

## **AS PRÁTICAS DE LEITURA COMO ALTERNATIVAS PARA FORMAR LEITORES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Luciana Ferreira Leal<sup>1</sup>**

### **Resumo**

O presente relato de experiência apresenta o processo de execução do projeto “Práticas de leitura e a formação do leitor literário”, realizado pelo subprojeto de Letras do Pibid da UNESPAR de Paranavaí, o qual buscou despertar o gosto e o prazer pela leitura de textos literários em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha, no Município de Paranavaí, no Estado do Paraná. Para tanto, apresenta fundamentação teórica sobre a abordagem da leitura literária no contexto escolar, focando as práticas de leitura e os aspectos da sequência básica, proposta por Rildo Cosson (2016). A partir dessas teorias, foi elaborada uma sequência didática, focando as práticas de leitura. Para a realização do projeto foram utilizados quatro contos de João Anzanello Carrascoza, presentes no livro *Aquela Água toda* (2012). Apesar de todas as dificuldades inerentes ao universo da escola pública e da forma remota que o momento exige, esse projeto mostra que é possível possibilitar aos alunos um encontro prazeroso com a literatura.

**Palavras-chave:** Literatura; Leitura; Formação do leitor; Atividades Remotas; Sequência básica.

## **READING PRACTICES AS ALTERNATIVES TO TRAIN READERS IN TIMES OF PANDEMIC**

### **Abstract**

This article presents the results obtained in the execution of the project “Reading practices and the training of the literary reader”, carried out by the subproject of Letras do Pibid of UNESPAR of Paranavaí, which sought to awaken the taste and pleasure of reading literary texts in 6th grade students. Elementary School at do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha, in the city of Paranavaí, in the state of Paraná. To this end, it presents theoretical foundation on the approach to literary reading in the school context, focusing on reading practices and aspects of the basic sequence, proposed by Rildo Cosson (2016). Based on these theories, a didactic sequence was elaborated, focusing on reading practices. For the realization of the project, four short stories by João Anzanello Carrascoza, present in the book *Aquela Água toda* (2012), were used. Despite all the difficulties inherent in the universe of public schools and the remoteness that the moment requires, this project shows that it is possible to enable students to have a pleasant encounter with literature.

**Keywords:** Literature; Reading; Reader training; Remote Activities; Basic sequence.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela UNESP de Assis, Professora da Universidade Estadual do Paraná UNESPAR de Paranavaí, Grupos de Pesquisa: CRELIT (Crítica e recepção literária) e NIPELL (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura); [luciana.leal@unespar.edu.br](mailto:luciana.leal@unespar.edu.br)

## **LAS PRÁCTICAS DE LECTURA COMO ALTERNATIVAS PARA ENTRENAR A LECTORES EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

### **Resumen**

Este relato de experiencia presenta el proceso de ejecución del proyecto "Prácticas lectoras y formación del lector literario", realizado por el subproyecto Letras Pibid de UNESPAR Paranavaí, que buscaba despertar el gusto y el placer por la lectura de textos literarios en los alumnos del 6º. año de Educación Primaria en el Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha, en el Municipio de Paranavaí, en el Estado de Paraná. Por tanto, presenta fundamentos teóricos sobre el abordaje de la lectura literaria en el contexto escolar, enfocándose en las prácticas lectoras y aspectos de la secuencia básica, propuesto por Rildo Cosson (2016). A partir de estas teorías se elaboró una secuencia didáctica centrada en las prácticas lectoras. Para llevar a cabo el proyecto se utilizaron cuatro cuentos de João Anzanello Carrascoza, que se encuentran en el libro "Que el agua para todos" (2012). A pesar de todas las dificultades inherentes al universo de las escuelas públicas y la lejanía que requiere el momento, este proyecto muestra que es posible capacitar a los estudiantes para que tengan un encuentro placentero con la literatura.

**Palabras-clave:** Literatura; Leer; Formación de lectores; Actividades remotas; Secuencia básica.

### **Introdução**

A partir da experiência de vinte anos como professora da Educação Básica do Estado de São Paulo, constatei que, ao chegar ao Ensino Fundamental II, sexto ano, alguns alunos demonstram interesse na leitura de textos literários. No entanto, ao longo do Ensino Fundamental II, estes alunos perdem tal interesse, chegando ao Ensino Médio com aversão à Literatura. Ao refletir e ler sobre essa questão, considerei alguns aspectos motivadores: práticas de leitura descontextualizadas, ausência de projetos de leitura literária na escola, e ausência de formação sobre literatura infantil e juvenil aos professores de Língua Portuguesa, etc.

Como coordenadora do subprojeto do Pibid<sup>2</sup> de Letras, cujo objetivo é a proposição de práticas de leitura nas salas dos sextos anos, iniciei buscando referenciais teóricos sobre práticas de leitura com o intuito de contribuir com a formação de leitores do ensino Fundamental II, e formação de futuros professores, alunos do Pibid, tanto no que diz respeito à Literatura infantojuvenil quanto no que diz respeito às práticas de leitura.

---

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Na UNESPAR de Paranavaí, o subprojeto de Letras é composto por 13 graduandos, 11 bolsistas e 2 voluntários; a supervisora que é a professora regente das salas dos sextos anos e a coordenadora local, professora da UNESPAR e orientadora do projeto aqui descrito.

Sabia-se que trabalhar com práticas de leitura durante a pandemia seria desafiador, mas muito importante. Por esse motivo, desde o início trabalhou-se para que as práticas de leitura e literatura se consolidassem, mesmo durante o isolamento social. Em um país onde a pandemia evidencia e aprofunda desigualdades, o trabalho com a literatura amplia os direitos, ao menos o direito à leitura. A literatura representa uma tentativa de enfrentar tudo que é imprevisível ou infeliz na existência humana.

