

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS JAGUARÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MICHELY ANGELA VILA GUALANO

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: AVALIANDO UMA PROPOSTA PARA
ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
JAGUARÃO/RS**

**Jaguarão
2024**

MICHELY ANGELA VILA GUALANO

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: AVALIANDO UMA PROPOSTA PARA
ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
JAGUARÃO/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura

**Jaguarão
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G899p Gualano, Michely Angela Vila
Práticas de leitura literária na escola: avaliando uma
proposta para estudantes do 6º ano do ensino fundamental de
uma escola pública de Jaguarão/RS / Michely Angela Vila
Gualano.
103 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.
"Orientação: Patrícia dos Santos Moura".

1. Letramento literário. 2. Formação de leitores. 3. Ensino
fundamental. I. Título.

MICHELY ANGELA VILA GUALANO

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA ESTUDANTES DO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 21 de novembro de 2024.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Patrícia dos Santos Moura

Orientadora

(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior

(UNIPAMPA)

Profª. Dra. Denise Aparecida Moser

(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Jorama de Quadros Stein
(UFPEL)

Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/01/2025, às 13:36, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 03/02/2025, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/02/2025, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Jorama de Quadros Stein, Usuário Externo**, em 20/02/2025, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1659404** e o código CRC **9B63D9D9**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, força e perseverança que me foram concedidas nos momentos de fraqueza e dificuldade. Sua presença constante me deu coragem para enfrentar os desafios e seguir em frente, permitindo que eu chegasse até aqui.

Aos meus queridos pais, meu porto seguro e minha razão de viver, agradeço por todo o amor, apoio e ensinamentos que me proporcionaram ao longo da vida. Ao meu pai, *in memoriam*, expresso minha eterna gratidão e saudade. À minha mãe, sou imensamente grata por sua presença constante, amor incondicional e força, que continuam a me guiar.

À Profa. Dra. Patrícia Moura, minha orientadora, agradeço profundamente por todo o apoio, incentivo e contribuição dedicados ao meu trabalho durante esta longa caminhada.

Aos professores participantes da banca examinadora de Defesa, Prof. Dr. Bento Selau da Silva Junior, Profa. Dra. Denise Aparecida Moser e Profa. Dra. Jorama de Quadros Stein, pelas valiosas contribuições e sugestões, que foram essenciais para aprimorar meu trabalho e enriquecer esta experiência acadêmica.

Aos professores do Mestrado em Educação, agradeço profundamente pelos ensinamentos e pela dedicação durante o curso. Cada aula e cada orientação contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico e pessoal, deixando uma marca inesquecível em minha trajetória.

Aos meus queridos alunos, sujeitos principais deste trabalho, que colaboraram com entusiasmo e empenho para que esta pesquisa fosse concluída com sucesso. A dedicação e o comprometimento de cada um de vocês foram fundamentais para a realização deste projeto.

À direção da escola, que confiou em mim e permitiu a execução desta pesquisa. Agradeço pela oportunidade e pelo apoio incondicional, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a aplicabilidade da sequência básica, um método desenvolvido por Cosson (2012), juntamente com o uso dos diários de leitura, como estratégias para incentivar a leitura literária e promover o letramento literário em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. A metodologia adotada foi a de intervenção pedagógica, com abordagem qualitativa, segundo Damiani *et al.* (2013). Para a coleta de dados, utilizaram-se análise documental, questionário e observação participante, com o intuito de obter uma compreensão detalhada das interações dos estudantes com o material literário e das percepções sobre a prática de leitura literária. O embasamento teórico fundamenta-se nas concepções de leitura e letramento de Koch e Elias (2014), Kleiman (2016) e Solé (1998), enquanto o papel do letramento literário no contexto escolar é discutido à luz de Cosson (2012), Paulino e Cosson (2009), Colomer (2007) e Soares (2022). Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e o Documento Orientador Municipal (Jaguarão, 2020) foram incluídos como suporte normativo e curricular para contextualizar a relevância do trabalho na educação básica. Os resultados indicam que a sequência básica foi bem-sucedida em mobilizar os estudantes, levando-os a participar ativamente das etapas como a exploração de textos, a interpretação e a reflexão crítica. Notou-se que a sequência básica proporcionou uma estrutura organizada e acessível para que os estudantes se envolvessem mais profundamente com o conteúdo literário, ampliando sua visão de mundo e promovendo o desenvolvimento do letramento literário. Quanto aos diários de leitura, observou-se que, embora os estudantes não se mostrassem totalmente motivados a utilizá-los, foram fundamentais para identificar dificuldades na expressão escrita de suas percepções de leitura. Conclui-se que a sequência básica é uma ferramenta eficaz para o incentivo à leitura literária e o desenvolvimento do letramento literário nas escolas, oferecendo aos estudantes uma base para que se tornem leitores críticos e conscientes, capazes de refletir sobre a literatura e suas implicações na sociedade. O estudo ressalta a importância de a leitura estar no centro do planejamento pedagógico para potencializar o impacto na formação de leitores. Além disso, destaca-se que a formação continuada dos professores e sua disposição para inovar nas práticas pedagógicas são essenciais para consolidar uma educação voltada ao letramento literário e à promoção da leitura literária na educação básica.

Palavras-chave: letramento literário; formação de leitores; ensino fundamental.

RESUMEN

Esta pesquisa presenta como objetivo investigar la aplicabilidad de una secuencia básica, método desarrollado por Cosson, en conjunto con los diarios de lectura, como estrategia de promover el incentivo a la lectura y al letramento literario, en un 6º año de la enseñanza fundamental. Se utilizó como metodología la pesquisa intervención pedagógica con abordaje cualitativa, según Damiani et al. (2013). Para recolectar los datos, se utilizó el análisis documental, el cuestionario y la observación participante, con la finalidad de obtener una comprensión detallada de las interacciones de los estudiantes con el material literario y las percepciones sobre la práctica de lectura. Los presupuestos teóricos son basados en las concepciones de lectura de Koch e Elias (2014), Kleiman (2016) e Solé (1998). Para discutir el papel del letramento literario en el contexto escolar, Cosson (2012), Paulino e Cosson (2009), Colomer (2007) y Soares (2022). Además, documentos como la Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), el Referencial Curricular Gaucho (Rio Grande del Sur, 2018) y el Documento Orientador Municipal (Yaguaron, 2020) se incluyen como aporte teórico y curricular para contextualizar la relevancia del trabajo en la educación básica. Los resultados indican que la secuencia básica logró movilizar a los estudiantes, llevándolos a participar activamente sus etapas como la exploración, interpretación y reflexión crítica del texto. Se observó que la secuencia proporcionó una estructura organizada y accesible para que los estudiantes participaran más profundamente en el contenido literario, ampliando su visión del mundo y promoviendo el desarrollo del letramento literario. En relación a los diarios de lectura, se observó que, aunque los estudiantes no estaban completamente motivados para utilizarlos, estos diarios fueron fundamentales para identificar dificultades en la expresión escrita de sus percepciones lectoras. Se concluye que la secuencia básica es una herramienta eficaz para fomentar la lectura literaria y desarrollar el letramento literario en las escuelas, ofreciendo a los estudiantes una base para convertirse en lectores críticos y conscientes, capaces de reflexionar sobre la literatura y sus implicaciones para la sociedad. El estudio destaca la importancia de que la lectura esté en el centro de la planificación pedagógica para mejorar el impacto en la formación lectora. Además, se destaca que la formación continua de los docentes y su voluntad de innovar en las prácticas pedagógicas son fundamentales para consolidar una educación centrada en el letramento literario y el fomento de la lectura en la educación básica.

Palabras clave: letramento literario; formación de lectores; enseñanza fundamental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo da Pesquisa Intervenção.....	37
Figura 2 - Ao ler tu costumias:	40
Figura 3 - Quantos livros tu lês por ano?.....	40
Figura 4 - Tempo dedicado à leitura:	41
Figura 5 - Livro impresso ou digital?	41
Figura 6 - O que te impede de ler mais?	41
Figura 7 - O que mais gostas de ler?.....	42
Figura 8 - Critérios utilizados para escolher um livro:	42
Figura 9 - O que te motiva ler?.....	43
Figura 10 - Estudantes assistindo aos vídeos dos BookTubers	45
Figura 11 - Estudantes socializando a leitura realizada	48
Figura 12 – Resenha.....	69
Figura 13 - Resenha	71
Figura 14 - Trecho do diário de leitura	78
Figura 15 - Trecho do diário de leitura	79
Figura 16 - Trecho do diário de leitura	80
Figura 17 - Trecho do diário de leitura	81
Figura 18 - Trecho do diário de leitura	82
Figura 19 - Trecho do diário de leitura	83
Figura 20 - Trecho do diário de leitura	85
Figura 21 - Trecho do diário de leitura	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões das práticas leitoras	20
Quadro 2 - Leitura do 6º ao 9º ano.....	21
Quadro 3 - Componente curricular Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano	23
Quadro 4 - Componente curricular Língua Portuguesa – 6º e 7º anos.....	24
Quadro 5 - Identificação dos participantes.....	46
Quadro 6 - Sistematização da intervenção	49
Quadro 7 - Transcrição Resenha Figura 12.....	69
Quadro 8 - Transcrição Resenha figura 13.....	71
Quadro 9 - Impressões do leitor durante a leitura do livro.....	77
Quadro 10 - Transcrição Figura 14.....	78
Quadro 11 - Transcrição Figura 15.....	79
Quadro 12 - Transcrição Figura 16.....	80
Quadro 13 - Transcrição Figura 17.....	81
Quadro 14 - Transcrição Figura 18.....	82
Quadro 15 - Transcrição Figura 19.....	83
Quadro 16 - Transcrição Figura 20.....	85
Quadro 17 - Transcrição Figura 21.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DOM – Documento Orientador Municipal

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNL – Política Nacional do Livro

PNLL – Política Nacional do Livro e Leitura

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

p. – página

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ..	16
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA	25
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	30
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	35
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	36
3.2 APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	37
3.3 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	50
4 ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 RECEPTIVIDADE DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE ÀS ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA PROPOSTA POR COSSON.....	58
4.2 INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES	96
APÊNDICE A – TERMO DE ESCOLA COPARTICIPANTE.....	97
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	98
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	100
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	102

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um instrumento de transformação social e a escola representa um ambiente privilegiado para implementar práticas de letramento, visto que é o lugar onde a pluralidade cultural acontece possibilitando o envolvimento de práticas sociais. A leitura literária, quando compartilhada e discutida, conduz os jovens a compreender o potencial humanizador e transformador que a literatura possui, enriquecendo sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo.

Inúmeras pesquisas mostram o desinteresse dos jovens pela leitura. A pesquisa realizada em 2018 pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹, que avalia o nível de letramento em leitura, revelou que 50% dos estudantes não possuem o nível básico de leitura. O estudo apontou que 0,2% dos 10.961 estudantes atingiram o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil, mostrando que o país não avançou no índice de leitura e continua com baixo desempenho, ocupando a 57ª colocação do ranking. No PISA 2022, o Brasil ocupou a 52ª colocação no ranking de leitura. Embora a colocação tenha melhorado ligeiramente em relação a 2018, o país ainda não conseguiu alcançar grandes avanços na área de leitura. Do mesmo modo, o resultado da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Brasileiro – SAEB², realizado em 2021, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), levando em conta o impacto que a pandemia de covid-19³ causou na educação brasileira, apontou uma queda na proficiência média em Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental que obteve, em âmbito nacional, 208 pontos comparados aos 215 pontos obtidos em 2019. No Rio Grande do Sul, a pontuação obtida em 2021 foi de 216 pontos em proficiência no 5º ano do ensino fundamental e de 265 pontos em proficiência no 9º ano do ensino fundamental. Se comparado ao ano de 2019, houve uma queda de 7 pontos no resultado de proficiência média em Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental e de 2 pontos no 9º ano do ensino fundamental. Os dados comprovam que a Educação Básica

¹ PISA. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 10 out. 2024.

² As provas de Matemática e Língua Portuguesa são aplicadas para os estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio.

³ “A organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo coronavírus (covid-19) constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OMS/PAHO, 2020), definida pela organização como a ‘disseminação mundial de uma nova doença [...] quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa’” (Macedo; Cardoso, 2022, p. 17).

necessita avançar e promover ações para desenvolver a competência leitora dos estudantes no contexto escolar.

Diante desse contexto, em que grande parte dos estudantes continua sem ter um domínio considerável da leitura, necessita-se pensar em alternativas de incentivo à leitura, de modo a desenvolver nos jovens a prática da leitura literária, formando, assim, leitores críticos atuantes na sociedade letrada. Para Cosson (2021, p. 19) “[...] é a escola e não outra instituição a responsável pela leitura da escrita em nossa sociedade”.

Como professora de Língua Portuguesa há 10 anos nos anos finais do ensino fundamental, sempre tive a preocupação de incentivar a leitura literária nas minhas aulas e, mesmo com toda a minha experiência, ainda me faço alguns questionamentos sobre como contribuir de forma mais efetiva com a formação leitora dos meus alunos. Para tanto, nas aulas de Língua Portuguesa, busco sempre aplicar projetos que aproximem os estudantes dos livros como forma de promover situações de interação texto-leitor, assim como expandir o contato dos estudantes com a literatura.

De acordo com Colomer (2007), o desejo de formar leitores não tem surtido o efeito esperado por diferentes razões, seja porque vive-se em uma sociedade que utiliza outros meios audiovisuais que fazem o papel da literatura, seja porque não sabemos o quê fazer para incentivar o gosto pela leitura, “[...] porque o funcionamento social desenvolveu valores e formas de vida que vão contra as condições favoráveis à leitura, como a concentração ou a solidão” (Colomer, 2007, p. 102).

Portanto, o desejo de realizar esta pesquisa no mestrado profissional surgiu das minhas inquietudes como professora de Língua Portuguesa em contribuir com a ampliação do repertório literário e colaborar com a formação leitora dos meus alunos, além de produzir conhecimento científico para a minha área. Assim sendo, justifica-se a escolha deste tema pela relevância do incentivo à leitura literária como ferramenta fundamental na formação de cidadãos críticos e atuantes. A leitura literária não só enriquece o repertório cultural dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, reflexão e análise, essenciais para a compreensão do mundo ao seu redor. Ao incentivar a leitura, promove-se uma maior capacidade de expressão e comunicação, além de expandir os horizontes dos leitores em relação às diversas realidades e perspectivas sociais.

Quanto à relevância desta pesquisa para a área da Educação, espera-se contribuir com a formação leitora dos estudantes, no que diz respeito à ampliação do repertório literário e ao reconhecimento e à valorização da literatura. Também auxiliar a superar entraves enfrentados pelo pouco tempo reservado nas aulas de Língua Portuguesa à leitura literária, seja por falta

de bibliotecas equipadas com acervos atrativos, seja pela baixa carga horária destinada a esse componente, impossibilitando um ensino que abranja, com qualidade, todas as práticas de linguagem propostas nos quatro eixos de integração pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica (Brasil, 2018a).

Ademais, é do 3º ano ao 6º ano que, segundo Cosson (2021, p. 30), não só “[...] se consolida a aprendizagem do código escrito, como também se desenvolvem práticas de leitura e comportamentais que serão decisivas na formação de leitores literários e cidadãos”. Colomer (2007) afirma que na pré-escola e no primário a leitura literária é mais explorada visto que está “[...] em consonância com determinados objetivos escolares, que têm vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos” (Colomer, 2007, p. 33). Ainda segundo a autora, nos anos seguintes os outros conteúdos tornam-se o foco das aulas, o que faz com que os professores não explorem tanto a leitura literária.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018a, p. 8), documento que orienta “[...] para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”, enfatiza a importância da formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental. O documento destaca, no campo artístico-literário, que se deve dar “[...] a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (Brasil, 2018a, p. 138). É a partir dessa continuidade de formação de leitores que surge o interesse de propor ações que deem condições para que os estudantes demonstrem e continuem com o desejo de ler e interagir com o texto à medida que forem avançando de ano.

Com relação às especificidades das práticas de leitura em Língua Portuguesa no eixo da leitura, a BNCC compreende como “[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2018a, p. 71), o que evidencia uma visão de abordagem sociocognitiva de leitura em que, segundo Koch e Elias (2014, p. 12), é “[...] uma visão sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação”. São citados na BNCC (Brasil, 2018a, p.71) como exemplo as leituras para “[...] fruição estética de textos e obras literárias” entre outras possibilidades. No que se refere às práticas leitoras, também se “[...] compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]” (Brasil, 2018a, p. 72).

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (Rio Grande do Sul, 2018) vai ao encontro do que diz a BNCC (Brasil, 2018a) no que diz respeito à estrutura dos eixos que coloca o texto como centro do processo de ensino e de aprendizagem. Em relação à promoção do letramento literário, o referencial recomenda “[...] a realização de atividades que permitam o contato direto e contínuo dos estudantes com obras literárias” (Rio Grande do Sul, 2018). Segundo Cosson (2012, p. 12), o processo de letramento com textos literários “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu domínio efetivo” porque o letramento literário é “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2012, p. 23). Nesse contexto, para fomentar o engajamento com a leitura literária, cabe ao professor criar situações que instiguem o interesse dos estudantes pelos livros, de modo que esse exercício diário os torne leitores críticos e independentes.

Nesse sentido, para promover o comprometimento na leitura literária, cabe ao professor pensar em situações que instiguem os estudantes a se interessarem por livros e que esse exercício diário os torne leitores críticos e autônomos.

Nessa perspectiva, o objetivo geral que se pretende alcançar ao longo da pesquisa é investigar a aplicabilidade da sequência básica, método desenvolvido por Cosson e dos diários de leitura como forma de promover o letramento e o incentivo à leitura literária, em uma turma de estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

Diante disso, refletindo sobre a importância que a literatura tem na vida dos estudantes, optou-se nesta pesquisa por ampliar o contato com a leitura literária no componente curricular de Língua Portuguesa, em um 6º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Jaguarão/RS/Brasil, bem como analisar os resultados alcançados por meio da implementação de ações, visando ao incentivo à leitura literária na sala de aula. Dessa forma, a temática desta pesquisa terá o seguinte problema: Os estudantes do 6º ano do ensino fundamental demonstrarão interesse pela leitura literária por meio da aplicação do método sequência básica juntamente com os diários de leitura?

Sendo assim, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção dois, intitulada Fundamentação Teórica, apresenta-se como a leitura literária é abordada nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018a), o RCG (Rio Grande do Sul, 2018) e o DOM (Jaguarão, 2020). Também serão explanadas as concepções de leitura e de letramento literário na escola. Na sequência, na seção três, mostram-se os caminhos metodológicos da pesquisa, como a metodologia e a implementação da intervenção

pedagógica. Também apresentam-se os procedimentos de geração e análise dos dados. Na seção quatro, apresentam-se, por fim, as considerações finais sobre os resultados obtidos por meio da realização da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, será apresentada a discussão das questões teóricas necessárias para construção da pesquisa, que visa promover o incentivo à leitura literária e a formação de leitores.

Para tanto, esta seção está organizada em três subseções: “Práticas de Leitura Literária nos Marcos Legais da Educação”, em que se discutem as orientações acerca das práticas de leitura literária nos documentos oficiais que devem ser implementadas na Educação Básica; “Concepções de Leitura”, em que se expõem as concepções de leitura em diversas perspectivas e “Letramento Literário na Escola”, em que se apresentam definições de letramento literário e a sua contribuição para a formação de leitores.

2.1 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO

Com o intuito de ilustrar o que há na educação brasileira sobre o incentivo à leitura e à formação de leitores, discorro aqui sobre os principais documentos orientadores existentes no Brasil, ressaltando que o foco desta pesquisa será na BNCC (Brasil, 2018a), no RCG (Rio Grande do Sul, 2018) e no DOM (Jaguarão, 2020). Destaco que os PCN (Brasil, 1998) serão citados apenas com o intuito de traçar uma linha do tempo e ilustrar o caminho percorrido até a promulgação da BNCC (Brasil, 2018a).

No que se refere ao incentivo à leitura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) estabelece e ressalta a importância da formação de leitores dentro das escolas. Coloca como objetivos essenciais da Educação Básica “[...] a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais” (Brasil, 1996, p. 2) para o cumprimento de “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 2).

No artigo 4º, título III, inciso XI, que trata sobre o Direito à Educação e o Dever de Educar, a LDBEN (Brasil, 1996, p. 2) destaca que o Estado deve garantir a

[...] alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

A LDBEN (Brasil, 1996) também destaca, no artigo 32, que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão por meio do “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, p. 10).

Para que os estudantes possam exercer a sua cidadania plenamente, o desenvolvimento de práticas de leitura deve estar presente no planejamento do professor e para tanto os documentos oficiais são os que embasam o trabalho em sala de aula. Dentre os documentos estão os PCN (Brasil, 1998), que ainda são referência para a organização dos currículos escolares, e a BNCC (Brasil, 2018a) que orienta quais habilidades, competências e aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica em todo o país. Os documentos complementam-se e ambos compartilham da mesma perspectiva bakhtiniana⁴ de concepção de linguagem como forma de ação e interação no mundo, o que propõe a atuação de um sujeito ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, sendo a linguagem uma prática social por meio da qual nos relacionamos, interagimos, nos posicionamos e atuamos na sociedade.

Os PCN Nacionais (Brasil, 1998, p. 70) que tratam, no grupo de ensino fundamental para o III e IV ciclos, sobre a organização do componente curricular de Língua Portuguesa, afirmam que esses ciclos “[...] têm papel decisivo na formação de leitores”, pois é nesta etapa que muitos estudantes desistem de ler “[...] por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior” (Brasil, 1998, p. 70).

Sendo assim, faz-se necessário que a escola se organize “[...] em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis (sic)) para o leitor de textos de complexidade real” (Brasil, 1998, p. 70), para que não ocorra esse distanciamento e desinteresse pela leitura.

Nessa perspectiva, para alcançar os objetivos esperados ao final dos ciclos do ensino fundamental,

⁴ Mikhail Bakhtin (1895-1975) estudioso e filósofo russo, pesquisador da linguagem humana, um teórico da literatura, sociólogo, etnólogo.

[...] cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 1998, p. 19).

