou Janete, mostrando seu sentimento de posse daquela obra.

— Vou sim.

— Posso ir junto?

— Pode, vamos lá.

— Eu também quero ver! — Disse Jonas.

Sete alunos me acompanharam à sala ao lado para a ação, que eu já havia combinado com a professora de Língua Portuguesa da turma. Assim como eu, ela ficou contente em ver como alguns alunos estavam envolvidos com a leitura e com o ato de fazer algo por outra turma.

O entendimento demonstrado pelas crianças acerca da estrutura e das mensagens presentes nas obras frequentemente superava minhas expectativas. Ouvi-las comentar sobre esses aspectos, evidenciando a percepção do uso de diferentes recursos linguísticos e estéticos, e perceber que, dentro de seus conhecimentos, estavam lendo e analisando literatura, foi um indicativo de que a preparação para uma leitura mais complexa havia sido significativa para os estudantes.

Em meio a uma história contendo temas muito sérios como o problema da migração por causa de guerras, as condições de vida de crianças em abrigos para órfãos, o preconceito, a

solidão de um grupo de pessoas, como Dra. Rossana e seus vizinhos, por motivos variados e até mesmo a complexidade de relações entre esses vizinhos; a busca do "menino noz" por um lugar de paz, estabeleceu uma relação de espelhamento para alguns daqueles jovens leitores.

O cuidadoso trabalho de tradução e de editoração possibilitou uma leitura tranquila, os leitores observaram que não havia excesso de palavras incomuns para eles, as letras grandes no texto bem pontuado e repleto de diálogos possibilitou uma leitura sem a necessidade de muitas pausas para explicação de termos, por exemplo. O modo como foram estabelecidas as relações de Omar com o fruto também foram referenciadas. Em um trecho da história, o personagem relata ter caído e rolado como uma almôndega, as crianças riram e comentaram que ele rolou como uma noz.

Os jovens leitores não possuíam a linguagem técnica para nomear, mas perceberam o campo semântico e o projeto gráfico do livro retomando o fruto tão enfatizado na narrativa. A presença de uma noz como cabeçalho das páginas, o padrão nas ilustrações acerca do julgamento, revelando partes da vida de alguns personagens da história, removia também de tais personagens uma espécie de casca protetora. O barco em que Omar saiu de sua terra e chegou à Itália tinha sido sua "casca de noz", sua proteção, e as crianças perceberam esses detalhes. A situação difícil do menino contada, em parte, por ele mesmo e a presença de outra voz narrativa que revelava a outra parte da história também foi notada pelas crianças, que a compararam à maneira de narrar utilizada em alguns filmes; mas não nas obras anteriores. Diante desses indícios do aprendizado dos alunos, concluí que os leitores haviam progredido.

Para nossa conversa sobre a última parte da narrativa, levei-os para a Sala de Leitura da escola, onde puderam se acomodar em grupos para ler e compartilhar suas impressões sobre a história de Omar. Após esse momento, eles poderiam selecionar exemplares do acervo escolar com a finalidade posteriormente pegá-los por empréstimo com a professora responsável pelo local. O objetivo era analisar de que maneira as escolhas seriam efetuadas.

Antes de iniciarmos a atividade, duas alunas da turma em que fizemos a divulgação do livro pediram para participar de nossa prática, elas estavam sem aula naquele momento e em vez de realizarem uma determinada atividade pedagógica com a própria turma, pediram permissão para participar de nosso momento de leitura. Uma das meninas havia pegado um exemplar do livro comigo na semana anterior e já havia completado a leitura. A outra menina estava em letramento e gostava de ouvir histórias. As duas acompanharam a mediação. A aluna que leu o livro ficou tímida em participar da conversa, mas balançava a cabeça concordando ou discordando dos alunos que participaram da conversa literária. Como expresso por Bajour (2012), silêncios e gestos também fazem parte do percurso dos leitores e são significativos

durante as aulas.

Quando iniciamos o momento em que alguns alunos leriam em voz alta para a classe, os leitores mais fluentes prontamente pediram para participar. Como havia acontecido nas últimas aulas, os menos fluentes também se sentiram prontos para a atividade. Iniciamos a leitura coletiva, alguns alunos leem com um tom de voz que preenche a sala, outros possuem vozes menos potentes, no entanto, o silêncio da classe fazia com que todos pudessem acompanhar as vozes que se alternavam dando vida aos trechos lidos.

Chegou a vez de Juliano. Ele ainda se confunde com palavras maiores e, embora muito ativo nas conversas literárias, apresenta dificuldade em ler e interpretar textos comuns a alunos de sexto ano, mas a identificação com as possibilidades presentes nos textos literários o motiva.

— Agora sou eu! Eu treinei essa frase aqui! — Ele realmente treinou e leu corretamente.