Como a maioria dos alunos não tem acesso a livros dentro de casa, as práticas de leitura com textos literários contribuem para o refúgio, o acalento e para a possibilidade de pensar em outros futuros. A literatura é importante na formação de crianças e jovens. Ler livro e ter acesso à cultura contribui para conscientização e leitura de mundo.

Em se tratando da organização das práticas de leitura dos contos do livro *Aquela água toda* (2012) de João Anzanello Carrascoza, considera-se que o conto “Vogal” foi lido em voz alta para os alunos dos sextos anos; o conto “Aquela água toda” foi lido, por meio da leitura compartilhada e ou colaborativa, de modo que todos vissem o texto e de que pausas fossem realizadas para questionamentos sobre os entendimentos e os contos “Medo” e “Cristina” foram lidos, individualmente, pelos alunos dos sextos anos, fora da sala de aula.

A oportunidade de ler representa um papel decisivo no despertar do interesse pela leitura. Por esse motivo, o trabalho desenvolvido visou garantir ao aluno leitor, situações de aprendizagem voltadas para o caráter libertador do ato de ler, pensando nas práticas, nas mediações e nos textos escolhidos.

## **Aspectos teóricos a considerar**

### **Leitura em voz alta realizada pelo professor**

Segundo Kátia Lomba Bräkling (2008), a leitura em voz alta possibilita explicitar ao estudante, por meio da fala do professor, comportamentos de leitor (critérios de escolha e apreciação das obras, por exemplo); possibilita o conhecimento de textos que não escolheriam de maneira independente, dessa forma, amplia o repertório de leitura; oportuniza que o professor explicita os recursos que utilizou para a escolha do texto (autor, gênero, entre outros). Com a leitura em voz alta, o estudante aprende a linguagem que se escreve: expressões, estrutura do texto e características.

As antecipações são essenciais. Quando o professor lê o título do livro e mostra a capa para os alunos, ele desperta nos mesmos a curiosidade do que vai acontecer na história, o que pode e o que não pode ocorrer, quais são as personagens, como são, se terá desfechos bons ou

ruins, enfim, desenvolve a imaginação da criança e proporciona um momento de interação com a classe, além de apresentar a leitura como um processo cognitivo. Tornar a leitura como processo cognitivo implica considerar que, para ler, fazemos e testamos hipóteses sobre o conteúdo de um texto, ou seja, fazemos antecipações a respeito do conteúdo do mesmo. Neste caso, quando o leitor confirma suas previsões, ele prossegue sua leitura. Quando não, ele modifica sua estratégia de leitura (KATO, 1985). As antecipações incluem a apresentação breve do autor e da obra. Mas antes, é importante perguntar aos alunos se eles já ouviram falar, já leram, se já conhecem o autor.

Durante, o professor pode realizar uma boa leitura, pois a história se torna interessante quando, na leitura, de demarca suspense, ação, emoção ou qualquer outro sentimento por meio da entonação da voz. Portanto, as pausas e a entonação são fundamentais. Uma atitude desnecessária durante a leitura é pará-la para explicar ou dizer significados de palavras, pois os alunos irão compreendê-las no contexto da história. As pausas seriam apenas para demarcar a pontuação. É importante que a leitura em voz alta realizada pelo professor seja realizada sem interrupção.

Após a leitura, o professor pode questionar os alunos se as expectativas, realizadas durante a antecipação (antes da leitura), foram comprovadas ou não, se gostaram, o que não entenderam, o que chamou mais a atenção, enfim, é o momento no qual eles mais participam. Por isso, o professor pode conduzir um diálogo construtivo, elaborando interrogações desafiantes aos alunos e se necessário voltar e reler partes do texto para melhor compreensão dele.

### **Leitura compartilhada e ou colaborativa**

A finalidade da leitura compartilhada ou leitura colaborativa é a de trabalhar com as capacidades de leitura, estudando o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilize nos estudantes capacidades (estratégias) de leituras necessárias para a construção da sua proficiência. O estudante pode aprender sobre a estrutura do texto e sobre os diferentes suportes, apreciar textos bem escritos, compartilhar os sentidos e significados construídos a partir do texto. Esta prática de leitura permite reler um parágrafo para, por exemplo, buscar apoio na argumentação. (BRÄKLING, 2008). Por esse motivo, todos os alunos precisam ter acesso ao texto, seja impresso, seja projetado.

Leitura compartilhada ou leitura colaborativa é uma atividade de leitura que objetiva estudar o texto em colaboração com outros leitores, colegas de sala e com a mediação do professor.

O mais importante dessa atividade é o procedimento de leitura e não o resultado desse processo, diferentemente da leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito. A leitura compartilhada ou colaborativa ensina como se faz para ler/interpretar.

Uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escritos – que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler. (BRÄKLING, 2004, p. 6)

A leitura compartilhada ou colaborativa tem como objetivo trabalhar as habilidades de leitura, tendo em base o ensinamento de ler e de adquirir facilidade de compreensão e interpretação dos textos diversos (ROJO, 2004).

