

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Aline Cristina Robadel Nobre

Letramento literário no 7º ano do ensino fundamental II: uma proposta de leitura
*para a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola**

Juiz de Fora
2024

Aline Cristina Robadel Nobre

Letramento literário no 7º ano do ensino fundamental II: uma proposta de leitura
para a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Liguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Pedrosa Botelho

Juiz de Fora

2024

Nobre, Aline Cristina Robadel .

Letramento literário no 7º ano do ensino fundamental II : uma proposta de leitura para a obra Malala, a menina que queria ir para a escola / Aline Cristina Robadel Nobre. -- 2024.

137 f. : il.

Orientadora: Patrícia Pedrosa Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Malala. 2. Letramento literário. 3. Comunidade de leitores. 4. Sequência expandida. I. Botelho, Patrícia Pedrosa, orient. II. Título.

Aline Cristina Robadel Nobre

Letramento literário no 7º ano do ensino fundamental II: uma proposta de leitura para a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Liguagens e Letramentos.

Aprovada em 8 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Pedrosa Botelho - Orientadora
Universidade Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Prof. Dr. Natalino da Silva de Oliveira
Universidade Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 20/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Pedrosa Botelho, Usuário Externo**, em 22/03/2024, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NATALINO DA SILVA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 09/04/2024, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio de Souza Mendes, Professor(a)**, em 23/04/2024, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1712447** e o código CRC **F4683307**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo. Em especial ao meu marido Fabrício e ao meu filho Bernardo, por toda paciência e compreensão.

À minha orientadora, Professora Doutora Patrícia Pedrosa Botelho, pela jornada de pesquisa proporcionada, pela orientação deste trabalho e por toda generosidade.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação e/ou de defesa, Professora Doutora Elza de Sá Nogueira, Professor Doutor Marco Aurélio de Sousa Mendes e Professor Doutor Natalino da Silva de Oliveira, pelas contribuições que tanto enriqueceram o meu trabalho.

Aos professores do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelas aulas de excelência e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas da 8ª turma, pelos momentos de aprendizagem e de amizade. Em especial às amigas Marcela e Wanessa, pela companhia nos trajetos da estrada e pela trajetória compartilhada na busca pela concretização do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro.

Às amigas Maria da Consolação, Vanessa e Diana, pelo suporte na escola e/ou pelo apoio ao meu trabalho.

Aos meus alunos, por inspirarem este trabalho e pela cooperação durante a sua realização.

RESUMO

Este trabalho teve por finalidade elaborar uma proposta interventiva de aprendizagem de leitura literária fazendo uso da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (Carranca, 2015), e de desenvolvê-la com a intenção de promover a criação de uma comunidade de leitores, de ampliar o repertório literário dos discentes, de privilegiar a competência de leitura e de escrita compreendendo como ocorre o processo de aprendizagem pelo viés do letramento literário com jovens leitores, alunos do 7º ano do ensino fundamental II de uma escola pública estadual da cidade de Reduto-MG. A pesquisa partiu das teorias de letramento literário de Paulino e Cosson (2009) e de Cosson (2016), de comunidade de leitores de Cosson (2018) e de Colomer (2007) e respaldou-se na sequência expandida de Cosson (2016), buscando viabilizar o aprofundamento da leitura literária por meio de etapas que compõem a sequência didática. Essa dissertação se ancorou em pressupostos teóricos de Candido (2011), Todorov (2009), Freire (1987; 2004), Zilberman (2009), Gancho (1991) e Eagleton (2017) como referências que corroboram a concepção de literatura que aqui se delineia. Vale salientar que essa pesquisa se fundamenta na estrutura da pesquisa-ação de Thiollent (2011) para propor um trabalho associando as teorias do letramento literário às práticas docentes com o intuito de construir um instrumento de intervenção a fim de verificar como a relação teoria e prática pode contribuir como fator de modificação da realidade observada e como efeito gerador de uma significativa mudança na aprendizagem.

Palavras-chave: Malala. Letramento literário. Comunidade de leitores. Sequência expandida.

ABSTRACT

The objective of this work is to elaborate an interventional proposal for learning literary reading and to develop it with the intention of expanding literary literacy promoting the creation of a community of readers and privilege competences of reading and writing on the young reader of the 7th grade of elementary school in a state school in the city of Reduto - Minas Gerais, making use of the book *Malala, a menina que queria ir para a escola* (Carranca, 2015). The research starts from Paulino and Cosson's (2009) and Cosson's (2016) literary literacy theories, from Cosson's (2018) and Colomer's (2007) community of readers based on the precepts of Cosson's (2016) expanded sequence. One aims to seek a deepening of literary reading through the steps that make up the didactic sequence. This is based upon Candido's (2011), Todorov's (2009), Freire's (1987; 2004), Zilberman's (2009), Gancho's (1991), Eagleton's (2017) theoretical references in order to corroborate the conception of literature that is outlined. It is noteworthy that this thesis is based on Thiollent's (2011) action research structure associating theories of literary literacy with teaching practices to build an intervention instrument to verify how the relationship between theory and practice can contribute as a factor of modification of the observed reality and as an effect.

Keywords: Malala. Literary literacy. Community of readers. Expanded sequence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 OBJETIVO GERAL	14
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: DO CONCEITO AO CONTEXTO ESCOLAR	16
3.2 ABORDAGENS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	23
3.3 COMUNIDADE DE LEITORES: UMA PRÁTICA DE AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	24
3.3 OUTRAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	27
3.4 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA	31
4 O CORPUS SELECIONADO: MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA (2015)	38
4.1 A LEITURA DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA.....	42
4.2 AS ILUSTRAÇÕES COMO POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS.....	48
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
5.1 PERFIL DA ESCOLA: O LÓCUS DA PESQUISA.....	52
5.2 PERFIL DA TURMA	53
5.3 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	54
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	55
5.5 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: ANÁLISE DE DADOS.....	56
6 ESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA	70
6.1 PRIMEIRA ETAPA – MOTIVAÇÃO.....	70
6.2 SEGUNDA ETAPA – INTRODUÇÃO.....	78
6.3 TERCEIRA ETAPA – LEITURA.....	83

6.3.1 Primeiro momento de leitura.....	83
6.3.2 Primeiro intervalo de leitura.....	86
6.3.3 Segundo momento de leitura.....	88
6.3.4 Segundo intervalo de leitura.....	92
6.3.5 Terceiro momento de leitura.....	93
6.4 QUARTA ETAPA – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO.....	100
6.5 QUINTA ETAPA – CONTEXTUALIZAÇÕES.....	101
6.6 SEXTA ETAPA – SEGUNDA INTERPRETAÇÃO.....	105
6.7 SÉTIMA ETAPA – EXPANSÃO.....	106
7 A PRÁTICA NO CONTEXTO DE APLICAÇÃO.....	108
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS.....	134

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, centrado nos estudos literários proporcionados pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, é um projeto que faz uso da pesquisa-ação para elaborar uma proposta de aprendizagem da leitura literária com a intenção de promover a criação de uma comunidade de leitores, de ampliar o repertório literário dos discentes, de privilegiar a competência de leitura e de escrita compreendendo como ocorre o processo de aprendizagem pelo viés do letramento literário com jovens leitores, alunos de uma escola pública estadual da cidade de Reduto-MG.

Esta pesquisa surgiu das reflexões oportunizadas pelo PROFLETRAS, da observação de práticas recorrentes no ensino de leitura literária no *lócus* da pesquisa, a Escola Estadual Carlos Nogueira da Gama, e da inquietação com essa realidade em que muitas vezes o professor de Língua Portuguesa se vê só, almejando por melhorias na prática de leitura literária na escola.

Nessa observação, a prática mais rotineira constatada sistematiza o contato do aluno com a literatura, prioritariamente, por meio de textos literários fragmentados nos livros didáticos e direcionados para a realização de diversas tarefas de estruturas gramaticais ou de aferição da fluência na leitura em voz alta. Ressaltamos que o livro didático, muitas vezes, é o único recurso material disponível para as aulas e muitos docentes buscam oportunizar o ensino da leitura literária com esse recurso. No entanto, esse contato com o texto literário sistematizado via livro didático de forma descontextualizada tem distanciado o aluno da materialidade da obra literária, implicando diretamente a falta de uma referência essencial na formação leitora dos alunos.

Outra prática analisada no ensino de literatura na escola básica observada e foco de reflexão é a oferta de livros apenas para simples leitura como incentivo à formação de leitores, porém, sem objetivo claro e sem mostrar ao leitor aprendiz a importância que a leitura literária tem para a sua vida acadêmica. Nessa prática, geralmente sem método definido, observamos que os livros não chegam a ser abertos, nem sequer folheados, muito menos lidos ou, quando são lidos, não são compreendidos por falta de direcionamentos para a leitura. Constatamos que, aliada a essa prática, também é muito comum a recomendação da leitura de textos literários para a realização de provas ou para o preenchimento de fichas em que o

aluno deve, simplesmente, identificar dados como: título da obra, autoria, editora e para responder a algumas questões de cunho avaliativo, se “gostou” ou “não gostou” da obra.

Para muitos discentes da realidade observada, essas práticas são as únicas formas de contato com o texto literário. Para outros, a leitura literária é concebida como uma leitura que se faz sozinho, em qualquer espaço, sem qualquer ligação com a educação escolar. Constatamos que, no contexto analisado, não há leitura literária em espaços coletivos escolares, como na sala de aula e na biblioteca. Não há, no ambiente escolar mencionado, alunos discutindo, comentando ou compartilhando leituras.

Além das práticas recorrentes observadas, a nossa percepção é de que a falta de motivação com a leitura literária e a falta de referência do que seja literatura no contexto escolar foram agravadas durante o período da pandemia da Covid-19, como também percebemos, em nosso âmbito de atuação docente, um notável aumento da defasagem de aprendizagem de uma forma geral, uma vez que o aluno esteve distante presencialmente da escola por quase dois anos. Embora muitos docentes tenham buscado, de forma remota, meios para promover a aprendizagem, foi um período difícil para o ensino, sobretudo nas escolas públicas, e que pode ter deixado comprometida a formação literária dos discentes.

Observamos que os alunos do ensino fundamental II de nossa escola não têm demonstrado motivação pela leitura literária, o que atribuímos às várias práticas observadas e elencadas anteriormente, mas também a uma observação relacionada quanto à identificação dos discentes dessa etapa do ensino com as obras que lhes são disponibilizadas para leitura. Percebemos que os alunos ou acham as histórias muito infantis ou complexas demais ou, ainda, não têm maturidade para compreendê-las. Constatamos que a falta de uso de metodologias adequadas na mediação das práticas com o texto literário é um fator que contribui para distanciar o discente da leitura literária e que, conseqüentemente, interfere na sua formação.

Sabemos que a necessidade de valorizar a leitura literária na escola para a formação humana tem sido o cerne de muitos estudos, pesquisas e teorias ao longo de algumas décadas e que já resultaram em significativas contribuições para reflexões sobre quais espaços a literatura deve ocupar na escola e na sociedade. Muitos desses estudos e teorias, além de enfatizar a importância da literatura e a sua essencialidade no desenvolvimento das competências humanas, também

possibilitam reflexões e o conhecimento de abordagens práticas para o trabalho com o texto literário.

No ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido define literatura “como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático” (Candido, 2011, p. 188) e fomenta a sua importância ao considerá-la como um direito humano, uma vez que é essencial à formação humanizada, atribuindo-lhe o poder de proporcionar ao indivíduo traços essenciais ao seu desenvolvimento, capacitando-o para a formação do senso crítico, preparando-o para agir no mundo, para resolver conflitos, para se apropriar da linguagem escrita e refletir sobre a sua própria capacidade de leitura. Para o ensaísta brasileiro, a literatura é o que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Idem, p. 180). A literatura é um “bem incompressível” (Ibidem, p. 175), essencial para a formação humana no que tange à compreensão do mundo, sendo, pois, uma necessidade básica.

Assim como Candido (2011), Tzvetan Todorov (2009), em *A literatura em perigo*, reitera o potencial da literatura na formação das pessoas, devido ao caráter de transformação humana que possui e que pode influenciar no agir social. Segundo o estudioso, “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 92), já que a literatura além de contribuir com a formação intelectual, prepara o indivíduo para conviver com o outro, em sociedade, possibilitando-o compreender melhor o mundo e o ajudando a viver nesse mundo (Idem, 2009, p. 76).

Torna-se necessário compreender de que forma podemos, enquanto docentes, proceder para que a função humanizadora da literatura e o seu potencial de preparação do indivíduo para a convivência com o outro seja uma forma de transformação da sociedade.

Embora muitas teorias tenham grande relevância e sejam difundidas no meio acadêmico, implementá-las na prática, como observamos, ainda não tem ocorrido de forma satisfatória no ensino de literatura. Por mais que surjam valiosas tentativas e interesses dos docentes em oferecer novas possibilidades de aprendizagem da leitura literária para melhorias no ensino-aprendizagem, muitos ainda não vislumbram um caminho para o trabalho com o texto literário por desconhecerem teorias e metodologias que abarquem esse trabalho. Percebemos que, sem

mediação adequada, muitos docentes acreditam que os alunos são “desinteressados” pela leitura literária e/ou “não gostam de ler”.

Assim, inquietamo-nos com algumas indagações que surgiram ao observarmos essa realidade no trabalho com a literatura e que podem ser também os questionamentos de outros docentes, como por exemplo: como formar leitores de literatura na escola pública? Como tornar a leitura literária motivadora e significativa no ambiente escolar? Quais práticas de leitura literária efetivamente podem contribuir para o processo de letramento literário do aluno?

Conscientes da importância da literatura na formação de nossos alunos e na busca por respostas às indagações que motivaram as nossas reflexões, constatamos a necessidade de intervenção na prática para que a leitura literária esteja, de fato, no cotidiano escolar e na formação de nossos discentes. Para isso, consideramos imprescindível estudar teorias e metodologias que pudessem indicar melhorias para as nossas práticas docentes em prol do ensino de literatura.

Dessa forma, fizemos uso das concepções de letramento literário de Paulino e Cosson (2009) e de Cosson (2016), de comunidade de leitores de Cosson (2018) e de Colomer (2007), da sequência expandida de Cosson (2016) e de outros relevantes aportes teóricos para intervir de forma significativa no aprendizado da leitura literária e para agir no problema observado.

Nosso propósito foi tecer uma leitura literária de forma indissociável do conceito de letramento literário para desenvolver um projeto de intervenção de leitura literária na Escola Estadual Carlos Nogueira da Gama fazendo uso da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de Adriana Carranca, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II. Para esse trabalho de campo, inicialmente, aplicamos um questionário de pesquisa como sondagem diagnóstica com o intento de entender a realidade de nossos alunos, de nossa escola, sobre a falta de hábito de leitura dos envolvidos para que pudessemos conhecer com mais clareza o repertório que possuíam e, a partir desse diagnóstico, buscar respostas e melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Partimos, então, do procedimento didático de Rildo Cosson (2016) denominado sequência expandida, adaptando-o ao contexto envolvido, buscando a sua viabilidade no aprendizado da leitura literária para a elaboração de nossa proposta interventiva na escola organizando as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e

expansão. A essa sequência didática, atrelamos o conceito de comunidade de leitores para a inserção dessa prática e de outras práticas relevantes no que concerne à leitura do texto literário que estão subjacentes a esta pesquisa.

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), selecionada para esta proposta, encontra-se disponível na biblioteca da escola, o que possibilitou que cada aluno tivesse o livro físico para leitura. Tal fato viabilizou o trabalho docente e oportunizou que todos os alunos do projeto de intervenção pudessem ficar com a obra o tempo todo, sendo também importante pelo fato de muitos alunos não possuírem referências de leitura em casa. Desse modo, ter um exemplar para cada discente ler quando e onde quiser é também uma forma de garantir acesso aos bens culturais, como destaca Candido (2011, p. 175).