Como professora, sei que Juliano tem um longo caminho a trilhar para que possa ler textos literários sem o auxílio de professores, mediações e colegas solidários ao menino que gosta de livros, mas que ainda não consegue decodificá-los individualmente. Nas avaliações em que o quantitativo de pontos classifica "os bons" e os "não tão bons alunos", Juliano se encontrava abaixo da média de cinco pontos por bimestre. Como professora-pesquisadora, vi o progresso de Juliano, um menino muito afável desde o primeiro dia de aula. Ele afirmava gostar das aulas de Língua Portuguesa e sempre me recebia com um sorriso.

Diante da falta de programas específicos para alfabetização e letramento daqueles que precisam de uma nova chance. Comecei a organizar atividades extras de alfabetização e letramento. Eu as preparava ou as retirava de algum livro e aplicava tanto para ele quanto para outros alunos que apresentavam dificuldade em decodificar textos simples e complexos. Muitos professores agem dessa forma, assumem um trabalho a mais, não remunerado e nem reconhecido visto que, em geral, os resultados aparecem muito lentamente. Aliás, os números oficiais são desanimadores.

Segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) publicados no site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef): "Entre jovens, [ o] analfabetismo funcional oscilou negativamente. Em 2018, 14% dos jovens de 15 a 29 anos estavam na condição de analfabetos funcionais, e o percentual aumentou para 16% em 2024" (Unicef, 2025). Assim como tantas outras crianças, Juliano deveria ter sido mais bem atendido em suas necessidades sociais e educativas. Sem o apoio estatal e de recursos humanos e materiais para a complexa tarefa de reverter lacunas de aprendizagem, a escola e os professores não poderão reparar a situação de meninos e meninas como Juliano. Diversas ações e agentes são necessários para isso.

Em texto publicado originalmente em 2010, Mortatti faz um panorama ainda atual sobre a educação pública. A pesquisadora mencionou que “A partir de meados da década de 1980 [...], passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino da leitura e escrita em todos os níveis e graus de ensino. Mais específica e enfaticamente no nível da alfabetização”. (Mortatti, 2018, p.137). A autora também menciona que no meio da década de 1990:

> ganhou visibilidade a proposta de se pensar a necessidade de não apenas ensinar processos de codificação e decodificação da língua escrita, mas, sobretudo, letrar, objetivo que envolve as funções e os usos sociais da língua escrita, necessários ao indivíduo numa cultura letrada e necessariamente relacionados com questões sociais e culturais. (Mortatti, 2018, p.137)

No caso de Jonas, aluno em letramento, que demonstrava empolgação para participar da leitura em voz alta e que pediu para ser responsável por um trecho maior do que em outras mediações, percebi uma melhora significativa em sua participação também nas aulas em que não havia leitura de livros. Ele estava bastante nervoso e começou a gaguejar durante a leitura, alguns colegas começaram a rir, embora tentassem explicar que consideraram engraçados os sons das palavras pronunciadas, mas que não estavam rindo da dificuldade dele.

Outros alunos começaram a defender o esforço de Jonas e antes que aquele incidente pusesse fim a nosso momento de leitura, comentei que eu também ficava nervosa em muitas ocasiões e que às vezes meu nervosismo também gerava risos e que isso fazia parte do aprendizado.

— Como estamos aqui para ler, vamos continuar. Jonas quer fazer uma nova tentativa? Todos aqui querem que você consiga fazer sua leitura. Ele aceitou e leu com menos dificuldade, os colegas o aplaudiram. Ele era e se sentia parte do grupo.

Nessa situação, é possível observar uma relação de poder em jogo. Quando a criança não consegue verbalizar com fluência ou atribuir significado ao código escrito, pode começar a desenvolver um sentimento de rejeição em relação à leitura. Por outro lado, ao conseguir realizar a atividade de forma satisfatória, ela mesma pode se desvencilhar do “rótulo” de quem "não gosta de ler" (Montes, 2020) e passar a se interessar por esse estímulo intelectual que a literatura pode proporcionar.

Quando perguntei sobre o final da história, alguns se manifestaram dizendo que gostariam de um final mais emocionante, outros queriam uma continuação. Várias ideias começaram a surgir.

Reservei os minutos finais da aula para que pudessem circular pela sala de leitura. Alguns preferiram os jogos educativos, enquanto outros começaram a ler os títulos que os atraíram. Eles poderiam anotar o nome dos livros para posteriormente pegá-los emprestados

com a professora que cuida do local. Recebi várias indicações de livros, Júlio, Jade, Joyce, Julieta e José queriam me mostrar o que costumavam ler e perguntavam se eu conhecia, se já havia lido ou se pegaria emprestado para conhecer.

Das indicações de livros, duas se destacam. Júlio, que é sempre muito atento, veio me mostrar o livro *O que você vê*, de Alexandre Rampazo.