A atividade de leitura compartilhada é necessária que seja realizada coletivamente com a orientação de um mediador. O texto que há de ser lido não pode possuir uma proficiência autônoma pelos alunos, se assim fosse, não precisava de colaboração para recuperar o sentido do texto. As intervenções podem ser realizadas (antes, durante e depois), tendo como base o levantamento de conhecimentos prévios e fazendo com que o próprio aluno encontre as respostas das hipóteses feitas. A leitura pode ser realizada paulatinamente pelo mediador. A cada pausa, o mediador pode lançar questionamentos que possibilitem que o aluno realize inferências e reflexões, e também faça localizações de trechos, desenvolvendo assim as capacidades de decodificação e de compreensão, interpretação, interação leitora, percepções de relação de intertextualidade e interdiscursividade, obtendo melhor compreensão do que está lendo.

Por fim, a leitura compartilhada ou colaborativa tem por finalidade formar leitores proficientes, capazes de realizar análises críticas com autonomia, transformando-se, assim, em cidadãos ativos e reflexivos e atuantes na sociedade. Nessa prática de leitura, o trabalho é coletivo e os estudantes aprendem um com o outro, com a interação. Os alunos têm de se sentir desafiados pelas intervenções para que seus conhecimentos possam ser ampliados.

## **Sequência básica**

Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2016), apresenta uma proposta de trabalho com o texto literário na escola básica, com base em estudos e pesquisas realizados ao longo de vários anos. Trata-se de uma proposta de letramento literário, levando em conta a escolarização da literatura.

A fim de que a formação leitora se dê a partir da construção de uma relação profunda para com a obra, as atividades de leitura podem ser realizadas por meio de sequências, segundo Rildo Cosson. Para isso, o autor apresenta dois tipos de aplicação de recepção prática, chamadas de “sequência básica” e “sequência expandida”, sendo a primeira o foco do presente trabalho, ao considerar a sugestão do próprio Rildo de utilizar a sequência expandida apenas com alunos do Ensino Médio, devido à necessidade de metodologias mais avançadas. (COSSON, 2016, p. 76).

De acordo com Cosson, a sequência básica deve seguir quatro etapas, que são: motivação, introdução, leitura e interpretação. A construção de uma situação em que os alunos podem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação (COSSON, 2016). A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita, porém não pode ultrapassar o trabalho de uma aula.

Em se tratando da Introdução, Cosson (2016) a define como “a apresentação do autor e da obra” (p. 57). É o momento de instigar o leitor, fazendo questionamentos e possibilitando relações entre os aspectos da obra, do autor, da vida dos discentes e temas que poderão ser abordados na leitura. O professor pode “falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (p. 60). Nessa etapa, o Rildo Cosson alerta sobre alguns cuidados que podem ser tomados, como, por exemplo, não se estender muito ao falar sobre o autor, contando toda sua biografia. Diferentemente disso, pode-se chamar a atenção para aspectos que se relacionam com a obra a ser estudada, levantando hipóteses que antecedem a leitura. A apresentação física da obra também é muito importante, chamando a atenção para a leitura da capa e de outros elementos paratextuais. A função da introdução é permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.

A terceira etapa, denominada Leitura, consiste no próprio ato de ler, o qual pode ser mediado pelo professor e acompanhado pelo mesmo. Faz-se necessário acompanhar se o aluno enfrenta alguma dificuldade ou precisa de auxílio durante a leitura. Segundo Rildo Cosson:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se

pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2016, p. 62).

Ao acompanhar a leitura dos alunos, o professor poderá auxiliá-los a resolver situações sobre entendimento, ritmos de leitura, expectativas a fim de que os alunos não abandonem o texto.

Por fim, a Interpretação, última etapa da sequência básica, é a própria visão sobre a obra lida, sendo sempre construída com o que o leitor é no momento e expandida com as suas práticas sociais.

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (COSSON, 2016, p. 64).

Esse último ponto da metodologia, e também o mais complexo, consiste numa série de ações que visam à construção de sentido como ato interno (pessoal) e externo (social).

O primeiro momento seria um momento mais individual de decifração e apreensão do texto pelo leitor: “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2016, p. 65). O momento externo ocorre quando a interpretação passa a ser coletiva:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2016, p. 66).

Esse é o momento de compartilhar a experiência vivida na leitura.

### **Da execução e dos resultados**

As atividades de formação dos alunos pibidianos tiveram início em outubro de 2020. Por meio de reuniões semanais e leituras orientadas, as práticas especificadas na Fundamentação teórica foram estudadas pelos Pibidianos, tanto fundamentos e conceitos, quanto tematizações realizadas por mim, professora orientadora. Todas as reuniões

aconteceram remotamente, de forma síncrona, pelo *meet*, em decorrência da Pandemia Covid 19 e da suspensão das atividades presenciais na Universidade.

Em janeiro de 2021, mediante orientações de leitura, o grupo definiu a obra e autor que seriam objetos do projeto: *Aquela água toda* de João Anzanello Carrascoza. Obra de contos publicada em 2012, pela Cosac Naify e em 2018 pela Alfaguara foi um livro premiadíssimo: Prêmio Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA), Prêmio Jabuti e o prêmio internacional White Ravens. Na sequência, vieram as traduções para o francês, pela editora suíça Joie de lire e para o espanhol. Nesse livro, a sensibilidade e o realismo caminham de mãos dadas. No conto homônimo à obra, um simples domingo de verão na praia se transforma em um exemplo singelo de rara beleza. Em “Passeio”, a expectativa por um fim de semana diferente leva toda a família a um estado de frenesi e ansiedade. O conto “Cristina” revela o primeiro beijo em um momento tão especial que é a juventude. Mas as recordações também são dolorosas, como a cobrança do aluguel atrasado no conto “Paz”, que impulsiona um jovem a se preocupar com a mãe.