A defesa do direito à literatura deve ser uma das primazias da escola que, histórica e socialmente, é reconhecida como um lugar propício à formação de leitores e, indubitavelmente, deve oportunizar meios para suprir essa necessidade básica. Sabemos que, no contexto observado, apenas disponibilizar obras não garante que sejam lidas e/ou compreendidas se não tivermos objetivos definidos e mediação nas práticas de leitura, de interpretação e de escrita com o texto literário, objetivos basilares em nossa proposta de intervenção na escola.

Justificamos a escolha da obra por considerá-la adequada ao público discente envolvido, por apresentar temáticas relevantes e elementos literários. Acreditamos que o enredo poderia despertar interesse por narrar aspectos da biografia de Malala Yousafzai, como também contribuir com os nossos intentos de promover uma comunidade de leitores, de ampliar o repertório literário e cultural dos alunos e de propor um ensino de leitura literária voltado ao letramento literário.

Ressaltamos que, em nossas investigações, percebemos que há sobre a obra selecionada poucos estudos na área literária, gerando, portanto, um não conhecimento sobre a história desta personagem tão importante para discussão de direitos humanos, das mulheres e da educação, como também da dimensão artística desse texto.

A partir da história de Malala, os alunos poderiam reconhecer o valor da biografia dessa jovem, mas também compreender que cada ser humano possui a sua própria história dentro de uma coletividade e que pode ser contada, levando-os à reflexão sobre o valor de uma biografia, ampliando o seu conhecimento sobre as manifestações literárias.

Para justificar a importância do tema de nossa pesquisa, respaldamo-nos na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017):

Para que a função utilitária da literatura — e da arte em geral — possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor — e, portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de 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 de leitura (Brasil, 2017, p. 136).

Percebemos que o documento normativo reconhece que a função utilitária da literatura está na sua dimensão humanizadora e transformadora assim como a que defendemos em nossa pesquisa. No entanto, esse mesmo documento não especifica como garantir, na prática, a formação de um sujeito que seja capaz de “desvendar” as camadas de sentido do texto ou de que forma o aluno, por meio da leitura literária, pode tornar-se um “leitor-fruidor”¹ e ter o seu letramento literário ampliado. Assim, acreditamos que quanto mais propostas interventivas unindo teorias do letramento literário à prática de leitura literária surgirem, mais práticas com o texto literário podem ser difundidas no ambiente escolar para a formação de alunos-leitores.

Dessa forma, a partir dos resultados alcançados nesse projeto de leitura literária, acreditamos que alguns questionamentos feitos nesta introdução foram respondidos. Assim, mostramos o resultado desse trabalho de campo e, a partir dele, analisamos como foi possível contribuir para promover melhorias no ensino de literatura na escola.

Desse modo, almejando um trabalho que possa auxiliar docentes que tenham interesse em desenvolver práticas de leitura literária mais afirmativas no cotidiano escolar e que tenham um efeito positivo na formação de leitores na perspectiva do letramento literário como apropriação do conhecimento, apresentamos em um caderno pedagógico, que acompanha esta dissertação, a proposta de prática de leitura que desenvolvemos.

¹ Temos conhecimento sobre a conceituação de “leitor-fruidor” na visão de Roland Barthes, em “O prazer do texto” (1996), no entanto, destacamos a lacuna apresentada no uso desse termo pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

2 OBJETIVO GERAL:

O objetivo deste trabalho foi desenvolver uma proposta de leitura literária, adaptada à realidade do 7º ano do ensino fundamental II, para a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) da autora Adriana Carranca com a intenção de promover a criação de uma comunidade de leitores, de ampliar o repertório literário dos discentes, de privilegiar a competência de leitura e de escrita dos alunos e compreender como ocorre esse processo de aprendizagem pelo viés do letramento literário.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Elaborar uma sequência didática, partindo do conceito de sequência expandida de Cosson (2016), considerando as necessidades na prática de ensino da leitura literária na escola de ensino fundamental II;
- Oportunizar a criação de uma comunidade de leitores numa turma de 7º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Carlos Nogueira da Gama;
- Motivar os alunos para a leitura do texto literário com a exibição de um curta-metragem estabelecendo laços pelo viés da temática dos direitos humanos com a obra que será lida;
- Introduzir a leitura do texto literário através de elementos paratextuais da obra em estudo, promovendo possíveis inferências e ativação de conhecimentos prévios valorizando-os para o levantamento de hipóteses sobre a história a ser lida;
- Proporcionar a leitura do texto literário fazendo uso de uma obra contemporânea despertando reflexões e ampliando o conhecimento sobre os elementos da narrativa;
- Ampliar as experiências de leitura literária dos discentes por meio da leitura imagética em interação com o texto escrito;

- Promover o contato com linguagens literárias, além do livro impresso, para que possam aprender a ler e a interpretar imagens ampliando o repertório literário;
- Adotar o caderno de registros de leitura aliando-o às práticas do letramento literário para os registros escritos em resposta à leitura;
- Ampliar o letramento literário e cultural por meio da leitura e da interpretação;
- Oportunizar reflexões sobre a biografia de Malala Yousafzai presente na obra em estudo.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos de relevantes teóricos que orientam esta pesquisa partem do surgimento do conceito de letramento literário ao entendimento sobre a importância dessa aprendizagem no contexto escolar e perpassam por algumas abordagens práticas que abarcam o trabalho de intervenção proposto.

3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: DO CONCEITO AO CONTEXTO ESCOLAR

Para compreender o conceito de letramento literário, buscamos delinear a evolução do termo letramento, tendo em vista que a pesquisadora Magda Soares, em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009), o considera “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever” (Soares, 2009, p. 18) referindo-se à habilidade de ler e escrever, porém, distinguindo esse conceito da concepção de alfabetização. Assim, para ser um indivíduo letrado não significa apenas saber ler e escrever no sentido de ser alfabetizado, mas apropriar-se de práticas sociais. Nessa perspectiva, portanto, Soares destaca que letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Idem, 2009, p. 18).

Várias são as reflexões acerca do termo letramento, dentre as quais, a necessidade de pensar na pluralização desse termo como uma nova concepção, o que possibilita compreender que há muitos letramentos e muitas práticas sociais que “envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos” (Street *apud* Paulino; Cosson, 2009, p. 65). Assim, nessa concepção pluralizada, letramento não se refere apenas a uma única forma, uma vez que existem várias formas de letramentos: o digital, o financeiro, o midiático e tantas outras.

Nesse contexto de pluralização e de expansão do termo letramento, surge o conceito de letramento literário como uma das práticas sociais da escrita que, por meio da leitura literária, promove o encontro do indivíduo com a literatura e, como os vários tipos e formas de letramentos, circulam na sociedade (Paulino; Cosson, 2009, p. 66-67).

O conceito de letramento literário que abordamos é entendido por Paulino e Cosson em “Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola” (2009, p.

70) como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” consolidando o nosso entendimento de que essa prática social é essencial no contexto escolar, um espaço fundamental à formação pessoal.

Com a referida concepção, o letramento literário se constitui como algo dinâmico, contínuo e, com esse entendimento, compreendemos também que diversificar e mediar práticas no trabalho com o texto literário pode privilegiar o desenvolvimento de algumas competências da leitura e da escrita na formação leitora de crianças e de jovens a cada leitura de um texto literário.

O letramento literário também trata de “apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe” (Idem, p. 67). Sendo assim, essa concepção permite compreender que a competência de leitura e de escrita pode ser desenvolvida, ampliada ou transformada à medida que o processo de letramento literário é oportunizado através da leitura literária.

Com a expansão do termo letramento, posteriormente, surge também a proposta dos “multiletramentos”², como abordado por Cosson em *Círculos de leitura e letramento literário* (2018). Trata-se de um “processo pelo qual nos apropriamos do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua, quanto da multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia hoje oferece” (Cosson, 2018, p. 35) de forma que o texto não se resume mais apenas à modalidade escrita impressa. Com isso, a literatura passa a ter outras formas de representação e outros meios de circulação.

O texto literário, que não apenas o texto impresso, pode estar presente em diferentes contextos sociais. Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67), “deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola”, muitas crianças e jovens já chegam à escola tendo passado por algumas leituras, tendo diferentes formas de acesso ao literário. Assim, não há a exclusividade de contato com o texto literário no ambiente escolar, considerando, sobretudo, o contexto tecnológico atual. No entanto, sabemos que em muitas realidades da escola pública, grande parte das crianças dentro de suas famílias não têm acesso a livros, como também qualquer contato com leituras literárias que podem privilegiar o desenvolvimento de

² New London Group (1996) cunha o termo “Multiletramentos” como forma de “centrar-se sobre os modos de representação em geral que se encontram [...] na multiplicidade de canais de comunicação e mídia quanto na [...] diversidade linguística e cultural” (New London Group, 1996 *apud* Paulino; Cosson, 2009, p. 68).

competências que as levem a apropriar-se da leitura e da escrita de forma satisfatória.

Diante dessa constatação, para abordar a importância da escola no processo de letramento literário, respaldamo-nos em Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2016), que enfatiza:

O letramento literário conforme o concebemos possui uma configuração especial [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2016, p. 12).

As palavras do teórico enfatizam a importância do letramento literário que se deve realizar no contexto escolar, o processo que deve oportunizar o uso social da escrita e o seu domínio efetivo por meio da literatura. Embora não haja a disciplina Literatura no ensino fundamental como componente curricular isolado, a leitura literária nesse segmento não pode ser esquecida, tampouco ofertada na escola apenas para outros objetivos que não contemplem o processo de letramento literário.

A literatura tem a sua importância reconhecida pela concepção de Candido (2011, p. 175), em “O direito à literatura”, ao ser considerada um “bem incompressível”, sendo indispensável ao ser humano, assim como todo bem que é fundamental à humanidade que tem a função de suprir o que é necessário, “correspondendo a uma necessidade universal” (Idem, p. 188). Nas palavras do crítico brasileiro, a literatura possui caráter essencial na formação humana pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, organizando-nos, libertando-nos do caos (Ibidem, p.188).

A importância da literatura é corroborada por Todorov (2009), em *A literatura em perigo*, quando afirma que “a literatura pode muito, podendo também, em seu percurso, transformar a cada um de nós a partir de dentro” (p. 76), possibilitando compreender melhor o ser humano e a sociedade. Sendo assim, quando a literatura não é oportunizada visando ao desenvolvimento de competências que direcionam a formação para a apropriação de conhecimentos, o discente está sendo privado de

um direito que corresponde a uma necessidade humana, que é capaz de desenvolver a construção de competências críticas, emocionais e sociais.

A concepção de letramento literário, como vimos, dialoga com a concepção de que a literatura é uma necessidade universal e um direito do ser humano como delinea Candido (2011). Nesse diálogo, compreendemos que é imprescindível refletir sobre a utilização da leitura literária no espaço escolar e analisar se as práticas com o texto literário na escola têm percorrido o caminho na formação humana de fato.

Para discutir sobre a leitura literária e a forma como tem sido utilizada no contexto escolar, amparamo-nos na seguinte análise de Magda Soares:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...] (Soares, 2001, p. 21).

Podemos pensar na escolarização da literatura como um “saber escolar”, um saber que é intrínseco à função da escola. Portanto, essa escolarização é inevitável e necessária, mas, como a estudiosa também destaca, “o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura” (Soares, 2001, p. 21). Dessa forma, não se pode pensar que não há uma escolarização da literatura, mas que devemos refletir sobre as formas de processamento do texto literário nessa escolarização, pois as inadequações com o texto literário podem ser preponderantes para que o letramento literário não se concretize no ambiente escolar. Sobre esse processo, Rildo Cosson (2016) destaca:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2016, p. 23).

Diante do que é mencionado, pensando em como a literatura pode cumprir a sua função na escola e concretizar o seu papel humanizador, o intento é o de propor itinerários para essa escolarização, de forma que o trabalho com o texto literário

proporcione a aquisição dos conhecimentos e possibilite o uso consciente da escrita na sociedade.

Dessa forma, retomando o conceito de Paulino e Cosson (2009, p. 67) que atribui a letramento literário a concepção de “processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentido”, refletimos sobre algumas formas de escolarização da literatura e sobre alguns enganos dessa escolarização que acontecem quando se privilegia o contato com a leitura literária na escola para atender o que se espera momentaneamente e que satisfaça os interesses da escola, visto que o aluno precisa ser avaliado em determinada atividade e, dessa forma, não se pensa a longo prazo, i.e., formar leitores literários para além da escola, para a vida.

Essa forma de escolarização é evidenciada quando a leitura literária fica subordinada apenas aos textos do livro didático, muitas vezes, textos literários fragmentados com respostas e perguntas prontas. Sabemos da importância do livro didático como ferramenta pedagógica, em muitos contextos, a única. Todavia, não se trata dessa observação quando nos referimos à utilização do texto literário em sala de aula, mas às formas mecanizadas de utilizá-los.

Acreditamos que seja um engano na escolarização da literatura não diversificar a leitura, quando apenas algumas formas textuais circulam em sala de aula com o rótulo literário, cuja finalidade não é promover experiências literárias que conduzem ao letramento literário, como nos lembra a pesquisadora Regina Zilbermam, em “A escola e a leitura literária” (2009), quando disse que “com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico” (Zilberman, 2009, p. 30).

Nessa perspectiva, outros enganos na escolarização da literatura também podem ser identificados: quando o texto literário é, ordinariamente, utilizado para uma simples leitura, pela obrigatoriedade de oferta da leitura que é atribuída à escola, ou quando a leitura literária não é utilizada para promover interações e não proporciona formas de questionamentos ou produção de sentidos no texto por que compreende que o texto já possui sentido, o único aceitável, um saber transmitido como pronto e encerrado, ou quando se resume às listas de obras e autores sem fazer uso da leitura literária para construção de sentidos, quando “se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista” (Paulino; Cosson, 2009, p. 71).

A literatura que se deve oferecer na escola precisa ser compreendida como uma escolarização que se deve fazer por meio do texto literário oferecendo muito

mais que transmissão de informações de atividades mecanizadas, das formas gramaticais e de apenas questões linguísticas. Quando o texto literário vai na direção contrária do letramento literário, o aluno se torna destinatário de conhecimentos que lhe são apenas repassados. Na concepção de educação, de Paulo Freire (1987, p. 39), esse aluno torna-se “mero paciente”, a quem se transmite, transfere ou deposita saberes, sem oferecer a oportunidade de questionar, de interagir ou de produzir sentidos e ampliá-los.

Assim, o letramento literário compreendido como escolarização da literatura e como o processo de apropriação do conhecimento como propõem Paulino e Cosson (2009) também dialoga com a concepção de “educação problematizadora” proposta por Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), ressaltando a importância da conscientização de utilizar a educação, de se conscientizar sobre o próprio processo de conhecimento e de empregá-lo como aporte de mudança, de transformação e de ampliação de possibilidades, pois é no uso da educação que os oprimidos sabem e se conscientizam sobre a sua opressão, “que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito” (Freire, 1987, p. 12).

Em oposição à concepção de educação problematizadora, libertadora ou humanista, Freire (1987) cunha também o conceito de “educação bancária” que consiste no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Idem, p. 12), configurando a opressão como instrumento da “cultura do silêncio”, de uma educação “alienante”.

Por isso, refletir sobre algumas formas de escolarização da literatura também possibilita não insistir em práticas literárias que possam remeter à concepção de “educação bancária”, como advertida por Freire (1987), que não possibilita a criatividade, não contribui para formar cidadãos com criticidade e não instrumentaliza os educandos para o exercício da cidadania propriamente dito atendendo, dessa forma, aos interesses dos opressores (Freire, 1987, p. 12).

