

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TELMA SALES NOGUEIRA DA SILVA

SOCIALIZAÇÃO DA LEITURA:
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Belo Horizonte

2021

TELMA SALES NOGUEIRA DA SILVA

**SOCIALIZAÇÃO DA LEITURA:
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros.

Belo Horizonte
2021

S586s

Silva, Telma Sales Nogueira da.

Socialização da leitura [manuscrito] : formação do leitor literário no Ensino Fundamental II / Telma Sales Nogueira da Silva. – 2021. 1 recurso online (104 f.) : pdf.

Orientador: Cristiano Silva de Barros.

Área de concentração: Linguagem e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 78-81.

Anexos: f. 82-104.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura (Ensino Fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Literatura – Estudo e ensino – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. I. Barros, Cristiano Silva de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Realizou-se, no dia 16 de dezembro de 2021, às 14:30 horas, em sala virtual da Plataforma Zoom, a defesa de dissertação, intitulada Socialização da leitura: Formação do leitor literário no Ensino Fundamental II, apresentada por TELMA SALES NOGUEIRA DA SILVA, número de registro 2019669158, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em LETRAS, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Cristiano Silva de Barros - Orientador (FALE/UFMG), Prof^a. Daniervelin Renata Marques Pereira (UFMG), Prof^a. Elizabeth Guzzo de Almeida (Faculdade de Educação - UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

(x) Aprovada

() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2021.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Camila Barros Rodrigues, Assistente em Administração**, em 01/02/2022, às 00:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 01/02/2022, às 08:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 01/02/2022, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Silva de Barros, Coordenador(a) de curso**, em 01/02/2022, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1225203** e o código CRC **6397A544**.

*“A leitura é a contaminação amorosa: o professor
tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele
tem que ser leitor.”*

Marina Colasanti

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Universo e suas leis, que nos regem e nos impulsionam a estar exatamente onde deveríamos estar, num ciclo de erros, acertos e aprendizados.

Agradeço à minha família, pelo amparo, pelo cuidado e pela compreensão de todos os dias.

Agradeço aos colegas e amigos da Escola Municipal Santos Dumont, instituição em que atuo há quase 17 anos, onde aprendi quase tudo que sei sobre o ato espetacular de ensinar e aprender continuamente. Onde me inspiro na vivência e convivência com os alunos e os instigo a se inspirarem, incansável, todas as manhãs, motivo pelo qual me dediquei a este trabalho.

Sou agradecida aos amigos com os quais a vida me proporcionou partilhar esta vivência, pelo incentivo, exemplo, apoio e parceria, em especial à Elisa e ao Felipe. Sem vocês e a ajuda sem limites que me deram nesta etapa, o caminho até aqui teria sido imensamente árduo.

Aos amigos do Profletras, pessoas e profissionais exemplares, a minha gratidão pelas tardes produtivas e divertidas durante as aulas, pelas partilhas de experiências que eram sempre um alento. Obrigada, em especial à Laiz, por rir e chorar comigo e ser meu centro de apoio durante todo o percurso, amizade que levarei pela eternidade!

Agradeço aos professores do programa, pelo exemplo, pelo profissionalismo, pela competência.

Agradeço, por fim, ao meu orientador, Cristiano Barros, por toda orientação, pelo apoio, pela paciência e disponibilidade. Sem isso, a realização deste trabalho não seria possível.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de letramento literário que tem como objetivo estimular no aluno o gosto pela leitura da literatura, por meio de estratégias que a democratizem e a socializem, integrando a Biblioteca Escolar e seu acervo. Ao refletir sobre a prática de ensino literário, percebe-se que os alunos, em especial do Ensino Fundamental II, têm rara ou pouca experiência em leituras de livros literários e demonstram pouco interesse por essa leitura. As tarefas sobre leitura propostas pela maioria das escolas de Educação Básica visam, muitas vezes, a apenas determinar uma obra a ser lida para se desenvolverem atividades específicas após a leitura. Essa prática não favorece o gosto pela leitura da literatura, além de não levar em conta os interesses do aluno e não visar à socialização da leitura. O projeto seria realizado em uma escola pública de Sabará /MG, cuja biblioteca conta com um acervo de livros literários bem extenso, todavia pouco explorado. Após ser afetado pela pandemia mundial da Covid-19, o projeto ora se apresenta como uma proposição, a qual poderá ser aplicada posteriormente e em outras instituições escolares. Repensando a prática do ensino literário, a presente proposição reflete sobre as seguintes questões: a mediação do professor, visando estimular no aluno a autonomia na escolha dos livros literários, contribui para a formação de leitores literários? O uso de uma ferramenta digital colabora para as práticas de socialização da leitura literária na escola? Diante dessas reflexões, observa-se que, com a mediação do professor nas escolhas dos livros feitas pelos alunos, com as atividades propostas antes, durante e após a leitura de cada obra e a sua socialização, favorecem-se experiências de leituras literárias significativas para os alunos, fato que contribui para o estímulo ao gosto pela leitura e possibilita a formação de uma comunidade de leitores, o que contribui para a vivência da literatura dentro e para além da escola. O uso de um suporte de tecnologia digital, o Quick Response Code (QR Code), utilizado para disponibilizar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos por meio das leituras literárias, fomenta a socialização dessas leituras, como também a rede social *Instagram*, na qual serão postadas fotos das atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do projeto. A prática deste projeto está baseada na teoria do Letramento Literário proposta por Cosson (2007). O referencial teórico baseia-se, principalmente, em Freire (1989), Solé (1998), Zilberman e Silva (2008), Candido (1995), Cafiero (2005), Cosson (2019), Todorov (2009), Colomer (2007), Soares (2006), Coscarelli e Ribeiro (2014).

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Socialização da leitura na escola. QR Code. Instagram.

ABSTRACT

This dissertation presents a literary literacy proposal that aims to stimulate the students' enjoyment of reading literature, through strategies that democratize and socialize it, integrating the School Library and its collection. Reflecting on the practice of literary teaching, we realize that students, especially in Elementary, have little or no experience in reading literary books and show little interest in this reading. The reading assignments proposed by most elementary schools are often aimed only at determining a work to be read to develop specific activities after reading. This practice does not favor the enjoyment of reading literature, besides not considering the student's interests, and not aiming at the reading socialization. The project would be carried out in a public school in Sabará/MG, whose library has a very extensive collection of literary books, however, little explored. After being affected by the Covid-19 world pandemic, it is presented as a proposition, which can be applied later and in other school institutions. In rethinking the practice of literary teaching, the present proposition reflects on the following questions: does the teacher's mediation, aiming to stimulate in the student autonomy in the choice of literary books, contribute to the literary reader education? Does the use of a digital tool collaborate with the practice of socializing literary reading at school? In view of these reflections, it is observed that with the teacher's mediation in the students' choice of books, the activities proposed before, during and after reading each work, and their socialization, significant literary reading experiences are favored in the students, a fact that contributes to stimulating the enjoyment of reading and enables the formation of a community of readers, which contributes to the experience of literature inside and beyond the school. The use of a digital technology support, the QR Code (Quick Response Code), used to make available the work developed by students through literary readings, encourages the socialization of these readings, as well as the social network Instagram, where photos of the activities developed by students throughout the project will be posted. The practice of this project is based on the Literary Literacy theory proposed by Cosson (2007). The theoretical framework is based in Freire (1989), Solé (1998), Zilberman and Silva (2008), Candido (1995), Cafiero (2005), Cosson (2019), Todorov (2009), Colomer (2007), Soares (2006), Coscarelli and Ribeiro (2014).

Keywords: Literary reader education. Reading socialization in school. QR Code. Instagram.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 A importância da literatura	18
1.2 O processo de leitura	20
1.3 Letramento literário	22
1.4 O papel da biblioteca escolar	26
1.5 O gosto pela leitura literária	28
1.6 As mídias digitais no ensino da literatura.....	30
2 METODOLOGIA.....	37
2.1 Etapas da proposta de ensino.....	44
2.1.1 Aplicação do Questionário Inicial - o diagnóstico do professor.....	45
2.1.2 Integração do espaço da biblioteca escolar.....	46
2.1.3 Os ciclos de leitura	48
2.1.4 As oficinas de leitura guiada	49
2.1.5 Feira Literária	54
2.1.6 Questionário Final	55
3 PROPOSTA DE ENSINO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	56
3.1 Análise da Proposta de Ensino	65
3.1.1. O diagnóstico e o respeito às vivências do aluno	66
3.1.2 A biblioteca escolar como ambiente integrativo do trabalho com a literatura.....	68
3.1.3 Sobre as Oficinas de Leitura Guiada – a socialização da leitura	69
3.1.4 Sobre o Instagram – uma vitrine dos trabalhos dos alunos.....	72

3.1.5 Os textos de indicação literária e o QR Code	73
3.1.6 A Feira Literária e o desfecho do projeto.....	74
3.1.7 O Questionário Final – uma avaliação para o professor e o aluno	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	82

INTRODUÇÃO

Há pelo menos 17 anos atuo como docente na Rede Pública de Ensino, e há exatos 10, como professora de Língua Portuguesa e Literatura. A reflexão acerca dos trabalhos que se vêm fazendo no campo da Literatura na Educação Básica do ensino público é urgente e primordial, visto que sua prática se configura, muitas vezes, controversa ou inadequada.

Ao considerar as práticas escolares de ensino literário nas escolas em que atuo, é nítido que elas não levam em consideração a realidade em que o aluno está inserido, tampouco consideram o que esses alunos pretendem ler. Visam a aumentar suas experiências em leituras, sem, contudo, incluí-los como sujeitos no processo de letramento literário.

A presente dissertação, antes de ser afetada pela pandemia mundial da Covid-19, que obrigou ao fechamento total das escolas no ano de 2020, seria uma pesquisa de intervenção a ser aplicada na Escola Municipal Santos Dumont, no município de Sabará, Minas Gerais, onde a maioria dos alunos tem poucas ou raras experiências em leitura, principalmente a literária. Em razão da nova Resolução (OFÍCIO CIRCULAR N° 3/2021/PRG-GAB-UFMG, publicado em 19 de maio de 2020, que se encontra no Anexo G desta dissertação) deste programa de mestrado, o PROFLETRAS, o trabalho tornou-se propositivo. Assim, ele passou a ter como propósito sugerir atividades que possam contribuir para a escolarização eficaz da literatura, de modo a promover a autonomia dos alunos, em especial do Ensino Fundamental II, os quais, em sua maioria, tendem a distanciar-se da leitura da literatura, muitas vezes pelo fato de a escola não proporcionar práticas envolventes e que estimulem o gosto por essa leitura.

Sabendo-se que a escola é espaço privilegiado para o ensino da leitura e, muitas vezes, o único espaço de que alguns alunos dispõem para terem contato com livros, é essencial que haja estratégias de ensino eficazes para a prática da leitura literária, uma vez que ela ajuda a articular o mundo da linguagem, conforme Cosson (2007):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2007, p. 30).

Em minha experiência de ensino, tenho observado que, historicamente, mesmo que a escola se preocupe em aumentar o grau de letramento literário dos alunos, as práticas desenvolvidas não surtem os efeitos esperados. Eles, em sua maioria, dizem não gostar de ler e fazem as tarefas por obrigação. Por outro lado, os professores, muitas vezes, veem-se restritos a poucos recursos para desenvolver trabalhos literários, seja pelo fato de a escola não apresentar o número de exemplares suficientes de uma obra para se trabalhar com uma turma em sua totalidade, seja pela questão controversa que acredita que os alunos realmente não gostam de ler e, por isso, a Literatura ocupa os lugares menos favorecidos nos projetos escolares.

Os projetos de leitura até então desenvolvidos pela escola só afastavam ainda mais os alunos da leitura de livros literários e não estimulavam o gosto pela leitura, pois priorizavam sempre a imposição da leitura de uma obra e da entrega de um trabalho relacionado ao livro lido pelo aluno, que, muitas vezes, não tinha autonomia para escolher o título que desejaria ler, o que era tarefa do professor. Essa prática foi se perdendo, posto que era nítido que os resultados obtidos dela não eram satisfatórios para os alunos que não tinham muita experiência na leitura literária. Era necessário pensar em ações que atingissem, sobretudo, os alunos que não gostavam de ler, levando em consideração, principalmente, as suas escolhas. Nesse sentido, elucida Coscarelli:

Na escola, ao contrário do que acontece no dia a dia, lemos porque a professora mandou, porque vale nota ou vai cair na prova. É uma pena que seja assim. Sabemos que nem sempre é possível não tornar artificiais as situações de leitura e produção de textos, mas é sempre possível deixar os alunos curiosos para encontrar uma resposta, descobrir um jeito de fazer, solucionar um mistério ou coisa parecida. É possível e desejável que eles escolham os textos que vão ler para cumprir uma tarefa ou o livro de literatura que queiram ler (COSCARELLI, 2012, p. 28).

Apropriando-me do papel de mediadora de leitura, torna-se fundamental repensar a minha prática como educadora, cuja ação favoreça a formação de leitores competentes, que compreendam o que leem, que tenham competências discursivo-argumentativas para atuar nas esferas sociais em que estão inseridos e no nível de ensino ao qual pertencem, e que se vejam como protagonistas do seu espaço de atuação na sociedade.

Ao reconsiderar a minha prática como mediadora de leitura, observo nos alunos – em especial os do Ensino Fundamental II – a imensa desmotivação para as tarefas de leitura, sobretudo aquelas que não levam em conta seus anseios, seus gostos, suas preferências. Quando

são levados à biblioteca escolar para a escolha de livros a serem lidos, muitos escolhem livros que já leram em anos anteriores ou livros infantis, por já esperarem que deverão fazer uma ficha literária sobre o livro e acreditarem que, agindo assim, a tarefa ficará mais fácil. Percebe-se, então, que muitos alunos fazem leituras na escola unicamente porque deverão entregar uma tarefa sobre o livro depois. Além disso, os livros literários são preteridos diante de tanta sedução dos meios tecnológicos.

É importante que esse aluno descubra/redescubra o prazer da leitura por meio das obras literárias, que ele possa se apropriar do papel de aluno-leitor e identificar que é possível haver uma leitura que lhe agrade e que colabore com o seu aperfeiçoamento educacional e social. Dessa forma, esta dissertação busca favorecer ações que estimulem o aprimoramento do ensino literário e que, ainda, enriqueçam as práticas e metodologias dos docentes.

Nessa perspectiva, as práticas advindas desta proposição pretendem estimular o aluno a ter autonomia nas tarefas relacionadas à leitura literária e ambientá-lo no espaço da biblioteca escolar, deixando-o à vontade para conhecer, descobrir/redescobrir o acervo de livros que ali se encontra. A biblioteca “Casa dos Livros”, da Escola Municipal Santos Dumont, onde seria aplicada a pesquisa original, tem um bom acervo de títulos de vários gêneros, contudo é pouco explorada. Esta proposição, oriunda da proposta original, pretende integrar o espaço da biblioteca ao ambiente escolar, promovendo o uso desse espaço pelos alunos, de maneira eficaz e democrática.

Busca-se, portanto, democratizar os atos de leitura na escola e promover a socialização desses atos para que se construam ações significativas e permanentes para o ensino literário, que possam desenvolver nos alunos o gosto pela leitura da literatura – algo ainda distante de se alcançar.

Fazer com que os alunos, sobretudo os advindos das classes sociais menos favorecidas, tenham experiências significativas em leitura de literatura, e desconstruir a imagem de que a leitura é algo entediante ou enfadonho é um desafio que a presente proposta pretende transpor. Nesse aspecto, planeja-se, também, favorecer o uso de uma tecnologia digital como instrumento de estímulo ao prazer à leitura literária e à socialização, uma vez que o aprendizado se torna eficaz, inclusive, por meio da interação entre os pares.

Promover ações que façam os alunos perceberem a importância da literatura, seu caráter humanizador, e que efeitos sua prática provoca na vida social de cada um, é papel da

escola. Muito mais que uma ação de entretenimento, a literatura abre espaços para a construção do pensamento crítico e da autonomia de saberes, além de promover a interação efetiva com o outro e configurar-se como uma necessidade, conforme Candido (1995) preconiza:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p. 242).

Pensando em ações que atinjam, inclusive, os alunos com pouca experiência em leitura literária e que contribuam para a formação do leitor competente, considerando que no Brasil há um estigma – conforme apontam algumas pesquisas¹ – de que o interesse pela leitura está aquém do esperado, algumas indagações e problemas surgem, sobre os quais esta proposição busca oferecer alternativas: a mediação do professor, visando estimular no aluno a autonomia quanto à escolha dos livros de literatura, contribui para uma boa prática de formação de leitores literários? O uso de ferramentas digitais colabora para as práticas de socialização da leitura literária na escola?

Promover no aluno a consciência de que a literatura abre caminhos para a compreensão de mundo e para o conhecimento crítico, e favorecer o desenvolvimento do leitor competente, que compreende o que lê e que se situa criticamente no espaço em que está inserido socialmente, é papel de cada professor que atua como mediador da leitura.

Ao observar a prática de letramento literário nas escolas, o que se percebe, muitas vezes, é um reducionismo de ações que nada tem contribuído para a formação do leitor literário. As atividades voltadas para a literatura visam tão somente estabelecer que tipo de leitura o aluno deve fazer, qual atividade ele deverá entregar sobre o livro lido, sem antes levar em conta seu repertório de leitura, seus gostos ou desejos.

Essas ações não beneficiam a formação de leitores, os quais continuam se mostrando sujeitos avessos às leituras literárias, por serem extensas ou por serem consideradas por muitos mera distração, além de não favorecer uma experiência literária significativa, que estimule o

¹ Pesquisa: Retratos da leitura no Brasil, desenvolvida pelo Instituto Pró-livro, dados da 5ª edição, realizada no ano de 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

olhar sensível do aluno para o texto literário e que, primordialmente, amplie seus horizontes de leitura. Nesse sentido, Cosson (2007) esclarece:

Todavia, a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2007, p. 35).

Partindo do pressuposto de que a leitura é ferramenta essencial para a formação das capacidades de receber/produzir textos de forma crítica e analítica, é necessário propiciar aos alunos experiências relevantes de leitura. Nesse sentido, a leitura literária também contribui para essa formação crítica dos sujeitos, como leitores competentes.

A educação literária, de acordo com Colomer (2007), favorece a formação da pessoa, uma formação que é indissociável da construção dos sujeitos na sociedade e da avaliação que fazemos da atividade humana por meio da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

Ao pensar na formação do leitor competente, o trabalho com os textos literários pode facilitar ações que democratizem a leitura e promovam o protagonismo do leitor, de modo que este possa ter a liberdade de ler textos que o agradem e não (só) o escolhido pelo professor.

Considerando que, quando há prazer em uma tarefa, ela se torna eficaz para a formação das habilidades pretendidas, é fundamental promover ações que levem em consideração o gosto pela leitura. Repensar as atividades que obrigam os alunos a ler obras determinadas para desenvolverem trabalhos específicos torna-se fundamental nesta perspectiva, pois, conforme Vieira e Fernandes (2010),

Cabe ao professor planejar e conduzir tarefas escolares, entre as quais está a leitura dos diferentes gêneros, mas a livre escolha dos alunos também é um momento importante na formação do leitor autônomo. Por isso é interessante deixar que os alunos façam suas escolhas ou se orientem pelas escolhas dos colegas (VIEIRA; FERNANDES, 2010, p. 109).

Construir a autonomia do aluno leitor para que ele possa determinar o tipo de leitura que lhe agrada contribui para a prática da educação literária e, como experiência, percebe-se que ações que não levam em consideração a opinião do leitor não são exitosas para a formação competente deste.

Permitir que o aluno desfrute da leitura é essencial para o seu processo de formação como leitor. A leitura literária contribui para a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico, como também favorece habilidades de produção textual.

A inserção de uma ferramenta digital nas várias práticas pedagógicas da atualidade tem sido exitosa e vai ao encontro dos anseios e das demandas dos alunos do século XXI. Integrar o uso de uma ferramenta digital ao Ensino Literário e promover a inclusão dos alunos no mundo digital é uma prática de escolarização da literatura conforme os preceitos de Cosson (2007), além de permitir o processo da multimodalidade, de acordo com Coscarelli e Ribeiro (2014):

A internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos - em blogs, sites ou nas redes sociais. [...]
Outro aspecto saliente é a multimodalidade, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones. Saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 182).