Em comum, as onze histórias reúnem relatos de primeiras experiências ou vivências marcantes: o primeiro amor, a primeira decepção com um amigo, o encontro com o mar, a mudança de casa. Ambientadas quase sempre dentro do núcleo familiar, envolvem a delicada e inquieta convivência entre a família: pais, mães, filhos e tios, suas revelações, conquistas, medos, insatisfações e descobertas.

Foram escolhidos quatro contos para o desenvolvimento do projeto com os sextos anos do Ensino Fundamental I: “Vogal”, “Aquela Água toda”, “Medo” e “Cristina”. A escolha do livro a ser lido é de extrema importância, livros de má qualidade literária não podem contribuir em todas as dimensões com o aprendizado do aluno, por isso é necessário ler bons livros, de bons autores. A qualidade das aprendizagens sobre a linguagem que podem ser obtidas a partir do contato com a leitura é outro aspecto que merece ser considerado no processo de escolha de textos literários. Na obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, Teresa Colomer considera que um bom livro se abre como um “mapa cheio de pistas para construir seu leitor, levar-lhe pela mão em direção a terrenos cada vez mais complexos e exigir-lhe que ponha em jogo maior experiência de vida e de leitura”. (2007, p. 13).

O foco principal do presente trabalho foi despertar o gosto pela leitura do texto literário e o senso crítico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha. Por meio do Projeto “Práticas de leitura e a formação do leitor

literário” foi realizada uma sequência de atividades baseada nas práticas de leitura e na sequência básica de Rildo Cosson. Em fevereiro de 2021, a sequência de atividades foi elaborada e aplicada nos meses de março, abril e maio do mesmo ano. Antes de serem aplicadas na escola, todas as práticas foram tematizadas primeiro no grupo, e somente após orientações e definições chegaram para os três sextos anos.

Todas as práticas realizadas aconteceram remotamente, de forma síncrona, pelo *meet*<sup>3</sup>, nas aulas de Língua Portuguesa das três turmas de sextos anos<sup>4</sup>. Na primeira aula, os pibidianos entraram na *meet* apenas para se apresentar aos alunos e apresentarem o projeto que seria desenvolvido. Os 13 pibidianos foram divididos em 3 grupos e cada grupo atuou em um sexto ano, de modo que não houve alteração desse grupo nem da sala em que atuaram durante o desenvolvimento do projeto.

Todas as proposições de prática foram gravadas e acompanhadas pela professora regente. As gravações foram assistidas por mim, responsável pela formação dos pibidianos e pela elaboração do projeto. Partes da gravação foram selecionadas para serem discutidas em reunião, ampliando as discussões e formando continuamente todos os envolvidos.

### **A leitura em voz alta do conto “Vogal”**

A leitura em voz alta foi realizada com o conto “Vogal”, que narra a história de uma menina e sua relação com a tia Alda, símbolo da paciência, capaz de resolver todos os conflitos e minimizar todas as discórdias. A menina descobre com a linda revelação da tia, metaforicamente, que no mundo há vogais e consoantes e “se existissem apenas vogais, ou só consoantes, o mundo teria de ser escrito de outra maneira; o bonito era que podíamos fazer inúmeras combinações”. Eleito pelos pibidianos o conto mais bonito da coletânea, esse foi o primeiro conto a ser apresentado aos alunos.

Inicialmente, levantaram-se os conhecimentos prévios sobre o autor. Nenhum aluno do sexto ano conhecia João Anzanello Carrascoza. O autor foi apresentado pelo grupo e as antecipações foram iniciadas: o grupo mostrou o livro, leu o título do livro e do conto que seria lido naquela manhã, e perguntou o que os alunos do sexto ano esperavam que iria acontecer no conto. Após isso, o grupo apresentou o livro, o motivo da escolha do livro e do

---

<sup>3</sup> Em decorrência da Pandemia Covid 19, as aulas presenciais estão suspensas desde março de 2020.

<sup>4</sup> No 6º. A há 25 alunos matriculados e 20 participam das *meets*; no o 6º. B há 25 alunos matriculados e 16 participam das *meets* e o 6º. C há 25 alunos matriculados e 19 participam das *meets*. Os demais alunos, por falta de acesso à internet ou equipamentos, buscam as atividades impressas na escola. Como as atividades impressas vem direto da Secretaria do Estado da educação, não foi possível incluir os textos literários lidos nas práticas para esses alunos.

conto. A leitura foi realizada por um integrante do grupo. Após a leitura, um dos integrantes questionou os alunos se as expectativas, realizadas durante a antecipação (antes da leitura), foram comprovadas ou não, se gostaram, o que não entenderam, o que chamou mais a atenção. Mesmo sendo a primeira prática a ser realizada, destaca-se a boa participação dos alunos nas três salas dos sextos anos. Tanto nas antecipações, quanto na discussão do conto, na análise e na interpretação.

Essa foi a primeira prática de leitura realizada pelos pibidianos. Foi também a estreia deles na sala de aula, mediando uma prática de leitura. E os três grupos consideraram que foi positiva, que era mais difícil tematizar a prática nas reuniões de formação, do que nas salas com os sextos anos. Mas que isso só acontecia porque já tinham tematizado uma vez. Ressaltaram a ajuda da professora regente na condução da prática, que no início a participação dos alunos foi mais tímida, mas que depois eles se envolveram mais. No sexto B, por exemplo, um aluno disse ter gostado do texto porque o considerou “divertido e inspirador”; no 6º. C, os alunos trouxeram elementos de fora para dentro do texto e debateram profundamente sobre a atuação da polícia. No 6º. A, os alunos destacaram a diferença entre vogal e consoante, demonstrando bom entendimento da metáfora apresentada no conto e que se configura no título do mesmo.