— Olha, tia! Esse livro é muito legal, olha só! E é daquele autor, aquele que escreveu o livro do Pinóquio e do lobo! — Ele fez questão de me mostrar todo o livro, composto por imagens e relatou que escolheu o livro por causa do autor.

— Joyce me mostrou um livro, pois havia gostado da capa e do título. Ela insistia que eu gostaria de ler o livro, mas dizia não saber explicar o motivo. Quando pedi que lesse a sinopse para nós, ela concluiu que o livro parecia difícil para ela, mas que talvez seria bom para mim, que talvez eu gostasse.

— Como você sabe que eu vou gostar, o que te chama atenção nele?

— Eu acho que é o tipo de livro que você gosta... da história dele... dos desenhos. Olha, ele é muito bonito. — Disse Joyce ao apontar para a ilustração exposta na Figura 25.

Figura 25 – Ilustração pertencente ao livro 7 Contos Crus



Fonte: Elaboração Própria, 2024.
Fotografia de página do livro ilustrado por Juan Ramón Alonso

— É o tipo de livro que eu gosto, não é? Parecido com o livro que terminamos de ler?

— É tia, parece com a história do Omar e com a história dos migrantes também!

Aquele momento na sala de leitura demonstrou o quanto os alunos estavam envolvidos

com as mediações. Além de realizarem suas interleituras, os alunos também as compartilhavam e faziam recomendações. As práticas iniciais de leitura, com ênfase nas possibilidades de sentido oferecidas por meio de padrões de repetição de frases ou de imagens ofereceu mais uma "ferramenta" para os jovens construírem significados e analisarem a estética das obras. Ao ler a sinopse e observar algumas imagens do livro, Joyce prontamente o associou às leituras em sala. Tanto *Migrantes* quanto *Eu sou uma noz* mostram dificuldades enfrentadas por refugiados; as narrativas em *7x7 contos crus: embora este não seja um bom lugar para nascer* também contam e mostram a repercussão de situações locais na vida daqueles que precisam de acolhimento.

Seguindo a indicação de minha aluna tão persuasiva em sua recomendação, conversei sobre o ocorrido com a sempre gentil professora da sala de leitura, a fim de pegar o livro emprestado.

— Você não sabe, a Joyce é demais, ela vai à sala de leitura e escolhe o livro que ela quer, depois ela fica olhando as outras estantes e esconde o exemplar que ela já escolheu para o próximo dia de empréstimo. E ela lê, ela lê tudo o que pega porque eu pergunto e ela começa a falar sobre a história.

Joyce tem boas notas, não são excelentes, mas são boas. Aumentou a média em avaliações de Língua Portuguesa, mas os números não mostram o quanto Joyce gosta de literatura, também não refletem o quanto ela progrediu em interagir com livros e com pessoas. Ela iniciou o ano sentando-se sempre próxima aos professores e as interações com os colegas nem sempre eram positivas. No fim do percurso letivo, Joyce trocava livros com as novas colegas, leitoras como ela.

Além de responderem às perguntas levantadas durante a conversa, os alunos também se expressaram acerca das ilustrações que mais lhe chamaram a atenção, também fizeram comparações entre as ilustrações de *Eu sou uma noz* e *Migrantes*. Demonstraram seu progresso em leitura por se aterem mais ao que percebiam no livro do que a aplicações de aspectos das narrativas a seu cotidiano. E, durante a leitura, o grupo de leitores que apoiava e auxiliava os colegas em letramento, mostrou muita seriedade com a questão, logo, o restante da turma também mostrou empatia aos colegas.

Na aula seguinte, voltamos a falar do final da história e alguns alunos comentaram que gostariam de saber um pouco sobre a vida de Omar e da Dra. Rossana após o julgamento. Aproveitando uma sugestão de minha orientadora e o talento do grupo de leitores, pedi que fizessem um desenho ou um trecho que poderia acrescentar algo à história, algo que eles gostariam que estivesse no livro. Surgiram trechos sobre a vida anterior de Omar, desenhos

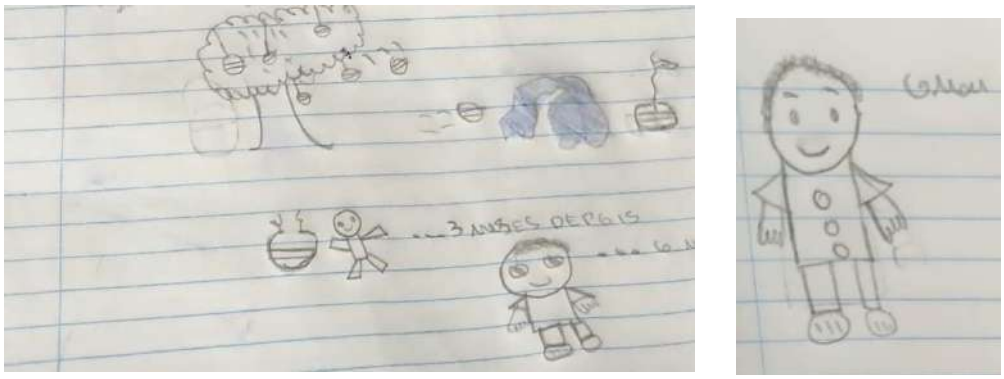
sobre como estaria Omar aos quinze anos de idade e até mesmo trechos que trariam uma reviravolta na história. Josias escreveu sobre a descoberta de que os pais de Omar sobreviveram ao naufrágio. Concordei com ele quando afirmou que esse seria o melhor final para a história, mas perguntei o que aconteceria com Rossana.