A proposta de uma educação humana que se fundamenta no diálogo e na ação é revolucionária, uma vez que o conhecimento é historicamente construído, ressaltando a manifestação do pensamento como um ato libertador, ou seja, uma educação em que o sujeito pode reflexivamente liberalizar-se. É nessa concepção de educação libertadora que a literatura deve ser concebida na escola, em que os educandos deixam a condição de depositários para agir diante da própria

aprendizagem e da vida. É nessa concepção que compreendemos o letramento literário como apropriação do conhecimento para se colocar no mundo.

Sobre o reconhecimento da necessidade de um adequado ensino da literatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) preconizam sobre a essencialidade do trabalho com o texto literário:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas de sentidos da linguagem e da língua (Brasil, 1998, p. 26).

Dessa forma, por meio do documento supracitado, entendemos que ao texto literário não tenha que ser atribuída a função de “mera fantasia”, mas que o seu caráter formador deve ser exercido para construir os sentidos da “linguagem e da língua”. Sendo assim, o letramento literário não pretende fazer com que a literatura no espaço escolar tenha que ser desvirtuada da sua função lúdica ou que tenha que desprezar o prazer que a leitura pode proporcionar.

Para Rildo Cosson, “o letramento literário permite que a leitura literária seja exercida, sem o abandono do prazer do texto, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2016, p. 24), considerando a necessidade de uma escolarização da literatura acontecer de forma adequada, como uma prática social da escrita, que forme leitores que podem se apropriar do conhecimento que a leitura literária pode proporcionar, de forma que os alunos se posicionem socialmente e que sejam capazes de agir na sociedade com autonomia.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), documento normativo vigente, o envolvimento com as práticas de leitura literária no ambiente escolar deve oportunizar formas de acesso às dimensões lúdicas, mas também contemplar o poder de transformação e de humanização que a literatura proporciona, envolvendo a capacidade de leitura e de escrita. Nesse documento, a literatura insere-se no campo artístico-literário, no componente curricular Língua Portuguesa para ser desenvolvido conforme competência específica, como podemos observar:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o

potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Brasil, 2017, p. 87).

Compreendemos que quando o ensino de literatura é pautado no letramento literário, perpassa a experiência de fruição estética e vai além, visto que “ser leitor de literatura na escola é mais que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas de poesia” (Cosson, 2016, p. 120), é construir através das experiências literárias significativos sentidos que contribuam para o seu desenvolvimento intelectual, é ser aquele que vai “posicionar-se diante da obra literária, identificando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (Idem, p. 120) e agir diretamente na sua própria formação consciente de jovem leitor, como também na sua capacidade de abordar o texto literário com independência e com senso crítico.

Diante das concepções de letramento literário e de ensino de literatura na escola vistas até aqui, parece que, para formar leitores no contexto escolar, é necessário que haja um ensino de literatura de forma adequada, que rompa com a “educação bancária” (Freire, 1987, p. 12) viabilizando o entendimento em relação à leitura literária como forma de humanização, garantindo, assim, um “direito universal” (Candido, 2011, p. 188) de forma que o aluno se aproprie do conhecimento na perspectiva do letramento literário.

3.2 ABORDAGENS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Buscando compreender como, de fato, o letramento literário pode ser concretizado no contexto escolar, partindo da teoria para agir na prática, respaldamo-nos em Paulino e Cosson que destacam, em “Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola” (2009, p. 74), quatro práticas que contribuem para a concretização do letramento literário na escola: a formação de uma comunidade de leitores, a ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura, a interferência crítica do professor na educação literária desse aluno e a prática de escrita em interação com a literatura.

Essas práticas não são instruções fechadas para o trabalho com a leitura literária, sendo consideradas relevantes à nossa proposta de intervenção, uma vez que vislumbramos a possibilidade de respaldar o nosso trabalho visando à

escolarização da literatura de modo que o letramento literário possa ser concretizado. Dessa forma, buscando um entendimento mais aprofundado sobre essas práticas, apresentamos nos próximos tópicos abordagens de como aplicá-las em sala de aula.

3.3 COMUNIDADE DE LEITORES: UMA PRÁTICA DE AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

O historiador francês Roger Chartier (1994) deu origem ao conceito de comunidade de leitores compreendendo que “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (1994, p. 13), destacando que as interpretações são resultantes de expectativas e de interesses diversos em torno da prática de leitura e que as comunidades de leitores são espaços de atualizações e de concretização das interpretações. Paulino e Cosson (2009, p. 74) definem que o estabelecimento dessa prática é uma das formas de concretizar o letramento literário, uma vez que possibilita ao aluno uma participação literária ativa e garante a sua condição de sujeito.

A partir do pensamento de Chartier (1994), Cosson (2018) aborda a concepção de comunidade de leitores como um espaço de atualizações e de compartilhamentos:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (Cosson, 2018, p. 138).

Assim, entendemos que a prática de formar uma comunidade de leitores pode ser considerada social porque tem por finalidade compartilhar a leitura de uma mesma comunidade, contribuindo para a formação de leitores em sala de aula ou nos espaços que forem disponibilizados para a sua realização. Desse modo, é espaço de interação social em que a prática de leitura proporciona o compartilhamento de saberes.

Sobre o caráter social de uma comunidade de leitores, Cosson (2018) ainda destaca que “embora o processamento físico do texto seja essencialmente

individual, a leitura como um todo é sempre social” (Cosson, 2018, p. 139). Dessa maneira, compreendemos que a comunidade de leitores pode se configurar como uma prática satisfatória do letramento literário, uma vez que valoriza os espaços coletivos de leitura.

Dessa forma, oportunizar a criação de uma comunidade de leitores é muito mais que tecer a leitura de obras literárias, é ir além, é oportunizar ao aluno o diálogo sobre as leituras, dialogar com a comunidade e se sentir parte ativa de um grupo, ter o sentimento de pertencer a uma comunidade. Para Rildo Cosson, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma comunidade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (2016, p. 66), portanto, é um espaço literário de grande relevância para a leitura e para o compartilhamento de interpretações entre seus membros. Por isso, a comunidade de leitores deve ser valorizada como prática efetiva para promover o letramento literário.

Na visão de Paulino e Cosson (2009, p. 74), para efetivar a vivência da literatura no ambiente escolar, além da sala de aula, é necessário disponibilizar espaços, tempo, oportunidades e estratégias. Nessa premissa, para instrumentalizar a organização de uma comunidade de leitores, os alunos também devem contar com o atendimento da biblioteca que, geralmente, é um espaço “esquecido” ou fica fechado, não possibilitando o acesso para alunos e professores, ou utilizado para guardar itens sem uso ou, simplesmente, como depósito de livros.

Em muitas escolas, inclusive, não existem bibliotecas. Os livros são amontoados em qualquer canto “fechado” da escola. Nesse caso, a existência de uma comunidade de leitores na escola também pode contribuir para a necessidade da existência de uma biblioteca ativa, visto que quanto mais leitores engajados na leitura, maior será a procura pelos livros e demandará uma otimização dos atendimentos nesse ambiente. Enfatizando essa questão, conforme Paulino e Cosson (2009, p. 74), “a escola precisa oferecer biblioteca com acervo literário incentivador, banco de textos, sala de leitura, ou pelo menos, uma estante em sala de aula” para que o aluno tenha contato com a materialidade das obras literárias.

A organização de espaços escolares como a biblioteca instrumentaliza a comunidade de leitores, uma vez que pode ser um local também utilizado para compartilhar leituras e para contribuir com a aprendizagem da leitura literária. De acordo com Teresa Colomer (2007, p. 143), compartilhar leituras em uma

comunidade de leitores proporciona compartilhamento de competências para construir sentidos e permite envolver-se com a literatura. Essa prática também amplia os horizontes do leitor de modo que ele se torna capaz de avaliar, comentar e escolher as suas próprias leituras, como destaca a estudiosa:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (Colomer, 2007, p. 143).

Essa prática de compartilhar obras, segundo Colomer, que “permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora” (Colomer, 2007, 143) é mencionada nas habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2017) que, apesar de não abordar de forma mais específica e detalhada sobre a formação de uma comunidade de leitores, de certa forma, reconhece algumas práticas de compartilhamento. Sendo assim, reconhece que o desenvolvimento de uma comunidade leitora deve existir no contexto escolar e também fora dele. É o que podemos constatar, ainda que de modo mais genérico, no fragmento da BNCC transcrito abaixo:

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, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros [...] (Brasil, 2017, p. 157).

As práticas de compartilhamento de leituras mencionadas na referida citação da BNCC são opções que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar e, também, fora dele, envolvendo recursos digitais que facilitem o alcance do público escolar à leitura. Segundo Cosson (2016, p. 66), o planejamento dos momentos para compartilhamento das interpretações é essencial, pois uma comunidade de leitores só vai se concretizar quando um grupo realizar leituras continuamente, tendo seus membros a oportunidade de apreciar a leitura do texto literário, formular sentidos, compartilhando interpretações e obtendo experiências leitoras.

Uma das formas de organizar o compartilhamento de leituras no ambiente escolar é a prática dos círculos de leitura que “são espaços de compartilhamento organizados para que o diálogo em torno da obra seja também um lugar onde os

leitores se reconheçam como membros de uma comunidade” (Cosson, 2018, p.178-179). Os círculos de leitura podem ser organizados com outras práticas e contribuir para a formação de uma comunidade de leitores quando incluídos em projetos de leitura literária mais amplos. Portanto, para dinamizar as discussões que surgem durante a execução da sequência didática, os círculos de leitura como as rodas de conversa podem contribuir com o compartilhamento das interpretações.

Diante das contribuições acerca do conceito de comunidade de leitores, consideramos que essa prática é fundamental em nossa proposta, uma vez que possibilita o compartilhamento de experiências literárias, de saberes e de construção de sentidos.

3.4 OUTRAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Além da prática de estabelecer comunidades de leitores, outras práticas igualmente relevantes são destacadas por Paulino e Cosson (2009) como forma de concretizar o letramento literário na escola, as quais consideramos caminhos possíveis para elaborar uma proposta interventiva.

Uma das práticas mencionadas por Paulino e Cosson (2009, p.75) “consiste em ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura” compreendendo que essa relação está atrelada às experiências obtidas ao longo da trajetória de vida, de forma que cada um carrega consigo as suas vivências, o seu conhecimento e o seu “repertório literário personalizado” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75) que pode ser ampliado e consolidado. No entanto, nem todo aluno tem um repertório literário constituído, considerando a pouca vivência e experiência literárias, por isso desenvolver projetos de leitura literária é fundamental na escola, uma vez que oportunizam a construção de uma relação do discente com a literatura, como também a ampliação e/ou a consolidação dessa relação em um processo contínuo.

O conceito de repertório que abordamos é depreendido a partir das teorias de Wolfgang Iser, em seu livro *O ato da leitura* (1996, p. 130), como convenções referentes a normas sociais, históricas, socioculturais que interferem na interação entre leitor e texto. Nessa perspectiva, a leitura é, portanto, um ato de interação que envolve a participação do leitor na construção de sentidos.

Dessa forma, destacamos alguns pontos que consideramos fundamentais para a elaboração de uma proposta de leitura literária visando à prática de

ampliação da relação do aluno com a literatura: conhecer o repertório do aluno considerando que “o grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum” (Iser, 1996, p. 131) e conhecer o repertório do texto, uma vez que “o repertório que o texto traz consigo é uma condição elementar para a produção de uma situação entre o texto e o leitor” (Iser, 1996, p. 132).

As contribuições de Iser, em “A interação do texto com o leitor” (1979), também possibilitam refletir sobre o ato de ler ao discorrer sobre os “espaços vazios” no texto e ao destacar que há um processo complexo na interação autor, texto, leitor. De acordo com o teórico, na relação texto e autor, há vazios que podem ser preenchidos pelos leitores e que “são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor que origina a comunicação no processo de leitura” (Iser, 1979, p. 88). Dessa forma, compreendemos que, se há construção de sentidos, o leitor pôde ativar o seu repertório, entretanto, se o leitor não consegue preencher os vazios, dificilmente haverá interação texto e leitor, não havendo também construção de sentidos.

Enfatizando a importância do leitor na construção de sentidos do texto, ainda de acordo com as análises de Iser (1996), há a configuração de duas dimensões na leitura, o que teórico denominou de pólo artístico e de pólo estético. Enquanto “o pólo artístico refere-se ao texto produzido pelo autor [...], o pólo estético diz respeito à concretização realizada pelo leitor” (Iser, 1996, p. 50). Dessa forma, uma dimensão é determinada pelo texto e pode ser percebida por todo leitor e a outra dimensão é produzida pelo leitor, conforme as suas vivências, os seus conhecimentos, o seu repertório.

Nesse processo complexo, se o aluno ainda não possui o repertório necessário à compreensão do texto, é preciso haver procedimentos de mediação, os quais buscamos desenvolver em nossa proposta de intervenção, para que os vazios no texto sejam preenchidos de forma que o leitor atualize o seu repertório possibilitando a construção de sentidos e concretize a sua leitura.

Assim, ao planejar práticas com o texto literário e pensar nas estratégias para mediar a interação entre os envolvidos, texto e leitor, o professor precisa conhecer as experiências de leitura vividas por seus alunos, o que têm em sua “bagagem”, como também ser um bom leitor e conhecer as dimensões do texto que será objeto

de leitura buscando conectar texto e leitor de forma que este possa se inserir nesse processo, como destaca Iser:

A relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em conseqüência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica (Iser, 1996, p. 127).

Dessa forma, ao conhecer uma obra literária para torná-la instrumento de práticas de leitura na escola e disponibilizá-la ao seu aluno para uma leitura efetiva e experiências literárias que ampliem os horizontes de leitura do leitor, o docente também contribui para estabelecer uma outra prática destacada por Paulino e Cosson (2009, p. 75), a de “interferência crítica”, uma vez que assume um papel muito importante na formação desse leitor no ato de leitura e, por conseguinte, oportuniza a construção do “gosto pela leitura” de forma que “os alunos ampliem sua competência de leitura literária, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75).

Sabemos que, no contexto observado, ampliar a relação do aluno com a literatura e despertar o gosto pela leitura demoraria muito, ou mesmo nem aconteceria, se os alunos buscassem a concretização dessas práticas lendo sozinhos as obras que lhes são disponibilizadas. Em muitos casos, como em casa há pouco ou quase nenhum estímulo à leitura literária, os alunos ainda não possuem autonomia, sequer teriam contato com qualquer obra literária. Por isso, o papel da escola em estabelecer projetos bem elaborados de leitura literária é fundamental, pois pode ser que muitos alunos não teriam contato com esta arte tão necessária para a humanização do indivíduo. Além da oportunidade da leitura literária no espaço escolar, o aluno pode construir autonomia para realizar as suas próprias leituras dentro e fora da escola.

No entanto, Cosson (2016, p. 46), fazendo referência ao crítico israelense Itamar Even-Zoar, em *Polysistem studies* (1990), destaca que as obras literárias disponibilizadas nas escolas não podem ser reduzidas apenas ao sistema canônico reconhecido como sistema literário de prestígio e avalia que, tanto este sistema quanto os vários sistemas que constituem o polissistema literário devem ser contemplados no contexto escolar.

Ao mobilizarmos a Teoria do Polissistema de Even-Zoar (1990), ampliamos a nossa visão sobre a literatura como um (poli) sistema dinâmico e heterogêneo que influencia e é influenciado por outros sistemas que ajudam a expandir as manifestações literárias, tal qual propõe o teórico. Assim, a literatura manifesta-se de várias formas, em vários sistemas, como o crítico israelense destaca:

um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas que se entrecruzam e em parte se sobrepõem, que empregam ações concorrentemente diferentes, mas que funcionam como um todo estruturado cujos membros são interdependentes (Even-Zoar, 1990, p.11).

Nessa perspectiva, a escolha de uma obra literária pode acionar várias manifestações artísticas e culturais em que a literatura se faça presente para a elaboração de uma proposta interventiva voltada ao letramento literário, como a que propomos ao utilizar *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), uma obra contemporânea que mescla diferentes manifestações artísticas e textuais em sua dimensão e que pode proporcionar diferentes formas de interação entre texto e leitor.