### **A leitura compartilhada ou colaborativa do conto “Aquela água toda”**

A leitura compartilhada ou colaborativa foi realizada com o conto “Aquela água toda”, o conto da coletânea que ficou em segundo lugar na preferência dos pibidianos. “Aquela água toda” é o conto que dá nome ao livro e retrata a preparação para a viagem à praia, a chegada e o reencontro com o mar. O conto tem certo tom pressagioso; inicialmente o leitor teme o encanto do mar e depois a solidão do menino que adormece no ônibus e não desce no ponto em que os pais e o irmão desceram e vive inteiramente a experiência do medo da perda dos pais.

As reuniões de formação, que antecediam cada prática, preparavam os pibidianos para a leitura com entonação, momentos decisivos para a interrupção de leitura e questionamento dos alunos e direcionavam a condução das discussões.

Na leitura compartilhada ou colaborativa, é preciso garantir que todos tenham acesso ao texto. Quando se está presencialmente e não há livros ou texto para todos, o professor pode fazer uso do projetor multimídia para que todos visualizem o texto. Como essas práticas

foram desenvolvidas remotamente, a tela do computador foi compartilhada com a projeção do texto enquanto o mesmo era lido.

Na leitura compartilhada ou colaborativa, o antes e o depois da leitura não diferem da leitura em voz a alta. Mas o durante é diferente. É indispensável que durante a leitura se façam pausas e boas perguntas. Por vários momentos, na leitura compartilhada ou colaborativa, é necessário interromper a leitura e lançar boas questões para conferir se todos estão entendendo a história.

A leitura compartilhada e ou colaborativa permite reler uma parte para, por exemplo, buscar apoio na argumentação. A finalidade é a de trabalhar com as capacidades de leitura, estudando o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilize nos estudantes estratégias de leituras necessárias para a construção da sua proficiência.

A leitura compartilhada ou colaborativa foi muito bem acolhida pelos alunos. Os três sextos anos ao compararem as duas práticas, consideraram que a primeira leitura foi legal, inclusive conseguiram retomar aspectos que lembravam do primeiro conto, mas se identificaram mais com a forma de leitura do segundo conto. Um aluno do 6º. C comparou a prática a um cabelo cheio de nós em que os pibidianos iam passando o pente, o que sugere que, apesar de todas as práticas de leitura serem muito importantes, uma boa maneira de formar leitores é o trabalho com a leitura compartilhada, uma vez que nas proposições de atividades com essa prática, é preciso que os diferentes leitores explicitem aos demais os caminhos que seguem para compreender um texto, que comuniquem de que maneira utilizam uma informação oferecida pela obra e como estabelecem relações entre ela e seus conhecimentos. Ou seja, não basta dizer o que se entendeu sobre uma determinada obra, é preciso explicitar como se chegou a esse entendimento. Os alunos do 6º. A consideraram a leitura mais divertida, mais dramática, com mais emoção e que se aprende mais com ela, comentaram, inclusive, que com a leitura compartilhada “as anteninhas ficaram mais atentas”.

Apesar de parecer uma história simples, o conto “Aquele água toda” é pleno de metáforas e presságios, tanto que um aluno do sexto C teve a impressão de que o conto seria trágico, de que o Menino se afogaria no mar. A mesma impressão que tive ao lê-lo pela primeira vez. A leitura compartilhada possibilitou que paradas fossem realizadas para se retomar o entendimento e a compreensão do texto e muitas vezes a discussão ia para além do conto, para as vivências e experiências dos alunos, como a discussão mais empolgante do 6º. B: se a praia de água doce era praia. Afinal, próximo de Paranavaí há uma cidade chamada Porto Rico em que há praia de água doce, a única praia conhecida da maioria dos alunos.

Também a expressão “água toda”, presente no nome do livro, no nome do conto e em várias partes do texto foi comentada e discutida pelos alunos dos sextos anos, como sendo água do mar ou lágrimas, em diferentes momentos.

Também se considera aqui que os alunos dos sextos anos elogiaram a leitura dos pibidianos, comentando que eles leem muito bem. Por isso, nas formações, sempre foi ressaltada a importância da leitura ser preparada e ensaiada.

### **A sequência básica com os contos “Medo” e “Cristina”**

A proposição com a sequência básica de Rildo Cosson, presente no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2016), foi desenvolvida com os contos “Medo” e “Cristina”, o terceiro e quarto contos mais votados na preferência dos pibidianos.

No conto “Medo” o narrador apresenta ao leitor os vários medos que acompanham o Menino que se vê só no mundo, mesmo tendo mãe, pai e irmão. O Menino sente-se intimidado diante da professora e dos colegas e transforma reações corriqueiras em algo opressivo e que lhe causava sofrimento. O amigo que faz na escola é Diego, que lhe oferece proteção, mas essa proteção não é gratuita. Ao dar o sanduíche a Diego, o menino inaugura uma relação de troca que se estenderia para outras situações. Para sustentar a amizade, o protagonista passou a roubar dinheiro dos pais e a permitir que o irmão fosse considerado culpado em vez dele. A descoberta final: o menino percebe que nem sempre o outro é o que se imagina, mas é preciso resistir, mesmo que a solidão e o medo sejam sentidos em grau extremo.

A motivação e a introdução para a leitura do conto “Medo” foram realizadas na mesma aula. Como motivação, os pibidianos leram o poema “Quem tem medo do quê” de Ruth Rocha e iniciaram a conversa tendo como mote o título do conto a ser lido. Retomaram as leituras já realizadas, combinaram o prazo de uma semana, incentivaram a importância da realização da leitura individual, e fora da sala de aula, para a discussão posterior.