Além disso, os PCN (Brasil, 1998, p. 71-72) de Língua Portuguesa destacam que para formar leitores são necessárias algumas condições como:

- a) uma biblioteca que coloque à disposição dos alunos textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- b) acervo de livros nas salas de aula;
- c) planejamento de atividades que incentivem à leitura e o compartilhamento de histórias, na sala de aula;
- d) planejar atividades diárias de prática de leitura a fim de destacar a importância de ler sem estar ligada a outras tarefas;
- e) oportunizar que os alunos escolham o que vão ler;
- f) proporcionar na escola políticas de formação de leitores em que todos os professores se envolvam em ações de incentivo à leitura.

Ademais, nos PCN (Brasil, 1998, p. 72-73) são apresentadas algumas “[...] sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores” como: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal.

Os PCN de Língua Portuguesa sugerem que é o professor o principal agente para explorar práticas de leituras com a finalidade de formar leitores e enfatiza que essas práticas necessitam de locais e materiais apropriados para a sua efetivação como bibliotecas equipadas e professores qualificados.

Já a BNCC (Brasil, 2018a) é um documento orientador que visa “[...] a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018a, p. 8). Ela continua com a concepção de linguagem enunciativo-discursiva proposta pelos PCN (1998) de ser “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Dessa forma, têm-se uma concepção de linguagem como atividade discursiva e interativa e o texto que assume a unidade central do trabalho:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018a, p. 67).

No componente curricular de Língua Portuguesa, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), as habilidades levam em conta as práticas sociais do uso da linguagem e ainda cabe “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018a, p. 67). No documento não é citado quais estratégias utilizar para pôr em prática o prescrito no documento, ficando com as escolas e com os professores a responsabilidade de criar formas de colocar em práticas essas orientações.

A BNCC (Brasil, 2018a), em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as específicas da área da Linguagem, propõe mais dez competências específicas para o componente curricular de Língua Portuguesa. Dentre elas estão as que se referem ao ensino da leitura como, por exemplo,

8. Selecionar textos e livros para a leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais [...].
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginação e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018a, p. 87).

Essas competências evidenciam a importância de promover a leitura literária, alinhando-se à proposta desta pesquisa. É essencial que os estudantes tenham contato com obras literárias na íntegra, e não apenas com fragmentos de texto.

A BNCC (Brasil, 2018a) também estrutura o componente de Língua Portuguesa em eixos de aprendizagem: da leitura, da produção de textos, da oralidade e da análise linguística/semiótica. O eixo da leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018a, p. 71).

Além dos eixos, a BNCC (Brasil, 2018a) considera campos de atuação que orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada eixo. Os campos de atuação do Ensino Fundamental, anos finais são: artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

O eixo da leitura está vinculado a campos de atuação como: campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático, campo de atuação da vida pública e o campo artístico-literário, sendo este, o foco do trabalho desta pesquisa. É no campo artístico-literário que se prima pela continuidade da formação do leitor, com ênfase no desenvolvimento do leitor-fruidor, um “[...] sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos” (Brasil, 2018a, p. 138).

A BNCC (Brasil, 2018a) ainda propõe sete dimensões das práticas leitoras das quais saliento a sexta e a sétima. A sexta refere-se à adesão às práticas de leitura e a sétima às estratégias e procedimentos de leitura. No Quadro 1, a seguir, destaco algumas habilidades sugeridas pelo documento.

Quadro 1 - Dimensões das práticas leitoras

Dimensões das práticas leitoras	Habilidades
Estratégias e procedimentos de leitura	Estabelecer/considerar os objetivos de leitura Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças Inferir ou deduzir informações implícitas Inferir ou deduzir pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas Apreender os sentidos globais do texto
Adesão às práticas de leitura	Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temáticas e nas orientações dadas pelo professor

Fonte: Excerto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a, p. 74)

Percebe-se que as habilidades propostas nas dimensões das práticas leitoras no que diz respeito à leitura, para serem alcançadas, dependem de propostas que possam ser desenvolvidas e mediadas pelo professor com a finalidade de incentivar os estudantes à leitura literária. A BNCC (Brasil, 2018a) também propõe habilidades do eixo da leitura, no campo artístico-literário, referenciadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Leitura do 6º ao 9º ano

Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	Habilidades da BNCC
Campo artístico-literário	Leitura	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.</p> <p>Apreciação e réplica</p>	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i>, canais de <i>booktubers</i>, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, fanzines, <i>e-zines</i>, fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>
Campo artístico-literário	Leitura	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento

			sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
--	--	--	---

Fonte: Excerto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a, p. 156-159)

Essas habilidades ampliam o contato com a leitura de gêneros variados, sugerindo que os estudantes se familiarizem com a arte literária, e que a formação do leitor-fruidor se desenvolva ao longo do processo, mobilizando a percepção da polissemia dos textos, de diálogo com as obras, formulando perguntas e respostas que vão se modificando ao longo da leitura. Dessa forma, o estudante será levado a construir conhecimentos, observando a presença de valores sociais, culturais e humanos, permitindo apreciações diversas de uma mesma leitura, potencializando o valor transformador e mobilizador da literatura.

Em nível estadual, o RCG (Rio Grande do Sul, 2018) orienta a elaboração dos currículos das escolas do Estado do Rio Grande do Sul e está alinhado à BNCC (Brasil, 2018a). O RCG (Rio Grande do Sul, 2018) vê o estudante como protagonista do seu processo educativo, sendo no espaço da sala de aula que as aprendizagens devem ocorrer. O professor deve atuar como mediador nesse processo de ensino e de aprendizagens significativas levando em consideração as diferenças de cada estudante. O RCG (Rio Grande do Sul, 2018) dialoga com a BNCC (Brasil, 2018a) e com os PCN (Brasil, 1998) em relação à mesma concepção de linguagem adotada, a “[...] perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 195). Nessa concepção de linguagem enunciativo-discursivo presente no documento, é prevista uma abordagem crítica e significativa, sendo o texto o lugar da interação em que a língua se desenvolve.

O RCG (Rio Grande do Sul, 2018, p. 196) menciona, ainda, o “letramento literário”, recomendando que sejam realizadas atividades que contemplem o contato “direto e contínuo dos estudantes com obras literárias”, a fim de promover a “apropriação da linguagem literária e suas especificidades contextuais, temáticas, estilísticas e composicionais” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 196).

Dentre as competências específicas da área de Língua Portuguesa, o documento recomenda que os estudantes possam:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Rio Grande Do Sul, 2018, p. 198).

Nessa perspectiva, a literatura ocupa um lugar importante para que seu papel humanizador e transformador seja desenvolvido e, para que isso ocorra, é necessário proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos adquiridos (Rio Grande do Sul, 2018, p. 198). No Quadro 3, têm-se as habilidades do campo artístico-literário do RCG (Rio Grande do Sul, 2018), no eixo leitura:

Quadro 3 - Componente curricular Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano

Campo de atuação	Prática de linguagem	Objetos do conhecimento	Habilidades do Referencial Curricular Gaúcho
Campo artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28RS-1) Ler com autonomia, compreendendo e apreciando diferentes gêneros literários, considerando as suas marcas específicas, adquirindo fruição literária, por meio de práticas variadas, ampliando seu repertório cultural e consciência multicultural.
		Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica	(EF69LP46RS-1) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo quando possível comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciação escrevendo comentários e resenhas com vistas a práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Fonte: Excerto do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018, p. 422 e 478)

Percebe-se que o RCG (Rio Grande do Sul, 2018) complementa o que é exposto na BNCC (Brasil, 2018a) sobre o trabalho com distintos gêneros literários, mencionando também a fruição⁵ literária como uma das habilidades a serem adquiridas.

Em âmbito municipal, o DOM (Jaguarão, 2020, p. 15) tem como objetivo “[...] orientar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes das escolas do Sistema Municipal de Ensino” e complementa a parte diversificada do currículo em conjunto com o RCG (Rio Grande do Sul, 2018). Na área de Linguagens, especificamente no componente de Língua Portuguesa, cabe ao professor o papel de selecionar estratégias para “[...] trabalhar e organizar as habilidades através de uma metodologia adequada à sua realidade do aluno e do ambiente em que está inserido” (Jaguarão, 2020, p. 35). Dentre as competências específicas desse componente curricular estão: selecionar textos e livros para leitura integral e envolver-se em práticas de leitura literária.

⁵ O conceito de fruição será abordado a partir da página 27.

No Quadro 4, têm-se as habilidades do eixo da leitura que estão em consonância com os demais documentos já citados.

Quadro 4 - Componente curricular Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	Habilidades do Documento orientador Municipal
Campo artístico literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP-DOM/27) Ler e compreender os diferentes gêneros textuais, selecionando procedimentos e estratégias de leitura e levando em conta características dos gêneros - romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, poemas e cordéis, dentre outros
Campo artístico literário	Leitura	Relação entre textos	(EF67LP-DOM/26) Analisar textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos

Fonte: Excerto do Documento Orientador Municipal de Jaguarão/RS (Jaguarão, 2020, p. 110)

Considerando aplicar o prescrito nesses documentos, busca-se nesta pesquisa contribuir para o desenvolvimento de competências e estratégias que aproximem, ampliem e incentivem os estudantes a práticas de leitura literária e contribuam para a promoção do letramento literário e para a formação de leitor.

Em se tratando de políticas públicas oferecidas pelo Governo Federal com o intuito de fomentar a leitura literária, cabe destacar a lei nº 10.753/2003 (Brasil, 2003), que institui a Política Nacional do Livro (PNL), apresenta dez diretrizes, entre elas a de “[...] promover e incentivar o hábito da leitura” e a de que o livro é

[...] o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2003, p. [1]).

Ademais, a lei nº 13.696/2018 institui a Política Nacional de Leitura e Escrita como “[...] estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil” (Brasil, 2018b, p. [1]).

Entende-se por política pública, segundo Souza (2006, p. 26):

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Além disso, em 2011, foi publicado o decreto que instituiu o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL que consiste “[...] em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País” (Brasil, 2011, p. 1). Está baseado em quatro eixos: democratização do acesso ao livro; formação de mediadores para o incentivo à leitura; fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico: fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro. Além disso, integrando o PNLL (Brasil, 2011), surge o Prêmio Viva Leitura que possui como objetivo o de “[...] estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura” (Brasil, 2011, p. 2). Essas políticas públicas têm como finalidade incentivar a leitura e formar leitores por meio de ações que resultem em práticas de cultura de acesso ao livro, visto que a leitura garante aos cidadãos o exercício pleno da sua cidadania em uma sociedade letrada.

Perante o exposto, pode-se perceber que os documentos citados orientam como deve ser feito o trabalho com leitura literária nas escolas, porém cabe ao professor planejar e implementar as estratégias mais adequadas para a realidade de sua turma. Além disso, as políticas públicas de fomento à leitura na Educação Básica, propostas pelo Governo Federal, são essenciais para assegurar que as escolas tenham um acervo bibliográfico adequado e possam executar ações eficazes de promoção à leitura, com o objetivo de expandir e aprimorar as práticas de incentivo à leitura literária nas instituições de ensino.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Com o intuito de pensar em estratégias para o incentivo à leitura literária em uma turma do 6º do ensino fundamental, primeiramente, faz-se necessário refletir sobre algumas concepções de leitura. A partir da concepção de leitura adotada pelo professor, o ensino terá um objetivo diferente, alterando, assim, o enfoque dado e o que se espera alcançar com tais propostas.

No seu estudo, Koch e Elias (2014) apresentam distintas noções de língua, sujeito e texto, compondo diferentes concepções de leitura: foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. Koch e Elias (2014) afirmam que, na concepção de língua como representação do pensamento, o leitor assume um papel passivo. De acordo com as autoras:

A leitura, assim, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (Koch; Elias, 2014, p. 10).

As autoras mencionam também a leitura tendo a concepção de língua como código (mero instrumento de comunicação) e de sujeito como decodificador. Nessa concepção, o texto é apenas produto da codificação de um emissor, bastando ao leitor o conhecimento do código utilizado e “[...] a leitura passa a ser uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (Koch; Elias, 2014, p. 10).

Ainda de acordo com Koch e Elias (2014, p. 10-11), na concepção interacionista, os “[...] sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores”. Portanto, o sentido do texto é mobilizado e construído à medida que o leitor interage com o autor/texto, ativando assim seus conhecimentos prévios.

Ademais, Koch e Elias (2014, p. 57) enfatizam que a leitura é uma

[...] atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer mobilização de um vasto conjunto de saberes.

A concepção apresentada por Koch e Elias (2014) como uma atividade de interação de sentido entre texto e leitor vai ao encontro da concepção de leitura proposta nos PCN (Brasil, 1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Além disso, Koch e Elias (2014), aliadas a estudiosos do texto e do discurso, defendem que a construção de sentidos só ocorre de forma efetiva se as atividades de leitura perpassarem uma concepção dialógica de língua.

Os pressupostos teóricos de Koch e Elias (2014) também estão em consonância com a concepção de leitura da BNCC (Brasil, 2018a, p. 156) com foco na interação:

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.

A BNCC (Brasil, 2018a) destaca que a literatura pode alcançar seu potencial transformador e humanizador, promovendo a formação de um leitor que, além de compreender os sentidos do texto, também seja capaz de vivenciar experiências culturais e artísticas, promovendo, assim, o desenvolvimento integral do estudante.

Simões *et al.* (2012, p. 45) compreendem a fruição como

[...] a oportunidade de engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de ler o mundo; referimo-nos a oportunizar na aula de português uma vivência direta dos textos que reserve aos alunos um espaço de liberdade. Uma vez garantido esse encontro livre e pessoal, a fruição possibilita também um espaço para a convivialidade, oportunizada pela arte literária e pela expressão linguística.

Simões *et al.* (2012) destacam também o sentido ambíguo da palavra fruição. Para a autora, o conceito de fruição não se aplica apenas a ler o texto somente pelo simples prazer de ler, mas também deve-se estender para um olhar de liberdade, de engajar-se subjetivamente com a vivência direta com o texto enquanto fenômeno literário. Para tanto, a autora entende que sem “[...] um engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola” (Simões *et al.*, 2012, p. 45).

Em se tratando da concepção de língua, Koch e Elias (2014, p. 10-11) afirmam que, na concepção interacionista, “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores”. Portanto, na leitura há interação, o sentido do texto é mobilizado e construído à medida que o leitor interage com o autor/texto,

ativando assim seus conhecimentos prévios. Essa visão interacionista vem da concepção de linguagem estudada pelo Círculo de Bakhtin (ano), que a define como forma de interação.

Já para Kleiman (2016, p. 15), a leitura também é uma atividade cognitiva e a compreensão de um texto “[...] envolve processos cognitivos múltiplos”. Kleiman (2016, p. 15) afirma que a compreensão de um texto:

[...] é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Portanto, quando o leitor está lendo, busca informações que são relevantes para a construção do sentido do texto, criando situações que ativam diversos níveis de conhecimento, por isso “[...] o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão” (Kleiman, 2016, p. 30). Esse momento passa despercebido, porém é o momento “[...] em que as partes discretas se juntam para fazer um significado” (Kleiman, 2016, p. 30).

Portanto, ler é uma atividade entre autor-texto-leitor. Nesse contexto, o leitor não é passivo, pois, ao ler, ressignifica o texto, atribuindo-lhe novos significados. De acordo com Lajolo (1982, p. 59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuí-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Geraldi (2011, p. 91) aponta que a leitura é “[...] um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Logo, o leitor não é apenas um decodificador, mas um leitor que ao ler busca dar sentido ao texto.

Já Solé (1998, p. 23), em uma perspectiva interativa de leitura, afirma que

[...] a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Ainda de acordo com Solé (1998), o modelo interativo não se centra somente no texto ou no leitor, pois, para ler, além de dominar a decodificação, é necessário compreender o que se está lendo. A autora ainda comenta que o leitor, ao fazer a leitura do texto, seja um processador ativo, e que “[...] a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção de compreensão do texto e do controle desta compreensão, de comprovação de que a compreensão realmente ocorre” (Solé, 1998, p. 24).

Ademais, Solé (1998, p. 17) afirma que se deve “[...] promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos”. Essas estratégias de leitura são uma “[...] ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados” (Solé, 1998, p. 75). Dessa forma, o professor é o mediador dessas estratégias, “[...] proporcionando aos alunos os ‘andaimes’ necessários para que eles possam dominar progressivamente as estratégias” (Solé, 1998, p. 77) e saibam utilizá-las sozinhos após essa retirada.

Com base no exposto, depreende-se de que a concepção de linguagem enunciativa-discursiva entende o texto como um produto construído na interação social, na qual as palavras são produtos dessas trocas sociais. Percebe-se, portanto, que o ensino de leitura realizado de forma a valorizar uma concepção de linguagem como interação, possibilita um trabalho com leitura, envolvendo múltiplos processos de comunicação entre autor, texto e leitor, tomando a leitura como um diálogo.

Dessa forma, um ensino de leitura que aborde a linguagem como forma de interação será um caminho para estudar a língua de uma maneira mais explanatória e compreendê-la como um processo contextualizado e funcional. A partir desse pensamento, surgiu como proposta de ampliar o letramento utilizar, na perspectiva dialógica, uma abordagem crítica e significativa, visto que o texto é o lugar da interação em que a língua se consolida e se desenvolve. Assim, além de transformar o estudante em um sujeito ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, possibilitará a troca de conhecimento entre os seus colegas e o professor.

Dessa forma, um ensino de leitura que trate a linguagem como forma de interação se apresenta como um caminho para estudar a língua de maneira mais abrangente, compreendendo-a como um processo contextualizado e funcional. A partir dessa perspectiva, surgiu a proposta de ampliar o letramento por meio de uma abordagem crítica e significativa,

alinhada à visão dialógica, uma vez que o texto se configura como o espaço de interação em que a língua se consolida e se desenvolve. Assim, além de transformar o estudante em um sujeito ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, essa abordagem favorece a troca de conhecimentos entre os estudantes e o professor.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A escola é o espaço adequado para a formação de leitores, pois é nela que são oferecidos meios para que o estudante desenvolva uma aproximação mais efetiva com os livros. Nesse contexto, a escola estabelece-se como um local apropriado para trocas literárias, tendo o professor como mediador dessas práticas de leituras e propiciando um ensino significativo da literatura e a extensão dessas práticas para as famílias desses estudantes.

Nesse sentido, Cosson (2022) afirma que se a escola não cumpre a sua função de formar leitores, ela falha em todo o resto, pois a leitura é

[...] um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura (Cosson, 2022, p. 36).

O RCG (Rio Grande Do Sul, 2018, p. 196) recomenda que para promover o letramento literário sejam realizadas atividades que contemplem o contato “[...] direto e contínuo dos estudantes com obras literárias” [a fim de promover] a “[...] apropriação da linguagem literária e suas especificidades contextuais, temáticas, estilísticas e composicionais” (Rio Grande Do Sul, 2018, p. 196).

Para Cosson (2022, p. 36), por ser a leitura um “[...] processo de compartilhamento, uma competência social”, é na escola o lugar onde se realiza e cria-se um espaço em que se “[...] aprende a partilhar, compartilhar, a processar leitura” (Cosson, 2022, p. 36). Diante disso, Cosson (2022, p. 36) afirma que

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

A partir do exposto, o letramento literário é imprescindível, tendo em vista que a leitura de livros na sua integralidade está tornando-se cada vez mais escassa no ambiente

escolar, sendo substituído, muitas vezes, por leituras fragmentadas de textos encontradas nos livros didáticos. A esse respeito, Soares (2011, p. 31) afirma que:

Torna-se, assim, difícil retirar, de uma narrativa, um fragmento que conserve, em si, todos os ciclos de uma narrativa; a consequência dessa dificuldade é que os fragmentos de narrativas apresentados nos livros didáticos são quase sempre pseudotextos, em que um ou alguns ciclos da sequência narrativa são apresentados, faltando aqueles que os precedem ou seguem.

Em consequência disso, nesta pesquisa, optou-se por trabalhar com obras literárias integrais, pois a leitura de fragmentos tende a oferecer uma interpretação restrita, o que pode dificultar a compreensão plena do texto. Esse tipo de leitura fragmentada em que cada estudante lê um parágrafo, segundo Solé (1998, p. 91), “[...] é mais adequado para ‘trabalhar a leitura’ em determinados aspectos que para as crianças lerem. De qualquer forma, esse tipo de leitura nunca deve ser usado com exclusividade”.

Para Paulino (2004, p. 56), “[...] os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”. Ou seja, utilizar-se de fragmentos de textos para simples análises morfológicas não forma leitores. O autor também destaca que formar um leitor literário significa:

[...] a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

Para dar sequência às práticas de leitura iniciadas nos anos iniciais, é necessário propor a continuidade nos anos finais do ensino fundamental de estratégias de incentivo à leitura e de letramento literário. Para tanto, é preciso possibilitar experiências significativas de incentivo à leitura, a fim de auxiliar os estudantes na sua formação humana. O professor como formador desse leitor necessita proporcionar em sala de aula estratégias que possibilitem experiências positivas perenes. Colomer (2007, p. 64) comenta que, para incentivar a leitura literária, deve-se “[...] dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros”.

Conforme Zilberman (2010), a admissão ao mundo da literatura vai além da alfabetização e do letramento, pois envolve o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e rica das obras literárias. De acordo com a autora:

[...] o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre o objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura (Zilberman, 2010, p. 130).

Portanto o letramento literário compreende a leitura como um processo mais amplo, em que o leitor se apropria desse conhecimento, compreendendo o contato com o livro como prática social.

Na escola, os textos literários, muitas vezes, são utilizados como pretextos para ensinar gramática e para responder questões de interpretação prontas, priorizando a memorização mecânica. Sabe-se também que a prática ligada à leitura e à escrita, na sala de aula, demonstra grande dificuldade em provocar, por parte dos professores, um letramento interdisciplinar que estimule a autonomia dos estudantes. Soares (2022, p. 45-46) aponta que “[...] as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita [...]”.

Nesse contexto, a leitura literária precisa desempenhar seu papel humanizador que é muito importante na formação dos estudantes. Por isso, saber ler e escrever não os tornam capazes de exercitar as práticas sociais que derivam dessa atividade. Entende-se por leitura literária “[...] quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (Frade *et al.*, 2014, p. 45). Portanto, ler exige muito mais do que um ato de decodificação textual. Precisa haver uma interação entre o leitor e o autor para gerar outros discursos.