Ainda, como caminho possível para o letramento literário na escola, Paulino e Cosson (2009, p. 76) destacam a “escrita em interação com a literatura” quando há o intuito de promover a interação do leitor com o texto, valendo-se da linguagem para expressar-se de forma escrita, não apenas no sentido de se tornar um bom produtor de textos, mas como forma de expressar a experiência com a literatura.

Em *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2018), Cosson destaca o uso do diário de leitura como prática relevante ao letramento literário por possibilitar o “registro do leitor durante a leitura do livro” (Cosson, 2018, p. 122), o que pode ser uma forma de mediar essa interação oportunizando também práticas de escrita em que o aluno possa expressar seu diálogo com o texto. Segundo Machado (1998, p. 245), o diário de leituras é um instrumento com o qual se pode mediar práticas escolares. Desse modo, essa ferramenta de registro no processo do letramento literário, adaptada ao público envolvido, é uma opção considerada em nossa proposta para concretizar a prática de interação por meio da escrita.

Por fim, destacamos que, ao abordar as práticas do letramento literário como perspectivas para a elaboração de uma proposta interventiva de leitura literária, ressaltamos a importância de propor de forma sistemática projetos de leitura

planejados para um público específico que exigem todo um estudo antes de desenvolvê-los, uma vez que acreditamos que, quando o professor fundamenta a sua prática conectando-a às teorias, respalda a sua ação para buscar a concretização dos objetivos.

3.5 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Na perspectiva de propor um trabalho de leitura literária de forma que o aluno possa “apropriar-se da literatura como construção literária de sentido” (Paulino; Cosson, 2009, p. 76), é imprescindível que esse trabalho com o texto literário aconteça de forma sistematizada, em que as práticas do letramento literário possam se realizar.

Assim, considerando que todo processo formativo precisa de planejamento e de organização para que os objetivos sejam alcançados, ancoramo-nos no que propõe o teórico Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2016), com as duas sequências didáticas para o letramento literário: a sequência básica e a sequência expandida. Vale salientar, como destaca Cosson, que ambas as sequências podem ser adaptadas à realidade de cada contexto escolar.

O estudioso também destaca que essas sequências didáticas são guiadas por três etapas do processo de leitura, a saber: antecipação, que consiste na pré-leitura da obra; decifração, que consiste em abordar o texto através das letras e das palavras, e interpretação, que consiste no processamento do texto via relações estabelecidas (Cosson, 2016, p. 40). O pensamento de que a leitura deve se realizar em três etapas vai ao encontro do que propõe a pesquisadora Isabel Solé (1998), em *Estratégias de leitura*, ao considerar que, no processo de leitura, é possível “prever, verificar e construir uma interpretação” (p. 23), um processo que se constitui, portanto, antes, durante e depois da leitura.

Para compreender a sequência expandida, compreende-se também a sequência básica, visto que as duas propostas de sequência didáticas apresentam as etapas que se constituem como motivação, introdução, leitura e interpretação. Desse modo, a sequência expandida passa pelas mesmas etapas da sequência básica, porém acrescentam-se mais quatro etapas, sendo elas: a primeira interpretação, a contextualização – que pode ser teórica, crítica, histórica, poética, estilística, temática e presentificadora –, a segunda interpretação e a expansão.

A primeira etapa, denominada motivação, consiste em preparar o aluno para a leitura do texto, despertando o seu interesse e levando-o a criar expectativas, a imaginar, a levantar hipóteses sobre o que vai ler. “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2016. p. 54). Nessa etapa, pretende-se antecipar a leitura da obra de forma que os alunos possam pensar o tema e criar expectativas.

A introdução é a segunda etapa e é um breve momento para que o aluno receba o texto literário que será lido. É o momento em que se realiza a apresentação física da obra. Nessa etapa, o professor tem a oportunidade de apresentar a capa, a contracapa e outros elementos paratextuais para introduzir a leitura do livro, falando sobre a sua importância e justificando a sua seleção. É o momento de fazer, também, uma breve apresentação do autor da obra.

Cosson (2018, p. 76) afirma ser “uma forma de ler analisando a materialidade da obra, observando aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outros elementos que compõem a obra”. Analisar linguagem verbal e não verbal também são possibilidades de leitura na introdução:

[...] são aquelas leituras que buscam analisar a relação complementar entre texto verbal e texto visual para determinar como esse diálogo produz a obra, as leituras que se faz das capas dos livros e outras tantas possibilidades de sentido que se pode buscar no contexto da obra consigo mesma (Cosson, 2018, p.76-77).

As atividades, nessa conjuntura, estão voltadas ao levantamento de hipóteses que podem ser confirmadas, reavaliadas ou rejeitadas pelo leitor conforme o processamento das informações e dos sentidos construídos durante a leitura da obra. Nessa etapa, o aluno tem a possibilidade de ativar os seus conhecimentos prévios que é “o exercício de ativar essas informações interferindo diretamente na compreensão durante a leitura” (Cosson, 2018, p. 117).

As leituras propostas nessa ocasião devem possibilitar uma antecipação da leitura da obra pelo aluno através de levantamento de hipóteses. Como destaca Solé (1998, p. 23), as etapas que antecedem a leitura oportunizam previsões sobre a obra, e essas hipóteses levantadas podem ser confirmadas ou não posteriormente.

Na terceira etapa, que é a fase de leitura, Cosson (2016) 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 podendo confundir [...]

acompanhamento com policiamento” (Cosson, 2016, p. 80). Ao acompanhar a leitura dos alunos, o professor poderá ajudá-los a resolver questões que poderiam levar ao abandono do texto.

Considerando que o ato de ler contribui para o envolvimento de um leitor ativo, Solé (1998, p. 22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim, a forma como a etapa da leitura é conduzida influencia diretamente nos resultados que se espera, como já mencionado, i.e., o encontro do leitor com o texto. Sendo assim, durante a leitura, é fundamental observar como o leitor atua diante da obra, não no sentido de vigiar a sua leitura ou controlá-la, mas no intuito de observar como o leitor vivencia aquele momento de leitura e se a leitura em si está sendo realizada.

A etapa de leitura conforme prevê a sequência expandida “convém ser feita prioritariamente extraclasse: o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura” (Cosson, 2016, p. 81). No entanto, esse é um ponto que precisa ser cuidadosamente avaliado pelo docente, visto que a leitura extraclasse pressupõe um leitor com autonomia. De igual modo, a leitura em sala de aula precisa ser bem planejada e mediada, tendo em vista algumas estratégias.

Considerando o momento de leitura como um processo de interação, algumas possibilidades de mediação docente são destacadas por Cosson (2018, p. 116), dentre elas, a leitura protocolada. Essa forma de mediar a leitura é mais estruturada, uma vez que demanda a participação do leitor e depende de um planejamento do docente que organiza alguns momentos para estabelecer com os alunos as predições e discussões sobre o texto.

É importante propor na etapa de leitura da sequência expandida os momentos denominados intervalos de leitura, em que se realizam diversas atividades que visam favorecer a compreensão. A participação e a interação dos alunos nos momentos de intervalo são muito importantes para a avaliação do professor que poderá identificar as suas dificuldades e ajudar a resolvê-las. Nesses momentos também podemos pensar no envolvimento dos discentes na comunidade de leitores.

Na sequência expandida, há dois momentos de interpretação. A primeira interpretação refere-se à quarta etapa em que se faz a apreensão global da obra, configurando o encontro do aluno com a obra, quando é capaz de “traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre a sua sensibilidade de leitor”

(Cosson, 2016, p. 84). Esse é o momento de proporcionar ao aluno formas de expressar como interpretou a obra. Sendo assim, a primeira interpretação:

[...] deve ser vista, por alunos e professor, como um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido construída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel (Cosson, 2016, p. 84).

A leitura, nessa acepção, corresponde ao diálogo que cada leitor estabelece com a obra e que lhe possibilita a construção de sentidos. Na visão de Solé (1998, p. 22), nesse diálogo, “o leitor constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor”. Assim, compartilhar os sentidos construídos na comunidade leitora envolvida possibilita aos participantes a ampliação dos sentidos.

A quinta etapa da sequência expandida é a da contextualização, que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora ou temática. Cosson (2016) explica que o que vai determinar a quantidade de contextualizações é o planejamento do professor, já que a contextualização é compreendida como o aprofundamento da leitura, uma forma de ler e de compreender os contextos que a obra possui em sua dimensão.

A primeira contextualização abordada por Cosson (2016, p. 86-91) é teórica, a qual procura enfatizar as ideias ou determinados conceitos que aparecem na obra e que são fundamentais ao seu entendimento. A segunda contextualização abordada é a histórica, procurando destacar a época que a obra pode representar ou o momento da sua publicação. Esse tipo de contextualização também se distribui em contextualização biográfica, sendo destacada a vida do autor e a contextualização editorial, visando destacar as circunstâncias de publicação da obra. A contextualização estilística é a terceira forma de contextualização, cuja proposta é estabelecer uma conexão da obra com algum período ou estilo de época em que foi escrita e elaborar análises pertinentes a respeito. A quarta contextualização é a poética, cujo intento é analisar a estrutura da obra, a sua composição, a construção de cenários, tempos e personagens e outras categorias narrativas. Também visa explorar os sentidos por meios de alguns recursos de linguagem. A contextualização crítica, ou seja, a quinta, diz respeito à recepção do texto literário e à análise de outras leituras sobre a obra. A sexta contextualização é a presentificadora, que tem por objetivo propor a verificação do tema no presente da leitura da obra, uma

atualização do tema da obra com a realidade do aluno para mostrar a atualidade do tema. A sétima e última contextualização abordada pelo teórico é a temática que trata, como o nome indica, dos temas apresentados na obra e que podem viabilizar discussões favorecendo a ampliação do horizonte de leitura.

As contextualizações utilizadas são determinadas pelo contexto escolar e pelo interesse dos alunos demonstrados na primeira interpretação, determinando a divisão de grupos para a realização das atividades de contextualização que deve ser, de preferência, através de pesquisa e apresentada à turma. Ressalta-se a importância de realizar essas atividades em grupo, evitando o “grupo do eu sozinho”, já que há o objetivo de aprofundar a leitura compartilhando-a. Importante ressaltar, também, que a contextualização pode ser única com várias divisões ou haver uma combinação entre as contextualizações planejadas de forma coerente (Cosson, 2016, p. 91).

A sexta etapa da sequência expandida é o momento da segunda interpretação, destinada a fazer uma análise mais aprofundada de um aspecto do texto de acordo com os objetivos planejados. Para a realização dessa etapa, há várias possibilidades, considerando que os alunos, nesse momento, já tiveram a oportunidade de várias descobertas e aprofundamento da leitura em algum aspecto da obra na etapa de contextualização. Segundo Cosson, a segunda interpretação pode estar “centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas” (Cosson, 2016, p. 92), possibilitando que as descobertas e sentidos construídos durante a leitura da obra e seus contextos sejam enfatizados. É o momento para a construção coletiva de saberes e compartilhamento na comunidade de leitores.

A sétima e última etapa, denominada expansão, é um momento para proporcionar a compreensão de aspectos intertextuais da obra e as possibilidades de diálogos temáticos com outras obras. De acordo com Cosson (2016, p. 102), “é chegado o momento de se investir nas relações textuais [...], ultrapassar o limite de um texto para outros textos no campo literário”. Dessa forma, nessa etapa, os alunos têm a oportunidade de ter contato com outras obras literárias, tanto as obras que já foram lidas ou as que ainda serão. É um momento que o aluno tem a oportunidade de perceber que a leitura literária não finaliza com a conclusão de uma sequência, pois essa etapa pode representar o início de uma nova sequência de leitura literária, uma configuração do processo de letramento literário no vasto campo literário. As

obras literárias sempre têm o que dizer ao leitor, quanto mais contato, mais leituras, mais o conhecimento é ampliado.

A sequência expandida foi pensada para o ensino médio, podendo ser adaptada aos objetivos e aos interesses do professor que planeja as atividades considerando as necessidades da turma, não pretendendo “estabelecer um caminho único” (Cosson, 2016, p. 23). Cosson ainda enfatiza o desejo de que o professor perceba que entre as sequências básica e expandida há várias possibilidades de organização de sequências, o que vai depender dos objetivos da proposta de intervenção, inclusive de extrapolação da sequência expandida, caso haja a necessidade de continuidade das atividades.

Portanto, como já mencionado, Rildo Cosson não desenvolveu as sequências básica e expandida para serem reproduzidas exatamente como apresentadas em seu livro, como algo forçado e engessado. Pelo contrário, oferece modos de se trabalhar a leitura literária na escola de forma criativa e sistematizada, incluindo a possibilidade de adaptar a sequência expandida para o ensino fundamental. Essa é uma forma de trabalhar a ampliação da leitura literária adequando a teoria às necessidades advindas do contexto escolar.

O objetivo de uma sequência expandida é a constituição de uma comunidade de leitores baseada no letramento literário na escola. Ao utilizar esse exemplo de sequência, o professor tem instrumentos que o ajudam no processo de avaliação não apenas dos alunos, mas de seu próprio modo de trabalho docente também. Segundo Cosson (2016, p. 113), há alguns pontos que são grandiosas ferramentas de avaliação: os intervalos que acompanham a leitura da obra, oportunizando a checagem do andamento da leitura e o compartilhamento das impressões iniciais, como também a revisão das hipóteses lançadas na introdução da leitura de obras mais extensas, não se esquecendo de que todo início de leitura é, de modo necessário, subjetivo. O segundo ponto é a discussão, a qual possibilita “ajustes” de leitura, no sentido de apontar um direcionamento após um diagnóstico do caminho percorrido e a pensar o caminho a ser ainda traçado na perspectiva de alcançar objetivos específicos projetados.

Ainda sobre a sequência expandida, há várias tarefas de escritas que contribuem para o desenvolvimento e a efetivação da língua escrita. Cosson destaca que, “na verdade, o que se pretende é que a escrita esteja sempre acompanhando a leitura” (Cosson, 2016, p. 105), enfatizando que é importante propor tarefas escritas

e possibilitar o registro por considerar primordial a escrita em nossa sociedade. O registro que se faz da interpretação é outro ponto importante para avaliar se o objetivo da leitura foi alcançado ou não.

Cabe ressaltar que, no processo de letramento literário, não se deve utilizar formas de avaliação de interpretação como certas ou erradas, mas isso não quer dizer que não se deve questionar a leitura do aluno. É preciso verificar se há coerência entre a experiência de leitura com o texto que foi lido para que possibilite um aprofundamento dos sentidos construídos, uma vez que isso fortalece o letramento literário individual e coletivo da turma (Cosson, 2016, p. 113).

As possibilidades de participação do aluno ao realizar a sequência expandida podem contribuir para o seu reconhecimento enquanto leitor, pois estará tendo a oportunidade de situar-se como um construtor de sentidos frente ao texto literário. É quando o aluno se conscientiza que os sentidos de um texto literário também dependem de sua participação e reconhece que é capaz de construir esses sentidos confirmando o seu encontro com a obra literária. Cosson (2016) destaca que “esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário” (2016, p. 120). É o que podemos denominar também de educação como prática da liberdade, não mais uma prática de dominação (Freire, 1987, p. 40), porque no encontro do leitor com o texto, não apenas o texto tem a dizer, mas ambos.

4 O CORPUS SELECIONADO: MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA (2015)

Ao analisarmos a obra selecionada como *corpus* deste trabalho, não temos a pretensão de impor a nossa forma de leitura, uma vez que os sentidos não se exaurem em nossas análises. Sabemos que há várias leituras possíveis para a obra escolhida no que tange a uma proposta de intervenção. Por mais que façamos previsões e planejamentos, sabemos que a literatura sempre será “uma experiência a ser vivida” (Cosson, 2016, p. 17) e os sentidos do texto literário construídos a cada leitura.