Tendo em vista esse contexto, o código de barras 2D, o *Quick Response Code* (QR Code) foi escolhido, nesta proposta de ensino, por ser uma ferramenta de fácil acesso e manuseio, que pode ser utilizada em vários contextos, com diversas possibilidades. Por não precisar de acesso à internet para a leitura dos códigos, apresenta-se como uma ferramenta ideal em um contexto educacional no qual a limitação ao uso da internet ainda é uma realidade. Esse recurso já vem sendo utilizado de maneira significativa em várias práticas pedagógicas, em muitas escolas de Ensino Fundamental do país (*cf* NOGUEIRA; MATTOS, 2019).

Já o *Instagram* foi escolhido por ser a rede social mais popular entre os jovens brasileiros e servirá como uma vitrine de trabalhos dos alunos, onde serão postadas as fotos de todos os momentos vivenciados pelos integrantes do projeto, promovendo uma maior interação, participação e socialização das experiências e dos aprendizados que se esperam alcançar neste trabalho. Uma conta deverá ser criada exclusivamente para o projeto e será utilizada pelos alunos, que usufruirão dos recursos que essa rede social disponibiliza para expor os trabalhos realizados ao longo das oficinas aqui propostas.

A partir dessas reflexões, foram elaborados os objetivos do presente trabalho.

Tem-se como objetivo geral, elaborar uma proposta de letramento literário que favoreça a formação do leitor competente, que aumente o grau de letramento dos alunos, que, em geral, têm pouca ou rara experiência em leitura, que promova a socialização da leitura e que busque desenvolver o gosto pela leitura dos livros literários.

Como objetivos específicos, têm-se:

- Estimular no aluno a autonomia para a escolha de livros literários, que possa promover o gosto pela leitura da literatura.
- Promover a socialização da leitura literária por meio das Rodas de Leitura.
- Ambientar o aluno no espaço da Biblioteca Escolar para a exploração do seu acervo.
- Usar uma ferramenta digital, o QR Code, e criar um perfil na rede social, como instrumento de socialização da leitura e incentivo ao gosto por ela, formando uma comunidade de leitores.
- Promover uma Feira Literária para exposição e socialização dos trabalhos relacionados às leituras desenvolvidas pelos alunos durante o projeto.
- Melhorar a prática docente no que diz respeito à formação do leitor de literatura.

Quanto à estrutura, além da Introdução, esta dissertação está organizada em mais três capítulos, seguidos das Considerações Finais. O Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica que embasou toda a proposição e abarca conceitos e contribuições acadêmicas acerca do estudo da prática da leitura literária nas escolas, a importância da literatura e suas contribuições para a vida, o papel do professor como mediador da leitura, a importância de se estimular o gosto pela leitura da literatura e o papel da biblioteca escolar na formação do leitor, além de refletir sobre o letramento digital e sua importância no processo do letramento literário nos jovens leitores do século XXI.

No Capítulo 2, são apresentadas as abordagens metodológicas que alicerçaram a construção do Projeto de Ensino para o Letramento Literário. Toda a proposição foi inspirada na Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson, embora não siga, de maneira sistêmica, toda as partes da Sequência. Está também em harmonia com os objetivos de ensino e as habilidades expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas diretrizes norteiam os currículos dos sistemas e das redes de ensino do país.

No Capítulo 3 tem-se a Proposta de Ensino para o letramento literário, de maneira descritiva e detalhada por etapas, assim como a Proposta no formato de manual para o professor mediador de leitura. Ademais, são expostas as análises desta proposta feitas pela professora pesquisadora, com base na teoria defendida e na metodologia aplicada.

A seguir, são apresentadas as considerações finais acerca de todo o desenvolvimento desta proposição. Por fim, são mostradas as Referências e, em seguida, os Anexos que compreendem informações que funcionam como apoio e ilustração do trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que orienta esta dissertação. O primeiro eixo teórico aborda brevemente a importância da literatura para a humanidade. O segundo eixo trata da leitura, entendida como processo. O terceiro eixo tem como foco a socialização da literatura, considerando o letramento literário, a escolarização da literatura e o papel exercido pela biblioteca escolar nesse processo. O quarto eixo trata da formação do gosto pela leitura literária e reflete sobre a importância do professor como mediador de leitura. Por fim, o quinto eixo aborda a relação da literatura com os meios digitais, considerando a noção de letramento digital, e a sua importância para as práticas didáticas propostas nesta dissertação.

1.1 A importância da literatura

A literatura faz parte da humanidade desde seus primórdios. Ainda nas mais antigas civilizações, ela era utilizada como maneira de (re)organizar a sociedade. Por exemplo, na Grécia Antiga, antes mesmo de se chamar “literatura”, era utilizada para divertir e entreter a nobreza (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 17). Desse modo, até mesmo a Bíblia pode ser considerada uma obra literária, pois, para os hebreus, ela contava a sua história, registrava a origem à sua nação e, entre outros aspectos, ditava regras daquela sociedade, conforme Zilberman e Silva (2008) ressaltam:

Quando nasceu, na Grécia Antiga, a literatura não tinha esse nome. Chamava-se poesia e existia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra. Era declamada por profissionais da palavra, narradores de feitos bélicos do passado para uma aristocracia que, já nessa época, preferia a paz à luta armada. A *Iliada* e a *Odisséia* devem seu aparecimento a essas circunstâncias, porém sua permanência no tempo não se explica da mesma maneira. Depois de terem tomado a forma como conhecemos hoje, os dois poemas épicos passaram a representar para os gregos o que a *Bíblia* significava para os hebreus: contava as origens da nação helênica, explicava a diferença entre os homens e os deuses, justificava o modelo político adotado, elencava, para a população, as normas de comportamento privilegiadas pela sociedade (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 17, grifos da autora).

Quando se fala da importância da literatura, não se trata apenas da literatura escrita, já que uma gama de sociedades não letradas formalmente possui sua própria literatura oral. Estamos nos referindo, portanto, ao fenômeno que é a “manifestação universal de todos os homens em

todos os tempos”, como afirma Candido em *O direito à literatura* (CANDIDO, 1995, p. 242). A humanidade se expressa culturalmente desde os mitos, as canções, as lendas e, entre outras manifestações, a própria poesia, o que torna a literatura um fenômeno intrínseco ao ser humano, pois, segundo Candido (1995, p. 242), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Depreende-se, assim, que a literatura é um instrumento que engrandece o ser humano e contribui para sua humanização, sendo, portanto, inerente à condição humana (CANDIDO, 1995, p. 256). Como argumenta Cosson (2019, p. 49), “a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar”, ela nos organiza no mundo e nos auxilia a refletir sobre as várias manifestações da sociedade, satisfazendo nosso desejo de conhecer e tomar decisões diante das relações sociais que nos cercam (CANDIDO, 1995, p. 249). Nesse sentido, como reflete Colomer (2007, p. 20), a literatura é “inevitável” na construção do indivíduo e da coletividade. É inegável, portanto, seu papel de fomentar as relações sociais do indivíduo e suas interações com o outro.

Nessa esteira, como aponta Cosson (2019, p. 49), a literatura é “a competência de fazer o mundo com as palavras”. É por meio da literatura que ganhamos acesso “a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas” (COSSON, 2019, p. 49). Assim, muito mais do que uma simples ação de entretenimento ou de registro formal, por exemplo, a literatura abre espaços para a construção do pensamento crítico, da autonomia de saberes e promove a interação efetiva com o outro. Essa prática é o que nos facilita realizar a nossa “vocação” de ser humano, como Todorov (2009) explica:

[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Assim, entendemos que a literatura pode ser encarada como atividade de leitura, fundando-se, portanto, no ato de ler o mundo (FREIRE, 1989, p. 24), extrapolando, assim, as páginas escritas ou as práticas orais e transformando o mundo por meio da nossa socialização como sujeitos ativos nesse processo; é o que esse autor (1989) nos elucida ao afirmar que “a

leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 24).

Nesse sentido, assim como esclarece Zilberman (1986), a literatura é um espaço propício para que as práticas da leitura aconteçam na escola, como seu “recipiente imprescindível”, sem, contudo, que essas práticas sejam eventuais; pelo contrário, precisam ser vistas como práticas permanentes na escola, para assim cumprirem a missão que lhes cabe no âmbito escolar. Segundo essa autora,

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (ZILBERMAN, 1986, p. 20).

1.2 O processo de leitura

Antes de falar mais sobre literatura e de passarmos para uma discussão sobre o letramento literário, é preciso que pensemos na leitura como processo. A concepção de leitura pressuposta na presente dissertação a toma como “um processo de compartilhamento, uma competência social” (COSSON, 2019, p. 36), já que, como mencionado, ao ler, produzimos sentidos e nos conectamos com o outro, ao mesmo tempo em que (com)partilhamos experiências e nos situamos em uma comunidade de leitores. Isso quer dizer que, nesta proposta, a leitura é entendida como processo de construção de sentidos (CAFIERO, 2005, p. 17) e uma prática social. Também segundo Coracini (1995, p. 130), essa visão distancia-se da concepção de leitura como mera decodificação de signos linguísticos. Essa autora trata a leitura como processo de interação entre autor-texto-leitor.

Em consonância com esse posicionamento, Cafiero (2005, p. 17) explica que o sentido que se atribui ao texto quando se lê não é uma propriedade do texto em si, mas depende da ação de quem o processa, e que, embora o processamento físico do texto seja uma ação individual, a leitura é um ato coletivo, pois, ao ler um texto, dialogamos com outros textos e, assim, com outros autores e leitores. Desse modo, a leitura constitui-se nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2010) que construímos ao ler. Para Cafiero (2005),

Quando compreendemos a leitura dessa forma, entendemos que o sentido não é uma propriedade do texto, não se encontra pronto em sua superfície, depende da ação de quem o processa. Então, quando um aluno lê e afirma: não entendi nada, não adianta o professor dizer: leia de novo que as informações estão aí. O aluno pode ter decodificado e saber exatamente que palavras e frases estão lá, mas, se não conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores, ele não compreenderá. É preciso, então, que o professor forneça a ele uma base de conhecimentos para que ele processe o texto coerentemente. Isto é, que junte as instruções do texto de modo a encontrar sentidos possíveis de serem construídos a partir das relações estabelecidas entre os elementos (palavras, expressões, frases), organizados no próprio texto e informações que já fazem parte de seus conhecimentos (CAFIERO, 2005, p. 17-18).

Isso também nos remete à visão de Eco (1994, p. 9) sobre o texto, quando ele o chama de “máquina preguiçosa”, ao considerar que todo texto “pede ao leitor que faça uma parte do seu trabalho”, ou seja, que o leitor traga suas bagagens e sua leitura de mundo ao fazer as inferências necessárias para construir sentido quanto àquilo que lê, seja o texto uma história ficcional, seja um poema ou mesmo uma receita de bolo. Essa troca de sentidos atribui à leitura uma característica coletiva, em que a leitura está marcada pela interação com o outro pelo texto. Essa interação não acontece somente entre a tríade leitor, autor e (con)texto, mas, principalmente, “dentro do jogo de forças de uma comunidade”, sendo “por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2019, p. 138).

Desse modo, pensando na leitura como prática social, entendemos que não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitores (COSSON, 2019, p. 139). Ao retomar Chartier (1999), Cosson (2019, p. 138) entende uma comunidade de leitores como um espaço de definições e transformação das regras e das convenções da leitura. É “uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concretude dos gestos, espaços e hábitos” (COSSON, 2019, p. 138).

Oliveira (2010) reforça esses preceitos e discorre sobre a socialização dos atos de ler, dando exemplos sobre as rodas de leitura, vistas como instrumentos mediadores ímpares para a formação do leitor, por viabilizarem a leitura compartilhada, possibilitando, assim, a fruição da literatura de maneira mais concreta:

A literatura, ao ser fruída em contínua convivência, coloca-se como uma possibilidade muito concreta de ver e sentir a realidade de uma maneira muito inusitada. Neste sentido, as rodas de leitura, ao proporem uma leitura compartilhada, são um instrumento mediador importante para a formação do leitor infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Por isso, entendemos a literatura como um campo ideal para o desenvolvimento da leitura, visto que nossa capacidade leitora se desenvolve quando lemos de maneira formativa, isto é, ao ler, desenvolvemos nossa competência social, tornando-nos leitores da palavra e nos mediando por ela; desenvolvemos, dessa forma, nossa capacidade de interagir com o mundo.

Assim, compartilhar a leitura dentro da comunidade à qual o leitor pertence é, além de um ato próprio da prática de ler, uma ação que fomenta a formação do leitor e o letramento literário, visto que a leitura é concebida como ato de socialização, o que se relaciona com a proposta de trabalho com a literatura a partir da perspectiva do letramento literário, conceito que orienta todas as proposições desta dissertação e que será discutido no próximo item.

1.3 Letramento literário

Segundo Cosson (2014, p. 185), o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, com destaque para a palavra processo, que dá “a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha”. Esse autor explica que, ao vermos o letramento literário como processo, precisamos entender que ele “começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido” (COSSON, 2014, p. 185), constituindo um ato de interação entre leitor, texto e contexto.

Além disso, ao referir-se ao letramento literário como um processo de apropriação, ele explica que se trata de encarar a literatura como um “ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua [...] é um processo de *apropriação da literatura enquanto linguagem*, ou da *linguagem literária*” (COSSON, 2014, p. 185, grifos do autor). Assim, o letramento literário deve valorizar a experiência que os leitores já têm, considerando seu histórico com textos falados e escritos, desde a primeira infância e em sua atual realidade.

Cosson (2007) aponta que, no processo de letramento literário, é importante levar o aluno a se constituir sujeito das práticas culturais que envolvem a literatura. Assim, o leitor literário, na escola, faz muito mais do que simplesmente “fruir um livro de ficção ou de se deliciar com as palavras exatas da poesia” (COSSON, 2007, p. 120), ele também constrói posicionamentos “diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura,

afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2007, p. 120).

Segundo Colomer (2007, p. 31), “a educação literária deve contribuir para a formação da pessoa”, não pode ser “destacada”, dividida da sociabilidade, de modo que, como dever da escola (COSSON, 2007, p. 23), o letramento literário é também uma prática social, já que, ao tornar a leitura literária um ato de interação e questionamento, potencializa os modos de inserção social dos leitores no mundo. Como esclarece Cosson (2007, p. 120), “o aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário”.

Nessa perspectiva, entende-se, como salienta Cosson (2007), valendo-se de um bom trocadilho, que a leitura, longe de ser um ato solitário, configura-se como um ato solidário de ler o mundo, e é preciso estar ciente desse processo, pois entendemos o mundo de maneira eficiente quando interagimos com o outro e socializamos nossos pensamentos, posicionamentos e sentimentos diante desse mundo. Segundo esse autor,

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (COSSON, 2007 p. 27).

Entendemos, portanto, que a prática eficaz da literatura na escola está centrada em processos sociais, históricos e culturais, e acontece, sobretudo, quando se estimula a interação entre todos os sujeitos que fazem parte do processo de letramento literário, que, por sua vez, aguça a socialização dessas práticas literárias, pois “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2007, p. 27).

A escolarização da literatura não equivale a letramento literário, embora faça parte desse complexo processo. Para Soares (2006), os textos literários são, muitas vezes, forjados na escola para satisfazer interesses pedagógicos outros, servindo tão somente como um pretexto para trabalhar a gramática ou objetivos linguísticos. A escola, assim, acaba desvalorizando a

literatura e, com isso, mais desforma do que forma leitores (SOARES, 2006, p. 27), colocando a literatura, muitas vezes, em papel secundário na disciplina de Língua Portuguesa, ou, ainda, descontextualizando-a e não fazendo uso do seu potencial, por exemplo, quando professores demonstram não saber identificar o seu papel na formação do leitor – no âmbito mais amplo desse conceito.

Cosson (2010, p. 57) alerta para os modos de ler na escola, ao afirmar que “todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo ‘natural’ ou espontâneo de leitura”. É possível e necessário ensinar a ler, portanto é possível ensinar a ler o texto literário. Para isso, como afirma Aguiar (2006, p. 235), a prática da literatura deve se organizar em “uma visão dessacralizada de livro e de leitura literária”, não como objeto intocável e inquestionável, mas como “produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde a sua criação até seu consumo” (AGUIAR, 2006, p. 236).

Silva (1995) *apud* Leal e Albuquerque (2010, p. 91) sinaliza que na escola há uma tendência a tornar sagrada a ideia da leitura como um ato sem compromisso, algo isento de produtividade e que predetermina leitores, que leem obras específicas, preestabelecidas e não as que gostariam. Esse fato não favorece a prática eficaz e envolvente da literatura na escola, pois inibe a prática espontânea da leitura, se esta for realizada como um mero objetivo curricular a ser cumprido para obtenção de nota:

A esse respeito, Silva (1995) atenta para o fato de que, na escola (acrescentamos: “na sociedade”) existe uma tendência, muitas vezes, de sacralizar a noção de leitura como um ócio descompromissado, desligado do trabalho produtivo, que prega uma noção de leitor oculto, que deve ler determinadas obras e não outras. [...] Assim, precisamos valorizar as experiências leitoras dos estudantes e estimular novas leituras, que possam ampliar seus repertórios textuais (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 91).

Há que se atribuir à literatura o seu real papel na escola e estabelecer ações para que haja efetivamente a prática de leitura literária nos espaços escolares, assegurando seus critérios e objetivos de maneira clara e não assistemática.

Em outras palavras, argumentamos que a escolarização da literatura deve, sim, ocorrer, como entende Soares (2006): “defendemos que essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 47). Contudo, de acordo com Cosson (2007, p. 23), ela não deve “descaracterizar a literatura, não deve

transformar a literatura em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização”, de modo que se faz necessário abordar a literatura como processo em construção contínua, feito por e para sujeitos inseridos em seus contextos sócio-históricos, ou seja, levando esses contextos em consideração.

Portanto é necessário que se repensem as práticas escolares nessa área, levantando uma questão central: de que modo devemos trabalhar a literatura na escola, sem menosprezar seu valor, contribuindo para a formação dos leitores? Segundo Colomer (1991, p. 27-28), deve-se começar com uma “seleção de textos concebida não como uma antologia de grandes autores, mas como um percurso na aprendizagem da literatura, a partir de um corpus que pode ser realmente compreendido pelos alunos”.

Ao se escolarizar a literatura, deve-se manter a sua essência e, sobretudo, o seu caráter humanizador (COSSON, 2007, p. 17). Uma escolarização eficaz da literatura vai além do conceito limitante que vê o ensino da literatura como instrumento que apenas favorece o aumento do domínio linguístico pelo aluno. Pelo contrário, ela oferece novas possibilidades de vivências sociais e educacionais. Formar o leitor literário é promover a interação deste com o texto e com o mundo, utilizando várias estratégias de leitura, em especial as que despertam o interesse do aluno, reconhecendo suas escolhas como legítimas e possibilitando que vários textos, de gêneros variados, possam circular nos ambientes de leitura promovidos pela escola.

Embora não seja feita exatamente em nome de um prazer absoluto e imediato, a leitura do texto literário, na escola, deve ser organizada de acordo com os objetivos da formação dos alunos, considerando e valorizando seus conhecimentos, a leitura extraclasse, as experiências prévias de leitura dos alunos e promovendo experiências de leituras significativas. O gosto pela leitura do texto literário, por sua vez, pode ser desenvolvido a partir desse processo escolar, mas também pela leitura fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, a prática do letramento literário deve, sobremaneira, levar em conta as experiências que o aluno já traz consigo e não, conforme explicitam Leal e Albuquerque (2010, p. 91), o “obrigar a ler determinados textos que não o agradam naquele momento de suas vidas”. Pode ser desastroso desqualificar leitores por causa de suas preferências ou obrigá-los a ler aquilo que nós achamos interessante ou mais importante no processo de letramento literário (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 91).

Assim, motivar o contato com a obra literária, permitir o encontro do leitor com o texto e favorecer a exploração dessa experiência é determinar o espaço da literatura na escola e na sala de aula. Esse espaço da literatura acontece quando jovens leitores interagem com leitores experientes e, por meio das trocas de experiências, estimulam-se e ampliam-se os repertórios de leitura, ou seja, constrói-se uma comunidade de leitores (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 92).