Soares (2022) define letramento na sua dimensão social como “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2022, p. 72). Dessa forma, o letramento compreende, além de saber ler e escrever, a apropriação dessas habilidades com o intuito de possibilitar a atuação nas mais variadas práticas sociais possíveis. As práticas de leitura literária necessitam ser trabalhadas de maneira crítica e reflexiva, pois, por meio delas, os estudantes podem desenvolver a capacidade de

compreender, interpretar e transformar a realidade, engajando-se ativamente em diversos contextos sociais e culturais.

Partindo desse pressuposto, Cosson (2012) discute a prática do ensino voltada a uma dinâmica reflexiva, tendo como foco principal dessa discussão a literatura vista de forma mais ampla, de um leitor que se aproprie de maneira autônoma das obras e da própria leitura. O autor enfatiza a importância desse trabalho para o processo de ensino e de aprendizagem, fazendo uma crítica ao ensino escolar arraigado no ensino tradicional.

Refletindo acerca da prática da atuação do docente em sala de aula sobre o processo de ensino e de aprendizagem, no que tange à formação de leitores críticos, faz-se necessário que a literatura cumpra o seu papel humanizador. Cabe ao professor promover práticas que desenvolvam o gosto pela leitura, formando culturalmente cidadãos capazes de atuar em uma sociedade em constante transformação.

Para Cosson (2012), o processo de letramento literário é diferente da leitura literária apenas por prazer. Para o autor,

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige (Cosson, 2012, p. 23).

O letramento literário não tem seu foco apenas na conquista de habilidades de ler obras literárias, mas no aprendizado da percepção e apropriação desse conhecimento. O letramento literário, de acordo com Cosson, vai além do prazer imediato. Ele envolve um compromisso com o conhecimento. O leitor, nesse caso, não está apenas imerso no prazer da leitura, mas também se envolve em uma análise crítica e reflexiva, buscando compreender e interpretar as múltiplas camadas de sentido presentes na obra. Assim, o objetivo do letramento literário é aprimorar a competência linguística do estudante por meio do texto literário, ampliando e desafiando sua visão de mundo, com o propósito de prepará-lo para a vida como um cidadão crítico e independente.

Assim, cabe ao professor propor práticas que sejam trabalhadas e construídas a partir do conhecimento de mundo dos estudantes, tornando-os sujeitos da ação social. Esse conhecimento adquirido os ajudará a organizar o discurso apreendido de forma a propiciar ao aprendiz uma reflexão sobre as práticas no que diz respeito ao letramento.

Deve-se, portanto, propor uma formação de leitor cuja competência transpasse a simples decodificação de textos soltos, “[...] uma formação de leitor que se aproprie de forma

autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário" (Cosson, 2012, p. 120). Para tanto, a educação literária deve focar em desenvolver a habilidade crítica e a autonomia dos leitores, permitindo que eles se conectem profundamente com os textos e desenvolvam uma apreciação mais rica e significativa da literatura.

O docente necessita proporcionar aos seus estudantes diferentes formas de compartilhar a interpretação do texto literário e ampliar essas interpretações construídas individualmente que, segundo Cosson (2012, p. 66), é “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia horizontes de leitura”.

Assim sendo, o letramento literário permite ao estudante estabelecer uma conexão do texto com o seu mundo e do texto com outros textos. Por isso, é fundamental pensar em uma prática educativa de leitura voltada para a formação de leitores, orientada pelo letramento literário.

Cosson (2012) propõe como método duas sequências exemplares para sistematizar as aulas de Literatura: a sequência básica e a sequência expandida. Essas duas possibilidades de organizar as estratégias são para sistematizar a abordagem do material literário na sala de aula. O autor define de forma bem sucinta o método que é “[...] constituído por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (Cosson, 2012, p. 51). Por meio desse método, se realiza o letramento via textos literários que “[...] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2012, p. 12).

Cosson (2022, p. 139) sugere também os círculos de leitura como uma prática privilegiada pela sua aplicabilidade na formação de leitores. Entende-se por círculo de leitura “[...] uma prática de leitura compartilhada na qual leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente” (Cosson, 2021, p. 9).

Para trabalhar a literatura em sala de aula, Cosson (2022) aponta também o diário de leitura, que é

[...] um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto (Cosson, 2022, p. 122).

De acordo com Cosson (2022), o diário de leitura pode ser tanto individual, quanto compartilhado e, a partir dele, os estudantes podem refletir sobre o que estão lendo, contribuindo para o desenvolvimento da competência literária.

Para Machado (2005, p. 64), o diário de leitura é

[...] é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

Partindo desse pressuposto, pensar em estratégias que venham ao encontro de colocar em prática o letramento literário faz-se necessário, visto que potencializam as práticas de leitura na escola. Para tanto, a proposta desta pesquisa é efetivar o letramento literário como forma de incentivo à leitura e à formação de leitores seguindo os passos da sequência básica sugeridas por Cosson (2012) juntamente com os diários de leitura. Também foram utilizados os círculos de leitura para que os estudantes tenham a oportunidade de discutir sobre os textos que estão lendo. Para Cosson (2022, p. 139), os círculos de leitura

[...] possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada.

Portanto, para formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel no mundo, é importante, dentre outras possibilidades, propiciar vivências literárias, visando a conexões com o texto e o contexto, construindo e reconstruindo sentidos, para ir além de uma leitura superficial e fragmentada.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, descreve-se o percurso seguido nesta pesquisa. Inicialmente, apresento a metodologia adotada; em seguida, explico como foi realizada a intervenção. Na sequência, detalho os procedimentos utilizados para a coleta dos dados e como foi realizada a análise das informações obtidas.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista que o trabalho proposto visa atuar em uma realidade para tentar modificá-la, adotou-se a pesquisa do tipo intervenção pedagógica que, conforme Damiani *et al.* (2013, p. 2):

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Cabe ressaltar que a pesquisa intervenção pedagógica está alinhada com os objetivos que busco como professora da Educação Básica, pois contribuirá para o aprimoramento e a análise crítica da minha prática pedagógica.

Ainda conforme Damiani *et al.* (2013, p. 58), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica possibilitam o estudo de situações reais tendo como “[...] finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. Ademais, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica promovem o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a Educação Básica que possam contribuir com a atuação dos docentes nos espaços escolares, relacionando a teoria aprendida nos espaços acadêmicos com a prática docente e contribuindo para mudanças significativas nas práticas educativas.

Além disso, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica visa um método que “[...] envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (Damiani *et al.*, 2013, p. 62), sendo separados dois componentes principais no momento de apresentar os métodos: o método da intervenção ou de ensino e o método da avaliação da intervenção ou da pesquisa propriamente dita.

No método da intervenção, deve-se explicar detalhadamente sem repetições seu embasamento teórico, tendo como foco somente a atuação do professor, abordando o “[...] método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas” (Damiani *et al.*, 2013, p. 62).

No método da avaliação, descrevem-se “[...] os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (Damiani *et al.*, 2013, p. 62). Nessa parte da pesquisa, destaca-se a atuação do autor como pesquisador que deve apresentar e justificar a escolha dos instrumentos aplicados no decorrer da investigação.

Para melhor explicar o ciclo da pesquisa intervenção, a Figura 1 ajuda a ilustrar o processo sugerido por Damiani *et al.* (2013):

Figura 1 - Ciclo da Pesquisa Intervenção



Fonte: Produzido pela autora (2023).

A partir do exposto, busco suporte teórico na pesquisa-intervenção para embasar minha investigação, atuando como professora-pesquisadora. Para isso, proponho a implementação da sequência básica, um método desenvolvido por Cosson (2012), em conjunto com os diários de leitura, como estratégias para incentivar a leitura e o letramento literário na escola onde leciono. Além disso, ao aplicar a intervenção e analisar os resultados, espero promover uma intervenção positiva, com o objetivo de aprimorar minhas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à leitura literária.

3.2 APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A pesquisa-intervenção foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani, onde a pesquisadora atua como professora dos anos finais do Ensino Fundamental. A implementação ocorreu no 2º semestre de 2023, de agosto a setembro, totalizando 9 encontros.

Os sujeitos convidados a participar da intervenção cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental, conforme Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e Termo de assentimento do menor (Apêndice C).

Em relação ao perfil da turma participante da pesquisa, era composta por vinte e um estudantes, com idades entre 11 e 14 anos, alunos da pesquisadora no ano da aplicação da intervenção. No que diz respeito aos aspectos atitudinais, a turma se destaca por ser bastante questionadora, participativa e envolvida com os trabalhos escolares e as atividades diárias. A biblioteca da escola possui um grande acervo de livros didáticos, porém poucas obras de literatura infantil e infantojuvenil.

As habilidades essenciais e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos em cada ano e etapa ao longo do ano letivo de 2023, na rede municipal, são apontados pelas Matrizes de Referência para o Ensino Fundamental, fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, portanto são esses documentos que orientam o trabalho no componente de Língua Portuguesa no 6º ano.

No que se refere à leitura literária, as matrizes de referência destacam a importância de proporcionar práticas variadas de leitura em diferentes gêneros literários, para que os estudantes não apenas tenham a oportunidade de se posicionar e compartilhar experiências, valores e sentimentos, mas também possam ampliar suas vivências e renovar o pensamento por meio de novas leituras, promovendo, assim, a formação leitora. Além disso, é fundamental que os estudantes ampliem seu repertório literário, potencializando o valor humanizador e transformador da literatura.

Cabe destacar que a maioria da turma apresentava dificuldades na leitura, na interpretação e compreensão de textos assim como na produção textual, visto que cursaram o 3º e 4º anos durante o período da pandemia de covid-19. Naquele período, as atividades foram disponibilizadas impressas pelas escolas municipais, limitando o material a uma folha de ofício por componente curricular. Muitos estudantes não entregavam as atividades realizadas ou não iam buscá-las na escola. Após 15 dias, os estudantes devolviam as atividades respondidas, e as correções eram feitas pelos professores; porém, o material não podia ser reenviado corrigido para evitar o contágio da doença. Além disso, a biblioteca da escola foi fechada, impossibilitando os estudantes de retirarem livros para leitura.

Dessa forma, percebeu-se na prática diária, que os estudantes não costumavam ler livros e tampouco interessavam-se por eles. Assim optou-se por ampliar ações que envolvessem a leitura literária de forma a incentivar a formação de leitores mais críticos e engajados. Para isso, seguiram-se as habilidades no eixo leitura, no campo artístico-literário, presentes na BNCC (Brasil, 2018a), no RCG (Rio Grande do Sul, 2018) e no DOM (Jaguarão, 2020). Na BNCC (Brasil, 2018a) e no RCG (Rio Grande do Sul, 2018), como habilidades mobilizadas no eixo leitura: EF69LP45 e EF69LP46 constam: “Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa [...] para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas [...]” (Brasil, 2018a, p. 157) e “participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, [...]” (Brasil, 2018a, p. 157).

No RCG (Rio Grande do Sul, 2018), destaca-se a importância de "realizar leitura de livros de literatura [...] sendo receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas

e que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura [...]” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 483). Essa abordagem enfatiza a necessidade de desenvolver a habilidade de leitura literária, promovendo a abertura dos estudantes para textos que os desafiem e ampliem suas experiências e compreensões, além de estimular uma postura crítica e reflexiva diante da diversidade de expressões literárias.

Nos textos, tanto da BNCC (Brasil, 2018a) como do RCG (Rio Grande do Sul, 2018) e do Dom (Jaguarão, 2020), é enfatizado o desenvolvimento de atividades que envolvam a realização de leitura literária, a fim de que os estudantes sintam-se envolvidos pela literatura promovendo, assim, a formação de leitores.

O DOM (Jaguarão, 2020, p. 35) tem, dentre as competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa, “[...] selecionar livros para a leitura integral e envolver-se em práticas de leitura literária”.

Como forma de proporcionar uma atividade diferenciada envolvendo a leitura literária, para a realização das ações interventivas, foram seguidas as etapas da sequência básica, método sugerido por Cosson (2012) em seu livro **Letramento literário: teoria e prática**, e a escrita de diários de leitura. A sequência básica envolve quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação que, de acordo com Cosson (2012), trata-se de uma sequência exemplar e não modelar. Para tanto, a sequência básica divide-se em quatro etapas:

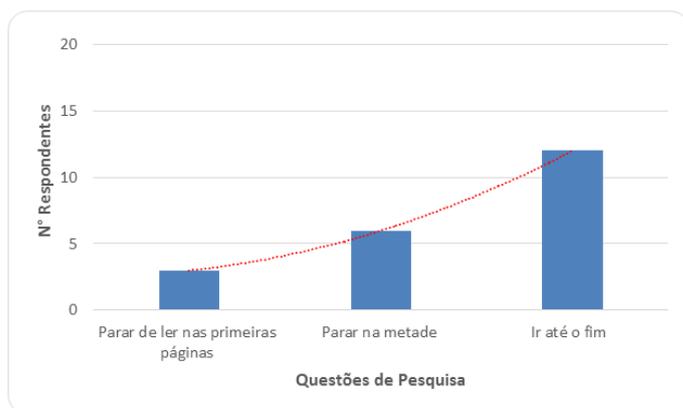
1. **Motivação:** é a fase de preparar o estudante para receber o texto e não deve ultrapassar uma aula;
2. **Introdução:** apresentação física da obra (capa, quarta capa, orelhas, título) e do autor;
3. **Leitura:** a leitura propriamente dita com intervalos para acompanhar o processo;
4. **Interpretação:** dois momentos: um interior (encontro do leitor com a obra logo após terminar a leitura) e outro exterior (construção do sentido ao compartilhar o que foi lido).

Também, nos encontros, utilizaram-se os círculos de leitura livre. De acordo com Cosson (2022, p. 9), o círculo de leitura

[...] pode assumir uma forma mais estruturada, em que cada leitor tem uma função predefinida; semiestruturada, quando há orientações a serem seguidas pelos leitores; ou simplesmente livre, como os leitores participando conforme suas disposições e necessidades.

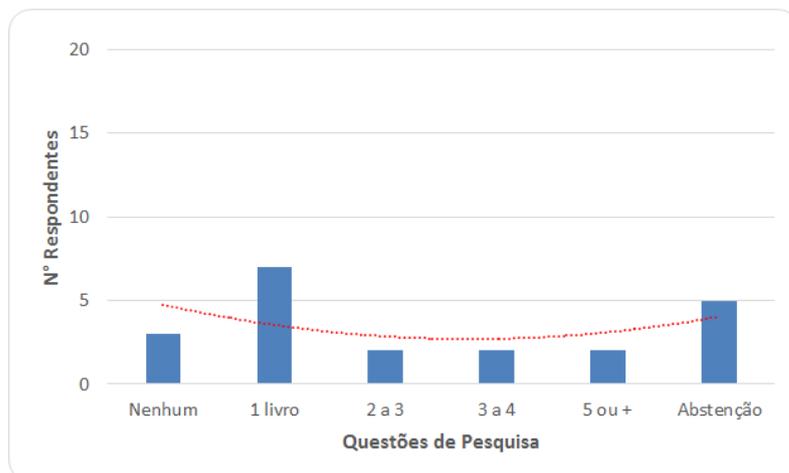
Ainda conforme o autor, os círculos de leitura apresentam inúmeros benefícios quando realizados na escola, dentre eles, o incentivo à leitura, pois favorece o aprendizado da leitura e o “[...] desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2022, p. 23). Para tanto, esta proposta interventiva inicia com a aplicação de um questionário diagnóstico (Apêndice D), mesclando questões dissertativas e de múltipla escolha com o objetivo de investigar as preferências literárias e o comportamento leitor dos estudantes. Nas figuras 4 a 11 pode-se observar os resultados do questionário diagnóstico.

Figura 2 - Ao ler tu costumavas:



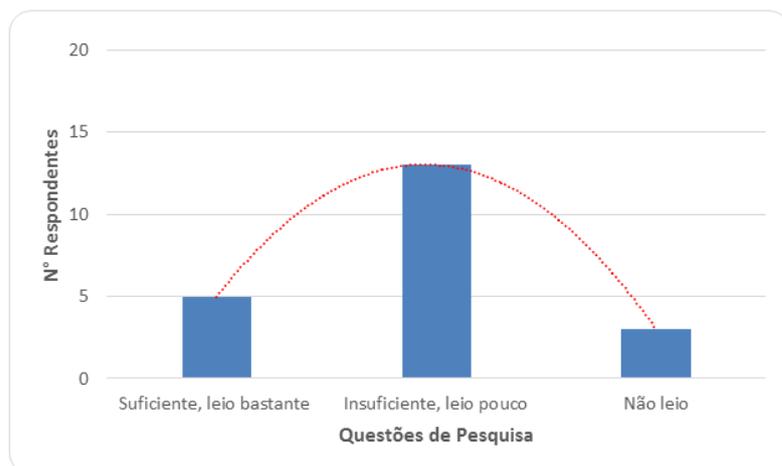
Fonte: Produzido pela autora (2024).

Figura 3 - Quantos livros tu lês por ano?



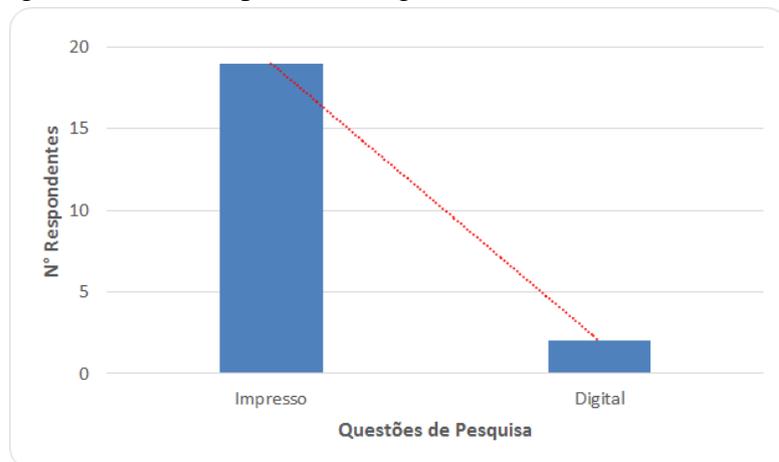
Fonte: Produzido pela autora (2024).

Figura 4 - Tempo dedicado à leitura:



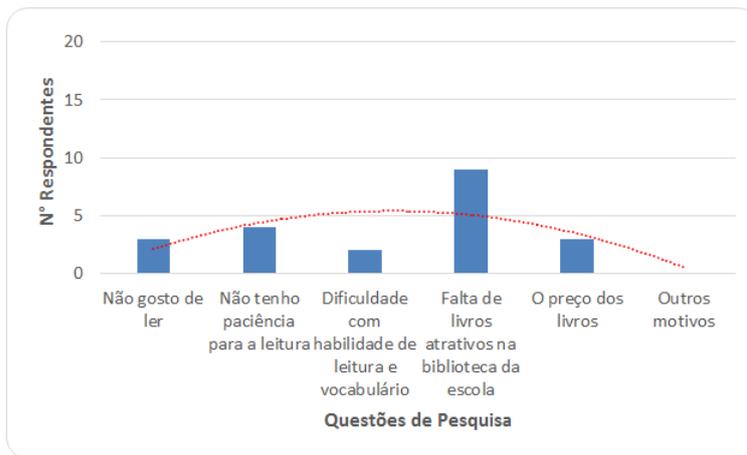
Fonte: Produzido pela autora (2024).

Figura 5 - Livro impresso ou digital?



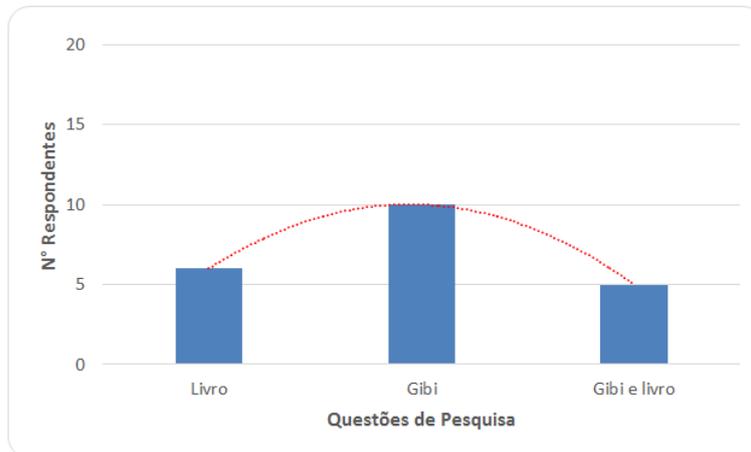
Fonte: Produzido pela autora (2024).

Figura 6 - O que te impede de ler mais?



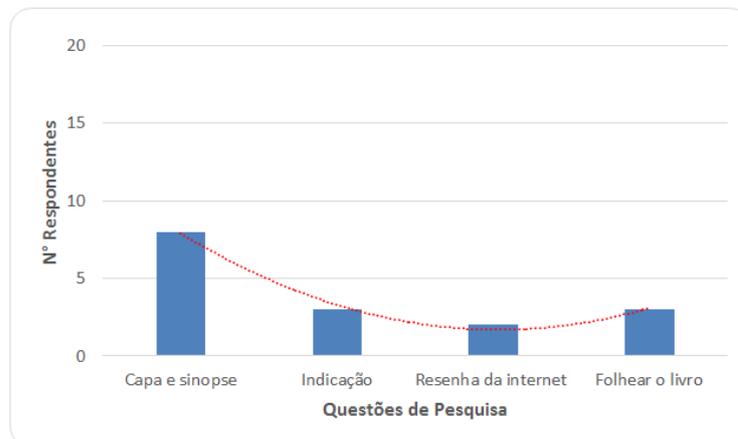
Fonte: Produzido pela autora (2024).

Figura 7 - O que mais gostas de ler?