Nosso intento foi o de conhecer previamente a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) para torná-la instrumento de nossas práticas de leitura na escola. Isso implicava reconhecer também algumas possibilidades de leitura para compreender as várias interpretações que poderiam emergir dos sentidos construídos por nossos discentes. Nessa perspectiva, o nosso desejo era que a obra selecionada fosse lida para que o letramento literário como prática social e apropriação do conhecimento, bem como a criação de uma comunidade de leitores, em que os sentidos apreendidos pudessem ser compartilhados, acontecessem em nossa proposta de aprendizagem da leitura literária, ampliando e consolidando a relação de nossos discentes com a literatura.

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), escrita pela jornalista e escritora brasileira Adriana Carranca, foi organizada com uma breve introdução intitulada “Cara leitora, caro leitor”, uma dedicatória a “todas as crianças que gostam – ou ainda aprenderão a gostar – da escola” (Carranca, 2015, p. 5), com prefácio, com 10 capítulos curtos que dão conta da narrativa acompanhados de ilustrações de Bruna Assis Brasil, com um glossário da cultura muçulmana e com uma pequena parte da história do Paquistão sob o olhar da escritora.

Após a organização dos capítulos, há um “Caderno de fotos” registrado pela própria escritora e algumas outras fotografias cedidas a ela de paisagens ou cenas retratadas na obra. As páginas finais são dedicadas aos agradecimentos e às notas da autora, como também breves apresentações sobre a sua vida, sobre a vida da ilustradora e sobre as considerações finais sobre a obra. Sobre a temática e o gênero literário, consta a seguinte informação no livro:

Ao ler *Malala, a menina que queria ir para a escola*, você pode conhecer a história verdadeira de uma adolescente paquistanesa que foi capaz de chamar a atenção do mundo todo para a sua causa – garantir o direito de todos à educação [...] podemos dizer que esta obra é uma biografia, do gênero literário em que somos apresentados a vida real de uma pessoa que se destacou por ter feito algo especial, capaz de valer um livro (Carranca, 2015, p. 95).

Conforme mencionado no excerto acima, *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) conta a história de Malala, uma jovem paquistanesa que é reconhecida mundialmente por ter lutado contra um sistema autoritário em seu país na busca pelo direito das meninas paquistanesas de estudar, arriscando a própria vida. Pela sua coragem e relevância na luta em prol da educação e pelos direitos humanos, Malala foi a ganhadora mais jovem do Prêmio Nobel da Paz, em 2014, quando ainda tinha quatorze anos.

Sobre a obra em estudo, a autora Adriana Carranca destaca no prefácio do livro que tudo aconteceu empiricamente, que atravessou “meio mundo” para descobrir por que Malala estava sendo perseguida e que investigar, “bisbilhotar”, “plantar perguntas” e colher histórias são missões dos jornalistas (Carranca, 2015, p. 7).

Em relação ao gênero do livro em questão – uma biografia que faz um amálgama entre literatura e jornalismo –, o estudioso brasileiro Felipe Pena, em *Jornalismo Literário* (2006, p. 70) destaca que existe essa mesclagem entre Jornalismo, Literatura e História e o concebe como um “subgênero” do jornalismo literário por narrar sobre algum personagem que é o fio que conduz o enredo. O estudioso ainda destaca que o jornalismo literário pode ser representado por outros subgêneros como a crítica literária e o romance-reportagem.

Em *Como ler literatura*, Terry Eagleton (2017) destaca que em um texto literário não trata apenas de saber “o que é dito”, mas “como é dito”. O leitor, ao se deparar com a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), ainda que conheça a história de Malala Yousafzai ou que esteja apenas atrás dos fatos ocorridos, só saberá como o enredo é apresentado na obra com a sua leitura porque “os textos literários não são escritos primariamente para nos fornecer fatos” (Eagleton, 2017, p. 4), mas para que possamos imaginá-los. Nessa acepção, podemos compreender que, por mais verdadeira que possa ser uma história, o texto

literário ainda possuirá o caráter ficcional na imaginação do leitor, uma vez que toda a história contada também será imaginada por quem a lê.

Pena (2006) também destaca a tênue fronteira entre ficção e realidade ao afirmar que, no jornalismo literário, “as representações ficcionais da realidade permanecem no imaginário por mais tempo do que as narrativas baseadas em compromissos com a verdade” (2006, p. 117). O estudioso ratifica que esse gênero potencializa “os recursos do jornalismo, ultrapassa os limites dos acontecimentos cotidianos, proporciona visões amplas da realidade, exerce plenamente a cidadania, rompe as correntes burocráticas do *lead*” (Idem, p.13).

Esse recurso fica evidente no primeiro capítulo da obra em estudo, em que percebemos o que seria romper as barreiras do *lead*³ para dar início a uma narrativa literária: “Malala era uma menina que queria ir para a escola. Mas, no lugar onde vivia, isso era proibido. Livro, só escondido. No caminho para a escola havia muitos perigos. Riscos inimagináveis, de morte até” (Carranca, 2015, p. 9). Percebemos que a extrapolação do *lead* se configura na obra com as respostas às perguntas: Quem é Malala? Onde vivia? Por que os livros eram proibidos? Quais perigos existiam no caminho da escola? Essas perguntas dão início ao enredo da narrativa literária e são respondidas com profundidade no percurso do texto.

Não se trata aqui de estabelecer paralelos entre jornalismo e literatura, muito menos tentar buscar conceitos para caracterizações sobre o jornalismo literário. *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), à luz da teoria de Even-Zoar (1990), demonstra que o jornalismo participa da literatura, assim como a literatura pode participar do jornalismo, sendo a obra uma manifestação artística cuja hibridização de sistemas em sua dimensão revela a dinamicidade da literatura.

Ao fazer uma leitura da obra selecionada, temos por objetivo compreender como esta pode ser mediada no processo de leitura e hipotetizar alguns sentidos que podem ser apreendidos ao ser instrumentalizada em práticas de letramento literário usadas nas escolas.

Acreditamos que a obra como *corpus* em nossa proposta de intervenção pudesse proporcionar experiências literárias aos alunos envolvendo-os com os elementos da narrativa cujo enredo é a vida de Malala Yousafzai e a sua luta pelo

³ Em Pena (2006), encontramos a seguinte definição para o termo *lead*: “A famosa fórmula objetiva que prega a necessidade de o texto jornalístico responder às principais perguntas da reportagem ainda no primeiro parágrafo” (PENA, 2006, p. 22).

direito das mulheres à educação. A leitura mediada pelo reconhecimento dos elementos que a estruturam poderia aproximar os alunos da leitura literária para imaginar a narrativa e, por conseguinte, favorecer a construção do pensamento crítico acerca dos desdobramentos do enredo e dos contextos envolvidos na história da personagem principal: a condição das meninas e das mulheres do Paquistão, a violência, as questões religiosas e políticas, a importância da escola na vida dessa jovem e das demais meninas paquistanesas bem como a relação da protagonista com a literatura.

Os aspectos políticos, sociais, culturais e éticos apresentados na obra podem contribuir para a formação humana e vão ao encontro da proposta da BNCC:

(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 (Brasil, 2017, p.15).

O trecho citado da BNCC nos dá o respaldo normativo para o trabalho com o texto literário no ensino fundamental II com temáticas que abordam valores sociais, culturais e humanos de forma que possamos desenvolver esses e outros conceitos ou temas no projeto de intervenção. Dessa forma, acreditamos que seja uma obra que possa despertar no aluno o gosto pela leitura e que, ao contribuir para a ampliação de seu pensamento crítico, possa reconhecer que é uma obra significativa e pertencente à cultura literária.

Ressaltando que a sequência expandida propõe essas contextualizações que visam contribuir para um melhor entendimento da própria obra e, assim, contribuir para a apropriação do conhecimento pelos discentes via texto literário e para a ampliação dos horizontes de leitura.

Além do repertório cultural que pode ser adquirido ou ampliado com a leitura da obra em estudo, as ilustrações que acompanham o texto escrito têm grande importância na medida em que agregam sentidos ao texto, o que possibilita ao docente planejar um trabalho com a leitura imagética considerando os elementos não-verbais e ao aluno ampliar as suas experiências de leitura literária.

Em nossas análises sobre essas possibilidades, identificamos e destacamos alguns elementos que poderiam contribuir com os nossos intentos de aproximar o leitor do texto literário, uma vez que recorremos a uma linguagem pertencente ao

gosto dos alunos. Sendo assim, proporcionar a leitura imagética em interação com o texto pode ressignificar essa prática. Muitas vezes, as imagens do texto são vistas apenas como ornamentos do texto.

Assim, consideramos que a obra selecionada poderia motivar a leitura do público que desejávamos alcançar com essa proposta e ampliaria o seu contato com o texto literário. Vislumbramos o seu potencial como instrumento de práticas na perspectiva de promover o letramento literário. Dessa forma, a elaboração de uma sequência expandida para a leitura de *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) oportunizaria a obtenção de conhecimentos através da leitura literária, bem como momentos de discussão, de interação, de compartilhamento de interpretações e de experiências literárias para a construção e ampliação de sentidos na comunidade de leitores.

4.1 A LEITURA DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Na perspectiva de Gancho, em *Como analisar narrativas* (1991), podemos dizer que há no parágrafo introdutório da obra selecionada uma exposição da narrativa, uma vez que “são apresentados os fatos iniciais, os personagens [...] o tempo e o espaço [...]; é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler” (Gancho, 1991, p. 8).

Pensar na leitura da obra selecionada ou de qualquer outra obra pelo reconhecimento dos elementos da narrativa nos remete ao que Iser (1996, p. 51) menciona sobre a interação texto e leitor quando destaca que a obra literária possui dois polos, o artístico e o estético. Nessa concepção, os elementos da narrativa podem ser considerados polo artístico da obra, uma vez que constituem a dimensão do texto literário. No entanto, a compreensão desses elementos na construção de sentidos dependerá do efeito produzido em cada leitor no ato da leitura. Essa compreensão se configura como polo estético.

Assim, como estratégia de mediação, fizemos algumas projeções com a leitura da obra selecionada tendo em vista os elementos da narrativa para promover o envolvimento do leitor com o texto na construção de sentidos sobre o enredo.

A vida de Malala é o enredo dessa narrativa e, como destaca Eagleton (2017, p. 106), “o enredo faz parte da narrativa, mas não a esgota [...], o enredo é a lógica ou a dinâmica interna da narrativa”, sendo assim, para compreender a história de

Malala na obra em estudo, a narrativa precisa ser analisada conjuntamente com os demais elementos que a compõem: espaço, tempo, narrador e personagens.

Gancho (1991) destaca que “toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos” (1991, p. 7). Nessa perspectiva, portanto, os elementos da narrativa são fundamentais à compreensão do enredo. Dessa forma, para propor a leitura do texto literário despertando reflexões e ampliando o conhecimento dos discentes sobre esses elementos, analisamos como a obra se estrutura.

Nos três primeiros capítulos, a narradora faz o relato em primeira pessoa, sendo, portanto, uma narradora-personagem que “participa diretamente do enredo como qualquer personagem” (Gancho, 1991, p. 21) e que conta sobre como foi atrás da história de Malala. Para contá-la, a narrativa parte para a apresentação do espaço.

Na acepção de Gancho (1991, p. 17), “o espaço pode ser caracterizado mais detalhadamente em trechos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração”, como podemos observar no primeiro capítulo que é destinado à apresentação do lugar na intenção de conhecê-lo como um lugar físico:

O Vale do Swat fica num país chamado Paquistão. Tem campos verdejantes, cercados por montanhas gigantes, que a neve pinta de branco quase o ano inteiro. No verão, quando o sol aquece os picos, a neve derrete e se junta ao rio Swat, que desce serpenteando a serra até o encontro do rio Cabul, este vindo do país vizinho, o Afeganistão. Ali, entre a magnífica cordilheira de Hindu Kush e as águas cristalinas dos rios, com um pé no Paquistão e outro no Afeganistão, vivem há mais de 2 mil anos os pasthuns, como Malala (Carranca, 2015, p. 9).

E, a partir da descrição física desse lugar, a narradora começa a contar as histórias que o envolvem e apresentá-las ao leitor:

São tão belas e férteis suas terras, que poderosos imperadores tentaram conquistá-las. Até Alexandre, o Grande – o maior deles. O rei dos reis viajou ao vale do Swat no ano 328 a.c., desafiou deuses que se acreditava protegerem o vale, cruzou rios apinhados de gaviais, venceu os montes, lutou batalhas atrozes (Carranca, 2015, p. 9 -10).

Nesses trechos e em vários outros dos três primeiros capítulos, a autora revela a localização geográfica e as belezas naturais desse lugar, como também a sua importância política e econômica. Na perspectiva de Gancho (1991), se o espaço vai além de uma descrição física, podemos considerar que se trata de um

ambiente, pois “é o espaço carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas em que vivem os personagens” (1991, p. 17). A estudiosa também destaca que o ambiente pode aproximar tempo e espaço e dá à narrativa um clima que indica condições socioeconômicas, morais, religiosas e psicológicas, situações estas que podem ser percebidas ao longo na narrativa da obra em estudo.

Ao contar as histórias do Vale do Swat, a narradora mistura ficção e realidade, como na passagem em que aborda que sempre foi um lugar disputado por reis e imperadores e que em um passado mais recente era habitado por reis, rainhas e príncipes de verdade.

Além da descrição do caminho para o Vale do Swat, a narradora relata as experiências que viveu desde que chegou ao Paquistão, os perigos que enfrentou, os costumes e as tradições que conheceu, as histórias que ouviu e as suas percepções sobre o lugar no qual Malala nasceu. Ao fim do terceiro capítulo, o leitor se dá conta de que sabe muito sobre o Vale do Swat e quase nada ainda sobre a personagem principal.

As únicas informações reveladas sobre Malala, nos três primeiros capítulos, dão conta de que é uma menina que queria ir para a escola e que inspira outras meninas, como é observado em uma das passagens em que a narradora descreve algumas pessoas e histórias com as quais teve contato, revelando nessa narrativa que as mulheres do Vale do Swat se casam muito jovens. Ao falar sobre Aimun, uma menina paquistanesa, a narradora destaca que a jovem de quatorze anos não queria se casar jovem como a mãe e as demais mulheres daquela localidade, assim como Malala, ela queria ir para a escola (Carranca, 2015, p. 27).

Ainda que não conheça a história da personagem Malala, é possível que pela leitura dos três primeiros capítulos, o leitor já conheça o espaço físico e o ambiente socioeconômico, religioso, moral e psicológico no qual essa personagem nasceu e viveu e que, nesse lugar, as meninas não podem ir para a escola.

Com o fim do capítulo 3, o leitor pode compreender o ambiente e o tempo da narrativa do relato da narradora, que se configura em um tempo determinado como um período conflituoso no Vale do Swat. Compreender o ambiente e o tempo são fatores importantes à construção de sentidos sobre o enredo e, certamente, muito contribui para a compreensão da história de Malala nessa obra. É necessário compreender que esse tempo conflituoso continua no relato da narradora que inicia,

na narrativa, a história da personagem central, em que o tempo passa a ser cronológico considerando a trajetória de Malala desde o seu nascimento.

O enredo sobre a vida de Malala Yousafzai ganha robustez na narrativa com o início de sua biografia a partir do capítulo 4. A narração passa a ser em terceira pessoa, como destaca Gancho (1991, p. 20): “o narrador em terceira pessoa é conhecido também pelo nome de narrador observador” que passa a apresentar fatos relacionados à vida da personagem seguindo a cronologia da linha do tempo de sua história, começando pelo seu nascimento:

Malala nasceu e cresceu entre os corredores e carteiras antigas de madeira da Escola Khushal, a maior do vale, do professor Ziauddin Yousafzai, seu pai. Era 12 de julho de 1997 quando a mãe deu à luz a menina com a ajuda de uma vizinha parteira, num casebre na frente da escola (Carranca, 2015, p. 29).