1.4 O papel da biblioteca escolar

Ao estabelecer critérios para a prática significativa de leitura na escola, uma ação que se configura eficaz é a de integrar o espaço da biblioteca escolar ao ensino literário. Parece óbvio afirmar tal fato, entretanto um dos problemas que se observam em muitas escolas, inclusive na em que atuo, é que as bibliotecas escolares não têm cumprido o papel que lhes cabe; servem tão somente como depósito de livros didáticos ou um amontoado de livros literários aleatórios, sem propósitos específicos. Etimologicamente, a palavra *biblioteca* realmente refere-se a “depósito de livros”, como uma coleção de livros depositados em um espaço físico. Contudo a biblioteca escolar deve ser “um centro cultural”, no qual o leitor possa descobrir livros e histórias (VIEIRA; FERNANDES, 2010, p. 108).

A biblioteca escolar precisa ser um ambiente dinâmico e cultural, de fácil acesso para a comunidade escolar, para que, assim, o gosto pela leitura seja motivado neste e por causa deste espaço, conforme afirmam Vieira e Fernandes (2010):

Para que a biblioteca seja, de fato, um lugar dinâmico e de uso constante da comunidade escolar e para que as práticas de leitura de alunos e professores a partir do acervo das bibliotecas sejam significativas, é preciso, em primeiro lugar, que a biblioteca seja frequentada por essa comunidade. E se as experiências de leitura suscitadas por ela forem prazerosas, tanto melhor (VIEIRA; FERNANDES, 2010, p. 108).

Campello (2010) ressalta que, para se falar da biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem, é importante, primeiramente, entender como os professores a veem, isto é, suas concepções sobre a biblioteca em contraste com sua realidade. Os professores a consideram como lugar dinâmico, que reúne livros variados, coerentes com as idades dos leitores que frequentam o espaço? Há nela outros materiais, inclusive os tecnológicos e com acesso à internet, além de também ser local para atividades de leitura, tanto coletiva quanto individual? É

um espaço para outras atividades culturais? Trata-se de um local organizado por um profissional que desempenha não só a função de organização física do espaço e seu acervo, como também de mediador de leitura, além de propiciar um ambiente de acolhida para seus usuários?

Entender as concepções dos professores é importante, principalmente para que seja possível compreender se a biblioteca escolar se configura como um ambiente primordial para realizar as práticas de formação do leitor literário ou se esse espaço é meramente figurativo na escola. Segundo Campello (2010, p. 127), “para muitos professores essa visão pode ser utópica; muitos convivem com uma biblioteca improvisada”, com os materiais amontoados e desorganizados, “como quartos de despejo”.

Essa autora acrescenta que, embora muitas bibliotecas possuam espaço físico apropriado, elas não contam com funcionários capacitados para organizá-la e favorecer a interação dos usuários com os materiais, destacando que muitas bibliotecas são bastante “limitadas” para os professores, frustrando seus esforços de intervenção local (CAMPELLO, 2010, p. 128).

Por isso, muitos profissionais, ao desenvolverem trabalhos literários na escola, tendem a não integrar a biblioteca escolar aos projetos, visto que a maioria delas não apresenta infraestrutura adequada e pessoal capacitado (CAMPELLO, 2010, p. 129). Segundo Campello (2010, p. 129), “para funcionar como um espaço que ofereça oportunidades de aprendizagem inovadora, a biblioteca precisa de ser ‘construída’ por aqueles que querem utilizá-la”. Quanto mais cedo o professor entender essa realidade, mais fácil será mudá-la, uma vez que a construção dos espaços de leitura, sendo dialogada, inclusive por quem a frequenta – os alunos –, promove a criação de um ambiente profícuo e de interesse de todos que fazem parte dela.

Rösing e Becker (2002) alertam, nessa mesma direção, que a integralização das bibliotecas escolares às práticas do letramento literário precisa ser feita pela urgente substituição do trabalho individual dos agentes desse ambiente educacional pelo trabalho “inter-multi-transdisciplinar”. Eles consideram que:

À medida que as bibliotecas passarem a assumir um novo status no processo educacional e cultural, seja no âmbito da escola, seja no contexto da universidade, alargar-se-ão horizontes capazes de apontar a necessidade urgente da substituição do trabalho individual dos atores implicados nesse processo pelo trabalho inter-multi-transdisciplinar, atingindo, também, a tecnologia disponível no seu aprimoramento (RÖSING; BECKER, 2002, p. 401).

O trabalho literário precisa ser rico e amplo para poder desempenhar o seu papel real. É necessário que o espaço da biblioteca escolar seja o ambiente integrativo desse trabalho. As reflexões de Aguiar e Zilberman (1986) corroboram essa ideia, pois destacam que o ambiente da biblioteca escolar precisa ser dinâmico, democrático, conquistado e construído por meio da interação entre os sujeitos participantes do trabalho literário na escola.

Ademais, esse espaço precisa ser visto como o lugar de encontro com o conhecimento, que garante e sustenta os processos de ensino e de aprendizagem e que deve “despertar nos alunos atitudes de busca, de investigação e de pergunta” (LEAL, 2005, p. 176), para se garantir que a biblioteca seja de fato o eixo estruturador do currículo.

Depreende-se então que a escola é lugar social privilegiado para a formação de leitores, contudo simplesmente estar inserido nesse espaço não garante o aprendizado da e pela leitura literária. É fundamental pensar e repensar as práticas pedagógicas que possam contribuir efetivamente para a formação do aluno leitor. Garantir um acervo importante na biblioteca escolar é apenas um primeiro passo. Ações que ambientem o aluno nesse contexto de prática social tornam-se primordiais nessa perspectiva.

1.5 O gosto pela leitura literária

O gosto pela leitura literária é um processo possível de ser ensinado no ambiente escolar, em que a leitura pode e deve ser prazerosa. Mas, para que essa ação se consolide, tornando-se uma prática que se estenda para além da escola, é preciso atentar nos recursos de ensino, os quais “devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutam da tarefa” (SOLÉ, 1998, p. 18). É viável, nesse sentido, promover o gosto pela leitura literária de qualidade, não pensando exclusivamente na quantidade. Segundo Magnani (2001, p. 138), “a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem”. Essa autora afirma que:

Em decorrência disso, ressalta-se o óbvio: pode-se *aprender* a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se *formar* o gosto. [...]
[...] Cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, para além da dicotomia valorativa entre quantidade ou qualidade. [...] (MAGNANI, 2001, p. 138, grifos da autora).

Esse processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao fazer pedagógico do mediador de leitura, pois não se ensina literatura se não se pratica a literatura, assim como não se desenvolve o gosto pela leitura literária nos alunos se estes não veem o professor como um leitor. Leal e Albuquerque (2010, p. 104) refletem sobre isso, afirmando que, para promover o gosto pela leitura, “é preciso que os professores se reconheçam como leitores. É preciso que não só tenham acesso a bons livros, como percebam a importância de desempenharem um papel de mediadores entre o aluno e os diferentes livros e autores”.

Desse modo, a leitura literária pode ser ensinada, e é o professor mediador que irá conduzir o aluno na busca por estratégias que o ajudem a ler melhor, como explica Cafiero (2005, p. 42), levando-o a desenvolver o gosto pela leitura. Pensar em estratégias que busquem incentivar o gosto pela leitura nos alunos torna-se fundamental, e é primordial que o professor leve em consideração o repertório cultural do aluno nas práticas literárias, estabelecendo relações entre as leituras que se espera que o aluno faça no ambiente escolar e fora dele, para que a leitura, como um ato social, seja vista cada vez mais como uma prática humana, portanto essencial à vida (COSSON, 2007, p. 17).

Assim, o uso da literatura em sala de aula deve partir da ideia de que o contato constante com os textos literários precisa ser feito em uma vasta oferta de leituras, de modo significativo para os alunos, para que possa criar experiências literárias transformadoras, em que o educador busca ampliar “o milagre da sobrevivência da literatura” (MARTINS; CORRÊA; MACHADO, 2013, p. 131).

Segundo Colomer (2007, p. 31), o leitor competente é aquele que sabe construir um sentido nas obras lidas, e cabe ao professor, como mediador desse processo, promover estratégias e práticas que favoreçam esse fim. Entende-se, assim, que o papel do professor é de extrema importância para o letramento literário, pois “os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (REYES, 2014, p. 213).

Como mediador de leitura, o professor se torna um agente facilitador da cultura, aquele que fornece ao aluno condições para o acesso ao texto literário na escola. É também aquele que compartilha seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, desperta o interesse literário nos alunos, tal como comenta Oliveira (2010, p. 51) sobre as práticas de mediação da leitura: “Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar [...]. Quando o professor é um entusiasta da leitura

e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido”.

Aos mediadores de leitura, portanto, cabe o desafio de suprir os desejos dos alunos em relação à leitura e criar novas possibilidades durante o trabalho com a literatura na escola (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 92). No âmbito da formação literária, o professor passa a ser “partilhador”, “apreciador” e “construtor” de leitores (MARTINS; CORRÊA; MACHADO, 2013, p. 131-132), na perspectiva da construção do gosto pela leitura literária. Isso porque o gosto pela leitura “não se discute, aprimora-se” (MARTINS; CORRÊA; MACHADO, 2013, p. 131-132).

A mediação do professor e a formação do gosto pela leitura da literatura, além de serem práticas desafiadoras do ponto de vista pedagógico, contribuem para a formação pessoal dos alunos em uma gama de esferas sociais. Segundo Leal e Albuquerque (2010, p. 94), ao promoverem o desenvolvimento dos modos de ler literatura, os professores ampliam “o acervo textual de cada aluno”. Para essas autoras,

O professor, ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades *do ser no mundo*, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 94, grifos das autoras).

Faz-se necessário, também, que o professor se responsabilize e se posicione eticamente diante das diferenças sociais, econômicas e políticas inerentes às realidades sociais de seus alunos, selecionando textos que explicitem essas diferenças e os levem a compreendê-las melhor. Desse modo, é papel do professor conduzir o aluno no percurso da compreensão do texto literário, levando-o a questionar, relacionar, analisar os “mecanismos literários com os quais o texto foi construído” (COSSON, 2010, p. 59).

1.6 As mídias digitais no ensino da literatura

Como discutido anteriormente, formar o leitor literário é também desenvolver o gosto por esse tipo de leitura. Considerando a adesão dos adolescentes e jovens no Brasil às mídias

sociais,² conciliar o uso das tecnologias digitais com as práticas de socialização da leitura pode ser uma ação significativa, que busca garantir a eficácia dos objetivos de ensino que se pretendem alcançar na prática da leitura e no desenvolvimento do gosto pela literatura.

Fazer uso das tecnologias digitais na educação amplia a informação, ao mesmo tempo em que auxilia no objetivo de reparar as desigualdades educacionais que são realidade no país, conforme salienta Santos, Gross e Spalding (2019):

[...] no Brasil, além do duplo desafio de incluir para educar e de educar para incluir, há deficiências que ainda precisam ser reparadas, como o analfabetismo e a falta de acesso à tecnologia em algumas escolas. Neste país em que a desigualdade é tão alarmante, poder contar com meios de ampliação e divulgação do conhecimento mediado pelo uso das tecnologias pode vir a ser uma forma de encarar os desníveis nas oportunidades de acesso à educação (SANTOS; GROSS; SPALDING, 2019, p. 122).

Nesse sentido, a inserção de ferramentas digitais nas várias tarefas pedagógicas da atualidade tem tido êxito e busca aprimorar o ensino-aprendizagem em diversas disciplinas, além de atender aos anseios e às demandas dos alunos do século XXI, especialmente, mas não apenas, com as novas diretrizes de ensino remoto durante a pandemia.³ Por exemplo, em minha prática pedagógica em 2020, precisei fazer uso do WhatsApp para compartilhar textos literários com meus alunos. E, em 2021, foi necessário utilizar ferramentas mais adequadas para o ensino síncrono com os estudantes, como o Google Sala de Aula e o Google Meet, numa tentativa de diminuir os impactos negativos no processo de aprendizagem dos alunos, causados pelo distanciamento social.

Ainda como exemplificação, em outra ocasião, para um projeto escolar específico, fiz uso de pesquisas on-line com os alunos, para fomentar a discussão e produção de cartazes representativos sobre o tema do projeto. Esses cartazes foram representados por meio de códigos QR, que foram distribuídos pela escola em um evento escolar. Mesmo diante de um contexto escolar mais carente de iniciativas e recursos tecnológicos, o projeto foi visto como exitoso por parte dos alunos, como relatado em Nogueira e Mattos (2019):

¹ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html>.

³ Um exemplo é a Portaria SMPOG N° 30, publicada em 26 de agosto de 2020, da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1232542>. Ressalte-se que, devido às incertezas trazidas pela pandemia, outras portarias podem ter sido lançadas.

Como principais resultados, observamos que o desenvolvimento da leitura digital foi apontado pelos alunos como ponto positivo, já que, além do QR Code, eles fizeram buscas online e precisaram ler vários textos digitais antes de produzir os cartazes. A busca online se reverteu em contato com diversos gêneros textuais digitais (cf. MARCUSCHI, 2004), desde notícias e blogues a vídeos no YouTube e postagens no Twitter, por exemplo, evidenciando maior engajamento dos alunos com a leitura digital. Outro resultado entendido como positivo foi a compreensão dos alunos quanto às possibilidades de aprendizagem móvel dentro e fora do ambiente escolar (NOGUEIRA; MATTOS, 2019, p. 268).

As concepções de Cosson (2019) sobre o papel do professor formador de leitores de literatura remete-nos ao desafio de formar leitores competentes, que pode ser superado ao trabalharmos o texto de modo processual e utilizando diferentes práticas e tecnologias para motivar os alunos. Agregar as ferramentas digitais às práticas de escolarização da literatura pode contribuir de maneira significativa para a formação de leitores literários competentes e engajados. Para tanto, é preciso que antes se pense nas habilidades digitais que os alunos devem possuir ou desenvolver, isto é, em seu letramento digital.

Segundo Ribeiro e Coscarelli (2014, p. 181), letramento digital diz respeito à leitura e escrita “em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”.

Pensando na noção da escolarização da literatura, como já discutido, entendemos que o desenvolvimento da leitura e, no caso, da leitura literária, passa pela descoberta de novos gêneros textuais, segundo Vieira e Fernandes (2010, p. 107). Essa descoberta, como afirmam Nogueira e Mattos (2019, p. 267), pode ser realizada tanto em espaços físicos, como a biblioteca escolar, quanto em ambientes virtuais, através, por exemplo, das redes sociais. Além de levar o aluno a se tornar mais competente na leitura de escritos “tradicionais”, o professor também deve possibilitar a interação com hipertextos variados, deixando o aluno navegar livremente e descobrir novas formas de ler na tela. Essas autoras entendem que

[...] essa descoberta é feita em diferentes espaços, tanto na biblioteca escolar quanto nos ambientes digitais, e é essencial que o professor possibilite momentos didáticos de contato mais sistemático com a leitura de hipertextos, em que os aprendizes possam navegar livremente pela rede, criando seus próprios caminhos de leitura, um processo extremamente dinâmico, fragmentado e caleidoscópico (NOGUEIRA; MATTOS, 2019, p. 267).

É inegável que as tecnologias digitais podem contribuir de forma significativa para o ensino-aprendizado na escola e fora dela, pois integrá-las ao processo pedagógico pode favorecer o senso crítico e a autonomia dos alunos. Embora isso não seja novidade no âmbito escolar, a educação brasileira, de modo geral, ainda sofre com várias dificuldades enfrentadas quanto à inclusão tecnológica no ambiente pedagógico e dos alunos em relação a essas tecnologias.

Um dos aspectos que dificultaram o avanço do uso das tecnologias digitais na educação vem da ideia de que os professores pudessem ser substituídos por essas tecnologias, o que pode ter levado a uma resistência por parte dos docentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) discorrem sobre esse aspecto: “a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias. Existe o medo da máquina como se ela tivesse vida própria” (BRASIL, 2002, p. 19).

Esse receio dialoga com as discussões de Santaella (2007). Essa pesquisadora argumenta que o surgimento dos avanços tecnológicos não substitui as formações culturais, ou seja, não haverá a tendência de se substituir uma cultura em relação à outra, uma vez que o que se observa é a hibridização dessas culturas. Ela exemplifica: “a cultura escrita não levou a oral ao desaparecimento, a cultura das mídias não levou a cultura de massas ao desaparecimento, as novas tecnologias da inteligência não diminuíram a importância das precedentes, a escrita e a imprensa” (SANTAELLA, 2007, p. 128).

Assim, o que ocorre é o aparecimento de novos gêneros textuais e, conseqüentemente, a manifestação de novas situações e novos contextos sociocomunicativos, algo extremamente positivo para as relações humanas e para a educação de modo geral, pois nos permite – a nós, educadores – a oportunidade de explorar essas novas possibilidades e de discutir e tratar o letramento digital de maneira eficaz. Em consonância com essa ideia, Santos, Gross e Spalding (2019) explicam:

Os avanços tecnológicos transfizeram os objetos de leitura e também promoveram a eclosão de novos gêneros textuais. Novos textos foram elaborados devido ao surgimento de novas situações e de novos contextos sociocomunicativos. Na rotina de grande parte da população já estão incorporados o *e-mail*, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat*. Todas essas ferramentas exigem dos usuários habilidades de leitura e de escrita. Por meio delas, os indivíduos se comunicam, emitem opiniões, pontos de vista, expressam sentimentos, fazem relatos pessoais, curtem, compartilham e comentam a respeito de informações às quais têm acesso. Simultaneamente, estão também sujeitos a

curtidas, compartilhamentos e comentários de outras pessoas (SANTOS; GROSS; SPALDING, 2019, p. 121).

Entender que o letramento digital pode contribuir para o ensino de literatura na escola é também compreender sua importância na formação dos sujeitos, o que pode gerar autonomia, senso crítico e aprimoramento cultural. Por exemplo, Sá (2012), ao utilizar o Twitter com seus alunos de inglês, relatou que vários alunos voluntariamente tiveram a iniciativa de usar a ferramenta na língua-alvo para fins além dos objetivos didáticos propostos, interagindo com usuários de outros países. Esse exemplo evidencia a necessidade de as instituições de ensino entenderem essas tecnologias como aliadas à educação, especialmente como forma de inibir a exclusão social e tecnológica dos alunos. Nesse sentido, Coscarelli e Ribeiro (2014) argumentam que, com o não favorecimento “a esse acesso à informática e não a transformando em aliada à educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 27).

Atualmente, outro aspecto que ainda dificulta o avanço das tecnologias digitais na educação é a falta de recurso público que viabilize a aquisição dos equipamentos necessários aos usos pedagógicos, aspecto que recai substancialmente nas instituições públicas de ensino e, infelizmente, favorece ainda mais a desigualdade entre as redes de ensino. Por exemplo, na escola em que atuo, o número de computadores para uso dos alunos é bem reduzido, o que pode comprometer as ações pedagógicas que incluem tecnologias digitais. Além disso, o acesso à internet ainda é limitado em termos de velocidade, o que dificulta o uso de meios digitais, como vídeos, que exigem maior alcance da rede.

Situando o professor como responsável por oferecer alternativas que estimulem os alunos para a leitura literária, Barreto (2001, p. 199-200) considera que cabe ao docente estar preparado para abordar não somente as tecnologias da leitura, mas também as digitais, apropriando-se delas. Ele esclarece que:

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais, num movimento de apropriação das novas tecnologias [...] (BARRETO, 2001, p. 199-200).

Isso quer dizer que o professor deve estar à vontade com as tecnologias digitais com as quais pretende trabalhar, para que, com seus alunos, possa fazer uso eficaz delas. Sem dúvida, essa é uma tarefa desafiadora, principalmente tendo em vista que os alunos podem já estar familiarizados e engajados com os meios digitais e, por isso, seduzidos pelas facilidades e possibilidades que esses meios oferecem.

Assim, ao professor – mediador e construtor de leitores – é necessário “conhecer e trabalhar a leitura no suporte tradicional livro; conhecer e trabalhar a leitura literária nos meios digitais” (MARTINS; CORRÊA; MACHADO, 2013, p. 131). Nesse sentido, segundo Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 26), os professores precisam se preparar para essa “nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em sala de aula”.

O objetivo desta proposta de ensino é utilizar a rede social *Instagram* e a tecnologia *Quick Response Code* (QR Code) como ferramentas de socialização das atividades sugeridas para a leitura literária. O *Instagram* foi escolhido por ser uma das redes sociais mais usadas por jovens e adolescentes⁴ no Brasil e por apresentar funcionalidades audiovisuais diversas (MACHADO; SABOIA; ARAGÃO, 2018, p. 3), tais como produção de vídeos, interações (curtidas, comentários), além de outros modos comunicativos, como imagem escrita e imagem em movimento, o que favorece o desenvolvimento das capacidades de produzir textos verbais e visuais e colabora para o letramento digital.