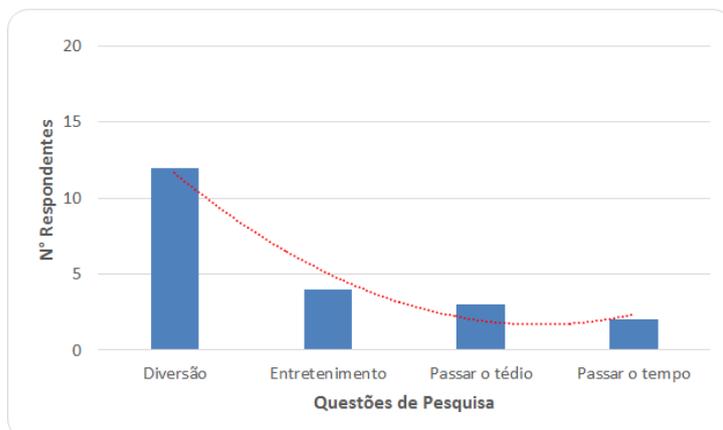
Fonte: Produzido pela autora (2024).

Figura 8 - Critérios utilizados para escolher um livro:



Fonte: Produzido pela autora (2024).

Figura 9 - O que te motiva ler?



Fonte: Produzido pela autora (2024).

O resultado do questionário apresentou uma análise inicial de que a turma costuma ler pelo menos um livro por ano e que a leitura é vista como algo divertido e de entretenimento. Ademais, as respostas também revelaram que a turma escolhe livros pela leitura da sinopse e pela capa. Também, pela análise dos gráficos, observou-se que os estudantes revelaram ler pouco e preferem livros impressos. Por outro lado, ao iniciarem uma leitura, costumam ir até o fim e preferem ler livros ou gibis. Além disso, evidenciou-se que alguns não leem mais por não haver livros atrativos na biblioteca da escola e a minoria afirma não gostar de ler.

Na sequência, na segunda ação, os estudantes receberam os diários de leitura para que anotassem ali reflexões realizadas durante a leitura, passagens do livro de que mais gostassem, impressões e vivências contadas pelos colegas, desenhassem cenas da história, ou seja, expressassem o que fossem sentindo ao longo da leitura, para, posteriormente, compartilhar com a turma. Os diários de leitura foram preparados por esta pesquisadora e expostos em uma mesa para que pudessem pegar e escolher conforme a capa que mais os atraísse.

Em relação à produção dos diários de leitura, fez-se uma breve apresentação das características que os compõem. Conforme Machado (2005, p. 64), diário de leitura é

[...] um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

Nesse sentido, foi explicado o conceito de diário de leitura e como ele seria utilizado ao longo da intervenção, para que os participantes pudessem se engajar de maneira mais

profunda com os textos, refletindo sobre suas leituras e estabelecendo um diálogo constante com os autores, ampliando sua compreensão e análise das obras lidas.

Como expõe Machado (1998, p. 110), a produção dos diários “[...] não deveria envolver a preocupação com a produção de um texto acabado, coerente, ou com os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ orientados por uma intenção de satisfazer as expectativas do professor”. Por isso, os estudantes foram orientados a escreverem livremente as suas impressões sobre a leitura, sem a preocupação de cometer erros, possibilitando o aumento da confiança e uma escrita mais autêntica. Ainda conforme Machado (1998, p. 33), o diário “[...] surge com a função de testemunha de leituras e reflexões que as leituras produzem”. Assim, o diário de leituras pôde funcionar como um elo entre a literatura e o leitor.

Na terceira ação, que já se configura como etapa da motivação, os estudantes assistiram a vídeos do Youtube em canais de booktubers. Os booktubers (*book* – do inglês, livro/*tube* – sufixo relacionado ao YouTube) são produtores de conteúdos em vídeos com dicas de leitura por meio de resenhas e comentários pessoais sobre as obras. Para a ação, foram escolhidos booktubers adolescentes, visto que os sujeitos da pesquisa cursavam o 6º ano. Segundo Paiva e Souza (2018, p. 939), booktube é “[...] um tipo de canal de vídeos dentro da rede social on-line Youtube, com a temática voltada, principalmente, para o universo literário”. Essa forma de motivá-los surgiu da observação, como pesquisadora e professora da turma, pelo interesse dos estudantes na visualização de vídeos no YouTube, na lousa digital, utilizada como forma de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, com a promoção de debates e discussões sobre os vídeos vistos nas aulas de Língua Portuguesa.

Antes de iniciar a visualização dos vídeos, os estudantes citaram alguns títulos de livros que gostariam de ler como: **Diário de um Banana, Diário de uma garota nada popular, Diário de um Nerd, Diário de Pilar, Abafa! Fofocas blogísticas de Sofia, Aventuras de Ellie, Diário de Anne Frank**. A pesquisadora foi listando-os no quadro, para, em seguida, assistir aos vídeos na lousa digital sobre esses livros. Destaca-se que as narrativas de aventuras contadas em forma de diário foram estudadas no bimestre anterior à aplicação da intervenção, durante as aulas de Língua Portuguesa. Por essa razão, essas obras foram amplamente citadas no momento da escolha dos livros, refletindo o interesse prévio dos estudantes por esse gênero literário e o vínculo com os conteúdos trabalhados anteriormente.

Para a realização da pesquisa, buscou-se trabalhar com obras que estivessem adequadas à maturidade leitora e interesse da turma, com o intuito de conquistar a atenção leitora dos estudantes, com vocabulário e sintaxe acessíveis aos leitores, visto que a turma pesquisada cursou, remotamente, o 3º e 4º anos durante a pandemia de covid-19, o que afetou

o acesso à biblioteca da escola. Também, pôde-se constatar, com o questionário diagnóstico realizado, que a maioria da turma não costuma ler muitos livros. A orientação da pesquisadora forneceu suporte e direcionamento, ajudando os estudantes a fazerem escolhas que fossem desafiadoras, mas também adequadas ao nível de leitura dos estudantes.

Durante a visualização dos vídeos (Figura 10), os estudantes comentaram o que os booktubers falavam sobre os livros, refletindo sobre como o adolescente se expressava ao indicar a obra e compartilhando suas opiniões sobre o que foi apresentado. Esse momento de interação foi importante para estimular a análise crítica dos alunos sobre as resenhas e os diferentes pontos de vista sobre os livros, além de incentivar o interesse pela leitura.

Após a visualização dos vídeos, houve uma conversa sobre o que havia sido visto, e a pesquisadora escreveu no quadro os livros que os estudantes gostariam de ler. Esse momento permitiu que os estudantes expressassem suas preferências e interesses, contribuindo para a escolha das obras de leitura de forma participativa e envolvente. A maioria da turma sentiu-se motivada a ler livros da coleção **Diário de um Banana**, visto que são livros que fazem sucesso entre o público infantojuvenil e que não estão disponíveis na biblioteca da escola. Essa narrativa, em forma de diário, combina texto com elementos gráficos das histórias em quadrinhos, descrevendo o cotidiano de uma adolescente comum da atualidade, o que contribui para o sucesso da obra entre os jovens.

Figura 10 - Estudantes assistindo aos vídeos dos booktubers



Fonte: Produzido pela autora (2023).

Na quarta ação, nomeada de introdução, após assistirem a algumas resenhas apresentadas pelos booktubers, a pesquisadora levou 30 livros, dentre aqueles sugeridos pelos estudantes, para que fizessem as suas escolhas. Os livros foram dispostos sobre uma mesa, a fim de que os estudantes pudessem manusear os exemplares, ler a sinopse, visualizar as capas,

ler trechos dos livros, para fazer a escolha do que mais os atraísse. Alguns selecionaram o livro rapidamente, porque já tinham pensado previamente qual escolher, outros folhearam e leram as sinopses calmamente. Nesse momento, os estudantes foram incentivados a explorar a capa do livro, ler os títulos, quem são os autores, folhear e ler a quarta capa para, logo, escolher o seu favorito e socializar com a turma. Ao escolher seus livros, os estudantes puderam praticar habilidades de avaliação crítica, ponderando sobre o que gostariam de ler e por quê. Isso os ajudou a desenvolver um olhar mais crítico em relação às suas escolhas literárias. Essa diversidade de abordagens revela diferentes estilos de leitura e interesses pessoais entre os estudantes.

Ainda na quarta ação, após a escolha, os estudantes se sentaram em círculo e socializaram o motivo pelo qual escolheram tal livro e, na sequência, foram combinadas as datas do compartilhamento das impressões sobre as obras no decorrer dos três intervalos da sequência básica. O Quadro 5, a seguir, organiza as informações referentes à identificação desses participantes e os livros escolhidos pelos estudantes:

Quadro 5 - Identificação dos participantes

Código do estudante	Idade do estudante	Livro escolhido
ESTD.1	11	Diário de uma garota nada popular 5
ESTD.2	12	Diário de um Banana 11
ESTD.3	12	Diário de um Banana 16
ESTD.4	14	Diário de um Banana 6
ESTD.5	13	Querido Diário Otário – Ano Dois
ESTD.6	12	Diário de aventuras de Ellie
ESTD.7	11	Diário de um Banana 4
ESTD.8	11	Diário de uma garota nada popular 2
ESTD.9	11	Diário de um Banana 9
ESTD.10	13	Diário de um Banana 7
ESTD.11	11	Diário de um Banana 13
ESTD.12	11	Diário de um Banana 5
ESTD.13	12	Diário de um Banana 14
ESTD.14	13	Diário de um Banana 2
ESTD.15	12	Diário de um Nerd 3
ESTD.16	12	Diário de uma garota nada popular 3
ESTD.17	11	Diário de um Banana 9
ESTD.18	11	Diário de Pilar na Grécia
ESTD.19	12	Diário de um Banana 10
ESTD.20	11	Diário de um Banana 3
ESTD.21	11	Diário de um Banana 8

Fonte: Produzido pela autora (2023)

Segundo Cosson (2012, p. 61), nessa introdução, “[...] não se pode estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Para tanto, os estudantes ficaram à vontade para que selecionassem os livros e trocassem ideias com seus colegas sobre as escolhas realizadas.

Essa atividade também buscou contribuir para a interação entre o leitor e o texto literário, conduzindo os estudantes como mediadores das suas próprias escolhas literárias. A troca de informações sobre as obras entre os colegas e professora objetivou desenvolver nos estudantes a autonomia, a criticidade e a reflexão de maneira prazerosa. Ao escolherem suas próprias obras, os estudantes se sentiram mais conectados aos livros, o que pode tornar a leitura uma atividade também prazerosa e envolvente.

As atividades foram desenvolvidas de acordo com o modelo de círculos de leitura proposto por Cosson (2022). Conforme o autor, um círculo de leitura é “[...] a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (Cosson, 2022, p. 29). Para tanto, foram utilizadas obras de diferentes autores, visto que não há exemplares iguais para cada estudante. O gênero textual quarta capa, que foi abordado nas ações e mencionado na BNCC (Brasil, 2018a), assim como as partes que compõem um livro, foram previamente estudados nos bimestres anteriores.

Na quinta ação, intitulada de leitura, foram feitos três intervalos que foram combinados previamente na última ação. Conforme Cosson (2012, p. 62), os resultados da leitura devem ser apresentados no que ele chamou de “[...] intervalos” podendo ser feito “por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas”.

Na fase da leitura, os estudantes levaram o livro para ler em casa, mas também foram disponibilizados 10 minutos, em algumas aulas, para que pudessem ler o livro na sala de aula (Figura 14), podendo trocá-lo caso não gostassem da história. Cosson (2012, p. 62) destaca que

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

Portanto, o acompanhamento na leitura escolar é essencial para garantir que os objetivos sejam cumpridos de maneira significativa e eficaz. Ele deve ser visto como um suporte ao aprendizado, e não como uma forma de controle, uma forma de contribuir para a formação de leitores mais críticos, autônomos e engajados. Na fase da leitura, os estudantes têm a oportunidade de se aprofundar no texto escolhido, o que envolve várias atividades e práticas que potencializam seu aprendizado.

Em cada um dos três intervalos, caracterizados como fase de leitura, em um círculo de leitura, os estudantes compartilharam as suas reflexões sobre partes do livro lido e externaram em forma de conversa, lendo os trechos dos diários de leitura com o grande grupo, suas percepções e estabelecendo um diálogo entre os colegas e professora. Também nos círculos de leitura, os estudantes puderam compartilhar suas opiniões e questionamentos, enriquecendo a discussão e ampliando perspectivas (Figura 11). De acordo com Cosson (2012, p. 68), nessa etapa, é importante que “[...] o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. Sendo assim, nessa fase da intervenção, os estudantes puderam construir seu aprendizado refletindo com seus colegas e professora trechos dos livros. Essa interação também possibilitou a promoção da prática da expressão oral, ajudando aos estudantes a se sentirem mais confortáveis ao compartilhar suas opiniões em público.

Figura 11 - Estudantes socializando a leitura realizada



Fonte: Produzido pela autora (2023).

Nessa fase, os estudantes narraram suas histórias, suas experiências leitoras e despertaram a curiosidade uns dos outros. Assim, todos puderam experimentar as aventuras lidas pelos colegas e discutir diferentes pontos de vista, desenvolvendo interpretações criativas, novas perspectivas sobre a obra, incentivando a imaginação e a construção de um conhecimento coletivo.

Na sétima e oitava ação, após todo o processo de leitura, na etapa chamada de interpretação, cada estudante escreveu uma resenha como forma de apreciação literária considerada pelo autor como uma atividade de pós-leitura. Segundo Cosson (2012), o uso da resenha traz vários benefícios e um deles é que “[...] o texto produzido tem possibilidade de circular entre os alunos e, por isso, não carrega a artificialidade da maioria das atividades de

escrita escolar”, [pois] “demanda do aluno o registro que é também memória da sua vida de leitor” (Cosson, 2012, p. 68).

Portanto, nesta última ação, os estudantes escreveram resenhas sobre seus livros e, após a escrita, leram para seus colegas suas produções. Destaca-se que, antes das produções textuais, o gênero textual resenha já havia sido estudado em aulas anteriores. Para finalizar a intervenção, esta pesquisadora organizou uma exposição das resenhas produzidas pelos estudantes, na sala de aula, e uma festinha de encerramento com sorteios de livros. Pode-se observar no Quadro 6, a sistematização das ações realizadas na intervenção:

Quadro 6 - Sistematização da intervenção

AÇÕES	Tempo estimado	Data
Apresentação do projeto Aplicação do questionário diagnóstico	1h/a	14/8/2023
Apresentação e explicação sobre o que são diários de leitura e como serão utilizados. Em seguida, entrega dos diários de leitura aos estudantes.	2h/a	15/8/2023
Antes da leitura Motivação Assistir a vídeos no YouTube de canais de booktubers, utilizando a lousa digital para apresentar livros sugeridos pelos estudantes. Esses vídeos servirão para aguçar a curiosidade dos estudantes.	2h/a	16/8/ 2023
Introdução Escolha das obras na sala de aula, acompanhada de comentários sobre os autores dos livros. As escolhas dos livros serão socializadas por meio de um círculo de leitura. Será apresentada uma programação dos encontros para compartilhar as leituras das obras, incluindo intervalos e uma socialização final, por meio de uma aula expositiva dialogada.	2h/a	21/8/2023
Durante a leitura Leitura Leitura das obras escolhidas (realizada em casa pelos estudantes). Na sala de aula, em aulas específicas previamente agendadas, serão feitos intervalos para compartilhar o progresso da leitura. Nesses momentos, antes do compartilhamento, os estudantes lerão algumas páginas do livro em silêncio. Após	6 h/a	De 22/8/2023 a 18/9/2023 Intervalos 30/8, 6/9, 13/9, 18/9 12/9 e 13/9 (as aulas foram canceladas em

essa leitura, eles poderão registrar nos diários de leitura suas impressões sobre o que acharam interessante. Intervalos 1, 2 e 3: Socialização das obras lidas por meio de círculos de leitura, nos quais os estudantes poderão compartilhar alguns registros escritos em seus diários de leitura.		virtude do ciclone extratropical)
Depois da leitura Interpretação Os estudantes produziram resenhas e as apresentaram para seus colegas e para a professora. Após a socialização, as resenhas foram exibidas em um mural na sala de aula.	4h/a	25/9/2023 e 26/9/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Salienta-se que o letramento literário não é finalizado na escola, é uma atividade em constante progresso que se renova a cada livro, sendo a leitura literária fundamental para aqueles que ainda estão em fase de formação educacional e intelectual. Consequentemente, para que ocorra o letramento literário, os estudantes precisam estar em contato constante e efetivo com o texto literário, sendo o professor o responsável por mediar e promover momentos que fomentem a literatura na sala de aula.

3.3 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como escolha metodológica para coletar os dados da pesquisa necessários para análise, utilizaram-se alguns instrumentos como: análise documental, questionário diagnóstico e a observação participante. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados são descritivos, permitindo uma maior coleta de dados na realidade a ser estudada. Nesse sentido, Creswell (2007, p. 208) afirma que:

Os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados. Depois os pesquisadores examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados.

A análise documental envolve a análise dos documentos como forma de coletar os dados feitos a partir dos registros nos diários de leitura e das resenhas produzidas pelos estudantes durante a intervenção. Lüdke e André (1986, p. 38) compreendem que

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as

informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Já o questionário, por ser um instrumento de fácil aplicação e capaz de fornecer respostas rápidas e precisas, foi utilizado para coletar informações sobre preferências de leitura dos estudantes, a fim de conhecer um pouco sobre o comportamento leitor da turma. Gil (2010, p. 102) argumenta que o instrumento de coleta de dados questionário é, “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Para descrever as ações durante os encontros, também utilizou-se a observação como instrumento de coleta de dados. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 191):

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

Dentre as modalidades de observação existentes, optou-se nesta pesquisa pela observação participante, uma vez que os envolvidos na pesquisa foram avisados que seriam observados e analisados durante as ações. Conforme Lüdke e André (1986, p. 29), nessa modalidade,

O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

Nas observações, registraram-se as interações entre os estudantes e professora nos intervalos propostos por Cosson (2022), durante a aplicação da sequência básica, a fim de observar as reações e impressões dos estudantes durante a realização dos círculos de leituras sobre as leituras realizadas.

Essas observações também foram gravadas para posterior análise como recurso de retomada das interações ocorridas nos encontros. Os vídeos e as fotografias feitos durante a aplicação do projeto de pesquisa foram utilizados como ferramenta de observação. Para Lüdke e André (1986, p. 26) a observação “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” [sendo

assim,] “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno” (Lüdke; André, 1986, p. 26). Buscou-se com a observação por meio de vídeos e fotografias analisar com mais detalhes as situações vivenciadas durante a prática.

Como mencionado anteriormente, também recorreu-se à análise documental que, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), pode “[...] se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A análise documental foi desenvolvida a partir dos diários de leitura e resenhas produzidas pelos estudantes ao longo dos encontros. Durante a leitura, os estudantes registraram suas impressões, suas opiniões sobre a história e comentários sobre o trecho que mais gostaram, relacionando suas experiências com o que foi lido. Nesse sentido, Cosson (2022, p. 122) afirma que o diário de leitura é:

[...] um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto.

Machado (2005) cita também que o diário de leitura se diferencia de três gêneros: as notas de leitura, os diários íntimos e os resumos e afirma que o objetivo central do diário de leitura “[...] é o do estabelecimento de um diálogo com o autor, de uma reflexão crítica sobre o que é lido” (Machado, 2005, p. 69). A autora também pontua que “[...] a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz” (Machado, 2005, p. 72). Além disso, os diários oportunizam aos estudantes “[...] desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura” (Machado, 2005, p. 65).

Os diários de leitura foram escritos em cadernos entregues pela professora pesquisadora aos estudantes para serem registradas, durante a leitura, as percepções mobilizadas pelo texto literário. Conforme Machado (2005, p. 64), o diário de leitura “[...] é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva”. Ademais, ela destaca que

[...] aos poucos, o processo dialógico desenvolvido com a escrita e discussão do diário pode ser totalmente apropriado pelo aluno, de tal forma que esse processo pode se desenvolver naturalmente em outras situações, sem ser necessária a produção do diário (Machado, 2005, p. 69).

Assim, os diários de leitura tiveram como finalidade registrar as experiências de leitura que os estudantes tiveram durante a leitura dos livros, seguindo as orientações da professora. Também serviram para que compartilhassem as impressões da obra lida, refletindo como essa prática contribuiu para o seu enriquecimento como leitor e para a organização e expressão do pensamento, permitindo que o professor acompanhasse a construção desse estudante como um leitor literário. Ressalta-se que o texto escrito pelos estudantes não foi objeto de análise linguística, foi somente utilizado para que eles registrem suas leituras pessoais enquanto leitor.

Também, para encerrar a sequência básica proposta por Cosson (2012), os estudantes produziram resenhas críticas, a fim de refletirem sobre o texto lido e suas impressões sobre a leitura realizada. Para Cosson (2012, p. 68), o texto produzido “[...] tem possibilidade de circular entre os alunos e, por isso, não carrega a artificialidade da maioria das atividades de escrita escolar. Por fim, demanda do aluno o registro que é também memória de sua vida de leitor”.

A gravação em vídeo e as fotografias foram instrumentos adicionais utilizados nos momentos de socialização das obras lidas durante os encontros da intervenção. Esses recursos forneceram informações valiosas para a análise dos dados, aprimorando a precisão dos registros e permitindo revisitar ou destacar aspectos que poderiam não ter sido percebidos na observação participante. As fotografias, por sua vez, foram utilizadas para documentar as práticas realizadas em sala de aula. Todo esse processo foi conduzido pela professora pesquisadora durante as ações realizadas na sala de aula. As gravações e as fotografias, realizadas durante as ações, foram feitas pela pesquisadora com o auxílio de um tripé e de um celular.

Conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 149) “[...] o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Assim, verifica-se que a tecnologia pode auxiliar com mais precisão no levantamento e análise dos dados. Ainda de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 149):

[...] o pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do corpus de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que

certas ações ou sequências de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação.

Dessa forma, o vídeo permitiu um levantamento de dados mais preciso, pois, além do que foi dito, tem-se também o que foi visto no contexto da pesquisa. A gravação permitiu rever as interações feitas durante as intervenções, possibilitando uma análise mais aprofundada das ações realizadas na sala de aula.