— Ah, de repente os pais dela poderiam voltar também! — Respondeu-me com sua alegria costumeira.

Após a leitura e as conversas literárias, o grupo teve a oportunidade de escrever suas autobiografias, nelas eles contaram sua relação com o ato de ler literatura. O aluno Jorge comentou que desde bem pequeno, a mãe lia para ele na hora de dormir. Apesar do incentivo materno, ele fingia dormir para que ela interrompesse a leitura. Algum tempo depois, ele começou a se interessar pelas histórias e a prática tornou-se um momento divertido. Ele demonstrava muita atenção e falas assertivas durante as mediações. O relato de Jorge demonstra a importância da família na apresentação das crianças à literatura, o que também pode influenciar na manutenção da proximidade entre jovens e textos literários (Petit, 2010)

Outra atividade foi a escrita de cartas para parentes e amigos recomendando a leitura de *Eu sou uma noz*. Surgiram cartas para as mães, amigos, primos e para uma avó que, segundo o aluno, gostaria do livro porque uma das vizinhas de Marinetti também era avó, uma indicação a partir de uma "projeção identificadora" (Colomer, 2022, p. 51). Além de escreverem as cartas, os alunos foram incentivados a desenhar ou a escrever um trecho que pudesse representar o livro. Durante as conversas literárias, Josias foi o aluno que mais comentou sobre a estranha declaração de que o menino Omar era uma noz, seus desenhos na Figura 26 demonstram um pouco do que ele imaginava ao pensar nisso.

Figura 26 – O nascimento de Omar



Fonte: Desenho do aluno de pseudônimo Josias, 2024.
Da união entre uma noz caída e um colete nasce uma planta que, após 3 meses, dá origem ao menino Omar. Na imagem ao lado ele estaria conforme aparece no livro.

Após a produção das cartas e antes do fim do ano letivo, Júlio, um dos leitores mais

atentos, contou-me que sua mãe estava lendo seu exemplar de *Eu sou uma noz*. Júlio realizou sem muito entusiasmo a atividade de escrever a carta de recomendação da obra. Em seu lar, porém, incentivou a leitura à sua mãe, que aceitou a indicação. A recomendação de livros apresentados ou lidos no ambiente escolar é relacionada ao progresso dos leitores, que passam a incluir suas leituras em suas conversas, sem delimitar a conversa sobre livros a uma tarefa exclusivamente escolar (Colomer, 2022). O fato de uma pessoa da família do estudante participar da interação entre o jovem leitor e o texto literário foi muito significativo, não apenas para ele, mas também para mim.

Embora seja comum a variação no progresso em leitura dos jovens que participaram do conjunto de aulas, aqueles momentos literários, que já faziam parte de nossa rotina, conseguiram mobilizar o grupo em torno de uma atividade em comum: ler e conversar sobre textos literários, sem deixar de lado práticas que ampliaram as práticas como a realização de desenhos e variadas produções de textos. As Figuras 27 e 28 mostram alguns dos desenhos feitos nos diários de leitura.

Figura 27 – Desenho no diário: Omar encontrando com a neta do juiz na escola




Fonte: Desenho da aluna de pseudônimo Julieta, 2024.

Figura 28 – Desenhos nos diários: O julgamento e Omar aos 15 anos



Fonte: desenho do aluno José, 2024




Fonte: desenho da aluna de pseudônimo Jade, 2024.

A educação literária amplia o conhecimento de mundo do leitor e estimula diferentes formas de fruição e análise estética das obras. O modo como a mensagem é escrita e organizada pode revelar aspectos do autor ou de sua época, visto que a escrita literária não é limitada a fatos, mas pode ser permeada por situações ou assuntos que influenciam a vida e o imaginário de povos e épocas. Essa pluralidade de visões e pensamentos depende da interação: um livro fechado não suscita reações, o escritor sem público não tem motivos para publicar, e o leitor — além de sua subjetividade — leva também seu intelecto para as obras (Jouve, 2020; Zilberman, 2008).

Ao entrar em contato com outros modos de vida e outras paisagens, dependendo de seu repertório cultural, o leitor pode ampliar o conhecimento de si mesmo ao dedicar atenção ao outro, mesmo que esse seja fictício. Segundo Zilberman: "a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história" (2008, p. 17).