O *Instagram* também pode cooperar com a formação indireta de outros professores. Por exemplo, ao realizar uma tarefa/projeto com ou sem o uso dessa rede social, o professor pode expor os trabalhos na rede, o que pode levar outros docentes a visualizá-los (GUZZO, 2019, comunicação pessoal).

O QR Code, por sua vez, é uma ferramenta de fácil acesso e manuseio, podendo ser utilizado em vários contextos. É um código de barras 2D, que pode armazenar vários tipos de informações, como links para sites, vídeos, imagens ou textos. Por não precisar de acesso à internet para a leitura dos códigos, apresenta-se como uma ferramenta ideal para contextos educacionais nos quais a limitação ao acesso e uso da internet ainda são uma realidade. Por essa razão, o QR Code vem sendo utilizado de maneira significativa em práticas pedagógicas em escolas de Ensino Fundamental no país (NOGUEIRA; MATTOS, 2019).

⁴ Segundo dados do sítio Statista, o Brasil é o terceiro maior usuário de *Instagram* no mundo, com 95 milhões de usuários cadastrados em 2020, atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia. Para mais informações, ver gráfico em: <https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/>.

Em consonância com esses preceitos, Ribas *et al.* (2017), no artigo “O uso do aplicativo QR Code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem” demonstram a diversidade de usos dessa ferramenta e as maneiras de se explorar essa tecnologia em favor da educação, além da possibilidade de ela ser utilizada em modalidades distintas de ensino. Segundo esses autores,

O uso do QR Code está presente em diversas áreas, proporcionando ao público acesso rápido às informações e aos mais diversos tipos de serviços. Alguns exemplos da aplicabilidade deste leitor de códigos: visita guiada por áudio em museus, jogos de tabuleiro, vídeos educativos, pesquisas científicas, entre outros. Dessa forma, o QR Code é definido como uma ferramenta para beneficiar os educadores no processo de transmitir e mediar às informações de forma interativa (RIBAS *et al.*, 2017, p. 17).

Assim, entende-se que o uso do QR Code no âmbito escolar fomenta não só o interesse dos alunos, como também a socialização de informações e do conhecimento, o que favorece os objetivos que se quer atingir com esta proposta de letramento literário.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia que orienta esta proposta de ensino, de maneira descritiva e organizada por etapas, com o intuito de relacioná-la aos objetivos que se espera alcançar em cada fase pensada, cujo propósito é aumentar o grau de letramento literário dos jovens leitores.

2 METODOLOGIA

Como já mencionado, a motivação para este trabalho vem de um problema observado em experiências em sala de aula: práticas de letramento literário que não estimulam o gosto pela leitura e afastam ainda mais os alunos da leitura de literatura. Também advém da necessidade de se promoverem ações de mediação de leitura que levem em consideração o repertório cultural do aluno nas escolhas dos livros literários, além de ambientar o espaço da biblioteca escolar para esse fim e, ainda, promover o uso de ferramentas digitais que contribua para a socialização das leituras desenvolvidas pelos alunos e mediadas pelo professor.

Nessa perspectiva, desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, em especial a leitura literária, é uma prática inerente à escola. A leitura da literatura aprimora nos alunos a vivência das emoções, dos sentidos, das relações humanas e, sobretudo, torna-os sujeitos mais participativos e críticos na sociedade. Assim, estimular nos alunos o gosto por essa leitura é oferecer-lhes um universo de oportunidades e sensações, estabelecido dentro e para além da escola.

Estimular o gosto pela leitura da literatura é tarefa árdua e, muitas vezes, preterida, principalmente na etapa de ensino à qual este projeto se destina, sobretudo diante de tanta sedução que o mundo digital oferece aos alunos, de maneira geral. Muitas atividades escolares que trabalham a leitura literária mais afastam os alunos da literatura do que os atraem. Assim, é importante que o professor se sensibilize quanto a isso e busque desenvolver ações que favoreçam a prática prazerosa da leitura literária na escola e promovam o letramento literário.

Pretende-se, portanto, ao elaborar esta proposta de ensino, estimular o gosto pela leitura literária por meio da sua socialização. Espera-se que as práticas advindas desta proposta possam formar uma comunidade de leitores e contribuir para o letramento literário dos alunos.

Com a mediação dos professores e sempre levando em consideração o repertório cultural dos alunos, as atividades visam a desenvolver nestes a autonomia na escolha dos livros literários a serem lidos. Para isso, será necessário desenvolver um trabalho juntamente com o profissional que atua na biblioteca escolar, pois o objetivo é fazer o aluno conhecer o acervo da biblioteca e escolher leituras que o agradam.

Muitas bibliotecas escolares das escolas públicas nas quais pude trabalhar ou frequentar possuem um acervo importante, contudo pouco explorado. Embora tenham um espaço

considerável, muitas vezes não são muito atraentes para o público adolescente. Por isso, ambientar a biblioteca escolar, tornando-a um ambiente de leitura agradável, confortável e sedutor, é um dos passos fundamentais para esta proposta de ensino.

É importante mencionar aqui que o objetivo inicial deste trabalho era a aplicação, em sala de aula, nas turmas em que atuo, do projeto de ensino para o letramento literário. Contudo, devido à situação de pandemia mundial causada pela Covid-19, que obrigou ao fechamento das escolas, como forma de enfrentamento à pandemia, e impossibilitou a realização (pelo menos presencial) do projeto em questão, este trabalho, cujo caráter era de intervenção e aplicação em sala de aula, transformou-se em proposta de ensino. Tal proposta poderá ser desenvolvida e aplicada também por outros profissionais da educação, em outros momentos em que as atividades presenciais nas escolas forem possíveis de serem realizadas.

De certa maneira, o projeto afetado pela pandemia mundial possibilitou novas oportunidades e ampliou o seu alcance, pois, em princípio, seria aplicado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e, com o caráter propositivo de agora, poderá ser aplicado em qualquer etapa de ensino, tanto nas séries finais quanto nas séries iniciais, contanto que se façam as devidas adaptações considerando a idade e a realidade educacional dos alunos.

Como projeto de intervenção e de aplicação na escola, faz-se relevante salientar que a pesquisa teria início apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG e que os devidos documentos, que se encontram nos Anexos desta dissertação, seriam preenchidos e entregues aos sujeitos participantes, já que são indispensáveis em uma pesquisa que envolve seres humanos. A pesquisa inicial seria conduzida legalmente e, para isso, a Carta de Anuência (Anexo A) seria assinada pela direção da escola, autorizando a sua realização; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C) e o Termo de Autorização do Uso de Imagem e Depoimentos (Anexo H) seriam assinados pelo pai ou responsável pelos adolescentes participantes da pesquisa; o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que é o documento para os menores ou legalmente incapazes (itens II.24 e II.25 da Resolução 466), seria assinado pelo aluno e o Termo de Compromisso, que atesta o comprometimento da professora pesquisadora em conduzir ética e legalmente a pesquisa, seria assinado por ela (Anexos B e D, respectivamente).

Todavia, após o projeto de intervenção ser afetado pela pandemia mundial e não mais envolver seres humanos e configurar-se como uma proposta de ensino a ser aplicada

posteriormente nas escolas, foi necessário encaminhar ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG um relatório contendo a nova Resolução para este programa de mestrado, o PROFLETRAS, e a nova condição da pesquisa. Todos os documentos citados encontram-se nos Anexos desta dissertação.

Esta proposta de ensino está fundamentada na Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson, embora não siga as etapas de maneira sistêmica, pois constitui uma adaptação à sua proposta. A Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson apresenta-se em quatro etapas, descritas a seguir.

A primeira etapa, a *motivação*, segundo Cosson (2007, p. 54), é o momento de antecipar a leitura, propondo atividades de interação com o texto a ser lido, conforme o autor orienta:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a oferecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2007, p. 54, grifos do autor).

Nesta etapa, o objetivo é aproximar o aluno da obra e “estabelecer laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2007, p. 55), propondo atividades que explorem, por exemplo, o tema abordado, embora não se resuma apenas à temática do texto, propondo-se, portanto, a estabelecer meios para o favorecimento da experiência literária.

Já a segunda etapa, a *introdução*, é o momento em que são apresentadas as características dos autores, dos textos a serem lidos, tomando cuidado para que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre o autor, pois o objetivo desta etapa é a de justificar a escolha da obra e mostrar sua importância (COSSON, 2007, p. 60). Esta etapa configura-se como a apresentação física da obra para os alunos. Segundo Cosson (2007, p. 61), as partes como orelhas, contracapa “são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”, por isso, apreciá-los de maneira crítica favorece a prática do letramento. Todavia, “deve-se ter o cuidado de não tomá-los como a direção de leitura da obra, mas sim como uma leitura entre outras” (COSSON, 2007, p. 61).

A terceira etapa, a *leitura*, é a fase essencial no processo de letramento literário, pois é o momento de se fazer o acompanhamento da leitura do aluno, para que se demonstre que existe um objetivo a ser cumprido, como toda leitura escolar (COSSON, 2007, p. 62). Contudo esse acompanhamento não deve ser entendido como um “policiamento”, e sim como um auxílio ao aluno em relação às possíveis dificuldades que ele possa ter, principalmente em relação ao ritmo de leitura. O professor mediador da leitura deve entender essa etapa como um conjunto de verificações da leitura, sem, contudo, vigiar a leitura do aluno (COSSON, 2007, p. 62). Esse acompanhamento se dá por meio de intervalos, proporcionando ao aluno a experiência estética que se tem por meio da leitura literária (COSSON, 2007, p. 63). Esses intervalos constituem-se, ainda de acordo com esse autor, de atividades específicas e variadas, que vão desde a leitura de outros textos (menores que a obra lida) e desde que haja uma ligação com a obra, à leitura conjunta de um capítulo ou trecho para se trabalharem análises estilísticas e recursos expressivos, por exemplo (COSSON, 2007, p. 63). Os intervalos são importantes instrumentos avaliativos das possíveis dificuldades de leitura dos alunos e constituem-se como importante instrumento pedagógico, como ressalta Cosson (2007):

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, [...] até o ritmo de leitura [...]. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (COSSON, 2007, p. 64).

A última etapa da Sequência Básica do Letramento Literário, a *interpretação*, constitui-se em dois momentos: um interior e outro exterior. Nesta etapa, é necessário considerar a complexidade do processo de interpretação, segundo explica Cosson (2007), atrelado ao conceito de inferências e construção dos sentidos do texto, “dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2007, p. 64-65).

Ele salienta que o momento interior é o que promove o encontro do leitor com a obra e que esse momento configura-se como individual e intransponível, pois faz parte das experiências e histórias de leitor do aluno (positivas ou negativas), uma vez que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2007, p. 65). No entanto, por mais pessoal que esse momento possa ser, ele “continua sendo um ato social” (COSSON, 2007, p. 65).

O momento exterior é, segundo esse autor, o momento da materialização da interpretação compartilhada com a comunidade de leitores, o que permite aos alunos terem a consciência de que fazem parte de uma coletividade e de “que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2007, p. 66). O momento exterior é o momento do registro do que foi lido, por isso inúmeras são as possibilidades de atividades sugeridas para esta etapa.

Como observado, a Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson foi construída essencialmente para o trabalho de uma obra específica. Em toda a proposta de trabalho com o texto literário aqui defendida, a essência da Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson é percebida e praticada como um pano de fundo, mesmo que a presente proposta não se baseie em escolher uma única obra a ser trabalhada, ou mesmo que essa sequência não seja aplicada de maneira sistemática, como já mencionado. Todavia a característica dialógica, adaptável e social da sequência de Cosson vai ao encontro das proposições deste trabalho de letramento literário.

Ademais, todas as atividades sugeridas neste trabalho propositivo e que serão apresentadas e discutidas na Proposta de Ensino para o Letramento Literário (item 3) estão de acordo com os preceitos já apresentados pelos principais teóricos que embasam esta dissertação, a exemplo de Candido (1995), Todorov (2009) e Freire (1989), que foram discutidos no capítulo da fundamentação teórica. Também estão em consonância com as concepções apresentadas no documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, as quais norteiam os currículos escolares e as propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil, em especial as expostas no Campo Artístico-Literário:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – 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 fruí-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, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a

produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

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. 68).

Toda a proposição será desenvolvida em oficinas intituladas “Oficinas de Leitura Guiada”, nas quais se desenvolverão os ciclos de leitura. Cada ciclo de leitura estará condicionado a um livro que será escolhido pelo aluno, cujas atividades de leituras serão propostas e mediadas pelo professor em cada oficina, ou seja, cada ciclo de leitura estará condicionado a uma nova escolha de um novo livro pelo aluno. Cabe ao professor definir a quantidade de ciclos de leitura, que será também a quantidade de livros que o aluno lerá durante o ano letivo. É bem possível desenvolver esse projeto ao longo de todo o ano letivo, propondo ao aluno a leitura de um livro diferente a cada mês ou a cada etapa avaliativa, de acordo com a realidade de cada instituição de ensino. As propostas de atividades para cada oficina podem ser repetidas em outros ciclos de leitura, de acordo com a conveniência do professor.

Como já foi discutido no capítulo teórico, usar as mídias digitais como estratégia para o aprimoramento do trabalho com o letramento digital é uma das ações desta proposta. Assim, por causa da sua grande popularidade no meio adolescente, além das suas funcionalidades, escolheu-se a rede social *Instagram*, como mais um elemento de incentivo às leituras que os alunos farão ao longo deste projeto de ensino e à socialização dessas leituras. Outra ferramenta importante a ser considerada como parte da proposta é o QR Code, pois não requer o uso da internet para a leitura do código, aspecto que também já foi discutido no capítulo teórico.

A proposta em relação ao Instagram é postar fotos de momentos das oficinas, das rodas de leitura, dos textos dos alunos, das produções no diário de leitura, e criar uma *hashtag* como uma forma de estímulo à socialização dos atos de ler, contribuindo para a formação de uma comunidade de leitores. É interessante que essa conta seja aberta para a turma assim que se iniciarem as oficinas. Espera-se que essa rede social sirva como uma vitrine de trabalhos dos alunos, além de servir como uma ferramenta de recomendações de leituras, ampliando e compartilhando o trabalho que será realizado pelos alunos.

Já o QR Code poderá ser usado para transpor as produções dos alunos, desenvolvidas durante as oficinas de leitura. Essa transposição poderá ser feita, por exemplo, em marcadores de

páginas confeccionados pelos próprios alunos e poderá conter suas indicações literárias, como uma maneira de compartilhar essas informações com a comunidade escolar em algum evento promovido pela escola, como uma feira literária. Há várias outras maneiras de se utilizar o QR Code como ferramenta para transpor os trabalhos dos alunos. Por exemplo, podem-se imprimir os códigos contendo fotos dos momentos das oficinas e/ou das produções dos alunos sobre as leituras feitas e espalhar pelos espaços da escola; pode-se criar uma espécie de caça ao tesouro, dispondo os códigos como pistas para que a comunidade escolar possa seguir e “achar” o “tesouro”. Outra opção é apresentar os códigos contendo as indicações literárias dos alunos ao lado dos livros na biblioteca; isso poderá ser mostrado em um evento da escola e, também, como material exposto na biblioteca permanentemente ou a critério do professor/auxiliar da biblioteca, que poderá criar novos códigos com novas indicações literárias à medida que o trabalho de leitura seja feito com novos alunos ou em anos letivos seguintes.

Além das vantagens como uma tecnologia livre e de fácil acesso e manuseio, a utilização do QR Code no ambiente escolar também contribui para o uso consciente de materiais que possam produzir lixo, como papéis, cartolinas e afins, pois economiza a quantidade desses materiais, uma vez que armazena um grande número de informação em um menor espaço.

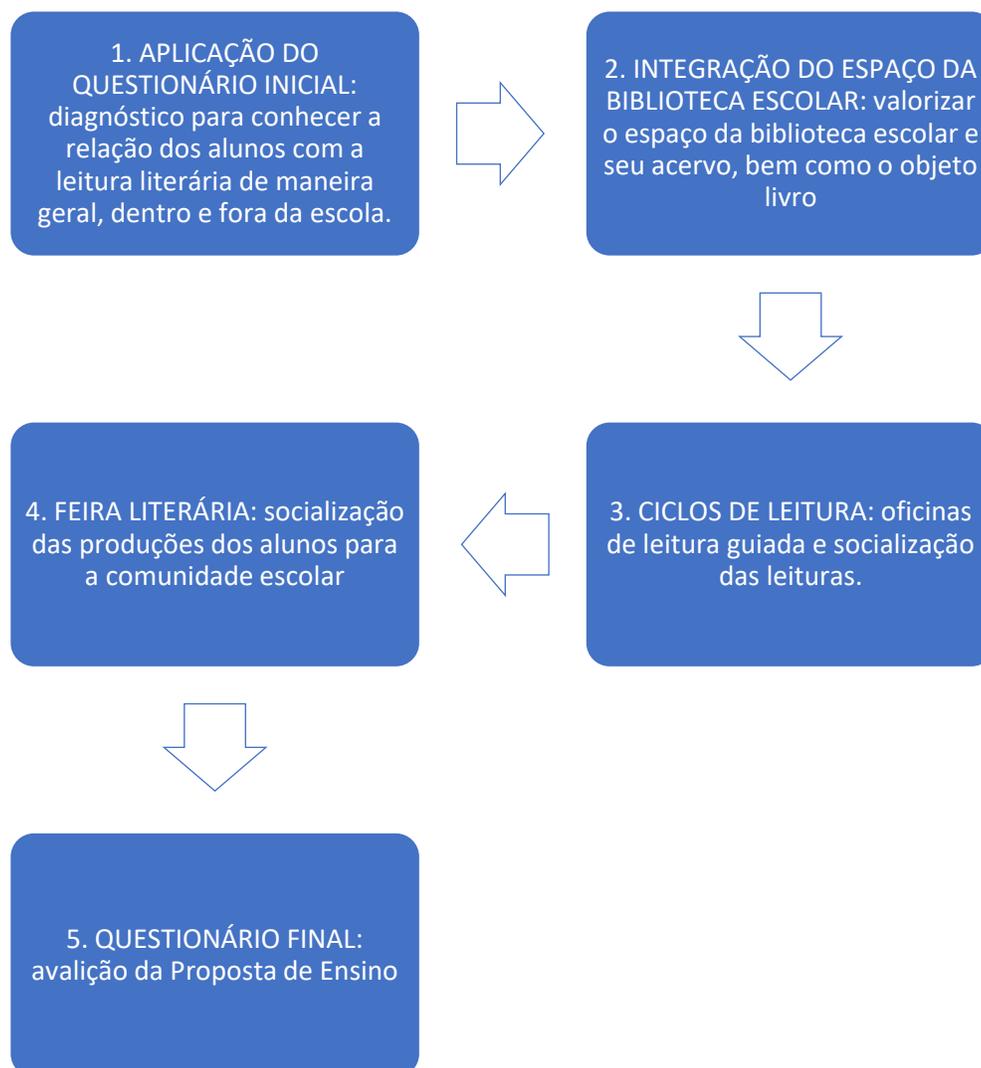
O *Instagram* e o QR Code são ferramentas digitais que contribuirão para a partilha e a troca de experiências literárias, as quais fomentam o princípio desta proposta de letramento literário e estão relacionados à etapa intitulada por Cosson de *Interpretação Externa*, que implica o ato do registro e da materialização da interpretação. Igualmente, é estabelecido um momento em que a comunidade de leitores se conscientiza da importância da coletividade, fato que, segundo Cosson (2007), diferencia a leitura literária feita na escola e independentemente dela. Segundo esse autor,

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2007, p. 66).

2.1 Etapas da proposta de ensino

É importante esclarecer que a intenção desta proposta é de que os alunos tenham experiências de leitura mais significativas, desenvolvendo o gosto e a fruição, tendo autonomia na escolha das leituras, partilhando, socializando-as e formando uma comunidade de leitores. Durante todas as etapas da proposta, é fundamental que o professor mediador de leitura incentive os alunos a escolherem os livros que eles gostariam de ler e leve em consideração o repertório cultural deles, observando a adequação de suas idades. O organograma apresentado a seguir na Figura 1 demonstra, de maneira ampla e clara, as cinco etapas da proposta de ensino.

Figura 1 - Etapas da proposta de ensino



Fonte: Elaborada pela autora.

Nos subitens a seguir, apresentam-se, de maneira descritiva, exemplificações das etapas e o que as compõe.