Assim como na passagem acima, com a leitura da biografia, é possível conhecer a realidade cotidiana de Malala, o seu dia a dia na escola, a cultura do lugar em que vivia, a sua religião, o seu relacionamento com a família e amigos, a dedicação de seu pai à sua educação e o desenvolvimento de sua consciência política, sobretudo no que se refere à distinção entre igualdade de direitos entre meninos e meninas e que foi fundamental para que lutasse pelo direito das meninas à educação. Além de se interessar pelos conteúdos ofertados, Malala se destacava em todos eles, como também em todas as competições organizadas pela escola.

A descrição do ambiente se faz presente em toda a narrativa atribuindo-lhe funções que acompanham a vida de Malala, situando no espaço, no tempo, no grupo social e apresentando as condições em que vive e os conflitos que a envolvem.

A narrativa sobre Malala possibilita ao leitor saber sobre a forte relação que a personagem possuía com os livros e com a literatura. Malala viveu entre o contraste guerra e livros, como podemos observar no trecho: “Quando a noite caía e o vale escurecia, Ziauddin acendia o lampião e lia poemas para Malala, uma forma de se esquecerem das ameaças” (Carranca, 2015, p. 35). Em outras passagens, os livros preferidos de Malala são mencionados: “Malala e as amigas trocavam volumes da saga *Crepúsculo* e de *Harry Potter*, seus preferidos” (Idem, p. 35).

Ao destacar fatos envolvendo a vida de Malala, o leitor pode perceber, pelas ações dessa personagem, o desejo que tinha de modificar a realidade que lhe era

imposta, como na passagem em que a narradora relata a criação de uma assembleia de meninas: Malala e outras meninas criaram, entre elas, uma assembleia em que compartilhavam o desejo por melhorias no lugar em que moravam. Desejavam, por exemplo, acabar com o trabalho infantil e que todas as meninas deviam estar na escola.

Como apresentado na obra, um dos fatos marcantes na história de Malala foi quando começou a escrever um blog com a ajuda de seu pai, fato que revela a sua coragem e o início de sua luta por melhorias e igualdade de direitos em seu país. A jovem usava o pseudônimo Gul Makai em seu blog para não ser identificada pelo Talibã:

O blog de Gul Makai era publicado em urdu no site da rede de rádio e televisão BBC, da Grã-Bretanha, a terra da rainha. Malala escrevia com um refinamento surpreendente para uma menina da zona tribal, o que ajudou a chamar a atenção para os problemas do vale (Carranca, 2015, p. 47).

As postagens de Malala tornaram-se conhecidas e divulgavam o que ocorria no Vale do Swat. Essas e outras ações praticadas pela personagem Malala podem identificá-la como uma personagem protagonista e o jovem leitor pode ter essa percepção. Na perspectiva de Gancho (1991, p. 11), “protagonista é o personagem principal” e pelo papel desenvolvido no enredo também podem ser atribuídas características de uma heroína, “herói é o protagonista com características superiores às de seu grupo” (Gancho, 1991, p. 11) e Malala lutava pelo coletivo, pelo direito de todas as meninas. Podemos perceber na narrativa que essa personagem inspirava outras meninas e era admirada por quem a conhecia. A narradora também se vale das vozes de outras personagens para descrever Malala, o que representa a sua importância dentro de uma coletividade.

Como apresentado, a partir da revelação da identidade da autoria do blog, a jovem Malala fica famosa pelo seu ativismo em prol da educação uma vez que o seu protagonismo é destacado e a narração revela um cenário de paz em que as meninas haviam retornado à escola. No entanto, a narrativa começa a delinear o momento de maior tensão e que seria o momento mais difícil da vida de Malala, o que pode surpreender o leitor ou prender a sua atenção para os fatos que sucedem: na volta para casa, Malala e suas amigas sofrem um atentado, sendo baleadas pelo Talibã, o antagonista da história. Na perspectiva de Gancho (1991), o antagonista da

narrativa “se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista, [...] o *vilão* da história” (Gancho, 1991, p. 11).

A narrativa biográfica, então, se funde com o próprio relato da narradora. Nesse momento, a narração situa novamente o leitor no tempo: o período histórico e conflituoso no Vale do Swat em que Malala sofre um atentado, revelando que o tiro que acertou a jovem levou a narradora até aquele lugar para conhecer essa história.

A narradora retorna ao relato em primeira pessoa, como narradora-testemunha que, na perspectiva de Gancho (199, p. 21) “narra acontecimentos dos quais participou”, como os que vivenciou nesse momento no Vale do Swat, o que viu e ouviu, como as pessoas reagiram, como se sentiam as amigas de Malala após o ocorrido com a jovem e como foram os momentos pouco tempo depois do episódio violento. Ao mesmo tempo em que continua narrando sobre o que acontece consigo e com as pessoas naquele lugar.

A narradora prossegue com a biografia de Malala que deixou o seu país entre a vida e a morte para tratar a grave situação de saúde devido ao atentado que sofreu. A narração vai situando o leitor sobre o estado de saúde da jovem, dando à narrativa uma atmosfera de apreensão sobre o que acontece com Malala após o atentado. O clímax que, segundo Gancho (1991, p. 8), “é o momento culminante da história [...], o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo” pode ser alcançado com a espera angustiante por notícias sobre a jovem baleada.

O relato da narradora sobre a sua estadia no Vale do Swat termina com o seu retorno para casa. No caminho de volta, ela se dá conta de que está a salvo, lembrando que havia uma ameaça aos jornalistas que entrassem no Vale do Swat e relata que ouvira pelo rádio a notícia da recuperação de Malala após quatro meses internada: “[...] uma notícia boa: a de que Malala havia acordado do sono” (Carranca, 2015, p. 79). Esse é o desfecho do relato.

A biografia de Malala é concluída na obra quando a narradora conta que a jovem teve a sua história de luta pela educação reconhecida mundialmente, entrando para a lista das cem pessoas mais influentes do mundo, tornando-se a mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel. Nessa época, morando em outro país, Malala também retornou à escola. Sobre esse episódio na vida da jovem, é possível

saber, na narrativa, que, o seu primeiro pedido quando acordou no hospital, fora um livro e que voltou a sorrir.

Tendo feito essa análise da obra selecionada, como estratégia de mediação, planejamos acionar o conhecimento dos alunos sobre os elementos da narrativa para propor reflexões e discussões que contribuam para a construção de sentidos, uma vez que essa estrutura de texto literário é reconhecida pelos leitores envolvidos.

Consideramos que os leitores podem encontrar repertórios comuns com o texto, ativar os seus conhecimentos e atribuir sentidos aos “vazios” que surgem e desenvolver estratégias de leitura. Dessa forma, os elementos da narrativa podem contribuir com a construção dos sentidos sobre o enredo da obra em estudo, com a percepção de um contexto social e cultural distante, como também com o reconhecimento de contextos comuns a todos os jovens como a escola, a família e a adolescência, possibilitando a realização de conexões com a própria vida.

4.2 AS ILUSTRAÇÕES COMO POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

As ilustrações de Bruna Assis Brasil presentes na composição de *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) se destacam em seu projeto gráfico-editorial. Embora essa obra não prescindia das ilustrações para que o texto seja compreendido, uma vez que a escrita possui primazia em sua dimensão, enquanto as ilustrações possuem função secundária, o modo como as imagens se relacionam com a narrativa escrita, além de possibilitar a ampliação dos sentidos do texto, revelam possibilidades de o leitor ampliar as experiências de leitura literária através da leitura imagética, visto que “uma ilustração rica, associada a um texto também rico, estimula e alimenta a imaginação e a criatividade do leitor” (Biazetto, 2008, p. 88).

Na perspectiva de uma leitura imagética, que pode ampliar as estratégias de mediação de leitura, alguns elementos podem ser analisados. Destacamos a relação texto e imagem e a utilização das cores como linguagem que expressa sensações e sentimentos como formas de dar ao texto literário novas camadas de sentido. Essas possibilidades são pertinentes às práticas do letramento literário na visão de Paulino e Cosson (2009, p. 75) quando mencionam as atividades de leitura que expandem o

horizonte da manifestação literária, como a leitura de um mesmo texto em diferentes formas.

Para compreendermos as relações existentes entre texto verbal e imagem, valemo-nos das análises de Sophie Van der Linden (2018). A estudiosa estabelece algumas categorizações e classificações, dentre as quais estão a função das imagens e os modos de interação texto-imagem.

Na categorização de Linden (2018, p. 122), a relação texto-imagem pode ter três diferentes funções: a função de redundância, a função de disjunção e a função de colaboração. Não sendo, via de regra, no percurso da leitura de uma mesma obra, funções unilaterais. A pesquisadora ainda destaca que essas funções podem ocorrer de modos diferentes, elencando seis modos distintos: repetição, seleção, revelação, completo, contraponto e amplificação.

À luz das categorizações de Linden (2018), identificamos a função de colaboração nas ilustrações da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) na relação das imagens com o texto, cujos modos de interação acontecem por seleção em que “a imagem concentra-se em um aspecto, um ponto de vista preciso da narrativa” (Linden, 2018, p. 123) ou por amplificação quando há a sugestão para determinada interpretação (Idem, p. 122) que se configura pela riqueza de detalhes nas ilustrações.

A leitura imagética também pode ser feita na perspectiva de Cristina Biazetto (2008, p. 126) ao destacar que “a ilustração também fala”, uma vez que capta o olhar do leitor. Assim, existem elementos fundamentais na imagem que atraem esse olhar, dentre elas o uso das cores e as suas combinações. Segundo a estudiosa, há “uma ampla variedade de significados por meio de combinações entre cores [...] que podem gerar diferentes sensações no observador” (Biazetto, 2008, p. 78).

Importante ressaltar que Biazetto (2008) parte da perspectiva de interação imagem e texto, que não se trata de analisar a imagem isolada, mas sim vinculada ao texto reiterando que “o ponto de partida, a matéria-prima do ilustrador, é o texto [...] tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos da narrativa” (Idem, p. 80). Dessa forma, as cores podem proporcionar diversas interpretações na construção de sentido dado o efeito que emergem nas ilustrações da obra e provocam no leitor ao relacioná-las ao texto.

Essas possibilidades de interação se apresentam como estratégias de mediação da leitura literária em nossa proposta “sem reduzir a literatura ao código

escrito nem ao livro” (Cosson, 2018, p. 162), considerando que a leitura literária se estende por vários campos para além da escrita, uma vez que é importante o aluno reconhecer que a literatura não é exclusiva nos textos escritos e definidos como literários. Sobre essa forma de ler o texto literário, Cosson (2016, p. 83) destaca que “é um exercício de perspicácia que pode gerar muitas associações imprevistas”, cabendo ao professor incentivar as leituras dos alunos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que desenvolvemos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras centra-se no ensino de Literatura, fundamentando-se na pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação como uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Assim, propusemos uma pesquisa alicerçada na pesquisa-ação, uma vez que envolvemos a participação de discentes em um trabalho cooperativo para solucionar um problema existente na realidade observada.

A pesquisa-ação norteou a nossa proposta de leitura literária com os direcionamentos da sequência expandida de Cosson (2016), unindo teoria e prática, refletindo sobre como essa sequência didática poderia ser aplicada, tendo como pontos fulcrais as práticas de leitura, de compreensão e de escrita a partir de uma obra literária com o intento de constituir uma comunidade de leitores pelo viés do letramento literário.

Dessa forma, sob os moldes dessa metodologia, assentimos que os alunos deixassem a condição de sujeitos passivos, a quem reputamos o discurso de desmotivados e desinteressados pela leitura literária, ao ensejo de participantes ativos, motivados e colaborativos que podem refletir sobre as próprias ações, implicando o próprio conhecimento em interação com a pesquisa e com a professora-pesquisadora, como postula Thiollent (2011) sobre o processo de pesquisa-ação: “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (2011, p. 22).

A estrutura da pesquisa-ação vai ao encontro de nossas perspectivas quando propomos associar as teorias do letramento literário às nossas práticas docentes para construir um instrumento de intervenção a fim de verificar como a relação teoria e prática contribui como fator de melhoria na realidade observada e como efeito gerador de uma significativa mudança na aprendizagem. Para a realização desta proposta de pesquisa-ação, pautamo-nos na ética e na fidedignidade na condução

de todas as ações, tendo em vista os procedimentos legais de pesquisas que envolvem seres humanos.

5.1 PERFIL DA ESCOLA: O *LÓCUS* DA PESQUISA

A Escola Estadual Carlos Nogueira da Gama, instituição na qual desenvolvemos a pesquisa, está localizada na cidade de Reduto, na Zona da Mata Mineira. A população estimada da cidade é de 7.246 mil habitantes e a principal atividade econômica baseia-se na produção cafeeira⁴.

A referida instituição possui um espaço amplo de dois andares que se estruturam da seguinte forma: no primeiro pavimento, localizam-se a secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, a sala dos especialistas pedagógicos, o refeitório, o laboratório de ciências, o laboratório de informática, a sala de vídeo, os banheiros, as salas de aulas e a biblioteca; no segundo pavimento, há salas de aulas e banheiros. A escola possui anexada à sua estrutura uma quadra em que são realizadas as práticas de educação física e os vários eventos escolares; e conta com uma horta que auxilia na merenda escolar saudável.

Relevante ressaltar que alguns ambientes não funcionam apenas conforme a sua função previamente estabelecida devido a algumas necessidades de organização e ofertas de atendimento: a sala de vídeo também funciona como sala de aula e o laboratório de ciências é utilizado como “sala de recursos” em que são oferecidos atendimentos aos alunos com necessidades específicas. A biblioteca escolar possui um excelente espaço físico e bom acervo de obras literárias, mas não é utilizada como um espaço para leitura. Há alguns anos, foi estabelecido que os empréstimos de obras literárias sejam realizados semanalmente, quando cada aluno, conforme o interesse do professor de Língua Portuguesa, recebe um livro e retorna para a sala de aula. No entanto, o mesmo servidor para atendimento na biblioteca é também responsável pela substituição de professores que, por algum motivo, se ausentam, o que dificulta o acesso e o planejamento do uso da biblioteca.

A escola se organiza em três turnos para o seu funcionamento: matutino, vespertino e noturno. No período da manhã, a escola atende turmas de 7^o ano, de

⁴ Informações encontradas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/reduto.html>.

8º ano, de 9º anos do ensino fundamental II e algumas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. No período da tarde, a escola recebe os 6º anos, alguns 7º anos e 8º anos. No período da noite, a escola possui algumas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos, etapas do ensino fundamental e do ensino médio. A instituição possui um total de 800 alunos no ano de 2023. O colégio possui uma diretora que é responsável pela gestão da instituição e, para cada turno ofertado, conta com um vice-diretor e um especialista pedagógico para a organização disciplinar e pedagógica.

A referida escola é a única do município a ofertar o ensino fundamental II, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA (fundamental II e médio). É uma instituição que preza pela dignidade humana e pelo respeito à educação de seus alunos e, por isso, é uma instituição também muito respeitada pela comunidade escolar. Grande parte de seus estudantes reside na zona rural do município, precisando se deslocar e percorrer longos trajetos usando o transporte público escolar para ter acesso aos estudos. Além das aulas, a escola mencionada tem sempre a preocupação de oportunizar atividades que contribuam para a formação integral do estudante promovendo ações diversificadas e apoiando projetos elaborados e desenvolvidos por professores e demais servidores.