Em relação à classe do sexto ano, conforme demonstrado pelos questionários de perfil de leitura respondidos no início do percurso, a maioria dos alunos afirmava não ter o hábito de ler. Após o conjunto de aulas, foi possível observar mais livros em sala, exemplares emprestados da sala de leitura da escola e livros ganhados ou comprados. Quanto ao livro *Eu sou uma noz,* parte da turma optou por ficar com o exemplar ao fim da leitura, enquanto outros preferiram que o livro permanecesse comigo para ser lido pela turma do ano seguinte.

As leituras coletivas, as conversas literárias e o compartilhamento de textos criativos produzidos pelos alunos contribuíram para que o encontro com a literatura fosse vivido como uma experiência de interação entre leitor, texto e pares de leitura, não apenas como atividade avaliativa. A participação da classe nas práticas de leitura fez parte de seu progresso como leitores. O exercício de concordar ou discordar da opinião de um colega durante as conversas literárias favoreceu a escuta ativa e a percepção de que esse "outro", antes desconhecido, podia ser semelhante, tornando-se um par de leitura capaz de ampliar significados.

Como expressa Rouxel: "No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana" (In: Rouxel *et al*, 2004, p.162). Assim, formou-se uma comunidade de leitores naquela classe de sexto ano, sustentada pela interpretação conjunta das narrativas, trocas de ideias, negociação de significados e compartilhamento de livros e textos produzidos a partir dos encontros com a literatura.

Durante as aulas, procurei oferecer experiências significativas aos alunos para contribuir com seu progresso como leitores de textos literários, preparados para desenvolver diferentes

formas de interação com livros, outros leitores e com aqueles que não se reconhecem como leitores (Montes, 2020). Após analisar as práticas de leitura na rotina do sexto ano, considero importante apresentar as especificidades dos textos literários em suas variadas formas, inclusive para os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental.

# 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Por muito tempo se opôs oral e escrita, embora o livro e a voz sejam companheiros, e a biblioteca, em particular, seja um ambiente "natural" para a oralidade: é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega (Petit. 2010, p.59).

Esta dissertação resulta da junção entre teorias e práticas referentes ao ensino de literatura, a partir da leitura de textos e obras integrais, realizada em todas as fases escolares, inclusive no segundo segmento do Ensino Fundamental. Segundo Rezende (2018), nesse período o tempo dedicado à leitura tende a ser cada vez mais reduzido. Por outro lado, ao ingressar no Ensino Médio, o aluno se depara com dados históricos, movimentos literários e textos clássicos como componentes de uma disciplina ainda desconhecida para muitos: a Literatura. Utilizando uma abordagem autoetnográfica (Ludke e André, 2018; Ono, 2018), a pesquisa teve como objetivo fomentar mediações especializadas em uma turma de sexto ano letivo e analisar as relações estabelecidas entre os alunos dessa turma, considerando a leitura de textos literários e o compartilhamento dessas experiências com seus pares em sala de aula.

Como professora regente e pesquisadora, organizei, ministrei e analisei as aulas com foco em leitura, conversas e atividades de produção textual. O planejamento teve por objetivo contribuir para a aproximação e o progresso dos discentes nessas atividades, envolvendo não apenas trechos, mas obras literárias integrais (Colomer, 2022; Munita, 2024). A análise se baseou no cotejo entre meus objetivos pedagógicos para a classe, as reações e falas dos jovens leitores durante as aulas e suas produções textuais registradas nos diários de leitura.

Os objetivos pedagógicos, bem como as contribuições dos alunos ao longo do processo, foram anotados em meu caderno de planejamento e análises. Iniciamos as práticas com livros repletos de ilustrações e texto verbal conciso. Os títulos selecionados foram: *Pinóquio, o livro das pequenas verdades*, de Alexandre Rampazo; *Este é o lobo*, também de Rampazo; *O vestido de Afiya*, de James Berry, com ilustrações de Anna Cunha e tradução de Marcos Marcionilo; *Bárbaro*, de Renato Moriconi; *Migrantes*, de Issa Watanabe; e *Eu sou uma noz*, de Beatriz Osés, com ilustrações de Jordi Sempere e tradução de Alexandre Boide.

Os livros de imagem foram incluídos no itinerário a fim de ampliar a experiência estética dos leitores (Ramos, 2013; Silva, 2020). Ao final do conjunto de aulas, a leitura de *Eu sou uma noz* revelou-se a mais desafiadora. A narrativa, não linear e marcada por situações do presente e do passado dos personagens, poucas ilustrações e mais de um narrador, entre outros aspectos,

tornou a experiência uma superação para alguns alunos que tinham pouca familiaridade com textos literários.