2.1.1 Aplicação do Questionário Inicial - o diagnóstico do professor

Os alunos público-alvo deste trabalho precisam ser incentivados à leitura de livros que lhes agradem quanto ao tema e ao gênero, levando em consideração seu repertório cultural e observando a adequação à suas idades. Por isso, ao iniciar a proposta de ensino, deverá ser feito um diagnóstico para conhecer a relação dos alunos com a leitura literária, de maneira geral, dentro e fora da escola. Um instrumento bem eficiente para essa etapa são os questionários e as entrevistas. As entrevistas podem ser feitas com grupos focais, para que os alunos não fiquem inibidos e possam expressar melhor suas preferências. Há uma lista de perguntas que podem ser usadas como um questionário a ser respondido por cada aluno ou no formato de entrevista, no item “Anexos” desta dissertação, intitulado “Questionário Inicial do Aluno” (Anexo E), bem como o “Questionário Final do Aluno” (Anexo F), outro instrumento fundamental para comparar com os dados colhidos no início do trabalho, por meio do questionário inicial, e estabelecer um paralelo com os resultados que se espera obter, as mudanças nas questões identificadas inicialmente e as avaliações que serão possíveis fazer, que contribuam para a formação do leitor literário.

O objetivo do questionário inicial é o de sondar quais são as práticas de leitura dos alunos, que importância eles dão para o ato de ler, se têm acesso aos livros e como se dá esse acesso, se costumam frequentar a biblioteca da escola, quais textos literários eles leem e preferem, qual critério utilizam na escolha do livro a ser lido, se já tiveram experiências significativas com a leitura literária na escola, o que esperam dessa experiência de letramento, entre outros pontos. Esse instrumento objetiva conhecer as experiências literárias dos alunos, bem como suas expectativas quanto ao trabalho que será desenvolvido com eles, além de buscar estratégias que possam ser utilizadas no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura da literatura, da autonomia na escolha dos livros a serem lidos e em ações que promovam a partilha e a socialização das leituras feitas, cujo resultado favorecerá a formação de uma comunidade de leitores. Como possibilidade de resposta desse questionário, tem-se como premissa que muitos alunos dizem não gostar de ler, ou que leem quando são obrigados e para desenvolverem

trabalhos específicos, o que demonstra que esses alunos não têm ainda autonomia na escolha de leituras literárias, que ainda não desenvolveram o gosto por elas, sobretudo, por não contarem com exemplo de leitura na família, e que, portanto, a mediação do professor é crucial no desenvolvimento dessa autonomia, do gosto e da fruição, já que é na escola que os alunos têm mais acesso à leitura literária.

2.1.2 Integração do espaço da biblioteca escolar

Após os questionários, o professor, em parceria com o(a) auxiliar da biblioteca escolar, deverá desenvolver um trabalho de ambientação da biblioteca, com o objetivo de deixá-la mais atraente aos leitores adolescentes e mais aconchegante como ambiente de leitura, valorizando seu espaço e seu acervo, de acordo com a realidade da escola. Para tanto, algumas sugestões de ações são postas a seguir:

- Produzir e espalhar pelas paredes da biblioteca e prateleiras dos livros frases de incentivo à leitura e que salientem a importância dela, bem como frases que valorizem o objeto livro e que estimulem a conservação deles.
- Produzir desenhos e caricaturas de personagens de obras consagradas, famosas, populares, clássicas, nacionais e estrangeiras e que estejam no acervo da biblioteca (Pequeno Príncipe, Sherlock Holmes, Harry Potter, Dom Quixote, Dom Casmurro, Alice no País das Maravilhas, O Menino Maluquinho, por exemplo) para dispor como parte da ornamentação.
- Espalhar trechos dessas e outras obras pelo espaço da biblioteca como forma de despertar a curiosidade dos alunos em ler a obra completa, que se encontra no acervo.
- Adquirir almofadas, esteiras, pufes para utilização dos alunos no momento da leitura. Estes objetos também poderão ser usados em outros espaços da escola, como ambientes de leitura.

Assim, após a ambientação e reformulação desse espaço, os alunos deverão ser convidados a visitar a biblioteca e a inaugurarem. Para impulsionar a ambientação e sensibilizar os alunos, uma boa estratégia é promover um Café Literário, um lanche coletivo em que os alunos serão motivados a explorar o novo ambiente, identificando as decorações, descobrindo a

quem se referem as caricaturas das personagens dos livros que estarão dispostas nas paredes da biblioteca e se sentindo mais confortável em um ambiente de estímulo à leitura. Os alunos deverão ser motivados a percorrer suas estantes e seus espaços, conhecer a disposição dos livros e como eles estão catalogados e dispostos nas prateleiras.

Após o Café Literário, ainda no momento de ambientação da biblioteca, o professor, em conjunto com o(a) auxiliar da biblioteca deverá fazer uma seleção de obras para os alunos (publicações de capa dura e capa mole, que possuam orelhas, epígrafe, dedicatória, prefácio e posfácio etc.), não ainda para a leitura delas, apenas como prática do trabalho que será desenvolvido a seguir: o trabalho de perigrafia do livro literário, em que os alunos terão acesso aos paratextos, suas funções e objetivos, para que, assim, conheçam, valorizem, descubram/redescubram o valor do objeto livro. O objetivo é que os alunos identifiquem o objeto livro e saibam as partes importantes dele para que se comece a desenvolver a autonomia na escolha dos livros que serão lidos. Conhecendo partes como as orelhas, a contracapa, a sinopse, o prefácio e outros elementos, como a dedicatória, estabelecem-se no aluno uma motivação e uma sedução em relação a objeto. Como define Cosson (2007, p. 60), a apresentação física da obra também é importante no processo de letramento literário.

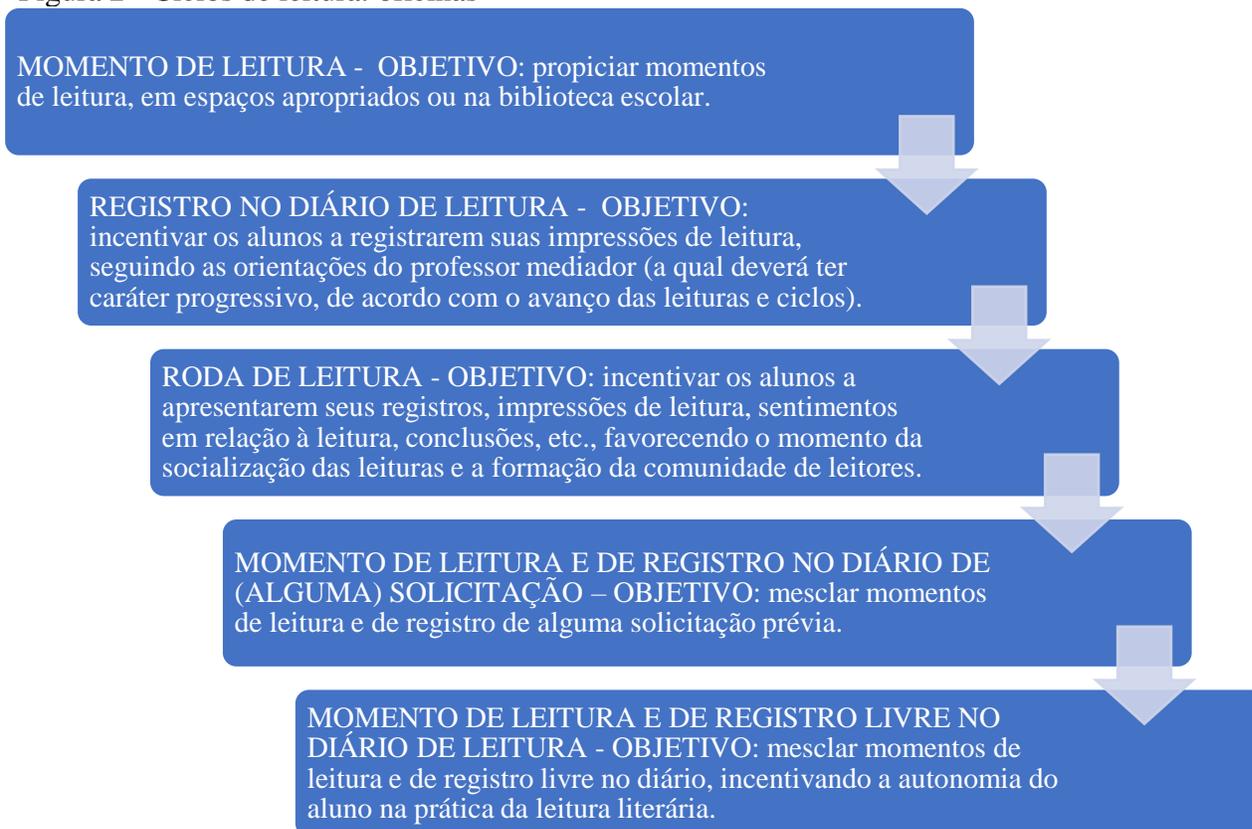
Nesse momento, é também possível que o professor permita que os alunos selecionem os livros do acervo da biblioteca e os avaliem quanto à sua formatação e apresente aos demais. Cada aluno, em uma roda, de posse do livro pré-selecionado, deverá apresentar aos demais as partes desse livro, conforme orientações e informações aprendidas no trabalho desenvolvido. Essa é uma excelente oportunidade de estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes e fomentar o momento de incentivo à leitura. Cabe ao professor avaliar, de acordo com a realidade da turma, qual formato de trabalho com os paratextos ele irá escolher.

Essa etapa, portanto, tem como pano de fundo o momento nomeado por Cosson de *Introdução* em sua Sequência Básica, cuja perspectiva prevê a análise crítica dos elementos paratextuais da obra, os quais atuam como instrumentos facilitadores da apresentação física da obra, para que o aluno a receba de uma maneira positiva (COSSON, 2007, p. 60).

2.1.3 Os ciclos de leitura

Após a ambientação da biblioteca e do Café Literário, bem como do trabalho de perigrafia do livro, iniciam-se os Ciclos de Leitura e as atividades propostas para cada oficina, denominadas “Oficinas de Leitura Guiada”, as quais poderão ocorrer uma vez por semana ou a critério do professor, de acordo com a demanda e a organização escolar. Em cada oficina, para cada ciclo de leitura, as atividades podem ter as seguintes denominações e sequência, e seus respectivos objetivos, conforme demonstra, de maneira ampla e clara, o esboço contido na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Ciclos de leitura: oficinas



Fonte: Elaborada pela autora.

No subitem a seguir, será demonstrado de maneira descritiva e aprofundada cada elemento apresentado acima.

Cada oficina estará atrelada a um Ciclo de Leitura que corresponde ao trabalho que se desenvolverá com cada obra escolhida por cada aluno. Desse modo, o número de ciclos de leitura

é variável, bem como o número de oficinas de leitura guiada em cada ciclo, dependendo do tamanho do trabalho literário que se queira fazer na escola: se durará um mês, uma etapa avaliativa ou o ano letivo inteiro. O esquema apresentado no capítulo da Proposta de Ensino não é fixo e pode ser modificado de acordo com a realidade escolar e a conveniência do professor mediador de leitura, sem que isso afete os objetivos esperados para esta proposta de ensino.

É de extrema importância salientar que as atividades propostas para cada oficina só se revelam pertinentes ao trabalho de letramento literário se socializadas, se houver efetivamente o momento da partilha e exposição dos registros feitos pelos alunos.

As atividades descritas em cada oficina seguem uma progressão, isto é, a intenção é avançar e aprofundar nas propostas de leitura à medida que cada ciclo for se cumprindo. As descrições das atividades para cada oficina, dentro dos Ciclos de Leitura expostos a seguir, são a título de exemplificação e, por isso, contemplam três ciclos de leitura. Todavia, como já evidenciado, o número de ciclos de leitura não é fixo e pode acontecer em consonância com a realidade de cada instituição escolar.

2.1.4 As oficinas de leitura guiada

Para se iniciar o trabalho com as oficinas de leitura guiada, é necessário promover o momento da escolha do primeiro livro a ser lido. É importante esclarecer que essa escolha deve ser democrática e dialogada. Não deverão ser determinados os gêneros literários a serem lidos, pois os alunos deverão estar livres para escolherem a obra que lhes convém. Para esse trabalho de letramento literário, o mais importante não será qual gênero o aluno irá ler, e sim que escolhas ele fará para descobrir/redescobrir momentos prazerosos de leitura, apreciar assuntos e temas de seu interesse, e que essas escolhas – mediadas pelo professor – sejam fundamentais para desenvolver o gosto pela leitura literária e contribuir para a formação literária desses alunos. O único critério é que o aluno escolha obras de acordo com a sua faixa etária. Dessa maneira, obras como história em quadrinhos, clássicos adaptados em quadrinhos, mangás, livros de contos ou de crônicas, compilação de poemas, por exemplo, serão totalmente bem-vindos. Espera-se que, com o avanço das oficinas e com a socialização das experiências literárias dos alunos, cada vez mais eles possam ser atraídos para leituras mais densas, como os romances, por exemplo. O objetivo é que os alunos tenham experiências significativas em leituras literárias e possam, durante esta proposta

de ensino, apropriar-se de maneira cada vez mais autônoma das obras literárias e começar a fazer escolhas de leitura cada vez mais críticas.

Os alunos deverão ser encaminhados à biblioteca e serão motivados a escolherem uma obra que lhes interesse ler. É importante salientar que cada aluno deverá escolher uma obra diferente do outro, para que isto promova a partilha de ideias e a formação da comunidade de leitores. Eles tomarão o livro como empréstimo e o levarão para casa, atentando, sempre, no fato de que deverão trazê-lo para a escola em todas as aulas de português (ou de literatura, conforme a grade curricular da escola). É necessário haver vários momentos de leitura na escola, mas o professor deverá incentivar os alunos a continuarem a leitura também em casa.

Antes da escolha do primeiro livro a ser lido, deverá haver uma conversa de motivação, em que se orientará os alunos a escolherem uma obra cujo tema lhes agrade e que seja de seu interesse, por isso o trabalho com os paratextos será importante, pois um dos elementos fundamentais do livro que eles precisarão avaliar, nesse momento, é a sinopse. A presença do(a) auxiliar da biblioteca é essencial nesse momento, pois os alunos poderão apoiar-se nas sugestões e orientações de leitura que ele(ela) se dispôs a fazer. De posse do primeiro livro escolhido, o professor deverá entregar um pequeno caderno para cada aluno, que será seu diário de leitura. É muito interessante que o professor motive os alunos a personalizar os cadernos de acordo com a preferência deles, para deixá-los com um caráter pessoal. No diário de leitura, a partir do primeiro contato com o livro, o aluno deverá apresentar suas impressões de leitura periodicamente e por meio da mediação do professor. O aluno deverá ser orientado quanto ao fato de que o diário será uma ferramenta de registro das atividades propostas em cada oficina e, também, um objeto pessoal. Por isso, é interessante que ele seja motivado, sempre que possível, a expor seus sentimentos e conclusões e informado de que seus registros só serão socializados caso ele se sinta confortável e autorize tal exposição. O aluno também pode escolher quais registros no seu diário ele quer socializar, pois uma outra ação promovida para o fechamento desta proposta de ensino é a organização de uma Feira Literária, com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas.

Para o próximo passo, o professor deverá promover momentos de leitura, que ora acontecerão na biblioteca, ora acontecerão em outros espaços pertinentes da escola, de acordo com a realidade de cada instituição. Sempre que possível, o professor deverá disponibilizar, além do ambiente físico para a leitura, também o ambiente sonoro, favorecendo o silêncio, o momento

individual com o livro e com a leitura, bem como disponibilizando música ambiente suave, oportuna ao ato de ler. Ao final do primeiro momento de leitura, cada aluno deverá apresentar oralmente o seu livro e explicar o motivo que o levou a escolher tal obra para ler e qual expectativa de leitura ele tem nesse momento.

A partir do primeiro momento com o livro, terão início as oficinas de leitura guiada, bem como as apresentações em rodas de leituras. As oficinas de leitura guiada acontecerão por meio de atividades de leitura propostas por etapas. As rodas de leitura acontecerão para favorecer a socialização dessas leituras. Deverão ser oferecidas oficinas de leitura propriamente dita (intituladas como “momento de leitura”) e as oficinas para registro no diário de leitura, bem como preparações para a apresentação dos registros nas rodas de leitura. Todos esses momentos serão feitos sob supervisão e orientação do professor. É importante salientar que o professor deverá avaliar, a todo momento, a participação, o empenho e a motivação dos alunos durante as oficinas. Assim, estará ciente da necessidade de certas mudanças na condução das oficinas que favoreçam a maior participação e o retorno dos alunos.

Ao final da primeira semana com o livro, para cada ciclo de leitura, as oficinas terão o momento de leitura e a roda de leitura, uma apresentação das questões sobre o livro, tais como: breve biografia do(a) autor(a) da obra e uma explanação, em poucas palavras, sobre o tema central do livro escolhido.

Na próxima oficina, o aluno deverá escolher uma frase ou uma passagem significativa e importante para ele, que queira socializar nesse momento, explicando, sempre, o motivo dessa escolha.

É importante esclarecer que as questões expostas ao longo desta proposta e apresentadas nas rodas de leitura também deverão estar registradas no diário de leitura do aluno, bem como as conclusões de cada um sobre as leituras, seus sentimentos, desejos, cumprimento ou não das hipóteses de leitura levantadas, entre outros aspectos. O objetivo dessas atividades é oferecer aos alunos uma leitura guiada dos seus livros. Como cada aluno terá uma obra diferente nas mãos, é necessário que se estabeleçam ações que contribuam para a motivação das leituras e para a socialização delas, fator primordial nesta proposta de ensino. Outro aspecto crucial a esclarecer é que o professor, como mediador e como sujeito de motivação da leitura, participará, sempre que possível, nos momentos de leitura, também como leitor de alguma obra escolhida na biblioteca. Em cada momento de leitura, o professor deverá estar, assim como os alunos, de posse

de um livro do acervo da biblioteca, participando da leitura de uma obra juntamente com eles. Após todos os alunos apresentarem nas rodas de leitura suas impressões e conclusões propostas, é importante que o professor também apresente as suas, como forma de se estabelecer uma imagem de exemplo entre o professor e seus alunos leitores.

Para o passo seguinte, outros momentos de leitura deverão ser oferecidos, assim como momentos de registros no diário de leitura. Então, segue-se para o final da leitura do primeiro livro e fecha-se o primeiro ciclo de leitura promovendo a roda de leitura, na qual serão expostos alguns itens previamente salientados pelo professor para que o aluno possa se preparar para a sua apresentação: uma parte do diário que o aluno tenha registrado e que queira socializar nesse momento e por que, assim como a sua conclusão sobre o final da leitura do livro, além de explicar se a expectativa criada no início da leitura se cumpriu ou não e por quê. Deverá, também, dizer se indica a obra ou não, justificando.

Espera-se, nessa etapa, que os alunos possam ter tido experiências importantes de leitura e que possam ser motivados a querer ler as obras que foram lidas pelos seus colegas e apresentadas nas rodas de leitura.

Feito isso, será iniciada a segunda leitura. Mais uma vez, o professor deverá sensibilizar os alunos a fazerem escolhas de leituras que lhes agradem e que vão ao encontro dos seus anseios e desejos. Ao longo da primeira semana de posse do segundo livro escolhido, deverão ser proporcionados a eles os momentos de leitura, tanto na biblioteca quanto em outros espaços oportunos da escola e de interesse dos alunos, proporcionando bem-estar físico e sonoro para a prática da leitura. Também deverão ser propiciados momentos de registros no diário de leitura.

Após a primeira semana de posse do segundo livro, deverá ser marcada a primeira roda de leitura, em que os alunos deverão ser previamente orientados a apresentarem a obra que escolheram desta vez e o motivo que os levou a escolhê-la. Espera-se que, nesse momento, os alunos já mostrem mais desenvoltura na escolha dos livros e tenham argumentos mais consistentes para justificarem suas escolhas. A breve biografia do(a) autor(a) também deverá ser apresentada agora, além da exposição, em poucas palavras, do tema central da obra. Ainda nesta etapa, cada aluno deverá relatar aos demais se a obra escolhida contém personagens. Se sim (se for uma obra do gênero romance, ou contos, crônicas, história em quadrinhos, mangás, por exemplo), escolher uma personagem para apresentar durante a roda e salientar suas características

tanto físicas quanto psicológicas, além de expor se existe algum aspecto da personagem que se assemelha a ele(a) ou que difere totalmente dele(a), justificando. Caso a obra escolhida pelo aluno seja uma compilação de poemas, por exemplo, ele irá expor aos demais as características desse tipo de obra. A mediação do professor será fundamental nesses momentos, para orientar os alunos e conduzi-los em suas possíveis dúvidas.