Em relação ao tratamento dos dados coletados na pesquisa, optou-se por utilizar a análise textual discursiva, com base em Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), definida como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33), a pesquisa qualitativa aspira à interpretação dos fenômenos investigados realizando uma análise rigorosa e criteriosa, podendo partir de textos já existentes ou produzidos especificamente para a pesquisa, esses chamados de *corpus*. Por isso, nesse tipo de pesquisa, é crescente o uso de análises textuais, visto que objetivam compreender os fenômenos investigados, sem a pretensão de testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa.

A análise textual discursiva objetiva “[...] descrever e interpretar sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 36), já que “[...] toda leitura é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 36). Portanto um único texto permite várias interpretações, com distintas versões e análises do pesquisador, podendo ser atribuídos diferentes significados dependendo da postura teórica adotada.

Ademais, a análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), “[...] é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Nesta pesquisa, o material analisado foi a produção textual originada nos encontros no decorrer do percurso da pesquisa, como os diários de leitura, as resenhas e as interações entre os estudantes. Esses textos são definidos como “[...] produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (Moraes, 2003, p. 194).

De acordo com Moraes e Galliazi (2016), a análise textual discursiva compõe-se de um ciclo constituído por: desmontagem dos textos ou unitarização; estabelecimentos de relações ou categorização e a comunicação ou produção de metatextos.

Ainda de acordo com os autores, a partir da definição e delimitação das produções textuais a serem analisadas, chamadas de *corpus* da pesquisa, parte-se para a desconstrução e unitarização dos textos, seguido do processo de categorização. É importante salientar que, para iniciar o processo de análise, primeiramente é necessário definir e delimitar o *corpus* para, a partir daí, iniciar o processo de análise.

Conforme Moraes e Galliazi (2016), definido o *corpus* da pesquisa, parte-se para a desconstrução e unitarização dos textos. Dessa desconstrução, surgem as unidades de análises que são sempre definidas conforme sentidos propícios aos objetivos da pesquisa.

Segundo os autores, na unitarização “[...] são examinados os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes; Galliazi, 2016, p. 33). Nessa etapa, é importante ater-se aos pormenores do texto e as partes que o compõe, buscando compreender os múltiplos sentidos que uma leitura possibilita, tendo sempre como referência o todo.

A partir da desconstrução do texto, surgem as unidades de análise, também chamadas de unidades de significado ou de sentidos (Moraes; Galizzi, 2016, p. 40). Para os autores, essas unidades de análises podem ser definidas partindo tanto de categorias “*a priori*”, como de categorias emergentes. As categorias “*a priori*” são as construídas antes de realizar a análise da pesquisa e as emergentes, são aquelas construídas a partir da análise, baseadas no conhecimento tácito do pesquisador.

Após esse processo, segue-se para a categorização, “[...] processo de classificação das unidades de análises produzidas a partir do *corpus*” (Moraes; Galliazi, 2016, p. 138), surgindo dessa classificação as categorias. No processo de categorização, os dados podem ser produzidos por meio de dois métodos: o dedutivo e o indutivo. Nesta pesquisa, utilizou-se o método indutivo que, segundo Moraes e Galliazi (2016, p. 45),

[...] implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o corpus. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades, o pesquisador organiza conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito.

No processo de relações ou categorização, são reunidas unidades formando conjuntos mais complexo, resultando nas categorias. Nesse ciclo de análise, para chegar às categorias, o

pesquisador pode utilizar dois métodos: o dedutivo e o indutivo. Do método indutivo resultam as categorias emergentes que são aquelas que o pesquisador elabora do *corpus*, construindo-as a partir das múltiplas vozes resultantes dos textos analisados. No método dedutivo, resultam as categorias *a priori* que são organizadas e pensadas antes de o pesquisador realizar a análise das produções textuais da pesquisa.

Como último elemento do ciclo de análise, surge a construção da comunicação ou metatextos, cujo objetivo é produzir um texto interpretativo e descritivo a partir das categorias resultantes da análise do *corpus*, pois é da “[...] unitarização e categorização que se constrói a estrutura básica do metatexto” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 54). Portanto, o produto final da análise textual discursiva é um metatexto definido como

[...] expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 116).

Para tanto, a análise textual discursiva busca, conforme Moraes (2003, p. 193), “[...] construir compreensões com base em um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler”. Com isso, pretende-se, ao utilizar esta metodologia, compreender as práticas sistematizadas e analisar as modificações causadas com a sua aplicação.

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa utilizou o método indutivo, resultando em duas categorias emergentes denominadas “Indicadores de participação e envolvimento dos estudantes” e “Receptividade dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental frente às etapas da sequência básica de Cosson”.

Na primeira categoria, analisaram-se as interações e ações dos estudantes, a fim de investigar o comportamento dos participantes pesquisados durante a intervenção. Na segunda, discute-se sobre a recepção e o envolvimento dos estudantes diante de uma abordagem didática proposta pelo autor Cosson (2012), com a finalidade de observar como as estudantes compreendem o processo de letramento literário mediado pela sequência básica.

Na próxima seção, discorre-se sobre os passos realizados para a análise dos dados da pesquisa intervenção.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção aborda a análise dos dados coletados durante a pesquisa. Após a apreciação das informações obtidas, surgiram duas categorias emergentes produzidas a partir da delimitação do *corpus* das produções textuais coletadas na intervenção, passando pela desconstrução e unitarização dos textos, seguido do processo de categorização. Dessa análise, surgiu a construção da comunicação ou metatexto resultando em um texto interpretativo e descritivo. Conforme Moraes (2016, p. 57)

[...] interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo.

Portanto, é a partir da combinação da descrição e da interpretação que surgiu o metatexto, constituindo o resultado desta análise. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental (diários de leitura e resenhas), questionário diagnóstico e a observação participante. As informações obtidas foram separadas em duas categorias emergentes intituladas:

1. Receptividade dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental frente às etapas da sequência básica proposta por Cosson;
2. Indicadores de participação e envolvimento dos estudantes.

Essas categorias permitem uma compreensão mais aprofundada do processo de leitura literária, além de oferecer indícios de como os estudantes interagiram com as atividades propostas e quais fatores puderam influenciar seu engajamento. A análise dessas dimensões é fundamental para identificar estratégias que possam aprimorar a experiência de leitura literária no ambiente escolar.

Na primeira categoria, discute-se a receptividade dos estudantes frente à aplicação de cada etapa da sequência básica, com o objetivo de analisar como vivenciaram cada passo proposto. Os principais pontos abordados nessa categoria são as quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação (Cosson, 2012), sugeridas pelo autor dentro da proposta de sequência básica. Analisar a receptividade dos alunos em relação a essas etapas pode revelar

não apenas suas preferências e dificuldades, mas também destacar quais estratégias são mais eficazes para engajá-los no processo de leitura literária.

Na segunda categoria, analisaram-se os indicadores de como a aplicação da sequência básica de Cosson (2012) contribuiu para a formação do leitor, visando ao letramento literário. O foco está em como o contato com as obras literárias promoveu momentos de leitura, interação e interpretação do texto literário. Esses momentos de leitura e interação são fundamentais para desenvolver habilidades de letramento literário, permitindo que os estudantes se tornem leitores mais autônomos e críticos.

4.1 RECEPTIVIDADE DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE ÀS ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA PROPOSTA POR COSSON

Nesse item, desenvolveram-se as ações, seguindo os moldes das etapas da sequência básica sugeridas por Cosson (2012). Portanto, esta categoria apresenta uma análise da categorização didática proposta pelo autor, que inclui: preparação para a escolha das obras (motivação), apresentação e escolha das obras (introdução), socialização da leitura do livro (leitura), socialização das resenhas no círculo de leitura (interpretação). A análise dessas etapas possibilitou observar como cada uma delas contribuiu para a formação de leitores mais críticos, além de facilitar a construção de um espaço de aprendizado dinâmico e interativo.

A intervenção iniciou-se na etapa da motivação, momento em que o estudante é preparado para receber a obra. Cosson (2012, p. 56) afirma que “[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. [...] A motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”.

Sendo assim, como forma de motivar os estudantes, optou-se por utilizar a lousa digital e explorar a plataforma YouTube, buscando canais de booktubers que compartilham conteúdo literário e incentivam a leitura de livros por meio de resenhas. Para essa ação, escolheram-se, juntamente com os estudantes, booktubers brasileiros adolescentes, que se conectam com o público jovem.

Como os estudantes já haviam estudado anteriormente o gênero textual diário e lido alguns trechos do livro **Diário de um Banana**, essa base prévia os motivou a explorar livros

*best-sellers*⁶ que seguem a mesma estrutura em forma de diário. Essa abordagem não apenas facilitou a identificação dos estudantes com as obras, mas também promoveu um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

Ao integrar a tecnologia e as referências culturais contemporâneas, como os booktubers, a proposta buscou criar um espaço de discussão e reflexão sobre as leituras, instigando o interesse dos estudantes e enriquecendo a experiência literária.

Conforme Alves (2013, p. 36),

[...] devemos levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente.

Sendo assim, no excerto a seguir, os estudantes compartilham seus gostos literários e sugerem para a professora resenhas de livros que gostariam de assistir. A pesquisadora, então, realizou uma busca dessas resenhas nos canais de booktubers, utilizando a lousa digital para apresentar os vídeos aos estudantes. Dessa forma, permitiu que os estudantes visualizassem as resenhas e, a partir delas, fizessem suas escolhas literárias. Além disso, a interação com os vídeos propiciou um espaço para que comentassem sobre as obras, discutissem suas impressões e trocassem ideias com os colegas da turma. Nessa atividade, buscou-se o enriquecimento da experiência com a literatura e o incentivo no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, fundamentais para a formação de leitores independentes e comprometidos.

Pesquisadora: Sobre qual livro vocês querem saber?

1.1.OBS.1.Estud.10: Diário de um Banana...é...é...Diário de uma garota nada popular

1.1.OBS.1.Estud.21: Diário de um Banana.

1.1.OBS.1.Estud.7: O do super herói...nerd

1.1.OBS.1.Estud.20: Harry Potter...Harry Potter

1.1.OBS.1.Estud.2: Aquela...aaa...da garota popular

1.1.OBS.1.Estud.7: Aquela da menina da guerra

Pesquisadora: Ah, a da menina da guerra, Diário de Anne Frank

1.1.OBS.1.Estud.21: Siim...E o Diário de um Nerd?!

1.1.OBS.1.Estud.2.: Lá no projeto, tem o livro Diário de Pilar na Amazônia...o livro é bonito”. é de um papel que a gente não costuma ver nos livros normais. Quero ver esse. Quero ver esse.

⁶ Best-seller: Livro que vende muito, que é exitoso, bem-sucedido. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/best-seller/>.

Nesse trecho, pode-se perceber que os estudantes já tinham algumas sugestões de livros que gostariam de ler, como **Diário de um Banana**, **Diário de Anne Frank**, **Diário de um Nerd** e **Diário de Pilar**, entre outros. O estudante 2 compartilha que, no projeto social em que participa, teve contato com **Diário de Pilar na Amazônia** e comenta: “o livro é muito bonito, é de um papel que a gente não costuma ver nos livros normais.” Esse tipo de interação demonstra não apenas o interesse dos estudantes pela leitura, mas também a importância da diversidade de formatos e conteúdos literários. A menção ao papel diferente do livro destaca como elementos físicos e estéticos podem influenciar a percepção e a escolha da leitura. Além disso, essa troca de experiências enriquece o ambiente de aprendizado, permitindo que os estudantes se sintam mais motivados e conectados com as obras que estão explorando.

Nesse outro trecho, a estudante 16 sugere um livro para seus colegas:

1.1.OBS.1.Estud.16: Eu gosto muito de um livro. Já li três vezes o livro Abafa! Fofocas blogísticas de Sofia, é muito bom. Vou procurar lá em casa e trazer pra aula...a minha mãe guardou...acho que tá na estante da sala...vou procurar, sora.

1.1.OBS.Estud.11: Fofocas bombásticas...imagina as fofocas que tem nesse livro...risos

1.1.OBS.1.Estud.16: É muito bom...é em forma de diário também.

Ademais, a sala de aula precisa ser um lugar onde os estudantes possam discutir livros e autores que façam parte de seu mundo, pois assim eles se sentem mais conectados ao conteúdo literário, o que aumenta o interesse e a motivação para a leitura. Quando os estudantes conseguem ver suas próprias experiências e realidades refletidas nas obras, facilita a compreensão e o interesse pela leitura dos textos. Conforme Colomer (2007, p. 64),

[...] a escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades e êxito são bastante escassas.

Essa perspectiva destaca a importância de conectar o conteúdo literário ao universo dos estudantes. Essa conexão não só facilita a compreensão dos textos, mas também enriquece o aprendizado, permitindo que os estudantes desenvolvam uma relação mais significativa com a literatura.

Em relação às obras a serem disponibilizadas aos estudantes, procurou-se escolher aquelas que provocassem algum tipo de interesse nos estudantes. Cosson (2012, p. 35) afirma que se deve “[...] 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”. Para tanto, a experiência e o contato com os livros devem ser ampliadas à medida

que o estudante vá se tornando um leitor mais maduro. Isso pode incluir a introdução de obras que desafiem suas habilidades de leitura e que abordem temas complexos, promovendo uma reflexão mais profunda, enriquecendo o repertório literário dos estudantes. Nesse sentido, ressalta-se também a importância de conhecer e respeitar a maturidade leitora dos estudantes, visto que esse fator contribuirá para o sucesso da proposta. Para Lajolo (2009, p. 100), o leitor maduro é “[...] aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

Sendo assim, optou-se por “escutar” o que os estudantes gostariam de ler, visto que a turma tinha pouco contato com a leitura literária. Conforme Jobim (2009, p. 116)

[...] a introdução do texto literário em classe deve sempre ter em conta o universo dos seus receptores, estabelecendo, se for o caso, uma “gradação textual” para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil.

Ainda conforme o autor, ao selecionar textos com uma linguagem próxima à dos estudantes e temas que pertençam ao seu universo de interesse, pode-se “[...] despertar o interesse do educando para a Literatura, a partir de textos mais “fáceis”, poderemos, com melhor efeito, introduzi-lo no mundo das linguagens mais difíceis” (Jobim, 2009, p. 117).

Essa introdução gradual facilita a construção de um vínculo com a leitura literária, permitindo que os discentes se sintam mais confortáveis e confiantes ao explorar obras mais complexas. Além disso, ao começar com textos que dialoguem com suas experiências e interesses, os estudantes se tornam mais propensos a envolver-se com a literatura, desenvolvendo não apenas a habilidade de leitura, mas também uma apreciação mais profunda por diferentes estilos e gêneros literários.

Por isso, as obras selecionadas levaram em consideração o momento de vida e a experiência dos estudantes. Conforme o questionário diagnóstico, a maioria da turma afirmou que dedica pouco tempo à leitura. Essa realidade é ainda mais relevante considerando que os alunos cursaram o 3º e 4º anos do ensino fundamental durante a pandemia de Covid-19, um período em que não tiveram acesso ao acervo da biblioteca da escola. Essa interrupção nas práticas de leitura pode ter impactado o desenvolvimento de habilidades literárias.

Portanto, ao escolher as obras, é fundamental que elas sejam acessíveis e atrativas, de modo a incentivar os estudantes a retomar a leitura. Além disso, a seleção deve considerar temas que estejam relacionados com suas vivências, criando uma ponte entre suas realidades e

o universo literário. Essa estratégia pode ajudar a reverter a desmotivação e a promover um ambiente de aprendizado enriquecedor.

Cosson (2012, p. 56) aponta que “[...] a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar suas leituras”. Por isso, toda a execução da motivação foi realizada a partir das sugestões que surgiram dos próprios estudantes ao longo do processo, sempre sob a supervisão da pesquisadora. Como afirma Cosson (2012, p. 57), “[...] cabe ao professor interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário”.

Após uma conversa informal, a pesquisadora perguntou quais livros os estudantes gostariam de ler e os listou na lousa. Essa ação teve como objetivo não apenas valorizar as opiniões dos discentes, mas também envolvê-los ativamente na escolha do que ler, criando assim um ambiente mais colaborativo.

Após a etapa da motivação, partiu-se para a introdução, que Cosson (2012, p. 80) denomina como “[...] uma breve apresentação do autor e da obra”. Nessa fase, os estudantes assistiram a entrevistas, na lousa digital, com alguns autores dos livros citados, como Jeff Kinney, autor de **Diário de um Banana**, e Flávia Lins e Silva, autora de **Diário de Pilar**. Também foi exibido um desenho animado baseado na obra **Diário de Pilar**. Esses autores foram escolhidos devido ao fato de que a maioria das obras selecionadas pelos alunos era deles.

Em seguida, os estudantes fizeram comentários sobre Jeff Kinney e ficaram surpresos ao descobrir que o personagem era inspirado em sua própria infância e adolescência. O estudante 3 comentou: “achei legal ele se basear na própria vida para escrever o livro”. Isso demonstra como a conexão entre a vida do autor e suas obras pode gerar identificação e interesse nos estudantes.

Cosson (2012, p. 60) afirma que, na apresentação do autor, não é necessário detalhar a biografia, sendo “[...] suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto”. Essa abordagem permitiu que os estudantes compreendessem melhor o contexto das obras e a relação entre autor e personagem, enriquecendo sua experiência de leitura e promovendo uma maior reflexão sobre a literatura.

Posteriormente, a pesquisadora disponibilizou 30 livros dispostos em uma mesa, de acordo com as sugestões dos estudantes, para que eles pudessem manusear os exemplares e escolher os que mais gostassem. Após a seleção, os estudantes compartilharam os motivos pelos quais escolheram cada obra e o que os levou a se interessar pelos livros selecionados, conforme podemos verificar no excerto abaixo:

- 2.2.OBS.2.Estud.8:** Eu escolhi pelo booktuber e também por causa que eu abri qualquer página aleatória, li e eu gostei da...da historinha.
- 2.2.OBS.2.Estud.6:** Eu gostei pela capa e pela sinopse.
- 2.2.OBS.2.Estud.19.:** Eu gostei porque eu olhei o livro e pensei “parece ser bem legal” e também pela sinopse que o booktube leu...é isso.
- 2.2.OBS.2.Estud.3.:** Eu escolhi pela capa e pelo que vi nos vídeos.
- 2.2.OBS.2.Estud.4:** Eu escolhi pela capa também.
- 2.2.OBS.2.Estud.14.:** Eu escolhi pela capa que é bem bonita e pela sinopse e pelo vídeo. Já na leitura inicial eu me apaixonei pelo livro, parece bem engraçado e eu acho que “enterte” bastante.
- 2.2.OBS.2.Estud.5:** Eu gostei da capa, dos desenhos e de algumas partes que eu li
- 2.2.OBS.2.Estud.2:** Eu escolhi pela capa que o booktube mostrou...dei uma olhada e li a sinopse.
- 2.2.OBS.2.Estud.16:** Eu vi o vídeo da booktuber e também pela capa porque são 5 livros e achei esse mais legal.
- 2.2.OBS.2.Estud.7:** Pelo nome do livro, eu já queria ler esse livro...e tive mais certeza quando vi o vídeo no youtube.
- 2.2.OBS.2.Estud.11:** Gostei da capa e pelo nome...Diário de um Banana
- 2.2.OBS.2.Estud.20 :** Escolhi o livro pela capa...achei divertida e também li uns pedacinhos do livro e gostei...parece legal.
- 2.2.OBS.2.Estud.12:** Pela capa, pelo nome, pela sinopse e porque eu curti muito o vídeo do livro e eu gosto de Diário de um Banana.
- 2.2.OBS.2.Estud.10:** Eu gostei pela capa, pela sinopse e porque eu li um pouquinho ele e achei engraçado.
- 2.2.OBS.2.Estud.1:** Eu gostei da capa, li a sinopse e pela indicação do booktuber.
- 2.2.OBS.2.Estud.13:** Gostei do personagem...ele é divertido...
- 2.2.OBS.2.Estud.18:** Eu achei legal o livro da Pilar que a booktuber indicou e escolhi ele para ver como era e gostei
- 2.2.OBS.2.Estud.21:** Eu escolhi pela sinopse e eu fiz que nem o Estud 8, eu abri qualquer página, li e me interessei pela história, fiquei curioso.
- 2.2.OBS.2.Estud.9:** Eu escolhi pela capa...eu peguei um que eu não tenho em casa que o vídeo indicou.
- 2.2.OBS.2.Estud.15:** Eu gostei das sugestões dos booktubers, mas o que me chamou atenção foi o do nerd...acho que sou um pouco nerd...
- 2.2.OBS.2.Estud.17:** Eu achei esse legal...li um pouco por dentro...acho que é bom...e também o booktober contou um pouco da história e eu fiquei com vontade de ler.

Essa atividade não apenas incentivou a autonomia dos estudantes, mas também promoveu um espaço de troca e reflexão sobre suas preferências literárias. Dessa forma, o compartilhamento das escolhas possibilitou que os estudantes pudessem expressar suas opiniões e experiências, enriquecendo o ambiente de aprendizado e fortalecendo o vínculo entre os estudantes e os livros, criando um espaço colaborativo e dinâmico em que a leitura literária se torna um meio de conexão e descoberta pessoal.

Percebe-se pelos comentários dos estudantes que a escolha das obras foi, em sua maioria, influenciada pela visualização das resenhas. A comunidade booktuber, utilizada para fins didáticos, demonstrou ser uma ferramenta motivacional eficaz, contribuindo para a formação do leitor e servindo como um suporte no processo de letramento literário. Além disso, a capa dos livros se revelou um grande atrativo para a seleção das obras.

É importante ressaltar que, antes da visualização dos vídeos, a maioria dos estudantes afirmou que escolhia um livro com base na observação da capa e na leitura da sinopse. Isso indica que, embora a apresentação visual e a sinopse sejam fatores importantes, a introdução de resenhas em vídeo ampliou suas perspectivas e os ajudou a tomar decisões mais informadas e conscientes sobre suas leituras. Essa experiência mostra como diferentes estratégias podem enriquecer o processo de escolha e engajamento com a literatura.

Nesse processo de escolha, após a visualização dos vídeos e dos comentários feitos sobre as resenhas, os estudantes manusearam os livros e leram as sinopses. Para Cosson (2012, p. 61), “[...] as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”. Essa prática de leitura das sinopses e apreciações críticas permitiu que os estudantes se sentissem mais seguros em suas escolhas, uma vez que puderam considerar diferentes perspectivas sobre as obras.