No artigo "O direito à literatura", Candido afirma que "a literatura é o sonho acordado das civilizações", auxiliando-as em seu equilíbrio psíquico, tal como "o sonho durante o sono" (Candido, 2011, p. 175). Assim, não apenas uma elite ou determinados povos deveriam ter a possibilidade de sonhar durante a noite; também a literatura, por meio de seus diferentes gêneros, deveria ser acessível a todos. Entretanto, diante das dificuldades e complexidades da carreira docente, pensei sobre como seria desafiador estudar, planejar, realizar, analisar e escrever sobre quase um ano letivo de mediações literárias. Conciliar a profissão, cheia de atividades dentro e fora da sala de aula, com a formação continuada não foi fácil, pois o tempo era cada vez mais limitado pela rotina de trabalho, estudos e vida pessoal. Ainda assim, as leituras teóricas necessárias à pesquisa e o conjunto de aulas foram concluídos.

Como já ministrei aulas para várias classes de sexto ano, costumo observar a turma antes de planejar leituras literárias. No caso da "comunidade de leitores" (Colomer, 2022, p. 56), motivada pelas aulas do mestrado, comecei a planejar as atividades e o itinerário de leituras antes mesmo de conhecê-los. Meu diário de planejamento, parte do *corpus* da pesquisa, foi tomando forma a partir da escolha dos livros. Como sempre deixava o diário sobre a mesa, vários alunos pararam de utilizar o "Bom dia!" e passaram a me cumprimentar com "*Bonjour*". A figura 29 indica o porquê disso.

Figura 29 – Diário de planejamento de aulas




Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para iniciar as aulas, busquei livros com personagens verossímeis e significativos para alunos de sexto ano. Organizei os roteiros das conversas literárias para dar espaço à subjetividade dos leitores, sem deixar de indicar caminhos para que as interpretações se baseassem nas pistas das obras lidas. Ao longo das leituras, os jovens ampliaram, ou iniciaram, suas próprias maneiras de ler literatura e atribuir significados dentro e fora das narrativas.

A maior parte dos registros sobre as mediações era passado para meu diário enquanto

os alunos realizavam suas atividades de escrita. Por serem muito atentos ao que era abordado nas aulas e a meus movimentos enquanto lia seus cadernos e registrava algo sobre suas atividades, diferentes alunos se aproximavam de mim a fim de comentar sobre suas leituras. Além de se reconhecerem como leitores, alguns me viam como uma leitora que poderia ouvi-los e auxiliá-los naquele percurso formativo. Além disso, pude observar trocas de livros entre os alunos, visto que passaram a utilizar com maior frequência a Sala de Leitura da escola e, os que tinham maior acesso a livros fora da escola, compartilhavam exemplares pessoais com os colegas.

Em todos os livros escolhidos, observa-se um caminho literal ou figurado dentro do universo das obras. Crianças e personagens próximos dos protagonistas são retratados em deslocamento. Pinóquio busca ser algo diferente, ao acessar a fabulação em sua caminhada mental e encontrando dentro de si o que procurava. A narrativa, construída por comparações diante de um espelho, oferece diversos pontos para análise entre os leitores.

O lobo, na maior parte da história, parece não se mover, mas diversos personagens se afastam dele. Apenas um menino o trata com empatia, chama-o para brincar e, a partir disso, as ilustrações do lobo ganham movimento. No final, o lobo está rodeado de amigos, o menino e aqueles que antes o evitavam.

Afyia é uma menina sempre em movimento, passeando diariamente por belas paisagens. Ao voltar, lava seu vestido e vai dormir, repetindo a rotina no dia seguinte. A personagem representa um ideal de infância, sem problemas de identidade ou rejeição, sua curiosidade é voltada para o segredo do vestido e para o que verá no próximo passeio.

O menino no parque de diversões sonha com aventuras enquanto se movimenta em seu cavalo no carrossel, metáfora do poder da imaginação e do sonho que transforma meninos em grandes heróis. Muitas crianças se identificaram com o personagem que fica triste ao deixar o brinquedo, "a aventura".

Os migrantes passam quase toda a narrativa em deslocamento, buscando um local para viver e, apesar de diversos temores, perigos e perdas, continuam.

Em *Eu sou uma noz*, além do protagonista Omar, outros personagens também perderam alguém importante e, ao ser acolhido, o menino torna-se o elo que conecta os demais.

Os roteiros e atividades pós-leitura permitiram aos alunos perceber diferentes formas de abordar temas e situações semelhantes, com personagens diversos, mas próximos dos leitores, seja um menino inseguro, um lobo de semblante fechado, uma menina livre para passear sem medos, um garoto que sonha ser cavaleiro ou pessoas em busca de segurança e acolhimento.

As mediações ocorreram durante todo o ano letivo, pois era necessário pausar as leituras

para tratar de outros conteúdos previstos. Realizamos, em média, de uma a duas leituras por bimestre; foram seis livros escolhidos para as aulas e dois extras, um da sala de leitura da escola e outro de minha biblioteca pessoal.