No passo seguinte, também deverão ser disponibilizados outros momentos de leitura e de registros no diário do aluno. Após esse momento, acontecerá nova roda de leitura para finalização do segundo ciclo de leitura. Cada aluno, previamente orientado, deverá apresentar na roda suas impressões sobre o desfecho do livro lido e informar para qual aluno(a) da sala ele indicaria a leitura, expondo suas justificativas.

Dando continuidade ao projeto de ensino, já no terceiro ciclo de leitura, almeja-se que os alunos, encaminhados à biblioteca, já familiarizados com a escolha de livros literários para leitura e apreciação, façam escolhas mais sólidas e autônomas, já conscientes de que temas lhes agradam ler nos livros literários e cientes de quais partes dos livros é importante analisar para uma escolha eficaz da obra a ser lida. Espera-se que, nesse ponto, os alunos já não mais avaliem o livro apenas pela capa, pelo título ou pelo tamanho.

Na primeira semana com o terceiro livro, também deverão ser disponibilizados momentos de leitura e de registros nos diários. Na primeira roda de leitura, já na segunda semana, previamente orientado, além do motivo pelo qual escolheu o livro para ler, da breve biografia do(a) autor(a) e da explanação sobre o tema central da obra, o aluno também deverá fazer a leitura de um parágrafo previamente produzido por ele no diário de leitura, no qual explique a relação do título da obra com os fatos apresentados e compreendidos por ele por meio da leitura.

Dando seguimento às atividades com o terceiro livro, haverá a promoção do momento de leitura e de registro no diário, além da orientação da última tarefa que será apresentada na roda de leitura: registrar no diário de leitura os sentimentos, as impressões e as sensações que o aluno teve ao ler o livro, ou sugerir, perguntar, modificar alguma parte da história, imaginando ser possível o contato com uma personagem da história ou com o(a) autor(a) da obra.

Dessa maneira, essa etapa relaciona-se à Sequência Básica do Letramento de Cosson especificamente ao momento intitulado *Leitura*, embora não de maneira sistemática. Aqui o professor pode pedir ao aluno para expor os “resultados de sua leitura” (COSSON, 2007, p. 62) por meio de atividades diversas e que proporcionem efetivamente a experiência estética literária,

além de favorecer meios de avaliação da leitura por parte do professor mediador. Também se relaciona ao momento de *Interpretação Interna*, cujo objetivo é promover o encontro individual do leitor com a obra (COSSON, 2007, p. 65).

2.1.5 Feira Literária

Após essa apresentação na roda de leitura, os alunos deverão produzir textos de indicação literária e pequenas sinopses das obras lidas em oficinas de produção textual que podem ocorrer durante o período de um mês ou a critério do professor mediador. Esses textos serão disponibilizados em *Quick Response Codes* (QR Codes), que poderão ser impressos em marcadores de páginas confeccionados pelos alunos e distribuídos na Feira Literária que ocorrerá na etapa final desta proposta de ensino.

A feira terá o objetivo de partilhar com a comunidade escolar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos durante a realização da proposta, envolvendo a comunidade em um universo literário e de partilhas de leituras, com indicações de obras feitas pelos alunos, contribuindo para o incentivo à leitura e para a formação da comunidade de leitores. Os diários de leitura poderão ser expostos para apreciação do público (seguindo as regras já estabelecidas anteriormente), bem como as obras lidas pelos alunos. Os marcadores de páginas produzidos pelos alunos contendo os QR Codes deverão estar disponíveis para a entrega à comunidade escolar presente na feira.

À vista disso, esta etapa está relacionada ao momento de *Interpretação Externa* da Sequência Básica do Letramento de Cosson, a qual consiste em consolidar a “construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2007, p. 65). É o momento, ainda segundo esse autor, de “divulgação” das interpretações, além de possibilitar à comunidade escolar o conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pela e para a biblioteca escolar:

[...] as feiras culturais ou feiras do livro ocupam um espaço especial no registro e divulgação das interpretações. Em algumas escolas, as feiras são patrocinadas pela biblioteca, que desenvolve projetos de leitura e aproveita o evento para divulgar suas atividades e serviços para a comunidade de alunos e pais. Em outras, trata-se de programa cultural da escola que envolve todas as disciplinas e, nesse caso, os alunos apresentam resultados de estudos nas mais diversas áreas. Tendo um caráter geral ou particular, *a feira cultural converge para trocas de leituras e, nessas trocas, fortalece-se a comunidade de leitores da escola* (COSSON, 2007, p. 67, grifos nossos).

2.1.6 Questionário Final

Após a Feira Literária, será o momento ideal para aplicar o Questionário Final (Anexo F), que servirá como instrumento de análise comparativa com os dados coletados no início, estabelecendo um paralelo daqueles com os resultados finais, para averiguar se houve mudanças nas questões identificadas no começo, se a relação do aluno com a leitura literária foi modificada e influenciada pela aplicação do projeto de letramento literário. Nesse período, deverá ser feita a coleta e a organização dos dados para análise e avaliação do professor.

É importante esclarecer que a avaliação pedagógica, em qualquer área do conhecimento, deve configurar-se como instrumento contínuo, um processo e não um produto acabado. No trabalho com o texto literário também é assim, pois é a leitura literária feita pelo aluno que se centra no processo de ensino e aprendizagem. Portanto a avaliação deve ter como objetivo atrair o aluno para a leitura da literatura e socializá-la, além de incentivar os estudantes a avançar em sua relação com a literatura, ampliá-la e superar sua resistência a esse tipo de leitura (COSSON, 2007).

Ao discorrer sobre a avaliação do processo de letramento literário, Cosson (2007, p. 113), afirma que a literatura deve ser vista como uma “experiência e não um conteúdo a ser avaliado”, ou seja, é necessário dar valor aos avanços do estudante e aos mecanismos que ele utilizou para experimentar a literatura e como esse processo beneficia a comunidade de leitores. Segundo esse autor,

[...] se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores (COSSON, 2007, p. 115).

O Questionário Final, dessa forma, serve como uma avaliação qualitativa e é um eficaz instrumento de comparação dos dados que já foram coletados ao longo do processo de avaliação feito durante diferentes momentos da aplicação da proposta.

3 PROPOSTA DE ENSINO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Este capítulo traz a proposta de ensino para o letramento literário, apresentando-a como um manual para o professor. Contém, sempre que necessário, orientações com o intuito de direcionar o professor mediador de leitura quanto aos objetivos das atividades e o que se pretende em cada uma delas.

Esta proposta contempla três ciclos de leitura, que poderão ser reelaborados e adequados à realidade de cada organização escolar, como já mencionado.

É importante esclarecer que as atividades desta proposta foram pensadas para acontecerem após o diagnóstico do professor, mediante aplicação do questionário inicial ou entrevistas em grupos focais. Os questionários, tanto o inicial quanto o final, encontram-se nos Anexos E e F, respectivamente, desta dissertação.

1º CICLO DE LEITURA

Orientações gerais para o professor:

- 1) *Para todas as oficinas, escolha um ambiente adequado (biblioteca, sala de leitura ou outro espaço conveniente). Leve som ou caixa de som para proporcionar um ambiente sonoro de incentivo à leitura.*
- 2) *As informações em azul são orientações quanto ao desenvolvimento e aos objetivos das atividades e/ou sugestões.*
- 3) *Em todas as oficinas, é necessário fazer o registro em fotos ou vídeos para a postagem no Instagram.*

1ª OFICINA: MOMENTO DE LEITURA E DE REGISTRO

O que você espera da leitura deste livro?

Divida o tempo da aula entre a leitura do livro escolhido e o registro proposto. Separe os vinte minutos finais para que o aluno possa fazer o registro no seu diário.

**2ª OFICINA:
REGISTRO NO DIÁRIO DE
LEITURA**

Incentive os alunos a registrarem os sentimentos, as hipóteses e as primeiras conclusões relacionadas ao início da leitura do livro e a responderem, registrando no diário, às seguintes questões:

- 1) Qual motivo o levou a escolher este livro?
- 2) Registre uma breve biografia do(a) autor(a).

Geralmente presente na própria obra; caso o livro não a contenha, oriente o aluno a fazer uma pesquisa para realizar esse registro.

- 3) Produza um pequeno parágrafo expondo o tema central do texto.

É importante esclarecer que a relevância deste tipo de questão só se configura diante da socialização das respostas dos alunos na roda de leitura, uma vez que cada aluno estará de posse de uma obra diferente. Saber como o colega expõe o tema central do livro que escolheu ler pode favorecer o surgimento da curiosidade em ler aquela obra, fato que promove a formação da comunidade de leitores.

**3ª OFICINA:
RODA DE LEITURA**

Apresentação das questões registradas na oficina anterior.

Promova uma roda de leitura e incentive os alunos, um a um, a apresentarem seus registros aos demais. Este momento é fundamental para o desenvolvimento das oficinas, pois favorece tempos muito ricos de interação entre os participantes e contribui para o interesse pela leitura dos livros dos outros alunos.

**4ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA E DE
REGISTRO NO DIÁRIO DA
SEGUINTE SOLICITAÇÃO**

Escolha uma frase do livro ou uma passagem significativa e importante para você e que queira socializar com os colegas. Não se esqueça de explicar o motivo dessa escolha.

Divida o tempo da aula entre a leitura do livro escolhido e o registro proposto. Separe os vinte minutos finais para que o aluno possa fazer o registro no seu diário.

5ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA E DE
REGISTRO LIVRE NO DIÁRIO
DE LEITURA

- 1) Dando sequência à leitura, registre livremente suas conclusões, seus sentimentos, suas impressões para esta etapa da leitura em que você se encontra.

Ao término do tempo da leitura, incentive os alunos a registrarem livremente o que estão achando da leitura do livro até agora.

- 2) Registre no seu diário, onde e em que momento a história contada no seu livro se passa. Comente, em seu registro, se esse ambiente geográfico em que a história se passa e o momento são familiares a você ou se você está aprendendo coisas novas sobre esse ambiente e esse momento.

6ª OFICINA:
REGISTRO NO DIÁRIO

Chegando ao final da leitura, registre suas conclusões. Não se esqueça de que você não deverá contar aqui o final da história, e sim criar uma expectativa em seus colegas para que eles também se interessem pela leitura do seu livro.

Registre, também, se houve cumprimento das hipóteses levantadas por você no início da leitura.

Oriente os alunos previamente sobre a conclusão da leitura do livro.

7ª OFICINA:
RODA DE LEITURA

Apresentação das questões registradas na oficina anterior.

Promova uma roda de leitura. Oriente os alunos previamente sobre a preparação para essa roda, pois é a roda de leitura final do 1º ciclo. É interessante que esse momento ocorra na biblioteca, servindo como um momento solene de fechamento do ciclo de leitura, além de possibilitar aos alunos consolidar esse ambiente como integrativo de leitura, espaço onde há inúmeras possibilidades de aprendizado e de saberes e não apenas um lugar amontoado de livros sem significados. Também facilitará a devolução do livro ao final.

2º CICLO DE LEITURA

À medida que se avance nos ciclos de leitura é importante que o professor promova primeiro a oficina denominada “Momento de leitura”, sem nenhuma orientação prévia quanto à atividade a ser realizada sobre o livro ainda, para que o aluno possa ter tempo de iniciar a leitura individual do seu livro. Assim, espera-se que o aluno já tenha construído sua autonomia diante das leituras e mediações já realizadas e processe a leitura com protagonismo e fruição.

1ª OFICINA: MOMENTO DE LEITURA

Reflexão: qual critério você utilizou para a escolha desta obra?

Antes de começar o primeiro momento de leitura, registre o critério utilizado por você, em seu diário.

Espera-se que o aluno já demonstre maior autonomia na escolha do segundo livro a ser lido. Espera-se ainda que ele utilize o que aprendeu no trabalho de perigrafia do livro para auxiliá-lo nessa escolha. É interessante salientar que a parceria com o(a) auxiliar de biblioteca é fundamental nessa etapa.

2ª OFICINA: MOMENTO DE LEITURA E DE REGISTRO NO DIÁRIO

Além do registro da biografia e do tema central do livro, anote no seu diário a seguinte informação:

A obra escolhida apresenta personagens?

Se sim, escolha uma personagem para apresentar durante a roda de leitura. Saliente suas características tanto físicas quanto psicológicas e responda:

- 1) Existe algum aspecto da personalidade da personagem que se assemelha a você ou se difere totalmente? Quais? Por quê?

2) Se não apresenta personagens, explique as características da obra: sobre o que ela fala?

Como é estruturada a obra?

Ao iniciar a oficina, apresente aos alunos a proposta acima. Incentive-os a direcionar a leitura com foco nas personagens (se for o caso) para que se preparem para o registro no diário.

**3ª OFICINA:
RODA DE LEITURA**

Apresentação das questões registradas na oficina anterior.

Promova uma roda de leitura e incentive os alunos, um a um, a apresentarem seus registros aos demais. Este momento é fundamental para o desenvolvimento das oficinas, pois favorece tempos muito ricos de interação entre os participantes e contribui para o interesse à leitura dos livros dos outros alunos.

**4ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA
E DE REGISTRO LIVRE
NO DIÁRIO**

Crie uma ilustração que represente a história lida ou o seu sentimento/impressão da leitura. Caso prefira, escolha uma frase ou um trecho da obra para copiar e apresentar aos demais colegas na roda de leitura.

Incentive os alunos a usarem a criatividade para seguirem a proposta da oficina.

**5ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA E
DE REGISTRO NO DIÁRIO**

Registre em seu diário a parte da leitura do livro que mais chamou sua atenção. Registre seus sentimentos e suas impressões vivenciadas pela leitura dessa parte.

Incentive os alunos a exporem suas ideias e impressões sobre a leitura do livro escolhido, para que a socialização deste momento possa favorecer a curiosidade deles em conhecer a obra escolhida pelos seus colegas.

**6ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA E
DE REGISTRO NO DIÁRIO**

Chegando ao final de mais uma leitura, apresente suas impressões sobre o desfecho do livro lido. Você indicaria o livro para algum colega de sala? Para quem? Por quê?

Oriente os alunos sobre a importância desse registro. Essa etapa contribui significativamente para a formação de uma comunidade de leitores.

**7ª OFICINA:
RODA DE LEITURA**

Apresentação das questões registradas nas oficinas 5 e 6.

Promova uma roda de leitura. Oriente os alunos previamente sobre a preparação para esta roda de leitura, pois é a roda final do 2º ciclo. É interessante que esse momento ocorra na biblioteca, servindo como um momento solene de fechamento do ciclo de leitura, além de possibilitar aos alunos consolidar esse ambiente como integrativo de leitura, espaço onde há inúmeras possibilidades de aprendizado e de saberes e não apenas um lugar amontoado de livros sem significados. Também facilitará a devolução do livro ao final.

3º CICLO DE LEITURA

**1ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA**

À medida que se avança nos ciclos de leitura é importante que o professor promova primeiro a oficina denominada “Momento de leitura”, ainda sem nenhuma orientação prévia do professor quanto à atividade a ser realizada sobre o livro, para que o aluno possa ter tempo de iniciar a leitura individual do seu livro. Assim, espera-se que o aluno já tenha construído sua autonomia diante das leituras e mediações já realizadas e processe a leitura com protagonismo e fruição.

**2ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA E
DE REGISTRO NO DIÁRIO**

Reflexão: se você tivesse a chance de entrar em contato com alguma personagem do livro, o que você gostaria de dizer a ela?

Já no início da oficina, oriente os alunos sobre a referida reflexão e deixe-os organizarem individualmente o tempo de leitura e o tempo de registro no diário.

3ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA E
DE REGISTRO NO DIÁRIO

- 1) Escreva, de maneira sucinta, a biografia do(a) autor(a) e o tema central da obra, além do motivo pelo qual você escolheu esse livro para ler.
- 2) Registre um ponto importante da história lida até agora.
- 3) Qual é o gênero do seu livro? Aventura? Terror? Suspense? História romântica?
Registre em seu diário.

Espera-se que, nesta etapa, o aluno já apresente maior autonomia quanto ao conhecimento do gênero do livro escolhido e que manifeste suas predileções.

4ª OFICINA:
RODA DE LEITURA

Apresentação das questões registradas anteriormente.

Promova a roda de leitura. Espera-se que, nesta etapa, os alunos, já familiarizados com esse tipo de atividade e motivados por ela, comunguem de momentos ricos de partilhas de leituras.

5ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA
E DE REGISTRO LIVRE
NO DIÁRIO

Agora é o momento de você escolher o que irá registrar em seu diário. Pode ser um pensamento sobre a leitura, suas impressões, também está valendo ilustrar ou fazer colagens que representem seus sentimentos sobre a leitura do seu livro. Use a imaginação e criatividade!

Incentive os alunos a usar a criatividade e imprimir personalidade no registro desta etapa de leitura, a usar a imaginação e sensibilidade para registrarem suas impressões relacionadas à leitura. Motive-os a fazer colagens, ilustrações, desenhos que representem esses sentimentos e impressões.

6ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA
E DE REGISTRO NO
DIÁRIO

1) Produza um parágrafo em que você explique para os demais colegas qual interpretação você faz da relação do título do livro com os fatos apresentados nele.

2) Registro livre no diário.

Além da proposta descrita, incentive os alunos a registrarem, a seu critério, características e sentimentos sobre a leitura do livro até o momento.

**7ª OFICINA:
RODA DE LEITURA**

Apresentação das questões registradas anteriormente.

Promova a roda de leitura. Espera-se que, nesta etapa, os alunos, já familiarizados com esse tipo de atividade e motivados por ela, comunguem de momentos ricos de partilhas de leituras.

**8ª OFICINA:
MOMENTO DE LEITURA E
DE REGISTRO**

Se você pudesse contactar o(a) autor(a) da obra, o que você diria? Registre em seu diário seus sentimentos, suas impressões e sensações ao ler o livro, ou, ainda, pergunte, sugira, modifique alguma parte da história.

Já no início da oficina, oriente os alunos sobre a referida reflexão e deixe-os organizarem individualmente o tempo de leitura e o tempo de registro no diário.

**9ª OFICINA:
RODA DE LEITURA**

Momento de apresentação/leitura do texto produzido pelos alunos.

Promova a roda de leitura. Espera-se que, nesta etapa, os alunos, já familiarizados com esse tipo de atividade e motivados por ela, comunguem de momentos ricos de partilhas de leituras.

10ª OFICINA:
REGISTRO NO DIÁRIO -
IMPRESSÕES SOBRE O
DESFECHE DA LEITURA

Registre no seu diário se houve cumprimento das expectativas levantadas por você no início da leitura e se você indicaria a leitura deste livro. Não se esqueça de justificar.

Incentive os alunos a refletir sobre as expectativas e hipóteses criadas no início da leitura do livro e o seu cumprimento ou não nesse momento final da leitura.

11ª OFICINA:
RODA DE LEITURA

Apresentação das impressões finais sobre a leitura, registradas na oficina anterior.

Promova uma roda de leitura. Oriente os alunos previamente sobre a preparação para ela, pois é a roda de leitura final do 3º ciclo. É interessante que esse momento ocorra na biblioteca, servindo como um momento solene de fechamento do ciclo de leitura, além de possibilitar aos alunos consolidar esse ambiente como integrativo de leitura, espaço onde há inúmeras possibilidades de aprendizado e de saberes e não apenas um lugar amontoado de livros sem significados. Também facilitará a devolução do livro ao final.

12ª OFICINA:
PRODUÇÃO DE TEXTOS DE INDICAÇÃO LITERÁRIA

Orientações a serem seguidas após o término dos ciclos de leitura:

- 1) *Promover as oficinas de produção das indicações de leitura. Incentivar os alunos a usarem os registros no diário como material para a produção desse texto.*
- 2) *Fica a critério do professor (e da vontade do aluno) de quantas obras lidas ele fará a indicação de leitura. Quanto mais ciclos de leitura houver, mais chances de o aluno desejar produzir mais indicações de leitura, embora a proposta original seja que o aluno escolha o seu livro preferido entre os lidos neste trabalho.*
- 3) *As oficinas de produção de indicação de leitura podem durar duas ou três aulas ou a critério do professor e da realidade escolar.*
- 4) *Com as produções prontas, promover o momento de confecção dos marcadores de páginas. A critério do professor, esses marcadores podem ser feitos de maneira autônoma pelos alunos ou seguindo um modelo*

preestabelecido. Importante ressaltar que, como toda a proposta do trabalho é desenvolver e fomentar a autonomia dos alunos, é de extrema importância que cada decisão tomada seja sempre dialogada.