Os comentários dos estudantes refletem como a interação inicial com os livros é fundamental para estabelecer uma conexão com as obras. O estudante 10 menciona: “Eu gostei pela capa, pela sinopse e porque eu li um pouquinho dele e achei engraçado”. Isso demonstra que a atratividade visual e a curiosidade despertada pela leitura de trechos são elementos importantes na escolha do livro.

Da mesma forma, o estudante 14 afirma: “Eu escolhi pela capa que é bem bonita e pela sinopse e pelo vídeo. Já na leitura inicial, “eu me apaixonei pelo livro, parece bem engraçado e eu acho que ‘entrete’ bastante”. Essa paixão inicial é essencial, pois cria um vínculo afetivo que pode motivar o estudante a continuar a leitura.

A partir da escolha do livro, inicia-se a etapa de leitura, conforme Cosson (2012) descreve. Durante essa fase, os estudantes levaram os livros para ler em casa. A pesquisadora estabeleceu três intervalos para a verificação da leitura, que também funcionaram como momentos de compartilhamento das histórias. Esses intervalos foram essenciais, pois permitiram que os estudantes discutissem suas experiências, refletissem sobre o que leram e trocassem impressões sobre os livros.

Cosson (2012, p. 63) ressalta que “[...] a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Essa afirmação destaca a importância de um acompanhamento sistemático durante a leitura, que não apenas orienta, mas também garante que os estudantes se mantenham focados nas metas estabelecidas.

Esses intervalos de verificação e compartilhamento não apenas incentivam a troca de ideias, mas também ajudam a construir uma comunidade de leitores, na qual cada um pôde contribuir com suas percepções e reflexões. Assim, a etapa de leitura torna-se um momento de aprendizado coletivo, promovendo a formação de leitores mais críticos e participativos.

Cosson (2012, p. 64) explica que os intervalos de leitura na sequência básica ajudam a interromper o fluxo contínuo da leitura para permitir momentos de reflexão e discussão, nos quais os estudantes podem compartilhar suas interpretações, dúvidas e percepções sobre o texto. Para o autor

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, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. 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.

No primeiro intervalo, os estudantes sentaram-se em círculo para compartilhar o andamento de suas leituras e suas impressões sobre as histórias. Para otimizar o tempo da aula, decidiu-se que, em cada intervalo, 7 estudantes teriam a oportunidade de apresentar suas narrativas. O círculo de leitura começou com a estudante 10, que pediu para contar um pouco sobre o livro que estava lendo. Ela compartilhou suas reflexões e os principais pontos da trama, destacando personagens e eventos que a impactaram. No excerto abaixo, a estudante descreve um pouco da história:

3.3.OBS.5.Estud.10: Eu tô lendo o Diário de um Banana: segurando vela e segurando vela tem a ver com namorados, mas até a parte que eu li não tem nada a ver uma coisa com a outra...Eu tô na parte que o irmão do Greg chega na creche, o pequenininho, porque ele só consegue ter amigos imaginários...ele tem mais de 10 amigos imaginários e isso complicou a vida dele. Aí a mãe dele disse que o Greg não pode falar que esses amigos não existem porque são os únicos amigos do Meni. Aí aonde eles vão o gurizinho fica falando sozinho e eles ficam constrangidos. E outra coisa que ele faz é colocar culpa nos amigo imaginário dele...por exemplo...ele quebrou um prato e colocou a culpa no amigo imaginário e ele bota de castigo o amigo imaginário dele bem no lugar do sofá que o Greg gosta de sentar, aí o Greg não pode sentar. Aí a mãe dele, nos finais de semana, sempre leva eles num restaurante que tem lugar pra brincar, e o Meni entra num tubo que escorrega e fica trancado lá, não consegue descer, aí o Greg tem que tirar ele de lá, só que o Greg ficou trancado também e teve que um funcionário tirar os dois de lá. No outro dia, a mãe inventou de ir num labirinto de milho e não achavam a saída e depois de muito choro e gritaria, chegou um policial e tirou eles de lá.

3.3.OBS.5.Estud.8: Ué, e como o policial acho eles? Tinha câmera?

3.3.OBS.5.Estud.10: É que ele escutou eles chorando e foi até lá.

A estudante inicia o seu comentário chamando a atenção para o título do seu livro “Eu tô lendo o **Diário de um Banana: segurando vela** e segurando vela tem a ver com namorados, mas até a parte que eu li não tem nada a ver uma coisa com a outra”. Essa associação que ela faz entre o título e seu conhecimento de mundo é interessante, pois demonstra como ela relaciona a expressão “segurar vela” com a ideia de um casal de namorados. Isso mostra que a estudante está atenta a diferentes sentidos das palavras e como as expressões podem ter significados diferentes em contextos variados.

Koch e Elias (2014, p. 40) afirmam que, “[...] para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional”. Segundo as autoras, o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, refere-se a saberes que estão relacionados a vivências pessoais e eventos que são situados no espaço e no tempo, permitindo assim a produção de sentido.

De acordo com Koch e Elias (2014), esse conceito é fundamental para entender como os leitores interagem com os textos. A estudante ao mencionar o título do livro **Diário de um Banana: segurando vela**, o relaciona com a expressão "segurar vela" que tem a ver com a ideia de um casal de namorados. Nesse momento, ela está utilizando seu conhecimento enciclopédico para interpretar a obra. Essa vivência pessoal e a conexão com o livro ajudam a enriquecer a compreensão do texto, permitindo que o leitor associe e construa significados a partir de suas próprias experiências.

Esse tipo de reflexão é importante em um ambiente de leitura, pois promove um diálogo entre as experiências individuais dos estudantes e o conteúdo das obras, tornando a leitura uma atividade mais significativa e envolvente.

No excerto abaixo, a estudante 10 comenta que só percebeu o significado da expressão “segurando vela” do título do livro após avançar na leitura da história. Isso demonstra como a compreensão de um texto pode se aprofundar à medida que o leitor se envolve mais com a narrativa e os personagens. A estudante pôde perceber que, à medida que o enredo se desenvolve, o título vai ganhando significado e se conectando ao restante da história, como podemos confirmar no relato a seguir.

3.3.OBS.5.Estud.10: Eu cheguei na parte que fala sobre o baile dos namorados que vai ter na escola. O Greg não tem namorada e ele precisa encontrar uma namorada para ir no baile, aí ele dá um bilhete pra uma guria que ele gosta falando que queria viver momentos doces no dia dos namorados, mas se a resposta fosse “não” era pra entregar o bilhete pra Julia. Só sei que ela não encontra ninguém pra ir no baile com ele, só que o Rowlie consegue, aí que eu percebi por que o título do livro é

“segurando vela”. Ninguém quis ir no baile com ele e ele teve que segurar vela porque ficou com o Rowlie e a namorada dele o baile todo e ainda por cima o Rowlie e a guria levaram ele pra casa.

Esse excerto é um exemplo de como a compreensão de um texto pode evoluir à medida que o leitor se envolve com a narrativa. A estudante 10 destaca o momento da história que revela o significado da expressão "segurando vela".

Na sequência, neste outro excerto, o estudante 8 faz um comentário contando um trecho da história que está lendo.

9.9.OBS.5.Estud.8: Eu tô lendo Diário de uma garota nada popular 2. Tinha uma garota que era muito popular e ela não se misturava com os que não eram popular. A Niki não era popular. A Makenzi, que era a popular diz: (Estudante lê uma parte do livro) “Saíam da frente QUERIDOS, adoraria estar no meio dos nerds, mas não quero pegar piolhos, desculpa. Eu comprei um GLOSS só para usar na festa do Brendon”. (estudante fala alto as palavras escrita em maiúscula).

Risos

9.9.OBS.5.Estud.7: Por que tu tá falando assim?

9.9.OBS.5.Estud.8: Por que aqui no livro tá escrito com letra bastão.. tá com a letra bastão, quando é assim significa que tão falando alto. (estudante mostra a página do livro).

Nesse trecho, o estudante explica para seus colegas por que leu de forma expressiva, enfatizando certas palavras e trechos em um tom de voz mais alto, já que seus colegas estranharam a forma de ele interpretar a leitura. Para Colomer (2007, p. 143), “[...] compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”. Essa interação demonstrou que os colegas estavam atentos ao que a estudante estava relatando e compartilhando, o que é fundamental para o aprendizado colaborativo. O estudante que fala alto algumas palavras está utilizando uma estratégia para envolver seus colegas e enfatizar pontos que considera relevantes, o que pode facilitar a compreensão coletiva. Quando um estudante lê em voz alta, ele não apenas compartilha informações, mas também cria um ambiente de interação e atenção entre os colegas. Além disso, o ato de enfatizar certas palavras ou frases pode ajudar a destacar pontos importantes, facilitando a compreensão coletiva do conteúdo. Essa estratégia torna a leitura mais dinâmica e provoca a participação dos demais colegas, promovendo a formulação de perguntas e discussões.

Na sequência, a estudante 10 compartilha com seus colegas e professora uma reflexão sobre as atitudes do personagem principal do livro **Diário de um Banana**.

4.4.OBS.4.Estud.10: Sora, eu fiquei pensando e tenho uma conclusão pra fazer de todos os livros do Diário de um Banana que leram. Eu fiquei observando que o Greg é muito metido, ele sempre quer chamar muita atenção, por exemplo, naquele da estudante 3 ele queria aparecer no telão, no meu livro ele queria ser presidente da turma pra chamar a atenção e também eu vi que em poucos livros ele se dá bem... eu acho que ele ensina que querer chamar atenção não é bom, quanto mais atenção ele queria chamar, ele se ralava com isso...

4.4.OBS.4.Estud.19: O Greg acha que é superior ao amigo dele só que na verdade o amigo dele consegue ser melhor que ele, o amigo dele não se importa com o que os outros vão pensar dele...ele fica se importando com a opinião de todos

4.4.OBS.4.Estud.10: E também porque o Greg quer fazer as coisa tão perfeita que dá tudo errado e o amigo dele faz as coisas simples e dá certo.

A estudante 10, ao compartilhar sua reflexão sobre as atitudes de Greg em **Diário de um Banana**, destaca a procura incessante do personagem por atenção e reconhecimento, que muitas vezes resulta em situações desastrosas. Ela observa que, apesar de suas tentativas de se destacar, Greg acaba se metendo em problemas, o que sugere uma lição importante sobre a busca por aceitação. A contribuição do estudante 19 complementa essa análise, apontando que Greg acredita ser superior ao seu amigo, mas, na verdade, o amigo se destaca por sua autenticidade e despreocupação com a opinião dos outros.

A interação entre os dois estudantes enriquece a discussão, permitindo que outros colegas reflitam sobre suas próprias percepções e experiências. Essa troca de ideias não só fortalece a análise da obra, mas também promove um espaço de aprendizado colaborativo, em que todos podem pensar sobre como interagir e se relacionar com os outros em diferentes contextos e as lições que a literatura pode nos ensinar.

A esse respeito, Cosson (2012, p. 27) afirma que:

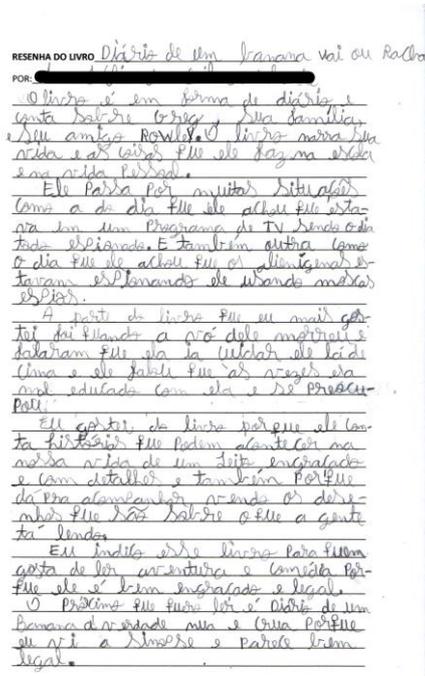
[...] ler implica troca de sentidos não só entre escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Para o autor, ao ler, estabelece-se uma conexão entre o nosso mundo e o mundo do outro. O sentido do texto se enriquece quando ocorre essa troca de significados entre o eu e o outro, pois “[...] o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (Cosson, 2012, p. 27).

Ainda segundo Cosson (2012), a etapa da interpretação divide-se em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é o encontro do leitor com a obra, já, o momento exterior, é a “[...] concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2012, p. 65). Para registrar e refletir sobre as obras lidas, os estudantes elaboraram resenhas críticas sobre os livros. Em

seguida, participaram de um círculo de leitura, em que puderam apresentar suas produções aos colegas, que tiveram a oportunidade de apreciá-las e comentá-las. No próximo excerto (Figuras 12 e Quadro 7), apresenta-se uma das resenhas produzidas.

Figura 12 – Resenha



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023)

Quadro 7 - Transcrição Resenha Figura 12

OBS.9.Estud.2 – 12 anos

Resenha do livro Diário de um Banana: vai ou racha

O livro é em forma de diário e conta sobre Greg, sua família e seu amigo Rolwey. O livro narra sua vida e as coisas que ele faz na escola e na vida pessoal.

Ele passa por muitas situações como a do dia que ele achou que estava em um programa de TV sendo o dia todo espionado. E também outra como o dia que ele achou que os alienígenas estavam espionando ele usando moscas espãs.

A parte do livro que eu mais gostei foi quando a vó dele morreu e falaram que ela ia cuidar ele lá de cima e ele falou que às vezes era mal educado com ela e se preocupou.

Eu gostei do livro porque ele conta histórias que podem acontecer na nossa vida de um jeito engraçado e com detalhes e também porque dá pra acompanhar vendo os desenhos que são sobre o que a gente tá lendo.

Eu indico esse livro para quem gosta de ler aventura e comédia porque ele é bem engraçado e legal. O próximo que quero ler é Diário de um Banana a verdade nua e crua porque eu vi a sinopse e parece bem legal.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Nessa resenha, a estudante compartilha com seus colegas um breve resumo e suas impressões sobre o livro, destacando as aventuras de Greg e momentos significativos dele, como a morte de sua avó. Ela também menciona os desenhos que aparecem ao longo do livro, ressaltando como esses elementos visuais enriquecem sua experiência de leitura e auxiliam na compreensão da história. Ao indicar o livro para outros leitores que gostam de aventura e comédia, a estudante demonstra que obra poderá entreter outros leitores. A vontade de ler o próximo livro da série demonstra que a leitura teve um impacto positivo nela, despertando curiosidade e motivação para continuar explorando as próximas histórias de Greg.

Neste momento, Cosson (2012, p. 68) expõe que o “[...] importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. Assim, a resenha não só cumpre o papel de compartilhar uma experiência pessoal, mas também se torna um convite para que outros estudantes sintam-se motivados a ler, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo, conforme proposto por Cosson (2012).

Na resenha do estudante 12, a afirmação de que o livro “mostra muitas histórias engraçadas e de interesse dos adolescentes” revela como a identificação com o conteúdo pode ser um forte motivador para a leitura. Essa conexão entre o tema e o público adolescente é fundamental para chamar a atenção dos leitores, mostrando que a literatura pode refletir suas experiências e interesses.

Figura 13 - Resenha

RESENHA DO LIVRO DIÁRIO DE UM BANANA A VERDADE NUA E CRUA
 POR: [REDACTED]

O LIVRO CONTA A HISTÓRIA DE GREG HEFFLEY E SEU MELHOR AMIGO ROWLEY. NESTE LIVRO O GREG E O ROWLEY BRIGAM E GREG TEM QUE ACHAR OUTRO MELHOR AMIGO PARA ELE MAS NINGUÉM É LEGAL O BASTANTE IGUAL AO ROWLEY. GREG CONTA QUE INVESTIU TODO O TEMPO DELE AO ROWLEY E NÃO TINHA NINGUÉM PRONTO PARA SER SEU MELHOR AMIGO. SUAS "MELHORES" OPÇÕES SÃO CHRISTOPHER E TYSON.

GOSTEI BASTANTE DA PARTE QUE MOSTRA NA AULA DE GREG QUE EM UM VÍDEO QUE A PROFESSORA BOTA FALA SOBRE A LIBERDADE E PORQUE TAMBÉM MOSTRA UMA PARTE EM QUE GREG FALA QUE ROWLEY TEM MEDO DE PUBERDADE E QUE QUANDO ROWLEY PASSA NOS CORREDORES EVITA OS MENINOS QUE TEM ESPINHAS.

OUTRA PARTE QUE ME CHAMOU BASTANTE ATENÇÃO FOI QUE NA AULA DE SAÚDE A PROFESSORA FALA QUE QUALQUER PESSOA PODE SE OFERECER UM CIGARRO, ATÉ SEU MELHOR AMIGO E MOSTRA QUE ROWLEY TEM MEDO DE ANDAR COM GREG PORQUE FICOU COM MEDO DE QUE GREG PODERIA OFERECER UM CIGARRO A ELE.

O LIVRO É ÓTIMO PORQUE MOSTRA MUITAS HISTÓRIAS ENGRAÇADAS E DE INTERESSE DOS ADOLESCENTES.

EU INDICO O LIVRO PARA QUEM GOSTA DE LIVROS QUE TENHAM MUITAS HISTÓRIAS INTRIGANTES E MUITO ENGRAÇADAS PARA O PÚBLICO INFANTO JUVENIL.

O PRÓXIMO LIVRO QUE EU QUERO LER É DIÁRIO DE UM BANANA FRAWDA MEGAXEIA PORQUE ACHO QUE DEVE SER BEM INTERESSANTE. O QUE ME CHAMOU ATENÇÃO FOI A CAPA PRETA E O ESTILO BEM DIFERENTE DO GREG.

Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023)

Quadro 8 - Transcrição Resenha figura 13

OBS.9.Estud.12 – 11 anos
 Resenha: Diário de um Banana a verdade nua e crua

O livro conta a história de Greg Heffley e seu melhor amigo Rowley. Nesse livro, o Greg e o Rowley brigam e Greg tem que achar outro melhor amigo para ele, mas ninguém é legal o bastante igual ao Rowley. Greg conta que investiu todo o tempo dele ao Rowley e não tinha ninguém pronto para ser seu melhor amigo e suas “melhores” opções são Christopher e Tyson.

Gostei bastante da parte que mostra na aula de Greg que em um vídeo que a professora bota, fala sobre a puberdade e porque também mostra uma parte em que Greg fala que Rowley tem medo da puberdade e que quando Rowley passa nos corredores evita os meninos que tem espinhas.

Outra parte que me chamou bastante a atenção foi que na aula de saúde a professora fala que qualquer pessoa pode te oferecer um cigarro, até seu melhor amigo e mostra que Rowley tem medo de andar com Greg porque ficou com medo de que Greg poderia oferecer um cigarro a ele.

O livro é ótimo porque mostra muitas histórias engraçadas e de interesse dos adolescentes.

Eu indico para quem gosta de livros que tenham muitas histórias intrigantes e muito engraçadas para o público infantojuvenil.

O próximo livro que eu quero ler é diário de um Banana Frawda Megaxeia, porque acho que deve ser bem interessante. O que me chamou atenção foi a capa preta e o estilo bem diferente do Greg.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa produção textual, o estudante comenta que a leitura o incentivou a explorar mais obras da mesma coleção, destacando a “capa preta e o estilo bem diferente do Greg”. Essa observação não apenas demonstra a curiosidade despertada pela leitura, como também

evidencia a importância dos elementos visuais para atrair o leitor. A capa de um livro pode influenciar a decisão de leitura, gerando expectativas sobre a história contada.

Para Paulino e Cosson (2009, p. 69), “[...] a interação verbal intensa que é primeiro procedimento do ato de fazer sentido no letramento literário envolve tanto a leitura quanto a escrita, pois entendemos que ambas são parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura”. A relação entre leitura e escrita é fundamental para a construção de sentidos, pois ao pensarem sobre o que leem e suas opiniões, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre a leitura literária. Assim, as resenhas promoveram a reflexão sobre as obras lidas e incentivam a formação de uma comunidade leitora, em que as trocas enriquecem a experiência de todos os envolvidos.

Após todas as etapas da sequência básica, a produção da resenha pode ser considerada como uma atividade de pós-leitura, como uma forma de o estudante posicionar-se sobre a leitura realizada sendo que, de acordo com Cosson (2012, p. 125),

[...] consiste em uma resposta, um posicionamento de um leitor a respeito de uma obra que, ao ser compartilhado, gera uma segunda resposta, um segundo posicionamento, dessa vez do provável leitor que manterá ou não, em última instância, a circulação daquela obra entre os demais leitores.

O espaço para socialização das resenhas permitiu que os estudantes recebessem apreciações de seus colegas e professora, o que contribuiu para um maior engajamento entre a turma.

As análises realizadas demonstram que os estudantes participaram ativamente de todas as etapas da sequência básica proposta por Cosson (2012). Cada uma dessas etapas desempenhou um papel importante no desenvolvimento das ações e reflexões em torno do livro. Ao estruturar as leituras de maneira organizada, os estudantes puderam compreender que cada atividade tinha um objetivo específico, facilitando o envolvimento da turma. Esse processo incentivou a participação ativa dos estudantes e contribuiu para a promoção de trocas de informações e experiências entre eles.

Dessa forma, a participação ativa dos estudantes possibilitou o compartilhamento de suas experiências literárias, tornando a sala de aula um lugar de aprendizado mais significativo. Logo, os estudantes não só desenvolveram habilidades de leitura e escrita, mas também fortaleceram suas capacidades de análise crítica, comunicação e oralidade. Para tanto, a utilização da sequência básica de Cosson (2012), aliada aos diários de leitura, mostrou-se

eficaz na promoção de um aprendizado colaborativo e potencializador na formação de leitores e do desenvolvimento do letramento literário.

4.2 INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

Neste item, categorizaram-se os indicadores de participação e envolvimento dos estudantes na proposta. Após a análise dos materiais coletados durante a pesquisa, percebe-se pelas interações, que os estudantes participaram de todos os passos da sequência básica, demonstrando interesse nas suas leituras e na de seus colegas. O trabalho coletivo e interativo com o texto literário possibilitou que os diversos sentidos externalizados nos círculos de leitura fossem (re)construídos, fazendo com que as diferentes visões de mundo se ampliassem e se entrelaçassem. Conforme Cosson (2012, p. 27), “[...] no sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”.