Retomaram a apresentação do autor e obra, já realizada antes da primeira leitura realizada, mas desta vez os alunos tiveram mais a contribuir, inclusive nas antecipações, visto que já conheciam dois contos da coletânea. Os alunos dos sextos anos contaram situações de medo, retomaram os contos passados, e ficaram bem envolvidos para a realização da leitura.

Depois da motivação e introdução realizadas, a professora regente disponibilizou o conto tanto no *classroom*, quanto no grupo de *whatsapp* da sala e nos dois encontros que antecederam o retorno dos pibidianos para realizar com os alunos a interpretação do conto. A

professora regente realizou o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não pode ser perdido de vista (COSSON, 2016, p. 62). Nessas aulas, a professora regente acompanhou o processo de leitura para auxiliar os alunos em suas dificuldades.

A interpretação do conto “Medo”, realizada uma semana após a motivação e introdução, teve como perguntas norteadoras:

- 1- Vocês leram o conto? Quem leu? Quem não leu? Por quê?
- 2- Vocês gostaram do conto? As antecipações (o que disseram antes) coincidiram com o texto?
- 3- Do que a personagem do conto sentia medo?
- 4- Quais situações fizeram com que o garoto sentisse medo?
- 5- Por que quando a personagem (Menino) começou a dar os seus primeiros passos apoiando-se nos móveis de casa sentia-se só no mundo, mesmo com pai, mãe e irmão?
- 6- Como era a relação do menino com a professora?
- 7- Qual foi a primeira pessoa que o fez se sentir à vontade?
- 8- Como ele conheceu Diego? Como era a relação deles? Havia segundas intenções na amizade do Diego?
- 9- Para que Diego queria o dinheiro?
- 10- Por que Diego não possuía aqueles objetos que ele ganhara do menino (lanche, caixa de lápis de cor)?
- 11- Como Diego conseguiu a bicicleta?
- 12- Diego retribuiu o que o menino dava para ele?
- 13- O Menino deixou seu irmão ser acusado de furto, quando na verdade, era ele que furtava o dinheiro dos pais. O que vocês acham disso? Essa atitude faz do menino uma pessoa ruim?
- 14- Como vocês julgam a forma que o menino enfrentou seu medo?
- 15- Algumas pessoas se aproveitam de outras?
- 16- Diego era uma pessoa ruim? O que motivou Diego a agir como ele agiu?
- 17- Vocês já presenciaram alguma situação que aconteceu no conto?
- 18 -O que acham que o menino poderia fazer em relação ao medo que sentia?

Durante a última etapa da sequência proposta por Cosson (2016), percebeu-se o entendimento dos alunos do conto que foi lido. A condução das perguntas e a possibilidade de voltar ao texto para reler algo que não tenha ficado claro foram situações que facultaram o

entendimento. Uma média de 70% dos alunos dos três sextos anos, que participam das *meets*, leram o conto sozinhos e alguns que não leram, depois da discussão, disseram que iriam ler. Alguns reclamaram, dizendo que era grande, que preferiam quando o conto é lido pelos pibidianos do que ler sozinhos.

O mais impressionante foi a capacidade de relativização dos polos bem e mal presentes no texto. Ou seja, a ambiguidade foi latente nos comentários dos alunos, eles não chegaram à conclusão definida de qual personagem era ruim. Colocaram-se no lugar das personagens, entenderam os motivos por que cada um agiu como agiu, porém nem sempre concordaram. Destacaram que a relação de interesse foi de ambas as partes e uma aluna do 6º. B chegou a usar o termo “moeda de troca”, para definir a relação das duas personagens do conto “Medo”.

Um aluno do 6º. C destacou algo que para o grupo foi impressionante: as personagens do Carrascoza não têm nome. Ele lembrou que a Menina do primeiro conto, o Menino do segundo e Menino do terceiro não são nomeados e isso lhe chamou a atenção e ele questionou os pibidianos sobre isso. Digno de nota é essa característica ser notada por um leitor do sexto ano, de que a personagem principal de cada conto lido até então não tinha nome. A ausência de nomes, característica presente em muitas obras de Carrascoza, pode estar associada à ampliação e universalização dos fatos corriqueiros descritos em cada conto, permitindo que o leitor seja, viva e sinta o Menino ou a Menina que lê no conto.

No conto “Cristina”, observa-se a descoberta do primeiro amor, em narrativa que marca eternamente a memória do leitor. O protagonista do conto experimenta a sensação de perda quando a prima Teresa, paixão de férias, volta para o Rio de Janeiro com a tia Imaculada. O desencontro e a frustração são logo preenchidos com o amadurecimento e a descoberta das emoções que o rodeiam nessa fase da sua vida. Cristina, a colega de sala antes não notada pelo Menino, passa a ser sua salvação. O rito de passagem vivenciado pelo Menino, do sofrimento para a felicidade, de Teresa para Cristina, ilustra a cena de um novo momento.

A motivação e a introdução para a leitura do conto “Cristina” também foram realizadas na mesma aula. Para tanto, foi realizada uma retomada da leitura dos outros três contos, perguntado aos alunos se eles se lembravam do nome do escritor e do livro que estavam lendo, e os títulos dos contos lidos e discutidos, também foi questionado se os contos tinham algo em comum. Foram informados que para a próxima semana teriam de ler, individualmente, o conto “Cristina”. E inqueridos se conheciam alguém com esse nome e o

que julgavam, conhecendo já o autor e três contos do mesmo livro, que iam encontrar num conto com o título “Cristina”. Outras antecipações foram realizadas de modo que os alunos estavam motivados a ler o conto para a próxima semana.