- 5) Após a confecção dos marcadores de páginas, promover o momento de transposição dos textos produzidos pelos alunos em códigos QR Code. Esta etapa deverá ser feita em laboratórios de informática. Cada aluno ficará responsável por transpor seus textos em códigos QR Code para serem impressos nos marcadores de páginas.*
- 6) Todo o trabalho desenvolvido pelos alunos será socializado na Feira Literária, que poderá ser aberta à comunidade escolar. O aluno deve ser orientado a compartilhar os registros que fez, se se sentir à vontade para tanto, com exceção do diário de leitura, que é um item pessoal, embora, como já ressaltado no capítulo da metodologia, ele possa também compartilhá-lo, se assim o desejar.*

3.1 Análise da Proposta de Ensino

Este item analisa, à luz da teoria aqui adotada, as atividades que foram propostas para o letramento literário dos estudantes do Ensino Fundamental II. Para tanto, necessário se faz resgatar a premissa de que não basta apenas que esses estudantes estejam inseridos no ambiente escolar para que haja efetivamente o processo de letramento literário. A escolarização literária eficaz se faz por meio de elaboração de estratégias que assegurem o caráter humanizador da literatura, que vejam a leitura como processo dialógico e social, garantindo a formação do gosto pela leitura literária e sua constante fruição.

Ao repensar a minha prática como mediadora de leitura, torna-se fundamental (re)criar estratégias que fomentem nos alunos o gosto pela leitura, em especial a literária, tão postergada no âmbito escolar, tanto por docentes, pelos poucos recursos com que podem contar quanto pelos alunos, por falta de incentivos.

Esta proposta de ensino almeja, portanto, diminuir a lacuna existente nos trabalhos escolares literários, que não levam em consideração o repertório dos jovens leitores, tampouco visam a motivá-los a ler literatura.

Nesse sentido, a biblioteca escolar é o ambiente integrativo fundamental para o êxito desta proposta, além da valorização da inserção de tecnologias digitais que corroborem os preceitos aqui defendidos.

Para serem condizentes com o caráter social e democrático desta proposição, as atividades elaboradas não estão relacionadas ao trabalho de uma obra específica, pois visa a

atenuar, entre outros aspectos, o problema da escolha inadequada de obras pelo professor e valorizar as escolhas dos estudantes.

3.1.1. O diagnóstico e o respeito às vivências do aluno

Considerando a necessidade de respeitar as vivências do aluno, diagnosticar o nível de letramento literário dos alunos é o primeiro passo para que se possa, efetivamente, conhecer e respeitar o repertório dos jovens leitores e, com isso, ampliá-los (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 91). Por isso, esta proposta inicia-se com o Questionário Inicial, importante instrumento para essa etapa e que poderá ser usado de diversas maneiras: no formato digital, em que se tem a opção de gerar uma planilha com os levantamentos dos dados para o professor; em formato de entrevistas individuais ou em grupos focais; no formato clássico, impresso, para que o aluno responda e entregue ao professor. De posse das respostas, é possível ao professor traçar estratégias que beneficiem a prática da leitura literária e incentivem o gosto por ela.

Ao observar as repostas dos estudantes às questões 2 e 3 do Questionário Inicial (Anexo E), por exemplo, o professor terá condições de intervir de maneira produtiva na condução das tarefas com a leitura literária. As questões são as seguintes:

2. Indique a seguir o quanto você gosta de ler:

1. gosto muito
2. gosto, mas prefiro outra atividade
3. gosto pouco
4. não gosto nada

3. Qual a importância da literatura para você?

- muito importante
- importante
- pouco importante
- não é importante
- não sei

Fonte: Questionário Inicial - perguntas 2 e 3. Elaborado pela autora.

Já nas questões 12 e 13 e, em especial, na 14, é possível avaliar o que a leitura da literatura provoca nos estudantes de maneira geral e, a partir disso, fazer as intervenções necessárias. São elas:

12. Quais textos literários você tem o hábito de ler?	
<input type="checkbox"/> Poemas	<input type="checkbox"/> Peças teatrais
<input type="checkbox"/> Contos	<input type="checkbox"/> Minicontos
<input type="checkbox"/> Crônicas	<input type="checkbox"/> Letras de música
<input type="checkbox"/> Romances	<input type="checkbox"/> Lendas
<input type="checkbox"/> Fábulas	<input type="checkbox"/> Outros _____
<input type="checkbox"/> Nenhum	
13. Quais livros literários você leu nos últimos tempos?	
14. Qual o seu sentimento ao ler um livro literário?	

Fonte: Questionário Inicial - perguntas 12 a 14. Elaborado pela autora.

Dessa maneira, avaliando que os alunos – que são alvo desta proposta de ensino – têm pouca ou rara experiência com a leitura literária e que as tarefas propostas pelas escolas, de maneira geral, não levam em consideração os conhecimentos que os estudantes já possuem, acredito que, a partir desse diagnóstico, as tarefas propostas nesta dissertação configuram-se pertinentes ao objetivo de promover o letramento literário dos jovens leitores.

As preferências dos estudantes precisam ser respeitadas para se constituir o aluno como leitor e promover, efetivamente, o seu gosto pela leitura literária. Nesse sentido, argumentam Leal e Albuquerque (2010):

Assim como qualquer um de nós, as crianças e os jovens mostraram que têm preferências que precisam ser respeitadas. Não é incomum as pessoas desprezarem as experiências de leitura dos estudantes, afirmando que eles “não leem” porque não desenvolveram outras práticas de leitura mais valorizadas na escola. Obviamente, não estamos defendendo que a escola fique passiva. Ela precisa estimular os estudantes a ampliar suas experiências leitoras. Precisa ofertar e estimular os estudantes a ler textos literários de diferentes temas, gêneros e autores. No entanto, muitas vezes, na escola, as pessoas querem “obrigar” os estudantes a ler determinados textos que não agradam naquele momento de suas vidas. Na verdade, acreditamos que a oferta de textos para leitura é uma ação que implica paciência e capacidade de lidar com as negativas dos alunos. Podemos oferecer algumas obras que eles não queiram ler naquele momento, mas se sintam motivados a ler em outros. Temos, ainda, que lidar com a possibilidade de

que determinados autores ou obras realmente não agradem alguns jovens ou mesmo adultos. Isto é, todos nós temos o direito de gostar ou não de determinado livro, por mais reconhecido que ele seja na esfera literária (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 91).

3.1.2 A biblioteca escolar como ambiente integrativo do trabalho com a literatura

A biblioteca escolar tem imenso papel neste projeto de ensino. Ela é vista, segundo Leal (2005), como espaço democrático de construção de referências culturais e artísticas, o eixo estruturador do currículo. E, nesta proposição, é fundamental que o professor demonstre aos alunos a importância desse espaço. Na etapa da ambientação da biblioteca escolar, é relevante repensar se o ambiente físico proporciona aconchego, conforto e dinamismo para as tarefas de leitura que se espera produzir e, a partir daí, traçar as intervenções necessárias. Nessa etapa, o papel do profissional que atua na biblioteca é fundamental e precisa estar integrado às perspectivas já expostas nesta proposição.

Ao professor mediador de leitura cabe o papel de ser conhecedor das obras disponíveis no acervo da biblioteca escolar, além de, sobretudo, pensar estratégias que beneficiem tal espaço como ambiente de acolhimento e incentivo à leitura. Ademais, antes de tudo, o mediador de leitura precisa ser o profissional que partilhe seu gosto pela leitura da literatura com os alunos (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

O trabalho de perigrafia dos livros literários, proposto nesta dissertação, configura-se como um dos instrumentos de incentivo à leitura, pois promove o encontro do aluno com o objeto livro, além de contribuir para o seu conhecimento do objeto – ao saber nomear e diferenciar, por exemplo, partes como capa e contracapa, orelhas e folha de rosto –, fato que auxilia na valorização do objeto livro, além de, sobremaneira, favorecer a autonomia dos estudantes nas escolhas de leitura, principalmente ao se estimularem o conhecimento e a leitura de partes como a sinopse (COSSON, 2007, p. 60). Nesta etapa é tanto possível que haja uma seleção de obras por parte do professor, em conjunto com o profissional que atua na biblioteca, com o intuito de promover a diversidade de obras que contenham capa dura, capa mole, publicações com orelhas ou não, para enriquecer o trabalho de perigrafia e disponibilizar ao aluno uma vasta exemplificação das partes do livro, quanto que essa seleção seja feita pelos alunos. Assim, cada aluno terá a autonomia de escolher publicações do acervo da biblioteca que contemplem (ou não) as partes descritas acima para serem avaliadas.

Como o foco desta proposição é promover a socialização da leitura e suscitar o gosto por ela, as atividades elaboradas cumprem o seu objetivo se os alunos estiverem efetivamente incentivados, motivados e seduzidos pela proposta que se apresenta a eles. Para tanto, é importante que o professor valorize o espaço da biblioteca e, principalmente, que incentive os alunos a valorizá-lo também, inserindo-os como sujeitos que conhecem e usufruem dos benefícios que foram criados nesse ambiente de leitura. Acreditamos que é plausível, assim, que o gosto pela leitura, como apontam Vieira e Fernandes (2010), seja motivado neste e por causa deste espaço.

À vista disso, promover o Café Literário nesse espaço ambientado e adequado ao público que o frequenta (ou começará a frequentar) e apresentar o trabalho de perigrafia dos livros constitui o primeiro passo da motivação e do incentivo aos alunos. Isso significa que, pelas características específicas desta proposta, este é o momento de preparar o aluno para desfrutar as obras literárias que estão a seu dispor no acervo da biblioteca.

3.1.3 Sobre as Oficinas de Leitura Guiada – a socialização da leitura

As atividades propostas nas Oficinas de Leitura Guiada visam a aumentar o repertório de leitura literária dos jovens leitores, construindo o gosto por essa leitura, por meio da sua socialização. Isso porque, que a literatura promove a capacidade humana de significar, além de permitir o acesso às diversidades dos textos e à multiplicidade das formas e temas, como Cosson (2019, p. 49) elucida.

As oficinas intencionam promover o diálogo com a literatura, abarcando toda a sua competência em “fazer o mundo com as palavras” e de trazer “sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2019, p. 49-50).

Assim, as atividades propostas neste Projeto de Ensino buscam diminuir o distanciamento da leitura da literatura pelos estudantes do ensino fundamental, promovendo a valorização das suas histórias construídas até aqui, com o intuito de aumentar nesses jovens leitores a interação da literatura dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a proposta defendida nesta dissertação é a de valorizar as escolhas de leitura dos alunos e não as impor. Todavia não cabe nesta discussão o papel de desmerecer os projetos que incentivam o trabalho literário de uma obra específica, pelo contrário, uma vez que

muitas dessas propostas promovem, de maneira eficaz, como defende e esclarece Soares (2006), a escolarização adequada da literatura.

O intuito das tarefas de leitura elaboradas nesta proposição é a de ser mais uma possibilidade de trabalho com o texto literário, promovendo a fruição da literatura, por meio da socialização das leituras, na construção de uma comunidade de leitores. As tarefas sugeridas ao longo das oficinas podem ser trabalhadas em cada ciclo de leitura e podem, inclusive, ser repetidas. Quanto a isso, caberá a avaliação do professor e a autonomia dos alunos participantes. Contudo, nesta proposta em especial, as atividades foram selecionadas para cada ciclo de leitura com a intenção de seguirem uma progressão, estimulando, assim, a soberania dos alunos em relação às leituras e à escolha delas.

Como é próprio do fazer literário a promoção de leituras “plurissignificativas” (OLIVEIRA, 2010, p. 46), o trabalho com várias obras dentro de uma mesma sala de aula é bastante viável, ainda mais quando essas obras são escolhidas por quem vai lê-las.

É preciso, portanto, que professor mediador de leituras trace estratégias que qualifiquem essa plurissignificância própria da literatura, como favorecimento das vivências sociais promovidas pela leitura literária. É o que propõem as atividades deste projeto.

É importante reiterar que as sugestões de interações com o texto literário elaboradas nas oficinas só se realizam efetivamente como práticas de promoção da fruição literária se houver a socialização das leituras motivadas pelas rodas de leitura. É o que se observa nos exemplos a seguir:

- O que você espera da leitura deste livro?
- Qual motivo o levou a escolher este livro?

Fonte: Questões propostas nas Oficinas de Leitura Guiada elaboradas pela autora.

Pretende-se com esses questionamentos que cada aluno inicie o seu processo de protagonismo nas suas escolhas de leituras, uma vez que ele é levado a refletir sobre os motivos que o impulsionaram a escolher determinada obra e sobre o fato de que, em especial, precisará explicar esses motivos numa roda de leitura. Espera-se que os alunos se sintam motivados pelas

repostas dos colegas e que, a partir desses momentos na roda de leitura, inicie-se o desenvolvimento da comunidade de leitores.

É importante destacar a importância do diário de leitura (que poderá ser confeccionado pelo próprio aluno), pois ele se realiza como um instrumento de registro das considerações pessoais do aluno sobre suas leituras, além de se estabelecer como instrumento de registro das informações que o aluno irá socializar com a turma. Para que esse instrumento funcione de maneira eficaz, a mediação do professor se torna essencial.

Mesmo que a maioria dos alunos não possua ainda autonomia para as escolhas de livros a serem lidos nesta proposta, é possível desenvolvê-la, pois as atividades seguem uma progressão, intencionando instigar no aluno a curiosidade pela leitura, a descoberta, a afloração do prazer que a leitura da literatura provoca, além da promoção de riquíssimos momentos de partilhas de ideias, sensações, emoções, perspectivas e hipóteses que se possam suscitar durante as apresentações nas rodas de leitura.

Em cada atividade sugerida, explora-se e ressalta-se a opinião do aluno leitor, tornando-o sujeito ativo no processo de letramento literário. O foco, durante os momentos de socialização nas rodas de leitura, é o de promover o respeito às individualidades dentro do coletivo e o de “estabelecer laços entre leitor e o mundo e os outros leitores” (COSSON, 2019, p. 36). É o que se pretende, por exemplo, pelas atividades a seguir:

- Dando sequência à leitura, registre livremente suas conclusões, seus sentimentos, suas impressões para esta etapa da leitura em que você se encontra.
- Crie uma ilustração que represente a história lida ou o seu sentimento/impressão da leitura. Caso prefira, escolha uma frase ou um trecho da obra para copiar e apresentar aos demais colegas na roda de leitura.
- Se você pudesse contactar o(a) autor(a) da obra, o que você diria? Registre em seu diário seus sentimentos, suas impressões e sensações ao ler o livro, ou, ainda, pergunte, sugira, modifique alguma parte da história.

Fonte: Questões propostas nas Oficinas de Leitura Guiada elaboradas pela autora.

Pretende-se, desta maneira, promover o encontro do leitor com o texto (COSSON, 2010, p. 58), em que o professor possa, em suas interações e intervenções, respeitar tanto uma possível recusa do aluno pela obra lida como também (e esse é o foco desta proposição) explorar

a admiração ou interrogação de outra obra e assim estabelecer o espaço da literatura na sala de aula (COSSON, 2010, p. 59).

Já as questões como as que seguem envolvem os conceitos de leitura como processo defendidos nesta dissertação, os quais compreendem a leitura como um compartilhamento, uma competência social, de acordo com Cosson (2019). Também abrangem os conceitos apontados por Oliveira (2010), ao esclarecer que a literatura, ao ser fruída em contínua convivência, coloca-se como uma possibilidade concreta de viver a realidade, tendo as rodas de leitura e as leituras compartilhadas como importantes instrumentos mediadores para a formação de jovens leitores (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

- Você indicaria o livro para algum colega de sala? Para quem? Por quê?
- Chegando ao final da leitura, registre suas conclusões. Não se esqueça de que você não deverá contar aqui o final da história, e sim criar uma expectativa em seus colegas para que eles também se interessem pela leitura do seu livro. Registre, também, se houve cumprimento das hipóteses levantadas por você no início da leitura.

Fonte: Questões propostas nas Oficinas de Leitura Guiada elaboradas pela autora.

Ainda em consonância com Oliveira (2010), esta proposição insere o professor mediador de leitura como exemplo para os jovens leitores, pois sugere que, a cada ciclo de leitura e a cada momento de leitura, como também nas rodas de leitura, ele esteja de posse de uma obra literária, favorecendo, assim, o surgimento da curiosidade sobre a leitura por parte dos alunos e tornando ambos, professor e aluno, agentes “seduzidos” e “entusiastas” da leitura, porquanto “é muito importante que a criança veja o professor lendo” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

3.1.4 Sobre o Instagram – uma vitrine dos trabalhos dos alunos

Ao longo de todo o ciclo de leitura, em cada oficina de leitura guiada, em toda apresentação nas rodas de leitura, será compartilhado na rede social *Instagram* cada momento de interação dos alunos com a literatura. O *Instagram* será outro instrumento de incentivo às leituras, além disso, facilitará a divulgação das leituras feitas pelos alunos e a divulgação do trabalho com o texto literário entre os professores. A criação de *hashtags*, as interações nos *stories* e suas inúmeras possibilidades reforçam o caráter social desta proposta, além de

contribuir para o aumento da autonomia dos alunos, uma vez que o perfil deverá ser administrado pelos próprios alunos, sob mediação do professor. Esta rede social, por si só, é uma ferramenta que gera engajamento entre os seguidores, e lançar mão dela como vitrine dos trabalhos dos alunos contribui grandemente para a proposta de socializar a leitura, pois, entre outras vantagens, amplia o alcance às informações, influencia opiniões, une posicionamentos afins (SANTOS *et al.*, 2019, p. 121).

3.1.5 Os textos de indicação literária e o QR Code

Ao final das oficinas de leitura guiada, cumprindo, a critério do professor, pelo menos três ciclos de leitura (ou seja, três obras lidas), o professor promoverá a oficina de produção de indicações literárias. O aluno deverá ser motivado a produzir um pequeno texto indicando a leitura do livro de que ele mais gostou, entre as leituras que ele fez ao longo dos ciclos de leitura.

Nesse momento, espera-se que se tenha cumprido o objetivo de promover momentos de fruição da literatura por meio da socialização de leituras, sentimentos e vivências, suscitando o prazer por ela, dentro e fora da escola. É o momento efetivo de materializar o caráter humanizador que é próprio da literatura.

De posse das indicações de leitura, os alunos irão transpô-las em QR Codes para serem usadas como marcadores de páginas e distribuídas na Feira Literária – evento promovido para a culminância do projeto e sua socialização na comunidade escolar. As indicações de leitura também poderão fazer parte do ambiente da biblioteca, como mais um incentivo à leitura, construído pelos e para os alunos. Essa possibilidade abre a perspectiva de que, a cada projeto como este, ao final de alguns ciclos de leitura, cada aluno produza seu texto de indicação literária e empregue a ferramenta QR Code para difusão e divulgação dessa indicação na escola como um todo. Essa prática fomenta e efetiva a criação de uma comunidade de leitores e contribui, segundo Leal e Albuquerque (2010, p. 94), para a formação pessoal dos alunos em uma série de esferas sociais.

3.1.6 A Feira Literária e o desfecho do projeto

A promoção de uma feira literária traz a possibilidade de expandir o aprendizado para além dos limites da sala de aula e para além das fronteiras da escola, envolvendo a comunidade em um universo literário e de partilhas de leitura. Ela garante a difusão dos saberes em toda a comunidade escolar e contribui para a vivência da literatura para além da escola. Eventos assim precisam ser constantes para que ocorra, de fato, não apenas a vivência da literatura, mas sua sobrevivência nos espaços escolares. É um dos instrumentos que possibilitam, de maneira concreta, a sua contínua fruição, como aponta Oliveira (2010, p. 46).

A feira literária também contribui para a promoção e valorização do espaço da biblioteca, pois constitui uma oportunidade de se divulgar o seu acervo por meio das produções feitas pelos alunos.

Inúmeras são as possibilidades de ações que se podem desenvolver durante uma feira literária, além da exposição dos trabalhos dos alunos e, no caso específico desta proposta, da distribuição de marcadores de páginas produzidos pelos alunos, contendo em códigos QR indicações de leitura feitas por eles. Podem-se promover, por exemplo, gincanas ou campanhas de doações de livros, além de integrar o evento a outras disciplinas escolares.

Entende-se, com isso, que um evento desta proporção contribui para a formação de leitores e para garantir o espaço que a literatura tem de direito na escola.