Para oportunizar a experiência do encontro do estudante com a obra literária, as ações foram sistematizadas conforme os passos da sequência básica sugerida por Cosson (2012), em conjunto com os diários de leitura, nos círculos de leitura livre.

Nessa categoria, observaram-se as interações entre os estudantes, as interpretações realizadas durante o círculo de leitura e os registros das percepções dos estudantes nos diários de leitura. Além disso, analisou-se como a intervenção contribuiu para a formação do leitor e a promoção do letramento literário.

Para tanto, nesta pesquisa, concebe-se a leitura pela vertente dialógica da linguagem, que se constroem mediante a interação entre autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2014). Para as autoras, também é necessário levar em conta “[...] os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menos intensidade, durabilidade, qualidade” (Koch; Elias, 2014, p. 19).

Nesse sentido, é importante citar também o conceito de letramento literário definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67, grifos dos autores) como

[...] um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário como processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato, de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura.

Dessa forma, conforme os autores, o letramento literário necessita da escola para ser concretizado, visto que requer práticas específicas que vão além da mera leitura do texto literário. Nesse sentido, Colomer (2007) afirma que compartilhar a leitura com outras pessoas permite experienciar a literatura na sua dimensão socializadora, tornando possível a participação em uma comunidade leitora. Analisaram-se as participações dos estudantes nos círculos de leitura, as resenhas escritas e os diários de leitura.

Nessa interação, o estudante 11 conta um trecho do seu livro, no círculo de leitura, em um dos intervalos da sequência básica para os colegas e surge um diálogo entre eles a respeito de onde o personagem Greg, do livro **Diário de um Banana**, mora e como é o clima nesse lugar.

3.3.OBS.3.Estud.10: Lá é frio...parece bem mais frio que aqui.

Pesquisadora: Vocês sabem onde mora o Greg?

3.3.OBS.3.Estud.19: Nos Estados Unidos...lá tem neve, né, profe.

Pesquisadora: E lá, em alguns lugares, neva muito. E no Natal é inverno onde mora o Greg. E aqui?

3.3.OBS.3.Estud.18: Verão!

3.3.OBS.3.Estud.8: E lá eles brincam de fazer boneco de neve...

3.3.OBS.3.Estud.10: Eu já vi uns filme que eles montam boneco de neve... e colocam roupa nele.

3.3.OBS.3.Estud.19: Eu também já vi...

3.3.OBS.3.Estud.15: Se aqui tivesse neve eu ia fazer uma bola gigante...risos

3.3.OBS.3.Estud.8: Imagina o frio...

3.3.OBS.3.Estud.16: Eu não ia querer morar lá

3.3.OBS.3.Estud.7: Deve ser legal pela neve

3.3.OBS.3.Estud.8: Mas lá deve ser muito frio, mais que aqui...

Pesquisadora: Sim, muito mais que aqui, em alguns lugares, mas lá eles já estão preparados para enfrentar o frio. As casas têm aquecimento interno e lá eles usam roupas térmicas especiais para o frio.

3.3.OBS.3.Estud.81: Ah..., legal, então eles nem sofrem tanto como a gente.

3.3.OBS.3.Estud.7: Eu não gosto do inverno.

1.1.OBS.5.Estud.12: Imagina dormir na neve...bah

3.3.OBS.3.Estud.11: O Greg disse que o que ele mais gosta do inverno é tomar chocolate quente

3.3.OBS.3.Estud.10: Aí, sim...chocolate quente é muito bom

3.3.OBS.3.Estud.7: Bem que podia ter chocolate quente na merenda

Percebe-se que um dos estudantes comenta onde o personagem Greg mora. Isso resulta em uma troca de informações entre eles sobre o clima nesse país, o gosto do personagem por chocolate quente e o costume de confeccionar bonecos de neve no inverno. Nessa interação, os estudantes trocam informações, compartilham seu conhecimento de mundo, ocorrendo a associação pessoal com o texto. De acordo com Cosson (2022, p. 117), as estratégias de leitura promovem a interação do leitor com o texto, sendo a conexão uma estratégia por meio da qual o leitor estabelece associações pessoais com o texto,

[...] tal como se lembrar de um episódio semelhante vivido ou narrado por alguém (conexão texto-leitor), fazer uma ligação com outro texto (conexão texto-texto) e relacionar o texto com situações sociais amplamente conhecidas (conexão texto-mundo).

Para Colomer (2007, p. 148), faz-se necessário criar

[...] espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar esta atividade ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las.

Colomer (2007) destaca a importância de criar espaços de leitura compartilhada na sala de aula, reconhecendo esses ambientes como lugares privilegiados para a apreciação literária e a construção coletiva de sentidos. Ao promover a leitura em conjunto, os estudantes têm a oportunidade de discutir e refletir sobre as obras, o que enriquece a compreensão dos textos.

Nesse outro diálogo, os estudantes discutem sobre as atitudes do personagem Greg, do livro **Diário de um Banana**.

4.4.OBS.4.Estud.10: Sora, eu fiquei pensando e tenho uma conclusão pra fazer de todos os livros do Diário de um Banana contados e eu fiquei observando que o Greg é muito metido, ele sempre quer chamar muita atenção, por exemplo, naquele da estud.2 ele queria aparecer no telão, no meu livro ele queria ser presidente pra chamar a atenção e também eu vi que em poucos livros ele se dá bem... eu acho que ele ensina que querer chamar atenção não é bom, quanto mais atenção ele queria chamar, ele se ralava com isso...

4.4.OBS.4.Estud.19: O Greg acha que é superior ao amigo dele só que na verdade o amigo dele consegue ser melhor que ele, o amigo dele não se importa com o que os outros vão pensar dele...

4.4.OBS.4.Estud.10: E também porque o Greg quer fazer as coisa tão perfeita que dá tudo errado e o amigo dele faz as coisas simples e dá certo.

Por inferência, a estudante 10 elabora uma imagem do protagonista, baseada nas histórias contadas por seus colegas, utilizando as experiências vividas por Greg em outros livros da série como referência. Essa conexão entre as narrativas enriquece a análise, pois os estudantes começam a relacionar não apenas as ações do personagem, mas também suas intenções e valores. Essa dinâmica de troca de informações sobre o personagem do livro permite que eles ampliem suas interpretações e compreendam melhor a construção do personagem e, a partir desse compartilhamento de ideias, os estudantes aprendem uns com os outros, desenvolvendo uma compreensão mais ampla dos personagens e da história.

Para tanto, a prática de levar livros para casa e compartilhá-los com a família é uma forma de promover momentos de união e interação familiar. A respeito disso, Colomer (2007, p. 150) ressalta que essa atitude não apenas cria uma comunidade leitora entre os estudantes, mas também pode “[...] estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros que vão e vêm da escola para casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada” (Colomer, 2007, p. 150). Para a autora, nessa dinâmica, ao levar o livro para casa, os familiares também se envolvem na experiência de leitura, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais amplo.

Além, disso, a interação familiar em torno da leitura pode fortalecer os vínculos afetivos e promover uma cultura de leitura dentro da casa do adolescente. Essa conexão entre a escola e a família, mediada pela literatura, é fundamental para a formação de leitores mais participativos.

Nesses trechos, percebe-se que o estudante, ao levar o livro para casa, cria oportunidades para que suas famílias se envolvam no processo de leitura. Essa interação permite que os familiares discutam as histórias e troquem ideias sobre os personagens e fortaleçam os laços familiares, promovendo momentos de diálogo e reflexão conjunta.

4.4.OBS.4.Estud.18: O livro é bem legal...passa a hora e eu nem percebo o tempo passar...o livro me atraiu muito. Eu mostrei pro meu avô o livro e ele gostou do livro e acho interessante porque falava da mitologia grega...eu li uns pedaços pra ele.

4.4.OBS.4.Estud.10: Ô, sora...primeiro eu vou contar uma coisa pra vocês...ontem eu tava sentada na sala eu tava lendo o livro, né, e eu tava rindo, a mãe chegou e ficou olhando assim pra mim “Tu tá rindo lendo um livro, mas que milagre é esse?”, bem assim pra mim... e eu “ah, não é que eu gostei do livro” e ela “Ai, mas que milagre é esse?” ela só falava isso... “o livro deve ser muito bom para te tirar do celular!”... Aí eu contei um pouco da história pra ela e ela achou legal.

Nesse excerto, a estudante 18 comenta que o avô se interessou pelo livro por narrar histórias envolvendo a mitologia grega, demonstrando a importância do papel que a família também exerce na formação leitora dos discentes. Além disso, essa prática pode ajudar a desenvolver habilidades de comunicação e a fortalecer os laços familiares. A esse respeito Machado (1991, p. 12) comenta que

Normalmente os adultos preocupam-se com que as crianças façam seus deveres escolares todas as noites, mas raramente encontramos esse interesse voltado para a orientação da leitura de ficção para o estímulo à imaginação e pelo prazer que os grandes autores podem oferecer por meio de seus diferentes estilos e temas literários.

Ademais, Colomer (2007, p. 143) afirma que, “[...] compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”.

Com o intuito de levar o estudante a direcionar um olhar crítico e analítico sobre a obra lida, também se utilizou o diário de leitura como forma de levá-los a mobilizar os saberes construídos nos círculos de leitura. Os textos produzidos nos diários tinham a professora pesquisadora como o destinatário principal da produção.

De acordo com Machado (2005, p. 64), o diário de leituras é

[...] um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

Ao analisar os vinte e um diários de leitura dos estudantes, foi possível perceber diferentes exemplos de manifestações sobre as leituras realizadas nas escritas dos pesquisados. Identificaram-se algumas manifestações de escrita nos diários de leitura, elencadas por Cosson (2022, p. 122), mostradas no Quadro 9.

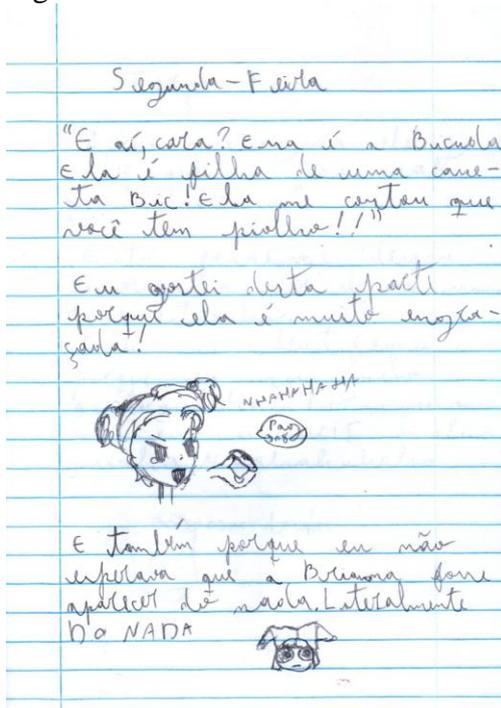
Quadro 9 - Impressões do leitor durante a leitura do livro

Ocorrências que podem ser encontradas nos diários de leituras	Ocorrências encontradas nos diários dos estudantes
1) Dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos	0
2) Transcrição de trechos favoritos	21
3) Evocação de alguma vivência	18
4) Relação com outros textos lidos	0
5) Apreciação de recursos textuais	6
6) Avaliação da ação dos personagens	7
7) Identificação de referências históricas	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De acordo com Cosson (2022), como uma possível manifestação nos diários de leitura surge a transcrição de trechos favoritos, característica esta identificada nos 21 diários. Nos excertos das Figuras 14 e 15, com suas devidas transcrições (Quadros 10 e 11), pode-se observar dois exemplos.

Figura 14 - Trecho do diário de leitura



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 10 - Transcrição Figura 14

Segunda-feira

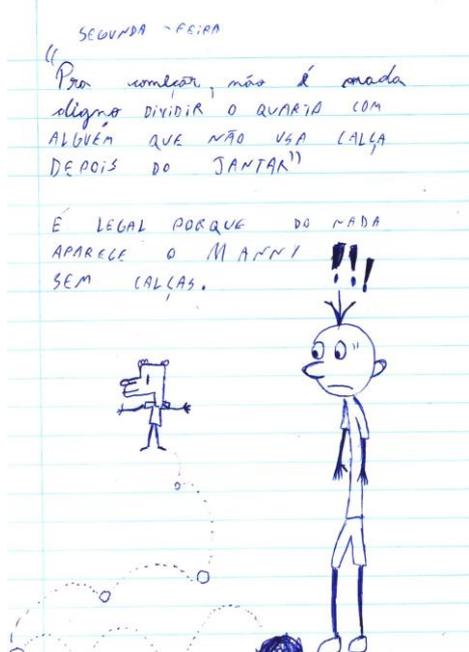
"E aí, cara? Ema é uma Bicuda! Ela é filha de uma caneta Bic. Ela me contou que você tem piolho!!"

Eu gostei dessa parte porque ela é muito engraçada!

E também porque eu não esperava que a Briana fosse aparecer do nada. Literalmente DO NADA

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 15 - Trecho do diário de leitura



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 11 - Transcrição Figura 15

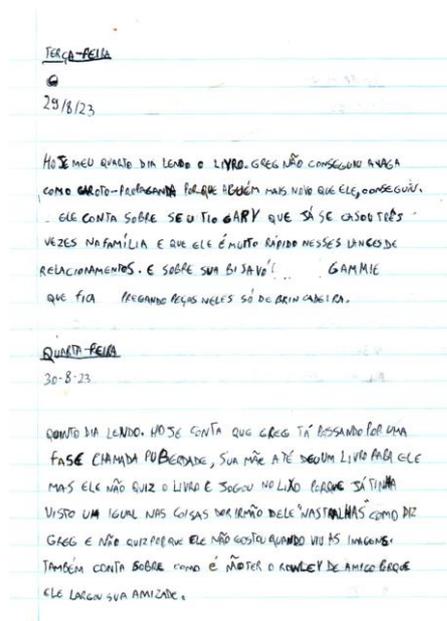
<p>Segunda-feira</p> <p>“Pra começar, não é nada digno o quarto com alguém que não usa calça depois do jantar”.</p> <p>É legal porque do nada aparece o Manni sem calças.</p>

Nesses excertos, observa-se que os estudantes copiaram um trecho do livro e escreveram um comentário acerca da passagem. Essa atividade possibilitou aos leitores o envolvimento com as narrativas, expressando sua visão sobre as ações dos personagens.

Por outro lado, também foram encontrados trechos nos diários de leitura em que o estudante apenas narrou o que leu. Esse fato indica uma abordagem mais superficial, na qual o estudante pode não ter se engajado profundamente com o texto ou não ter explorado suas interpretações e reflexões pessoais. Essa falta de análise crítica pode dificultar o desenvolvimento de habilidades de leitura mais avançadas, como a capacidade de relacionar ideias, fazer inferências e expressar opiniões. No entanto, não deixa de ser importante, pois a escolha de trechos revela a subjetividade do estudante e suas preferências individuais. Essa expressão pessoal, mesmo que limitada, pode ser um ponto de partida para discussões mais

profundas e para o desenvolvimento de uma conexão mais significativa com a leitura, como pode ser observado no excerto da Figura 16, transcrito no Quadro 12.

Figura 16 - Trecho do diário de leitura



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 12 - Transcrição Figura 16

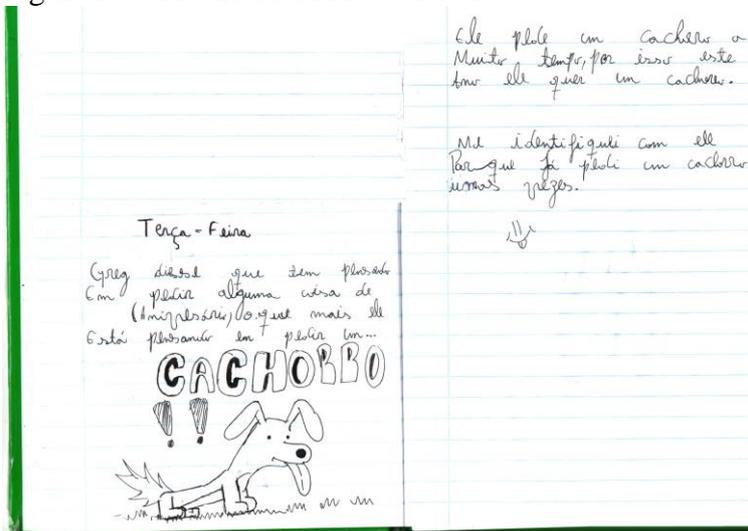
<p>Terça-feira 29/8/23</p> <p>Hoje meu quarto dia lendo o livro. Greg não conseguiu a vaga como garoto-propaganda porque alguém mais novo que ele, conseguiu. Ele conta sobre seu tio Gary que já se casou três vezes na família e que ele é muito rápido nesses lances de relacionamentos. E sobre sua bisavó Gammie que fica pregando peças neles só de brincadeira.</p> <p>Quarta-feira 30/8/23</p> <p>Quinto dia lendo. Hoje conta que Greg tá passando por uma fase chamada puberdade. Sua mãe até deu um livro para ele mas ele não <i>quiz</i> o livro e jogou no lixo porque já tinha visto um igual nas coisas do irmão dele “nas tralhas” como diz Greg e não <i>quiz</i> porque ele não gostou quando viu as imagens. Também conta sobre como é não ter o Rowley de amigo porque ele largou sua amizade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessas transcrições, observou-se que os estudantes utilizaram o diário para comentar passagens que os remeteram a acontecimentos de suas próprias vidas. Cosson (2022) afirma que nos diários de leitura podem ser registrados trechos que evoquem alguma vivência pessoal. Os próximos três exemplos (Figuras 17 a 19, transcritas nos Quadros 13 a 15)

ilustram como os estudantes registraram suas vivências, fazendo conexões com passagens dos livros.

Figura 17 - Trecho do diário de leitura



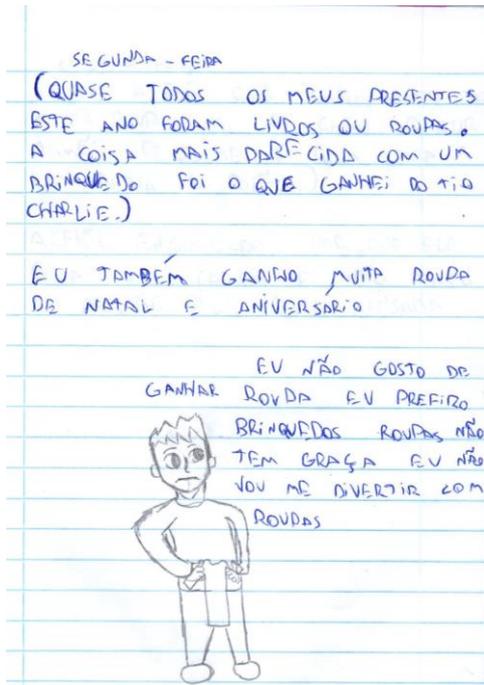
Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 13 - Transcrição Figura 17

<p>Terça-feira</p> <p>Greg disse que tem pensado em pedir alguma coisa de aniversário, o que mais ele está pensando em pedir um... CACHORRO.</p> <p>Ele pede um cachorro a muito tempo, por isso este ano ele quer um cachorro.</p> <p>Me identifiquei com ele porque já pedi um cachorro umas vezes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 18 - Trecho do diário de leitura



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 14 - Transcrição Figura 18

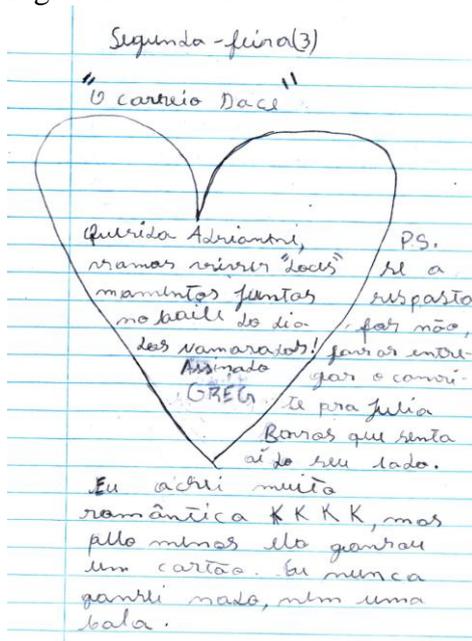
Segunda-feira
 (Quase todos os meus presentes este ano foram livros ou roupas. A coisa mais parecida com um brinquedo foi o que ganhei do tio Charlie.)

Eu também ganho muita roupa de Natal e aniversário.

Eu não gosto de ganhar roupa eu prefiro brinquedos. Roupas não tem graça eu não vou me divertir com roupas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 19 - Trecho do diário de leitura



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 15 - Transcrição Figura 19

Segunda-feira (3)
 “O correio doce”
 Querida Adrianni, vamos viver “doces”
 momentos juntos no baile do dia dos
 namorados!
 Assinado Greg
 P.S.
 Se a resposta for não, favor entregar o
 convite para Julia Barros que senta aí do
 seu lado.
 Eu achei muito romântico kkkk, mas
 pelo menos ela ganhou um cartão. Eu
 nunca ganhei nada, nem uma
 bala.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se que os estudantes iniciaram a escrita seguindo características do gênero diário, como a inclusão da data e do dia em que escreveram. Além disso, criaram desenhos para ilustrar suas histórias, similares aos que foram encontrados nos livros. No entanto, suas anotações nos diários refletiram apenas percepções de alguns trechos das obras lidas. Segundo Machado (2005, p. 65), o diário de leitura “[...] leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura”.

Portanto, essa falta de percepções sobre a história lida, pode indicar que os estudantes ainda não desenvolveram a maturidade leitora necessária para explorar mais profundamente as obras, restringindo-se a anotações superficiais no lugar de análises mais críticas e reflexivas. Essa situação ressalta a importância de continuar a promover práticas que incentivem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais complexas.

Nesses outros excertos extraídos dos diários de leitura, nota-se que os estudantes passam pelo processo de identificação e projeção do leitor na obra literária. Percebe-se que o processo de identificação e projeção durante a leitura do texto se potencializa à medida que os estudantes vão mergulhando na leitura.