Mediando a leitura de *Malala e seu lápis mágico*, de Malala Yousafzai, e *A costura*, de Isol, realizamos conversas literárias e registros nos diários de leitura. A leitura deixou de ser vista como algo cansativo. Os alunos passaram a ler e responder às atividades dos materiais didáticos mais rapidamente, além de não se incomodarem em refazer ou complementar respostas discursivas: a maioria já entendia a importância de escrever de modo claro. Além disso, a média da turma nas avaliações externas de língua portuguesa aumentou ao longo do ano. As mediações, pautadas em acordos de respeito aos momentos de aprendizagem, tornaram naturais situações como leitura de livros físicos, registros manuscritos nos diários, reescrita de textos, busca por palavras em dicionários físicos e *on-line*, leitura coletiva e construção de significados tanto para os textos quanto para as experiências de leitura.

Os livros passaram a integrar o cotidiano escolar; professores de outras disciplinas apoiavam as práticas e incentivavam os jovens a aproveitarem os momentos de leitura, faziam perguntas sobre as atividades, e alunos de outras turmas mostraram interesse pelas aulas de língua portuguesa do sexto ano. A classe passou a compartilhar suas leituras voluntárias e relatos sobre o comportamento nas outras aulas, sentindo-se seguros para falar sobre os textos e sobre o grupo. Por conta da faixa etária, as crianças mantiveram sua animação e agitação, mas as mediações contribuíram para a criação de novos vínculos.

Desde a leitura de *Migrantes* (2021), estava convencida de que a maioria dos jovens havia, como Pinóquio (Rampazo, 2019, n.p.), alcançado o terceiro nível de leitura destacado por Manguel (2009): já se apropriavam dos textos, construíam significados, refletiam sobre si e sobre os outros e assumiam a posição de leitores de literatura. A leitura em voz alta já fazia parte das aulas, mas o uso da minha voz como início da exposição das "vozes escondidas nos livros" (Petit, 2010, p. 59) foi aprimorado. Fazer parte do processo de formação de leitores conscientes das possibilidades de interação, interpretação, fruição e apreciação estética de textos literários trouxe novo sentido às minhas práticas de ensino.

O conjunto de aulas evidenciou avanços significativos dos leitores ao longo do percurso, demonstrando maior autonomia na interpretação dos textos literários e desenvolvendo habilidades críticas e subjetivas. Observou-se também ampliação do repertório cultural dos discentes e as conversas literárias passaram a contar com as expressões de mais participantes.

As mediações fortaleceram diversas relações: o vínculo entre os alunos como pares de leitura; a admiração dos discentes pela professora e leitora, que abre espaço para ler, conversar

e escrever sobre textos literários; e a interação com os próprios textos, agora vistos como mais próximos do entendimento, da interpretação e da apropriação dos estudantes, diante das variadas formas de representar e negociar significados para uma pluralidade de vivências.

Portanto, longe de encerrar o assunto, concordo com autores como Dalvi (2019; 2020) e Munita (2024), que defendem atividades constantes envolvendo leitura literária e a participação de outros agentes no processo de formação de leitores. Além de professores com formação em Literatura, as escolas precisam de bibliotecários; as famílias, de acesso à saúde e de acompanhamento específico para crianças que ainda não leem, apesar de terem passado por classes de alfabetização, só para citar alguns exemplos. Sem agentes e condições básicas para o desenvolvimento dos leitores, como acesso a livros, ações isoladas não poderão garantir o apoio necessário à continuidade do progresso em leitura. Diante do exposto, outras pesquisas podem apontar novos caminhos para ampliar o alcance das práticas de leitura de textos literários no percurso de crianças e jovens que poderão sonhar, fruir, compartilhar e apreciar novas e antigas histórias.

# REFERÊNCIAS


AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BERRY, James; ilustrações Anna Cunha; tradução Marcos Marcionilo. *O vestido de Afiya*. Curitiba: Olho de Vidro, 2022.

BOMBINI, Gustavo. La lectura como política educativa. *Revista Ibero Americana de Educación*. n. 46, p. 19-35, 2008. Disponível em: https://rieoei.org/ historico/ documentos/rie46a01.pdf

BRASIL. Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022 — *Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania*, Distrito Federal, 03 nov. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/ noticias/ 2023/ novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022

BRASIL. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n° 9.394/96 – 24 de dez. 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1998.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Isabel. Oito em 10 educadores sofreram agressão no ambiente escolar neste ano, diz estudo. *CNN Brasil*, São Paulo, 28 ago. 2023. Disponível em: https://www. cnnbrasil.com.br/nacional/8-em-10-educadores-sofreram-agressao-no-ambiente-escolar-neste -ano-diz-estudo/

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHAMBERS, Aidan *Diga-me [livro eletrônico]: as crianças, a leitura e a conversa*. Tradução Juliana Chieregato Pedro. Revisão técnica: Adriana Pastorello Buim Arena Raquel Pereira Soares. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2023.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2022.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*; tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COSTA, Valter Mattos da. A pedagogia da culpa: quando o sistema acusa seus professores. Disponível em: https://iclnoticias.com.br/a-pedagogia-da-culpa -quando-o-sistema-acusa-seus -professores/. Acesso em: mai. 2025.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Desenredo* (UPF), v. 15, p. 283-300, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária. *Revista Graphos* (UFPB/PPGL). v. 22, n. 2 p. 27-46, 2020.