5.2 PERFIL DA TURMA

A proposta de intervenção na escola foi aplicada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II. A referida turma é composta por 32 alunos, sendo 20 meninos e 12 meninas. Há entre os alunos, dois que necessitam de PIP – Plano de Intervenção Pedagógica, um planejamento especial que propõe atividades que visam trabalhar algumas habilidades dentro do componente curricular Língua Portuguesa que ainda não foram alcançadas pelos alunos conforme diagnóstico e orientação da equipe pedagógica da escola. Não é necessário outro professor e apoio para essa finalidade.

A turma possui alunos oriundos das áreas rurais e urbana do município, não havendo diferenciação quanto aos aspectos cognitivos pela localização. Nesse sentido, a única percepção é que, por ser no turno matutino, muitos alunos das localidades mais distantes que dependem do transporte escolar e que precisam sair muito cedo de casa para chegar no horário de início das aulas, algumas vezes,

estão menos dispostos, sonolentos, afetando o rendimento durante a realização de atividades.

Os alunos são procedentes de quatro sextos anos do ano de 2022 e foram remanejados para o turno da manhã. Com a mudança de turno, não foi possível a permanência desses alunos nas mesmas turmas do ano anterior. São alunos que estão pela primeira vez dividindo a mesma sala de aula e, por isso, ainda não possuem muitas afinidades. Entretanto, a convivência é amistosa e é possível perceber que há interação entre eles.

A turma é participativa e não há alunos com problemas disciplinares graves. Alguns discentes possuem dificuldades em compreensão de texto, uns apresentam dificuldades na produção escrita e outros apresentam dificuldades em ambas as atividades. As dificuldades de alguns alunos revelam uma grande defasagem na leitura e na escrita. Quanto à leitura literária, os alunos demonstraram ter pouco contato com obras literárias e sentem-se desmotivados para realizar a leitura de textos literários, além de serem totalmente desinteressados por livros de literatura. Para uma melhor análise desse aspecto da turma, um questionário para conhecer os hábitos e as experiências literárias de cada aluno foi aplicado.

5.3 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Minha caminhada na docência iniciou-se em 2004 quando concluí a minha graduação em Letras na Faculdade de Ciências Sociais do Leste de Minas – FADILESTE – Minas Gerais e comecei a dar aulas particulares. Desde 2007 sou professora de Língua Portuguesa do quadro permanente da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, lotada na Escola Estadual Carlos Nogueira da Gama na cidade de Reduto, Minas Gerais, local em que já tive a oportunidade de lecionar em turmas do ensino fundamental II, do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, leciono Língua Portuguesa para turmas do ensino fundamental II e Escrita Criativa no ensino médio. Possuo especialização em Gestão Escolar e sou mestranda no PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os anos na docência da rede pública oportunizaram vivenciar muitos momentos de ensino-aprendizagem, participar da formação escolar de muitas

crianças, adolescentes e adultos, como também experimentar alegrias e frustrações na profissão. A necessidade de buscar uma formação continuada surgiu com as várias inquietações e insatisfação com os rumos que o ensino seguia. Reconhecer essa necessidade foi um despertar para pensar novas possibilidades e almejar novas experiências na docência, de pesquisar teorias e de conhecer novas práticas de ensino, sobretudo quanto ao ensino da leitura literária.

Ingressar no Mestrado Profissional em Letras foi um grande passo dado e está sendo a realização de um propósito profissional, mas essa não foi uma decisão fácil. Por muitos anos, considerava impossível realizar a pós-graduação *stricto sensu* devido ao fato de residir em uma localidade distante das várias unidades que ofertam o PROFLETRAS. Mesmo tendo essa distância como empecilho, resolvi pela primeira vez pleitear uma vaga e fui aprovada. A distância que sempre fora um obstáculo não deixou de existir; todavia, a persistência fez com que os 300 km percorridos toda semana se encurtassem à medida em que a minha vontade de obter novos conhecimentos aumentava. Não foi fácil esse percurso de ida e de volta, no entanto, foi recompensado pelos conhecimentos que adquirir e pela satisfação de estar em um processo de formação como professora-pesquisadora. A pesquisa realizada também é resultado de persistência e de busca pelo conhecimento.

Estar no mestrado, além da realização de um propósito profissional, foi uma valorosa oportunidade de obter novos saberes, de estar em contato com o universo acadêmico e com professores de excelência que tanto têm contribuído com a minha formação. Os docentes fomentaram discussões e reflexões muito relevantes e enriquecedoras sobre várias teorias que edificaram os meus conhecimentos, além de contribuir para a feitura e a aplicação desta pesquisa e para ampliar minha perspectiva profissional como educadora.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O questionário de pesquisa diagnóstica e o caderno de leitura foram utilizados para coletar os dados desta pesquisa.

O questionário de pesquisa foi aplicado para conhecermos os hábitos e as práticas de leitura dos alunos como sondagem diagnóstica. Os dados coletados

foram de grande valia para o desenvolvimento do projeto de intervenção visando compreender a realidade de nossos alunos sobre os hábitos de leitura para que pudéssemos buscar respostas e propor melhorias no processo ensino-aprendizagem.

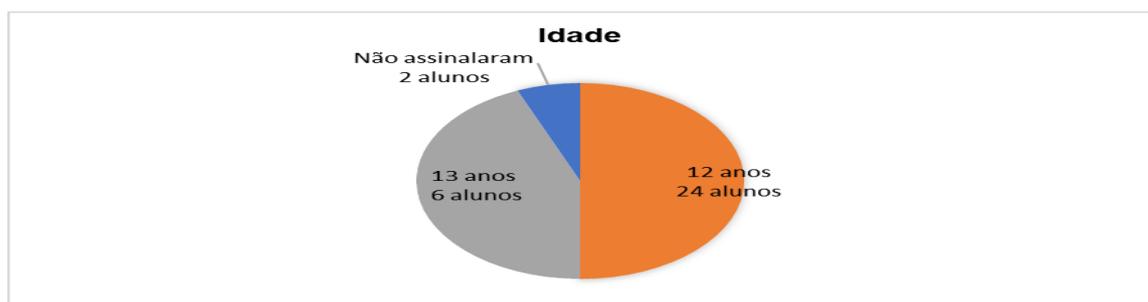
O caderno de leitura foi inspirado no diário de leitura destacado por Cosson (2018), o qual adotamos como ferramenta de registro no processo do letramento literário cuja relevância se confirmou durante a execução de nossa proposta. Seu uso apresentou-se essencial para o desenvolvimento das etapas do projeto possibilitando aos alunos manifestar suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem proposto, sendo, nessa perspectiva, um instrumento mediador entre aluno e registros escritos.

O caderno de leitura foi um instrumento que oportunizou o registro escrito durante a intervenção, mas também foi uma importante ferramenta de coleta de dados que contribuiu para que analisássemos todas as ações realizadas, as que foram proveitosas e quais deveriam ser repensadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

5.5 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, elaboramos e aplicamos um questionário para conhecermos os hábitos e as práticas de leitura dos alunos da turma envolvida nesta pesquisa. A aplicação foi realizada em sala de aula e os alunos responderam conforme a sua realidade e experiência de leitura. Todos os 32 alunos da turma participaram da aplicação do questionário, como podemos observar nos gráficos que serão apresentados nesta análise de resultados.

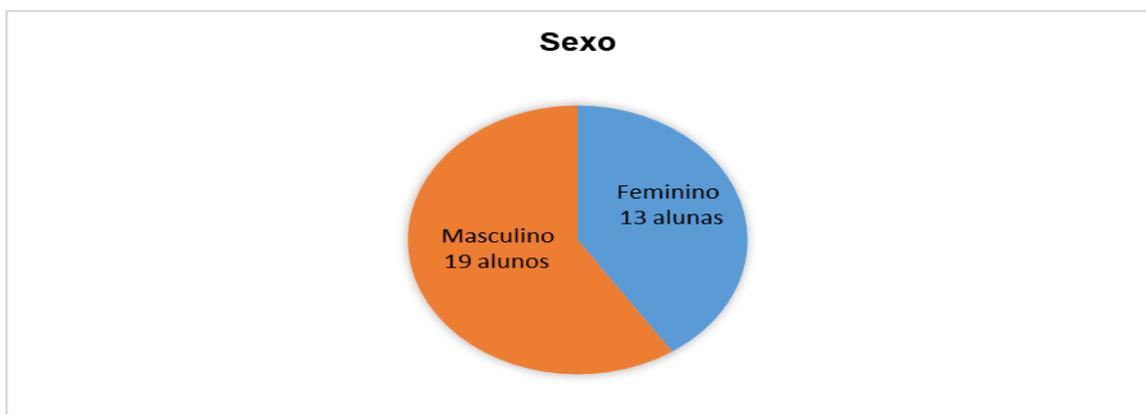
Gráfico 1 – Idade dos alunos envolvidos na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 1 apresenta a faixa etária dos estudantes, sendo que 6 alunos assinalaram ter 13 anos, 24 assinalaram ter 12 anos e apenas dois alunos não assinalaram a idade que possuem. A faixa etária de 12 a 13 anos apresentada no gráfico é correspondente à série na qual os participantes estão matriculados, o 7º ano do ensino fundamental II, o que nos leva a depreender que é uma turma composta por alunos que nunca deixaram de frequentar a escola ou nunca repetiram a série.

Gráfico 2 – Sexo dos alunos envolvidos na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 2 demonstra que, dos 32 alunos participantes, 19 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, portanto, é uma turma formada em sua maioria por meninos.

Gráfico 3 – Hábito de ler livros de literatura



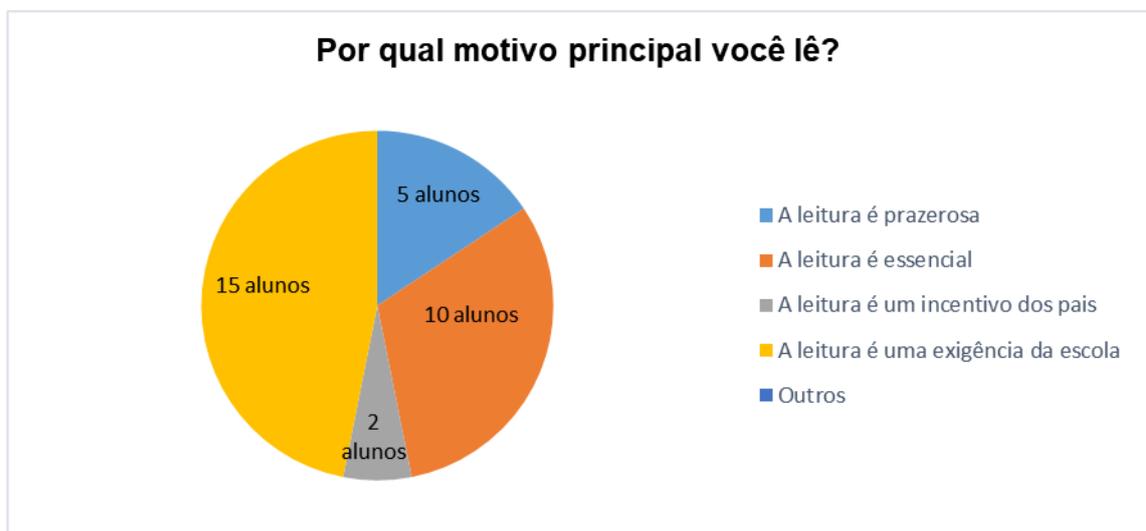
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 3 traz uma informação muito relevante para as nossas análises, embora como docentes tenhamos a percepção da falta de hábito de leitura de livros

literários dos alunos no contexto escolar observado, os dados revelam de modo mais específico a realidade da falta desse hábito na turma envolvida, uma vez que 20 alunos responderam não ter e 12 alunos assinalaram que sim.

Apreendemos que a maioria dos alunos envolvidos reconhece que não possui o hábito de ler livros literários. Esse dado requer um conhecimento mais aprofundado sobre como os alunos se relacionam com a leitura, como podemos observar no próximo gráfico.

Gráfico 4 – Motivo principal para leitura

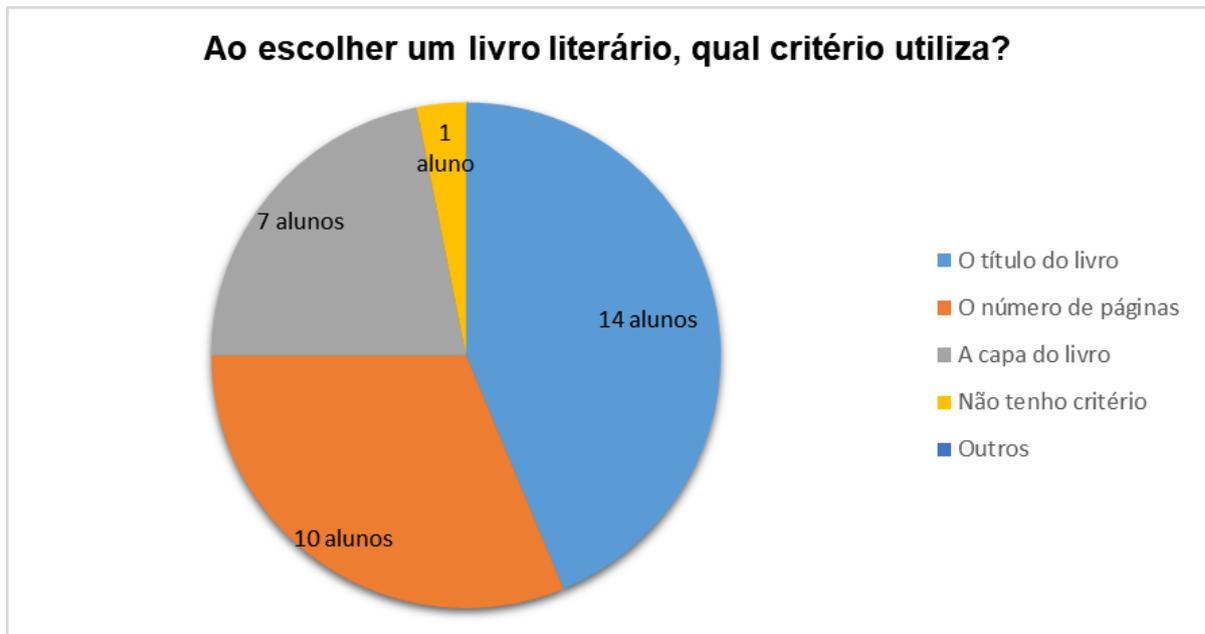


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como apresentado no gráfico 4, ao serem perguntados sobre qual motivo principal leem, 15 alunos disseram que a leitura é uma exigência da escola, 10 assinalaram que a leitura é essencial, 5 responderam que a leitura é prazerosa, 2 alunos responderam que é um incentivo dos pais e nenhum outro motivo foi apontado.