8.8.OBS.5.Estud.10: O Manny pode não ter muitos amigos de verdade mas em compensação tem um monte de amigos imaginários. Acho que até perdi a conta de quantos são mais lembro de alguns nomes como Joy, Pity, Danny, Charles e outros. Eu me identifiquei com essa parte porque eu quando era pequena eu falava sozinha como ele, eu não tinha muitos amigos como eles e não tinha irmãos e me sentia sozinha.

8.8.OBS.5.Estud.16: Tem uma parte que ela fala “Acho que agora ele já sabe que eu sou maluquinha mesmo”. Esta frase me deixou emocionada por algum motivo estranho...eu me identifiquei porque eu sou meio maluquinha...pera, meio não, eu sou muito...maluquinha.

8.8.OBS.5.Estud.2: O Greg e o Rodrick não se dão e o Rodrick é folgado e não faz nada pra ajudar o Greg. Eu tenho três irmãos, mas a minha irmã não é folgada igual Rodrick a gente tem umas tarefas pra cada uma, a gente se divide.

8.8.OBS.5.Estud.3: Eu gostei da parte em que o Greg se perde do pai dele no jogo, eu gostei porque isso já aconteceu comigo quando era menor.

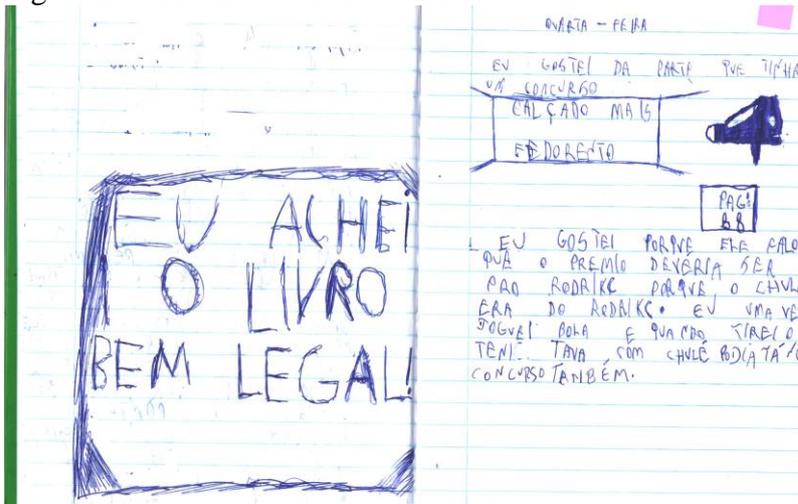
4.4.OBS.4.Estud.10: Eu me identifiquei com a parte que o irmãozinho do Greg tinha amigo imaginário porque eu também tinha...

Ademais, Machado (2005, p. 72) afirma que, por meio dos diários de leitura,

[...] o professor pode ir acompanhando a construção de seu aluno como leitor, isto é, o desenvolvimento de sua consciência sobre suas próprias (in)capacidades de leitura e o desenvolvimento das capacidades de linguagem que podem torná-lo um leitor ativo e crítico.

Nesse trecho (Figura 24, transcrita no Quadro 16), o estudante expressa sua vontade de fazer parte de uma vivência do personagem demonstrando um envolvimento emocional e uma identificação com a história. Segundo Machado (2005, p. 65), no diário de leitura “[...] relacionamos o que é dito com nossas experiências pessoais ou com a de outras pessoas que conhecemos”.

Figura 20 - Trecho do diário de leitura



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 16 - Transcrição Figura 20

Quarta-feira

Eu gostei da parte que tinha um concurso “calçado mais fedorento”.

Eu gostei porque ele falou que o prêmio deveria ser pro Rodrick porque o chulé era do Rodrick. Eu uma vez joguei bola e quando tirei o tênis tava com chulé. Podia tá no concurso também.

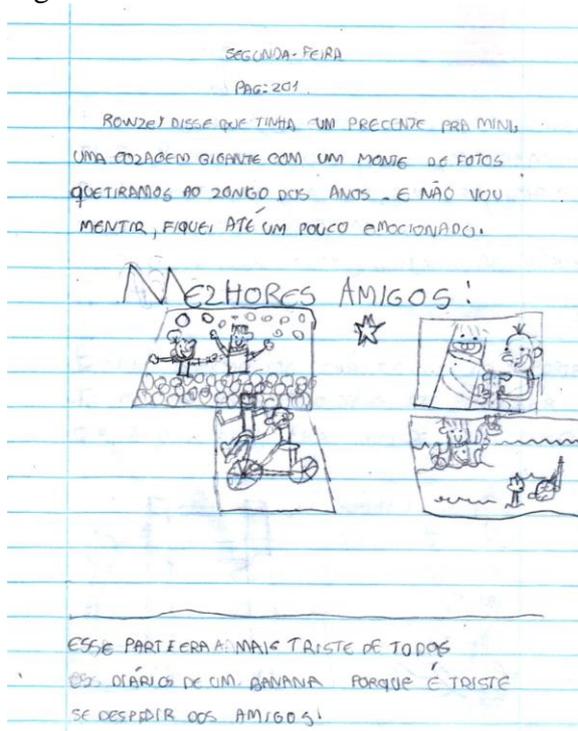
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com Machado (2005, p. 64), o diário de leituras é um

[...] texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

Ademais, nos diários de leituras surgiram muitas ilustrações como forma de expressar a imaginação e dialogar com o leitor. No excerto da Figura 21, transcrito no Quadro 17, pode-se observar essa característica.

Figura 21 - Trecho do diário de leitura



Fonte: Material produzido pelos participantes da pesquisa (2023).

Quadro 17 - Transcrição Figura 21

<p>Segunda-feira Pág:201</p> <p>Rowley disse que tinha um presente pra mim uma colagem gigante com um monte de fotos que tiramos ao longo dos anos. E não vou mentir, fiquei até um pouco emocionado.</p> <p>Essa parte era a mais triste de todos os diários de um Banana porque é triste se despedir dos amigos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse fragmento, o estudante expressa seus sentimentos ao mencionar que se sentiu triste ao ler esse trecho da história, pois dois amigos tinham que se despedir, o que possibilitou a articulação de suas emoções com seus pensamentos sobre a leitura. Ao fazer isso, o estudante não apenas exercita a habilidade de análise textual, mas também se mobiliza a reagir subjetivamente às histórias e aos personagens. Nesse sentido, é possível observar o quanto a transcrição de trechos da obra feita pelos estudantes contribui para a organização e reflexão de suas percepções, mobilizando-os a reagirem subjetivamente e a se reconhecerem

enquanto leitores. Os estudantes ao desenharem cenas, personagens ou até mesmo sentimentos relacionados à leitura, demonstram que estão conectados ao conteúdo do livro, o que os torna, de certa forma, co-autores da história.

Após a análise dos dados, observa-se que a escrita dos diários de leitura pode se tornar um importante instrumento, mediado pelo professor de forma eficaz, contribuindo para a formação de leitores críticos. Proporcionar aos estudantes momentos de escrita como esse é fundamental para a compreensão do processo dialógico e interativo da leitura para a construção de significado. Dessa forma, o estudante aprende a conceber a literatura como uma forma de pensar sobre si mesmo e sobre o seu entorno, englobando seu aspecto social e formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta dissertação, mencionou-se o quanto é difícil inserir a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa de forma que os estudantes se interessem pela leitura integral de livros. Por isso, para responder a essas inquietações, percebeu-se a importância do estudo e do aprofundamento teórico sobre esse tema.

Esta pesquisa, concebida como uma proposta de intervenção pedagógica, teve como objetivo investigar a aplicabilidade da sequência básica, método desenvolvido por Cosson (2012), juntamente com os diários de leitura e os círculos de leitura, como forma de promover o letramento e o incentivo à leitura literária, em uma turma de estudantes do 6º ano do ensino fundamental. A análise dos dados resultou em duas categorias emergentes intituladas “receptividade dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental frente às etapas da sequência básica proposta por Cosson (2012)” e “indicadores de participação e envolvimento dos estudantes”.

A categoria “receptividade dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental frente às etapas da sequência básica proposta por Cosson” discorreu sobre como os estudantes executaram as etapas da sequência básica, a fim de analisar como eles vivenciaram cada passo proposto. Já na categoria “indicadores de participação e envolvimento dos estudantes”, analisaram-se as interações e o compartilhamento de conhecimento ao longo de todo o processo. Essa análise permitiu avaliar como a intervenção contribuiu para incentivar a leitura literária e promover o letramento literário entre os estudantes

Em relação à primeira categoria, pode-se afirmar que os estudantes participaram com entusiasmo e empenho das etapas da sequência básica. As etapas estruturadas do processo de leitura, conforme sugerido por Cosson (2012), contribuíram para uma melhor organização as atividades de forma que os estudantes compreendessem a finalidade de cada ação enriquecendo significativamente a compreensão literária.

Ademais, o processo contribuiu positivamente no comportamento dos estudantes na leitura literária, visto que as etapas foram uma forma de incentivá-los a ler o livro e a trocar conhecimento. Portanto, os passos da sequência básica possibilitaram a leitura, a análise e a interpretação dos livros, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas em relação ao que estavam lendo. Além disso, a organização das etapas incentivou o interesse pela leitura literária, tornando o processo mais dinâmico e envolvente.

Também a autonomia na escolha dos livros, aliada à orientação da pesquisadora, não só aumentou a motivação e o envolvimento dos alunos, mas também contribuiu para ampliar o repertório literário dos estudantes. Além disso, na etapa final, a oportunidade de os

estudantes produzirem suas próprias resenhas, contribuiu para o aprimoramento das habilidades de escrita.

A utilização da sequência básica incentivou a colaboração e a interação entre os estudantes, criando um espaço de aprendizado coletivo. Essas etapas facilitaram o processo de leitura e escrita e contribuíram para a formação de leitores críticos e independentes, como forma de prepará-los para interagir de maneira mais significativa com o mundo literário e suas próprias experiências.

A respeito dos resultados da segunda categoria, o envolvimento dos estudantes nas ações propostas demonstrou que eles participaram das etapas motivados e dispostos a envolverem-se no processo de leitura. Durante os encontros, demonstraram interesse em trocar informações e discutir ideias, o que promoveu um ambiente colaborativo e enriquecedor. Essa interação permitiu a reflexão crítica sobre os textos e fortaleceu os laços de confiança dentro da turma. O círculo de leitura contribuiu para que os estudantes compartilhassem suas perspectivas e experiências de forma significativa, ressaltando a importância de um espaço que a troca de ideias e opiniões possa ser valorizada.

Em relação aos diários de leitura, pode-se afirmar que, em parte, o objetivo foi atingido, visto que a escrita nos diários de leitura não foi amplamente explorada pelos estudantes. Observou-se que, ao solicitar que os estudantes registrassem suas percepções da leitura em diários, houve resistência pela maioria em escrever, devido às dificuldades na produção textual.

Dessa forma, percebeu-se que a proposta de utilizar os diários de leitura não teve o efeito esperado, uma vez que os estudantes relataram que preferiam comentar oralmente suas percepções em vez de escrevê-las. Essa preferência foi confirmada no momento de recolher os diários na data combinada, evidenciando a necessidade de repensar as abordagens de registro e expressão das ideias dos estudantes. A falta de adesão aos diários de leitura alerta para a necessidade de pensar em estratégias de apoio que pudessem facilitar o processo de escrita e incentivar a expressão das ideias.

Uma forma de contribuir para o sucesso da proposta da escrita dos diários de leitura é direcionar essa atividade de forma estruturada. Criar um cronograma específico, juntamente com um período mais longo de intervenção, permitiria que os estudantes se envolvessem mais profundamente com os textos, promovendo uma compreensão mais rica e significativa. Com mais tempo disponível, seria possível realizar discussões mais amplas nos círculos de leitura que possibilitassem a troca de ideias e a análise crítica das obras lidas.

Para tanto, um cronograma ajudaria os alunos a organizarem suas reflexões, permitindo a escrita sobre diferentes aspectos da leitura, como personagens, enredos, temas e suas próprias emoções. Esse enfoque enriqueceria a experiência de leitura e desenvolveria habilidades de escrita e argumentação, essenciais para a formação de leitores críticos e conscientes.

Já a utilização dos círculos de leitura livre, contribuiu significativamente para o compartilhamento das obras lidas e para a ampliação das interpretações individuais. De acordo com Cosson (2022, p. 9), o círculo de leitura é uma

[...] estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária.

O círculo de leitura não só enriqueceu as discussões, mas também promoveu um ambiente colaborativo que incentivou os estudantes a expressarem suas opiniões e a se envolverem mais profundamente com sua leitura e a de seus colegas.

Conforme Paulino (2004, p. 56), a formação de um leitor literário implica na “[...] formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Para alcançar esse objetivo, é fundamental promover nas escolas iniciativas que mobilizem os estudantes dos anos finais com foco na leitura literária.

Portanto, por meio desta pesquisa, foi possível constatar que é viável inserir os estudantes em uma cultura literária, envolvendo a leitura integral de livros dentro da sala de aula. Como continuo atuando como docente na turma em que realizei a pesquisa em 2023, agora no sétimo ano, sigo trabalhando com a leitura literária e percebo o quanto a turma evoluiu em relação ao seu comportamento leitor. Os estudantes demonstram um maior interesse e envolvimento nas atividades de leitura.

Eles estão mais dispostos a discutir as obras lidas, a compartilhar suas opiniões e a explorar diferentes gêneros literários. Essa evolução refletiu não apenas um aumento na competência leitora, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a interpretação de textos, a capacidade de argumentação e da oralidade.

O estudo ressalta a importância de a leitura estar no centro do planejamento pedagógico para potencializar o impacto na formação de leitores. Além disso, destaca-se que a formação continuada dos professores e sua disposição para inovar nas práticas pedagógicas

são essenciais para consolidar uma educação voltada ao letramento literário e à promoção da leitura literária na educação básica.

Também é imprescindível que seja ofertada uma seleção de livros que instiguem a curiosidade e a vontade de ler dos estudantes. Livros que abordem temas relevantes e que sejam adequados à maturidade e à faixa etária dos estudantes são essenciais para manter o interesse e motivação, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de uma cultura literária sólida e duradoura. Para que isso ocorra, é necessário que haja mais investimentos e políticas públicas de leitura voltadas à ampliação do acervo de livros das bibliotecas escolares e à manutenção desses espaços.

Ademais, comprovou-se que um ensino de leitura realizado de forma a valorizar uma concepção de linguagem como interação, possibilita um trabalho com leitura que envolva múltiplos processos de comunicação entre autor, texto e leitor, tomando a leitura como um diálogo.

Para concluir, os resultados apresentados na pesquisa deixam claro que, para garantir a progressão, a ampliação e a apreensão do repertório literário, é fundamental a mediação sistemática e contínua do professor. A presença do educador é essencial para direcionar as discussões e promover um ambiente de troca e reflexão. A mediação e o empenho do professor tornam-se elementos fundamentais para incentivar a leitura literária dentro da sala de aula, formando leitores mais conscientes e engajados. Para tanto, exige-se um trabalho progressivo e estruturado, e a sequência básica mostrou-se um método eficiente na promoção do letramento literário. No entanto, para garantir o sucesso da proposta, é necessária uma abordagem de linguagem que favoreça a interação, permitindo que os estudantes compreendam a literatura como um processo contextualizado e funcional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 35 - 50.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Brasileiro (Ensino Fundamental): bases legais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 7.559, de 1º de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm. Acesso em: out. 2024.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMIANI, Magda *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, n. 45, p. 57 - 67, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL PADRE PAGLIANI . **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Padre Pagliani**. Jaguarão: EMPP, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL PADRE PAGLIANI. **Regimento Escolar da Escola Municipal Padre Pagliani**. Jaguarão: EMPP, 2023.

FRADE, Isabel Cristina Alves Silva *et al.* **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Práticas de leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ideb, 2021. Brasília: MEC, 2021.

JAGUARÃO. **Decreto nº 139, de 07 de julho de 2020**. Homologa Documento Orientador Municipal – DOM – do município de Jaguarão. Jaguarão: Prefeitura Municipal, [2020]. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/wpcontent/uploads/2020/07/decreto-n%C2%BA-139-2020-1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora/ALB, 2009. p.113-137.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da linguagem. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora/ALB, 2009, p. 99-112.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Alfabetização de crianças na pandemia da COVID-19 no Brasil: Uma análise estatístico-descritiva. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022, p. 17 - 32.

MACHADO, Ana Rachel. Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61 – 80, 2005. ISSN 2236-4242. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: agosto, 2024.

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

MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência educ.** [online], v. 12, n. 01, p. 117-128, 2006. ISSN 1516-7313.

PAIVA, Sthéfani; SOUZA, Adriana Maria de. Booktube como instrumento de Disseminação da informação para a geração digital. **Pesquisa Brasileira Em Ciência Da Informação E Biblioteconomia**, [s.l.], v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/40120>. Acesso em: 30 out. 2024

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SIMÕES, Luciene Juliano *et al.* **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012. 216 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez., p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2010.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora/ALB, 2009. ISBN 5013421.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ESCOLA COPARTICIPANTE

As pesquisadoras Michely Angela Vila Gualano e Dr^a Patrícia dos Santos Moura, responsáveis pela execução da pesquisa intitulada **“Práticas de leitura literária na escola: uma proposta para estudantes do 6º ano do ensino fundamental”** solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser coparticipante do projeto.

Em resposta a solicitação:

Eu, Janete Teixeira Araujo, ocupante do cargo de diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa **“Práticas de leitura literária na escola: uma proposta para estudantes do 6º ano do ensino fundamental”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Michely Angela Vila Gualano, tendo como objetivo primário propor e analisar práticas de incentivo à leitura literária em uma turma de 6º ano do ensino fundamental.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Jaguarão, 1º de março de 2023.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

Janete Teixeira Araujo
Janete Teixeira Araujo
Diretora
Matric. 32778

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável legal,

O(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Práticas de leitura literária na escola: uma proposta para estudantes do 6º ano do ensino fundamental”**, desenvolvida por Michely Angela Vila Gualano, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo é propor e analisar práticas de incentivo à leitura literária em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, que é uma das finalidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Solicitamos a colaboração do(a) aluno(a), pois esta possibilitará o desenvolvimento de práticas pedagógicas para promover o incentivo à leitura literária e a formação de leitores. Assim, o(a) aluno(a) participará da pesquisa por meio da realização de atividades em sala de aula que instiguem nos alunos do 6º ano o gosto pela leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a criança participe, bem como retirar a participação desta a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas durante a pesquisa. Assim, apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos(as) participantes serão preservadas, ou seja, não serão divulgados os nomes ou imagens que permitam a identificação da criança. Garantidas a confidencialidade e a privacidade do(a) participante, este(a) poderá, ainda sim, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo.

A participação da criança consistirá em realizar atividades que envolvam práticas de leitura literária. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita. As atividades da pesquisa serão registradas por meio de fotografias e/ou vídeos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro ao responsável legal ou ao(a) participante. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício direto relacionado com a colaboração da criança nesta pesquisa é incentivar nos alunos do 6º ano o gosto pela leitura literária. Toda pesquisa possui riscos potenciais, nesta uma possibilidade é o risco de constrangimento durante a participação das atividades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes e seus responsáveis por meio de relatórios individuais, neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo responsável pelo(a)

participante da pesquisa e, também, pela pesquisadora responsável, com ambas assinaturas na última página.

Jaguarão, 1º de março de 2023.

Michely Angela Vila Gualano

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Práticas de leitura literária na escola: uma proposta para estudantes do 6º ano do ensino fundamental”** e concordo com a participação do menor o qual sou responsável legal.

Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Assinatura do responsável legal

Nome do Participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Michely Angela Vila Gualano pelo telefone [REDACTED] (inclusive ligações a cobrar ou WhatsApp) ou pelo e-mail [REDACTED]

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título do projeto: “Práticas de leitura literária na escola: uma proposta para estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Pesquisador responsável: Michely Angela Vila Gualano

Pesquisador participante: Drª Patrícia dos Santos Moura

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): [REDACTED]

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo propor e analisar práticas de incentivo à leitura literária em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, que é uma das finalidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo está associado às atividades do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para analisar e divulgar a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas para promover o incentivo à leitura literária e a formação de leitores. O estudo será orientado pela Drª Patrícia dos Santos Moura, professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela professora/pesquisadora Michely Angela Vila Gualano. Sua participação no estudo será relacionada à realização de atividades sobre práticas de leitura literária. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, durante a pesquisa você realizará atividades que envolvam práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita. As atividades da pesquisa serão registradas por meio de fotografias e/ou vídeos. Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de seus/suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (fotografias e vídeos) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação para a pesquisadora Michely Angela Vila Gualano pelo telefone [REDACTED]. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo, os pesquisadores entregarão para todas/os as/os alunas/os que participaram da pesquisa receberão um relatório individual com os percursos de cada participante.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “**Práticas de leitura literária na escola: uma proposta para estudantes do 6º ano do ensino fundamental**”, assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome da pesquisadora responsável: Michely Angela Vila Gualano

Assinatura da pesquisadora responsável:

Jaguarão, 1º de março de 2023.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

LEITURA LITERÁRIA



Olá, estudante!

Gostaria de conhecer um pouco mais sobre o teu comportamento leitor. Para isso, leia as questões e responda.

1) O que mais gostas de ler?

2) O que te motiva ler?

3) Tu costumavas ler livros? Quantos livros tu lês por ano?

4) Qual é o teu livro preferido? Por quê?

5) Qual critério utilizas para escolher um livro para ler?

6) Ao ler um livro, tu costumavas:

- () parar de ler nas primeiras páginas
- () parar na metade
- () ir até o final

7) Como tu consideras o teu tempo dedicado à leitura literária?

- () Suficiente, leio bastante
- () Insuficiente, leio pouco
- () Não leio

8) O que te impede de ler mais livros?

- () Não gosto de ler
- () Não tenho paciência para a leitura
- () Dificuldades com habilidades de leitura e vocabulário
- () Faltam livros atrativos na biblioteca da escola
- () O preço dos livros
- () Outro _____

9) Preferes ler livro impresso ou digital? Por quê?



Obrigada!