Na motivação e introdução, destaca-se que os alunos consideraram enquanto semelhança dos textos a presença de personagens crianças, o tema da infância e do cotidiano, e que as personagens principais não são nomeadas. E quase todos os alunos conheciam alguém com nome de Cristina. A maioria julgou que o conto trataria de um romance e que não seria a protagonista do conto, pois destacaram que nos contos lidos anteriormente o protagonista não tem nome.

Depois da motivação e introdução realizadas, da mesma forma anterior, a professora regente disponibilizou o conto tanto no *classroom*, quanto no grupo de *whatsapp* da sala e nos dois encontros que antecederam o retorno dos pibidianos para realizar com os alunos a interpretação do conto, a professora regente realizou o acompanhamento da leitura. Nessas aulas, a professora regente acompanhou o processo de leitura para auxiliá-los em suas dificuldades.

A interpretação, realizada após uma semana, girou em torno das seguintes questões norteadoras:

- 1- Vocês leram o conto? Quem leu? Quem não leu? Por quê?
- 2- Vocês gostaram do conto? As antecipações (o que disseram antes) coincidiram com o texto?
- 3- Se o conto chama "Cristina", por que começa falando sobre Teresa?
- 4- Como o menino conheceu Cristina? Quando foi que ele notou a Cristina?
- 5- Qual foi o momento em que ele percebeu que gostava dela e tomou iniciativa?
- 6- Vocês já vivenciaram alguma situação semelhante a do conto lido?
- 7- Qual era a regra que ele ouvira o seu irmão comentar uma vez? O que isso pode significar no texto?
- 8- O que vocês acham que significa o termo "borboletas no estômago"? Vocês já tiveram essa sensação alguma vez?
- 9- O que vocês entendem por "dor oca no coração"? Pode ser que tipo de sentimento? Já se sentiram assim?
- 10- Será que Cristina sentia o mesmo sentimento pelo menino? Que parte do conto comprova a resposta de vocês?
- 11- Alguém lembra o que ele fez com a dor que sentia de saudade da prima Teresa?

12- Quando o narrador diz "que as coisas boas, tanto quanto as ruins, estão o tempo ao nosso lado, basta estender a mão para apanhá-las" o que vocês entendem?

13- A aproximação do menino, o convite ao cinema, o enlaçamento das mãos, o abraço e o beijo no rosto denotam respeito por Cristina e pelo amor que se iniciava em seu coração. O que acharam dessas atitudes do menino?

14- Vocês acreditam que há um tempo para tudo?

Como se percebe, para algumas questões, fez-se necessária a leitura de algumas partes do conto para a contextualização.

Houve bastante participação dos alunos. A média de alunos que realizaram a leitura individualmente aumentou um pouco: 75% dos presentes na *meet* leram o conto "Cristina". Enquanto leitores, percebemos que se sentiram convidados a se encontrarem com os desencontros e frustrações, de modo que a identificação foi instantânea. Reflete-se sobre a leitura a partir de experiências pessoais e isso se evidenciou na interpretação desse conto. Perder a vontade de ver o mundo tão colorido como sempre o Menino via está associado a perder também o que se ama ou o que se acredita amar. A leitura, como mecanismo de transformação, faz o leitor de "Cristina" refletir sobre a passagem do tempo e sobre a descoberta do amor.

A relação do Menino com o amor foi bem discutida por todos os sextos anos. No conto, não há uma forma depreciativa do amor, ao contrário disso, o amor e a iniciação amorosa são cativantes e inebriados em aura de respeito e carinho pelo outro.

Algo a se destacar é que, mesmo os pibidianos não fazendo referência à moral da história nem mesmo perguntando ou indicando o que essa história ensina, porque não é assim que concebemos a literatura nem a organização das práticas, alguns alunos dos sextos anos, ao final da interpretação, apresentam as seguintes falas: "esse texto me ensinou...", "eu aprendi com esse texto...", que pode denotar que as práticas de leitura vivenciadas por esses alunos, realizadas no Ensino Fundamental I, podiam ter a proposição de localizar a moral e o ensinamento do texto.

Repleto de lirismo, *Aquela água toda* (2012) é um dos principais exemplos da força emotiva da prosa de João Anzanello Carrascoza. Esse livro mostra ao leitor que o corriqueiro está repleto de significados e que um acontecimento aparentemente trivial marca uma passagem na vida de quem o protagoniza. Assim é em "Vogal", com a descoberta da humanidade e a morte da tia; em "Aquela água toda" na relação enigmática entre menino e mar e o medo de separar-se dos pais; em "Medo" com o aterramento desde que o menino se

percebe só no mundo; e em “Cristina” com a descoberta do primeiro amor. A prosa de Carrascoza está atravessada pelos elementos poéticos.

A obra de Carrascoza não tem um final fechado, e, portanto, permite ao leitor uma maior indagação à própria obra. Umberto Eco (1972) defende que os processos de leitura e interpretação não podem pressupor uma análise pré-definida e estruturada do texto. Do contrário, devem provocar uma profunda liberdade por parte do leitor, que é também receptor, tornando-se tarefa sua extrair dele uma análise pessoal.

Vale ressaltar que na organização e preparação do trabalho com as práticas de leitura, cada grupo dividia o trabalho entre os participantes, de modo que todos os pibidianos do grupo tinham atuação em todas as aulas. Vale ressaltar também que o trabalho só foi eficaz porque teve o comprometimento de todos os envolvidos. Dos pibidianos, da professora regente da sala de aula e da professora orientadora, coordenadora do subprojeto de Letras. O trabalho da professora regente foi fundamental. Ela participa de todas as reuniões de formação e preparação.