DIAS, Ana Crelia. Educação Literária e Escolarização: Entre tensões e Dicotomias. *In*: PEREIRA, Danglei de Castro (Org). *Nas linhas de Ariadne: Literatura e ensino em debate*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

DIAS, Ana Crelia P. Que farei com este texto? *In.*: PEREIRA, Danglei de Castro. *Olhares em labirinto*. Campinas: Pontes, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gèrard & REZENDE, Neide Luzia (org) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* [recurso eletrônico]. Tradução: Marcos Bagno, Marcos Marcionilo. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação: abordagens* qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução: Cícero Oliveira. 1 ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORAES, Odilon O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In I. Oliveira (Org.), *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador* (p. 49-59). São Paulo: DCL, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo (1992). In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Entre a literatura e o ensino: a formação*

*do leitor* [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, pp. 33-42. ISBN: 978-85-95462-85-4.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Leitura Literária na BNCC: Atividade Estética como Fruição. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2022, p.183-216

OBERG. Maria Silvia Pires. *Informação e significação: a fruição literária em questão*. 2007. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. *Veredas Online — Temática*: *Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares* Volume 22 nº 1 - 2018

OSÉS, Beatriz. *Eu sou uma noz*; ilustrações Jordi Sempere. Tradução Alexandre Boide. 1. ed. São Paulo: Escarlate, 2019.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed São Paulo: Editora 34, 2010.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. (2018). O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, v. 43, n. 78, p.13-23. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180. Acesso em: jan. 2025.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAMPAZO. Alexandre. *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2019.

RAMPAZO. Alexandre. *Este é o lobo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

REGINA, Thaís. Coques bantu, ou melhor, coqueirinhos. *Revista Elle*, 2021. Disponível em: https://elle.com.br/beleza/coques-bantu-ou-melhor-coqueirinhos. Acesso em: 20 fev. 2025.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; EMILIÃO, Soymara; FERREIRA, Erica da Silva Teixeira. Formação de professores como espaço dialógico de construção de saberes que se fazem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. *Horizontes*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023014, 2023. DOI: 10.24933/ horizontes.v41i1.1572. Disponível em: https://revistahorizontes. usf.edu.br/horizontes/article/view/1572. Acesso em: 20 fev. 2025.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita Literária no âmbito escolar: situação e perspectivas. *Estudos Avançados* v. 32, n. 93, p. 93-104, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152541. Acesso em: mar. 2024.

REZENDE, Neide; MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso; ANNIBAL, Sérgio Fabiano (org). *Literatura em espaços de ensino*. (E-book). São Paulo: FEUSP, 2024.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org); tradutores Amaury

C. Moraes ... [*et al.*]; coordenação da revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004.

SALGUEIRO, Maria Amélia Dalvi; PITTA, Rodrigo Gonçalves Dias; GUIMARÃES, Sheila Cristina Trevisol. Currículo escolar e literatura: entre a necessidade e a possibilidade de experiências literárias. *Espaço Plural*. v. 19, n 39. 2. Semestre 2023. p.01-18. 2023.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v.24.1, p.214-241, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto O Estudo de Caso Etnográfico em Educação *In* ZAGO, Nadir; PINTO DE CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed. p.137 - 179. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenação de Educação. *Currículo Carioca 2020 - Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em http://www.multirio.rio.rj.gov.br. Acesso em: 02 abr. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenação de Ensino Fundamental. *Habilidades Curriculares*. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em http://www.multirio.rio.rj.gov.br. Acesso em: 02 abr. 2024.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Ler imagens, um aprendiado a ilustração de livros infantis.* Goiânia: Cânone Editorial, 2020

SOUZA, Raquel. Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso. *Signo*, v. 43, n. 78, nov. 2018. Disponível em: https://doi.org /10.17058/signo.v43i78.11985. Acesso em: 7 fev. 2025.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. Educar em Revista, [S. l.], v. 30, n. 52, p. p. 85–101, 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36286. Acesso em: 28 fev. 2025.

WATANABE, Issa. *Migrantes*. Lauro de Freitas: Solisluna Editora. São Paulo: Selo Emília. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2021.

ZILBERMAN. Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica (USP)*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008.