3.1.7 O Questionário Final – uma avaliação para o professor e o aluno

O Questionário Inicial, cuja aplicação pode-se dar de várias maneiras, em formato de entrevistas, por exemplo, constitui-se, essencialmente, num diagnóstico. Já com o Questionário Final, pretende-se avaliar o projeto como um todo e sua adesão pelos alunos. É, portanto, para o professor, um importante instrumento de análise dos dados coletados no início, estabelecendo um paralelo com os resultados finais, se houve mudanças nas questões identificadas no começo, se a relação do aluno com a leitura literária foi modificada e influenciada pela aplicação do projeto de letramento literário. As respostas às questões como as que seguem direcionam o professor na condução desta proposta e mostram se ela se configura ou não eficaz para o que foi planejada:

- Concluído o projeto de letramento literário, como foi a experiência de participar desse trabalho?
 - Depois do projeto de leitura literária, qual a importância da leitura para você agora?
 - Você achou que ter a chance de escolher um livro para ler, com base em seus desejos e gostos e com a mediação da professora de Língua Portuguesa, facilitou a leitura para você?
- Comente:

Fonte: Questionário Final - perguntas 2, 3 e 12. Elaborado pela autora.

As perguntas direcionam o aluno a refletir sobre sua própria construção como leitor de literatura. Os resultados desta análise serão úteis para o professor e para os alunos, que poderão entender melhor o processo pelo qual passaram. Este tipo de atividade favorece a relação dos alunos com a escola, e, por meio dela, é possível (re)significar os saberes e a maneira como eles são abordados. É importante que o estudante seja protagonista na construção desses saberes e um instrumento como este prevê a promoção de tais valores.

Este capítulo não esgota as análises e discussões que se possam fazer sobre esta proposta de ensino, em especial considerando o caráter propositivo que se estabelece, reconhecendo que a aplicação da proposta em sala de aula demandará questões e intervenções por parte dos professores e, de modo inclusivo, não descarta a possibilidade de se fazerem adaptações que se configurem necessárias. Tais análises também buscam romper com a ideia que se arrasta em várias realidades escolares de que o trabalho com a literatura é difícil de se realizar, motivada por conceitos limitantes como os que afirmam que os alunos não leem ou que não gostam de ler, ou, ainda, que o trabalho literário (só) possa ser realizado por meio da escolha (dialogada ou não) de uma única obra a ser lida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram inúmeros os desafios impostos pela pandemia mundial da Covid-19 no âmbito educacional, principalmente para a Rede Pública de Ensino no nosso país, a qual já enfrentava muitos problemas, em especial em relação à escassez de ações que possibilitem as práticas pedagógicas mediadas por tecnologia digital – meio que favoreceu o contato com os alunos durante o fechamento das escolas, devido ao surto pandêmico –, além da evidência marcante quanto ao aumento das desigualdades em todas as áreas. Para este programa de mestrado, as dificuldades não foram, igualmente, menos tênues. A sexta turma do Mestrado Profissional em Letras se viu diante do desafio de transformar a pesquisa de intervenção em uma proposta de trabalho, e, assim, foi necessário adequar e adaptar as ações planejadas para o projeto de letramento literário.

O afastamento das salas de aulas impôs (e ainda impõe) novos paradigmas e novas abordagens, ao mesmo tempo em que corrobora a importância da interação face a face entre os sujeitos que participam do processo de aprendizado, de maneira geral. Ainda há muito o que se fazer e (re)pensar nestes novos horizontes educacionais que se configuram há pelo menos um ano e meio, período em que iniciou o surto pandêmico e que obrigou ao fechamento, inclusive, das escolas.

É fato que a educação exige o repensar pedagógico frequente, todavia, no período pandêmico, a exigência de mudanças configura-se mais urgente do que antes, em especial em relação às políticas de avanço na área das tecnologias educacionais.

Em sua prática em sala de aula, o professor de língua portuguesa é constantemente instigado a procurar novos mecanismos de ensino, que visam a solucionar os problemas diários que a educação apresenta. Ao se trabalhar a literatura na escola e buscar meios de escolarizá-la adequadamente, percebe-se o quão desafiador se configura essa tarefa, seja pelo fato de, muitas vezes, a literatura frequentar os lugares de menor destaque nas escolas, de maneira geral, seja pelo fato de os alunos não manifestarem maior desejo por ela. Todavia sabe-se que, em muitos casos, o problema está abrigado na escolarização ineficaz da literatura.

Esta proposta de ensino busca solução para o desafio de incentivar o gosto pela leitura, por meio de sua socialização, e, com isso, promover a autonomia dos alunos nas escolhas dos livros literários, formando uma comunidade de leitores, em especial, com os alunos do

Ensino Fundamental II, que apresentam faixa etária entre 11 e 15 anos e, desta maneira, contribuir para a escolarização eficiente da literatura.

Observa-se, por meio dos estudos teóricos e da metodologia didático-pedagógica aqui apresentados, que a socialização da leitura literária, por meio das rodas de leitura e do uso de ferramentas digitais como forma de promoção e formação de uma comunidade de leitores, contribui para a autonomia dos alunos nas escolhas dos livros e ao consequente gosto pela leitura da literatura. Sendo mediada pelo professor, é possível que a leitura seja vista como instrumento de interação social, de fruição, apreciação, encantamento e de letramento.

O objetivo deste projeto é que os alunos alvos desta proposta, que em geral têm poucas ou raras experiências em leituras literárias, possam desenvolver a autonomia para a escolha de livros que lhes agradem ler e desenvolver o gosto pela leitura, aumentando o grau de letramento literário.

No contexto desta proposição, percebe-se que a mediação do professor, por meio de atividades que promovem as leituras guiadas, assim como as rodas de leitura, visando à socialização e à criação de uma comunidade de leitores, estimula no aluno a autonomia na escolha dos livros de literatura e contribui para uma boa prática de formação de leitores literários, pois desenvolve o gosto por essa leitura, à medida que valoriza os horizontes literários do aluno e seus repertórios, ampliando-os e estimulando-o a leituras mais densas, tornando-o protagonista no processo de letramento literário. O uso de ferramentas digitais colabora para as práticas de socialização da leitura literária na escola, favorecendo o gosto por essa leitura, uma vez que possibilita a ampliação do letramento literário, além de promover a inclusão digital dos alunos, de maneira geral, em especial diante do cenário atual que a educação enfrenta devido à pandemia do coronavírus.

Espera-se, com isso, que a presente dissertação possa contribuir para a área de Linguagens e Letramentos, no que diz respeito à melhoria das práticas docentes para a formação literária dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2006. p. 235-255.*
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 307-336.*
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.
- CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).*
- CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. *In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 127 - 142. (Coleção Explorando o Ensino. v. 20).*
- CANDIDO, Antônio. *O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.*
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.*
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo. *In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-20.*
- COSCARELLI, Carla Viana. *Fundamentos da leitura. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.*
- RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 181-182.*
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.*

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino. v. 20).

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. 2011. Acervo digital da UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/12345678/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.

ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que o completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LEAL, Leiva F. V. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. In: RÖSING, Tânia M. R.; BECKER, Paulo R. (org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 168-182.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 89 - 106. (Coleção Explorando o Ensino. v. 20).

MACHADO, Camila Miranda; SABOIA, Aline Luna; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Literatura centro-americana e rede social instagram: uma proposta de letramento literário para e/le. In: VII ENLIJE, 7, 2018, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45370>. Acesso em: 6 set. 2020.

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura, escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Aracy Alves; CORRÊA, Hércules Toledo; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Espaços da literatura. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 116-135.

NOGUEIRA, Telma Sales; MATTOS, Elisa. O uso do QR Code para a leitura digital móvel: uma experiência no ensino fundamental. In: I SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL: CONECTANDO REDES DE CONHECIMENTO SOBRE LEITURA E ESCRITA DIGITAL, Eixo 5 - Uso de ferramentas digitais no ensino da leitura e da escrita, 1.,

2019, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Ceale /NEPCED, 2019. p. 266 - 271.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41 - 54. (Coleção Explorando o Ensino. v. 20).

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213-214.

RIBAS, Ana Carolina *et al.* O uso do aplicativo QR code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. *Ensaio Pedagógico*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 12-21, jul./dez 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n14/n14-artigo-2-o-uso-do-aplicativo-qr-code.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo (org.) *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002.

SÁ, Elisa Mattos. The use of digital genres and social networks in English Language Teaching – enhancing interaction, developing communicative competence and promoting digital literacy. *In*: INTED 2012 – 6th International Technology, Education and Development Conference, 6, 2012, Valência, Espanha. *Anais [...]*. Valência, Espanha, INTED 2012: Conference Publications, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Áurea Maria Brandão; GROSS, Letícia Granado; SPALDING, Marcelo Macêdo. Conexões entre letramento digital e literatura digital. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 117-130, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1544>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2006.

SOLÉ, Izabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 107-126. (Coleção Explorando o Ensino. v. 20).

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

ANEXOS

Anexo A - Carta de Anuência

Eu, Fader de Souza Castro, diretor da Escola Municipal Santos Dumont, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: “A formação do leitor literário: práticas de socialização dos atos de ler na escola” sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestranda Telma Sales Nogueira da Silva.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Sabará, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do diretor e carimbo

Anexo B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A formação do leitor literário: práticas de socialização dos atos de ler na escola”, desenvolvida pela professora Telma Sales Nogueira da Silva, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Municipal Santos Dumont, em Sabará (MG), a aprimorarem habilidades relativas à leitura literária com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura. Para tanto, propomos um projeto de ensino cujo objetivo é socializar as práticas de leitura na escola e fazer uso de uma tecnologia digital para contribuir para as ações que serão realizadas. As atividades serão desenvolvidas pela professora Telma Sales Nogueira da Silva, no primeiro semestre de 2020, no horário regulamentar das aulas, de 7 h as 11 h 15 min, nas dependências da referida escola. Você será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar o seu contato e experiências com a leitura literária. Pretendemos, também, registrar em fotografias algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Considerando-se que não há pesquisa sem riscos, explica-se que os possíveis riscos inerentes a pesquisas do gênero são a tomada do tempo dos envolvidos ao responder aos questionários; riscos que se relacionam à possível divulgação de imagens e textos; riscos relacionados à divulgação de dados, confidenciais ou não. Ações serão tomadas para que os riscos sejam minimizados e para que a pesquisa seja desenvolvida de maneira confortável e segura para todos os envolvidos. Entre as medidas e atitudes atenuadoras de riscos destacam-se: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; garantir a liberdade para não responder às questões

constrangedoras; assegurar a confidencialidade e privacidade dos envolvidos; garantir a não violabilidade e integridade dos documentos utilizados. A professora pesquisadora, ainda, compromete-se a estar sempre atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto por parte dos envolvidos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, pelo telefone: (31) 34096032 ou pelo e-mail: csilvabarros@hotmail.com.

Esclarece-se, ainda, que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) poderá, também, ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicita-se a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do(a) aluno(a)

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestranda Telma Sales Nogueira da Silva
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Rubricas _____

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 –
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901
E-mail:coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A formação do leitor literário: práticas de socialização dos atos de ler na escola”, desenvolvida pela professora Telma Sales Nogueira da Silva, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 9º ano da Escola Municipal Santos Dumont, em Sabará (MG), a aprimorarem experiências em leituras literárias que favoreçam o gosto por elas. As atividades serão desenvolvidas pela professora mestranda Telma Sales Nogueira da Silva no primeiro semestre de 2020, no horário regulamentar das aulas, de 7 h as 11 h 15 min, nas dependências da referida escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial e outro final a fim de verificar o seu contato e relações com a leitura literária. Pretendemos, também, registrar em fotografias algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Considerando-se que não há pesquisa sem riscos, explica-se que os possíveis riscos inerentes a pesquisas do gênero são a tomada do tempo dos envolvidos ao responder aos questionários; riscos que se relacionam à possível divulgação de imagens e textos; riscos relacionados à divulgação de dados, confidenciais ou não. Ações serão tomadas para que os riscos sejam minimizados e para que a pesquisa seja desenvolvida de maneira confortável e segura para todos os envolvidos. Entre as medidas e atitudes atenuadoras de riscos destacam-se: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; garantir a liberdade para não responder às questões constrangedoras; assegurar a confidencialidade e privacidade dos envolvidos; garantir a não violabilidade e integridade dos documentos utilizados. A professora pesquisadora, ainda,

compromete-se a estar sempre atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto por parte dos envolvidos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, pelo telefone: (31) 34096032 ou pelo e-mail: csilvabarros@hotmail.com.

Esclarece-se, ainda, que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) poderá, também, ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicita-se a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) participe dela.

Assinatura do(a) responsável

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestrandia Telma Sales Nogueira da Silva
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Rubricas _____

<p>Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592</p>
--

Anexo D - Termo de Compromisso

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução 466/12 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do Projeto.

Tenho ciência de que essa folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada, e fará parte integrante da documentação dela.

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Orientador da Pesquisa

Professora mestrande Telma Sales Nogueira da Silva
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Assistente da Pesquisa

Anexo E - Questionário Inicial do Aluno

1. Identificação

ALUNO(A): _____ IDADE: _____

2. Indique a seguir o quanto você gosta de ler:

- gosto muito
- gosto, mas prefiro outra atividade
- gosto pouco
- não gosto nada

3. Qual a importância da literatura para você?

- muito importante
- importante
- pouco importante
- não é importante
- não sei

4. Você tem o hábito de ler o quê?

- Livros. Quais? _____
- Revistas
- Jornais
- Livros religiosos
- Histórias em quadrinhos
- Sites/Blogs
- Redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter)

- Não, pois esta era tarefa do(a) professor(a.)
- Nunca participei de atividades de leitura na escola.

14. Ao escolher um livro literário para ler, qual critério você utiliza?

- Escolho pela capa.
- Escolho pelo tamanho, quanto menor, melhor.
- escolho pelo tamanho, quanto maior, melhor.
- Leio as informações que constam no livro, como a sinopse.
- Não escolho.
- Outras formas de escolha.

15. O que você acha do trabalho realizado na escola sobre a leitura literária?

- Muito bom.
- Bom.
- Regular.
- Péssimo
- A escola não realiza esse trabalho.

16. Ao ser proposto um trabalho sobre a leitura de livros literários, você gostaria de ter a chance de escolher um livro para ler?

- Sim, gostaria.
- Sim, mas não saberia como escolher.
- Não, pois não saberia escolher.
- Não, pois não gosto de ler livros literários.

17. Se você tivesse a chance de escolher livros para ler na escola, em um trabalho de leitura literária, quais temas ou obras você escolheria?

18. O que você espera aprender neste trabalho de leitura literária que vamos desenvolver juntos este ano?

Anexo F - Questionário Final do Aluno

1- Identificação:

Aluno (a): _____ Idade: _____

2- Concluído o projeto de letramento literário, como foi a experiência de participar desse trabalho?

3- Depois do projeto de leitura literária, qual a importância da leitura para você agora?

- () muito importante
- () importante
- () pouco importante
- () não é importante
- () não sei

4- Fazendo uma autoavaliação, como você analisa seu desenvolvimento no projeto?

- () Ótimo

- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo

5- Na sua opinião, quais foram os pontos positivos desse projeto?

6-Na sua opinião, quais foram os pontos negativos desse projeto?

7-Você achou o projeto de letramento literário uma forma diferente de se trabalhar a literatura na escola? Por quê?

8-Você gostaria de ler outros livros na escola da mesma maneira que foram trabalhados no projeto desenvolvido? Por quê?

9- O que você aprendeu participando desse projeto de letramento literário?

10- Durante o desenvolvimento do projeto, você gostou da experiência de ler um livro literário? Por quê?

11-Se o trabalho com a leitura literária fosse sempre realizado dessa forma na escola, como seria?

- Ótimo
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

12- Você achou que ter a chance de escolher um livro para ler, com base em seus desejos e gostos e com a mediação da professora de Língua Portuguesa, facilitou a leitura para você?

Comente:

13- Depois de participar do projeto, qual a importância da leitura literária em sua vida para seu desenvolvimento dentro e fora da escola?

- É muito importante
- É importante

() É pouco importante

() Não é importante

() Não sei

14- Você pretende ler outros livros literários? Por quê?

15- Com o projeto, você se sente mais confiante em escolher um livro de literatura para ler na escola?

16- O seu critério de escolha de livros literários para serem lidos na escola continua o mesmo depois desse projeto de ensino? Por quê?

17- O que é importante, para você, na hora de escolher um livro literário para ser lido, depois de ter participado desse projeto?

18- A aplicação do projeto de leitura literária em sua turma atendeu as suas expectativas? Por quê?

Anexo G - Resolução 003 PROFLETRAS



Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
Coordenação Nacional

RESOLUÇÃO Nº 003/2021 – CONSELHO GESTOR, de 31 de março de 2021.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS.

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe são conferidas,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia da COVID- 19, no âmbito, particularmente, na pós graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sétima turma do PROFLETRAS;

RESOLVE

Aprovar as seguintes normas:

Art. 1º Os trabalhos de conclusão da **sétima turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2º O trabalho de conclusão deverão , necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do

PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.

Art. 3º Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Natal – RN, 31 de março de
2021.



MARIA DA PENHA CASADO ALVES PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR DO PROFLETRAS

Anexo H - Formulário de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

Eu, _____, portador(a) da Carteira de identidade RG nº. _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada “Formação do leitor literário: práticas de socialização dos atos de ler na escola”, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem do(a) meu(minha) filho(a), **AUTORIZO**, por meio do presente formulário, realizar as fotos e filmagens que se façam necessárias e/ou colher o depoimento do(a) meu(minha) filho(a) _____, sem qualquer ônus financeiro a nenhuma das partes, para serem utilizados na pesquisa desenvolvida pela professora Telma Sales Nogueira da Silva, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sejam esses destinados somente para fins acadêmicos e científicos e sem utilizar nenhuma identificação de qualquer participante da pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e/ou depoimento acima mencionados em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) nos resultados da pesquisa no formato de dissertação a ser defendida publicamente; (II) nos artigos acadêmicos e em apresentação em eventos relacionados à pesquisa.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e/ou depoimentos não recebendo, para tanto, qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 2 vias de igual teor e forma.

_____, dia ____ de _____ de _____.

Anexo I - Fotos da Biblioteca “Casa dos livros”

Fotos feitas em novembro de 2019.

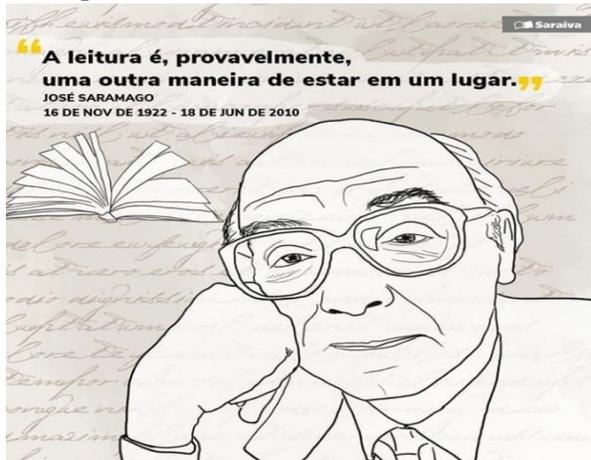




Caricatura da personagem de Sherlock Holmes,
da obra de Arthur Conan Doile

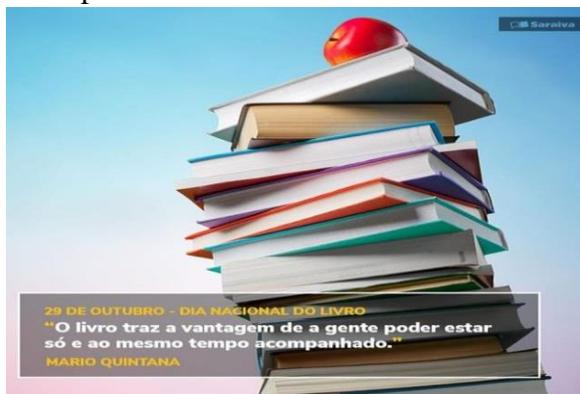


Exemplo de frase de incentivo à leitura



Fonte: Saraivaonline. Foto em comemoração ao aniversário de José Saramago.
Instagram. 16 de novembro de 2019.

Exemplo de frase de incentivo à leitura



Fonte: Saraivaonline. Foto sobre o dia nacional do livro.
Instagram. 29 de outubro de 2019.