### **Considerações finais**

Despertar o gosto pela leitura do texto literário é um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa. Em tempos de pandemia e isolamento, em que as práticas de leitura precisam ser realizadas remotamente, esse desafio se intensifica. Receita milagrosa não existe. O vínculo com a leitura se estabelece com confiança, paciência e constância. Por esse motivo é importante ler com e para os alunos e criar cumplicidade para tornar o livro um objeto cotidiano interessante e atraente, em qualquer tempo, mesmo quando não se é possível estar presencialmente com os alunos.

Não se pode apostar na leitura com o objetivo de ensinar os alunos a agir corretamente. Centrar a atenção na moral, nas virtudes, nos bons ensinamentos empobrece demasiadamente a literatura, reduz o momento mágico da leitura e da interpretação a algo previsível e aborrecedor. Ao contrário disso, acredita-se na ideia de que o mais sedutor na construção da relação do leitor com o livro é que reflexões resultantes da leitura agem alargando os conhecimentos sobre a vivência, o mundo, as pessoas e os sentimentos.

A execução do Projeto “Práticas de leitura e a formação do leitor literário”, realizado pelo subprojeto de Letras Português do Pibid, que buscou despertar o gosto e o prazer pela leitura de textos literários em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual

Bento Munhoz da Rocha, foi importante na medida em que procurou compreender, como o método e a teoria escolhida podem interferir na experiência com a leitura em tempos de isolamento social.

Nesse sentido, constatou-se que a Leitura em voz alta, leitura compartilhada e sequência básica de Rildo Cosson são alternativas possíveis para despertar o gosto e senso crítico dos alunos em relação ao texto literário. Tais práticas exigem o planejamento de atividades sequenciadas que despertem o gosto e o prazer em ler uma obra de literatura, com todo o envolvimento que ela necessita. Essas práticas foram realizadas remotamente, mas também podem e devem ser realizadas presencialmente, quando houver segurança para o retorno das aulas presenciais.

A leitura é uma conquista diária. As crianças só se encantarão pela leitura se forem fisgadas pela curiosidade, se forem levadas pela vontade. Os professores precisam escolher bons livros literários, garantir a diversidade de gêneros e levar em conta as preferências das crianças e dos adolescentes e realizar boas mediações e interações: do que está escrito e do que não está, relacionar com o que já foi lido, justificar a interpretação tendo como base o próprio texto.

Aquele que exerce o papel de mediador da leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não pode se satisfazer com textos banais, didatizados ou simplificados. É importante colocar nas mãos das crianças textos literários complexos a fim de que a leitura deixe marca profunda na personalidade de seus leitores.

Para o grupo, o projeto mostrou-se exequível e importante, pois possibilitou o desenvolvimento da formação leitora do sexto ano. Percebeu-se que os alunos, a cada prática trabalhada, tornaram-se mais participativos e mais críticos em seus comentários e contribuições acerca da interpretação dos contos.

Enquanto formadores de leitores, acredita-se que não se pode subestimar o leitor educando e que é preciso apostar no leitor, fixando patamares elevados de leitura, para tanto, isso exige que as práticas de leitura sejam constantemente desenvolvidas em sala de aula. O projeto com essa sequência teve o seu término, mas outras sequências estão sendo aplicadas nas três salas dos sextos anos. A segunda sequência teve como teoria o método recepcional presente no livro: *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988) de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar envolvendo os poemas musicados *Dona Cila* de Maria Gadú e *Metade* de Oswaldo Montenegro, o conto “Mundo Justo” de João Anzanello Carrascoza, e os livros *No oco da avelã* de Muriel Mingau e *O meu amigo pintor*

de Lygia Bojunga Nunes. A terceira sequência terá como gênero poemas de Paulo Leminski, Bráulio Bessa e a última sequência será composta pela literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira com textos dos autores Georgina Martins, Heloísa Pires Lima, Júlio Emílio Braz, Rogério de Andrade Barbosa e Emicida. No final do ano, o projeto será encerrado com um sarau literário envolvendo os três sextos anos.

Em todas essas sequências, a prática de leitura compartilhada ou colaborativa será privilegiada, pois constatou-se, no trabalho desenvolvido até aqui, que quando diferentes leitores evidenciam aos demais a direção que seguem para compreender um texto, quando revelam de que forma fazem uso de uma informação ofertada pela obra e como definem essas ligações entre ela e seus conhecimentos, o interesse pela leitura é maior.

Apesar de todas as dificuldades inerentes ao universo da escola pública e da forma remota que o momento exige, esse projeto mostra que, com estudo e planejamento, é possível possibilitar aos alunos um encontro prazeroso com a literatura, sem envolver questionários para se responder, sem ficha de leitura, ou resumos de livros, mas com muita leitura, discussão e interpretação.

A literatura é fundamental na formação do indivíduo, o hábito da leitura na infância e a aquisição do gosto pela literatura ajudam a despertar na criança o senso crítico, imaginativo e emancipatório. É nisso que esse projeto aposta.

## **Referências**

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRÄKLING, K, L. **Referencial Curricular de Língua Portuguesa**. Versão Preliminar. Colégio Hebraico Brasileiro Renascença. São Paulo (SP); jun/08.

BRÄKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

CARRASCOZA, J. A. **Aquela Água Toda**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ECO, U. **A definição da arte**. Lisboa: Edições 70, 1972.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1985.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE/CENP, 2004.