Esses dados contribuem para algumas análises, uma delas é que a leitura na escola mesmo que seja reconhecida como uma exigência por parte de alguns alunos se sobrepõe ao incentivo da leitura em casa. A escola é reconhecida, nessa perspectiva, como o lugar no qual se pratica a leitura. Uma outra análise é como essa prática tem sido considerada uma exigência, o que nos faz repensar sobre a aprendizagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 5 – Critério para escolha de livro literário

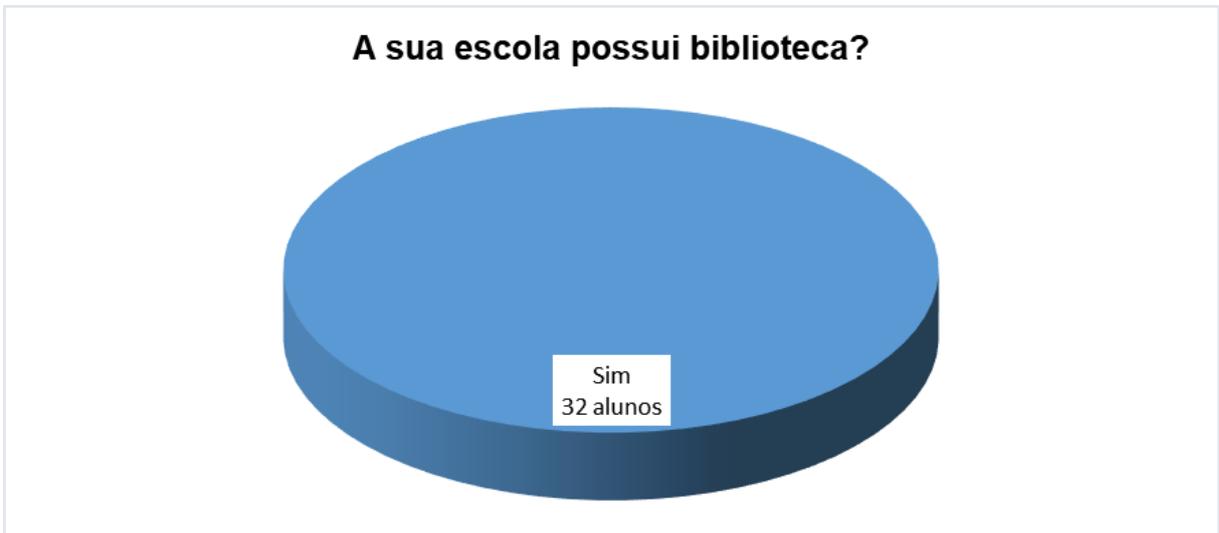


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre o critério para a escolha de livro literário, conforme gráfico 5, 14 alunos assinalaram que a escolha é feita pelo título do livro, 10 alunos disseram escolher pelo número de páginas, 7 alunos responderam que escolhem o livro pela capa e apenas um aluno respondeu não haver critério para a escolha. Vale salientar que, no questionário, havia um campo em branco para que o aluno completasse de forma dissertativa outras formas de critério para escolha do livro literário, no entanto nenhum aluno as apontaram.

Esses dados revelam que os critérios para a escolha do livro literário são diversificados entre os alunos da turma. Com essa análise, depreendemos que os estudantes precisam ser motivados quanto aos critérios de escolha de um livro literário para que possam ou construir novos critérios ou ampliar os critérios que já utilizam: aprender a ler a capa do livro, levantar hipóteses a partir do título, estabelecer prazos de leitura para que não pensem apenas na quantidade de páginas que o livro possui, mas como podem ser lidas.

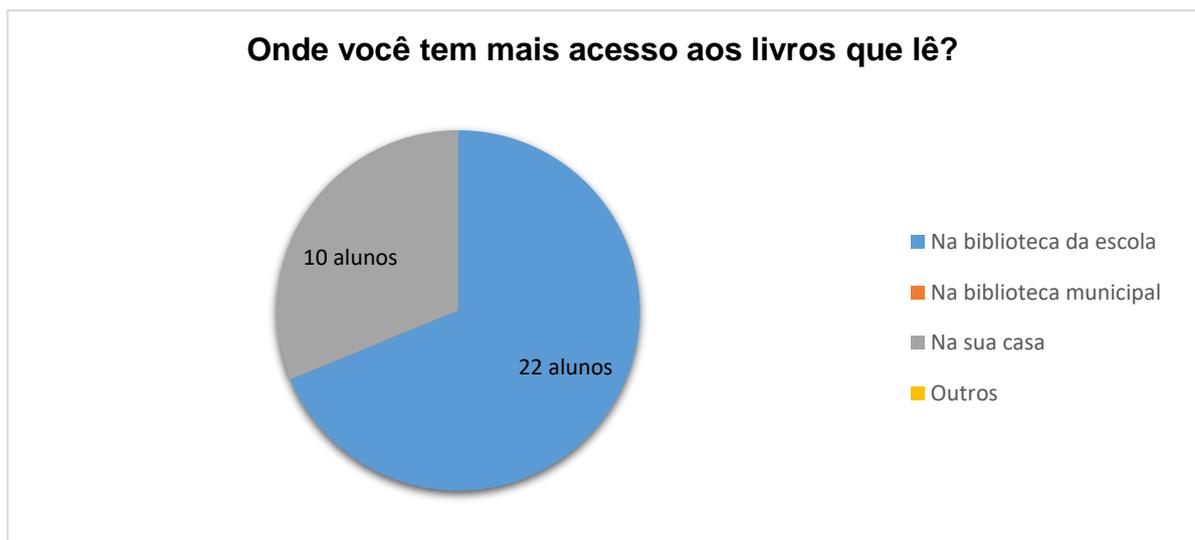
Gráfico 6 – Identificação da biblioteca como parte da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como podemos observar no gráfico 6, todos os 32 alunos participantes identificaram a biblioteca como parte da escola. Interessa-nos também compreender como os estudantes envolvidos utilizam esse espaço escolar. Sendo assim, os dados contidos nos três próximos gráficos são fundamentais para essa análise.

Gráfico 7 – Local de acesso aos livros



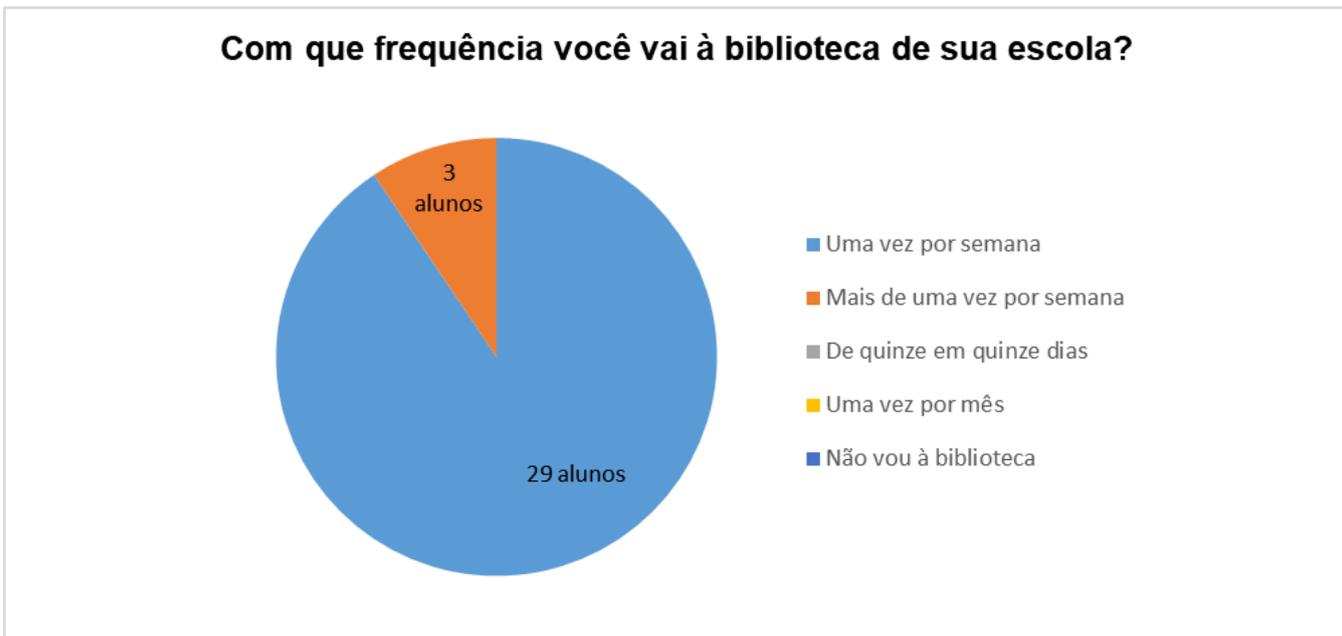
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme mostra o gráfico 7, percebemos que a biblioteca escolar é o principal local de acesso aos livros pelos participantes, uma vez que 24 estudantes

assinaram essa resposta e apenas 8 alunos disseram que o acesso aos livros acontece em casa. Nenhuma outra forma de acesso aos livros foi assinalada no questionário por meio da opção “Outros”, como também não houve resposta assinalada para a opção “Na biblioteca municipal”.

Considerando que nenhum aluno assinalou a opção de acesso a livros por meio da biblioteca municipal, que também é pública, de fácil acesso na cidade em que a escola envolvida nesta pesquisa está localizada e com um bom acervo literário, depreendemos que a maior forma de acesso aos livros acontece na biblioteca escolar, não somente pelo fato de ser uma biblioteca com livros disponíveis, mas pela possibilidade de o aluno reconhecer que é a escola que possibilita o acesso aos livros e/ou é o espaço propício para tal fim.

Gráfico 8 – Frequência à biblioteca escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para analisar a frequência do aluno à biblioteca da escola, é importante considerar que, na escola envolvida, cada turma sob a orientação do professor de Língua Portuguesa, semanalmente, pode fazer uso para empréstimos de livros literários. No entanto, esse uso depende do atendimento da bibliotecária que, também, é a servidora responsável pela substituição eventual de professores em sala de aula.

Mesmo sabendo que há alguns imprevistos que impedem o uso semanal deste espaço, essa informação está representada no gráfico 8. Dos 32 alunos envolvidos, 29 disseram frequentar a biblioteca uma vez por semana e 3 disseram ir mais de uma vez por semana. As demais opções “uma vez por mês”, “de quinze em quinze dias” e “não vou à biblioteca” não foram assinaladas.

A análise que fizemos desses dados é que todos os alunos envolvidos frequentam, de alguma forma, a biblioteca escolar, entretanto, foi necessário compreender como tem sido o envolvimento desses alunos com os livros que pegam emprestados na biblioteca:

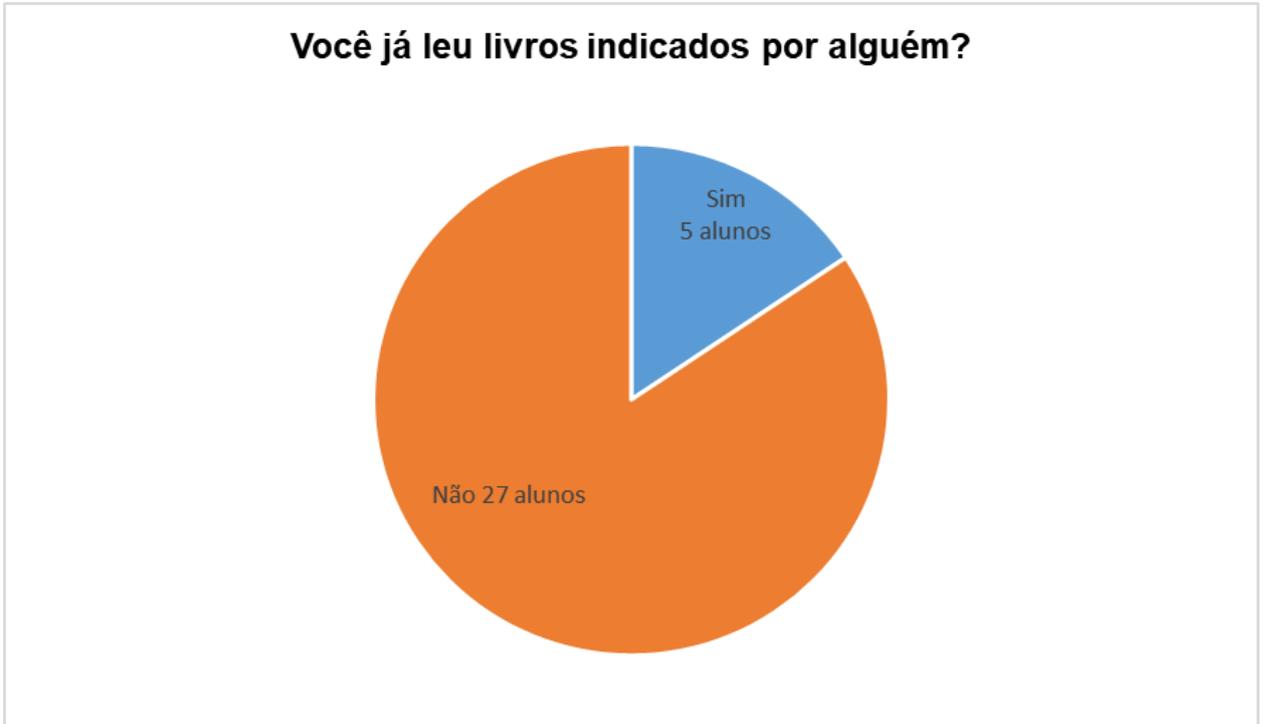
Gráfico 9 – Frequência de leitura dos livros da biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao serem perguntados se costumam ler os livros da biblioteca da escola, 18 alunos responderam que às vezes costumam ler, 10 responderam que nunca leem e 4 disseram que sempre leem. Considerando que apenas uma pequena parte dos alunos sempre lê, concluímos que não há uma leitura efetiva dos livros pela maioria dos alunos da turma envolvida. Feita essa análise, procuramos compreender se os alunos são influenciados a realizar leituras ou não.

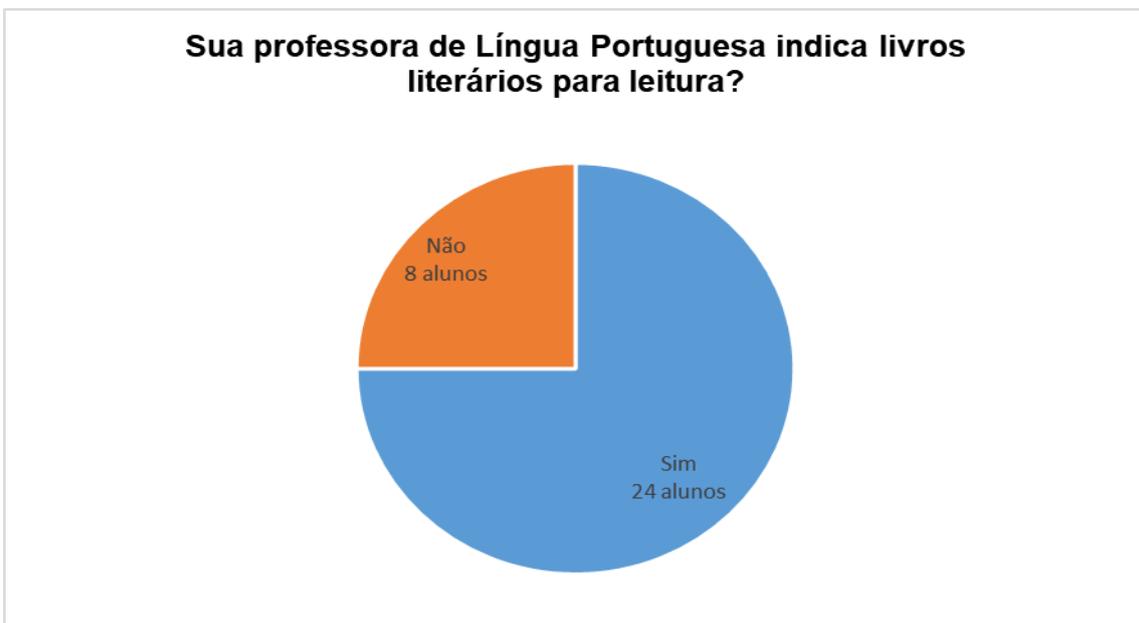
Gráfico 10 – Leitura de livros por indicação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme dados do gráfico 10, ao serem indagados se leem livros indicados por alguém, 27 alunos responderam que não realizam a leitura por indicação de alguém e apenas 5 responderam que sim.

Gráfico 11 – Indicação de livros literários pela professora de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados do gráfico 11, grande parte dos alunos assinalou que a professora de Língua Portuguesa indica livros literários para leitura, um total de 24 alunos responderam afirmativamente, enquanto 8 disseram não haver indicação. Nessa análise, é preciso também compreender se, a partir da indicação de livros pela professora de Língua Portuguesa, há motivação para a leitura, informação que pode ser observada no gráfico seguinte.

Gráfico 12 – Motivação para leitura de livro por indicação da professora

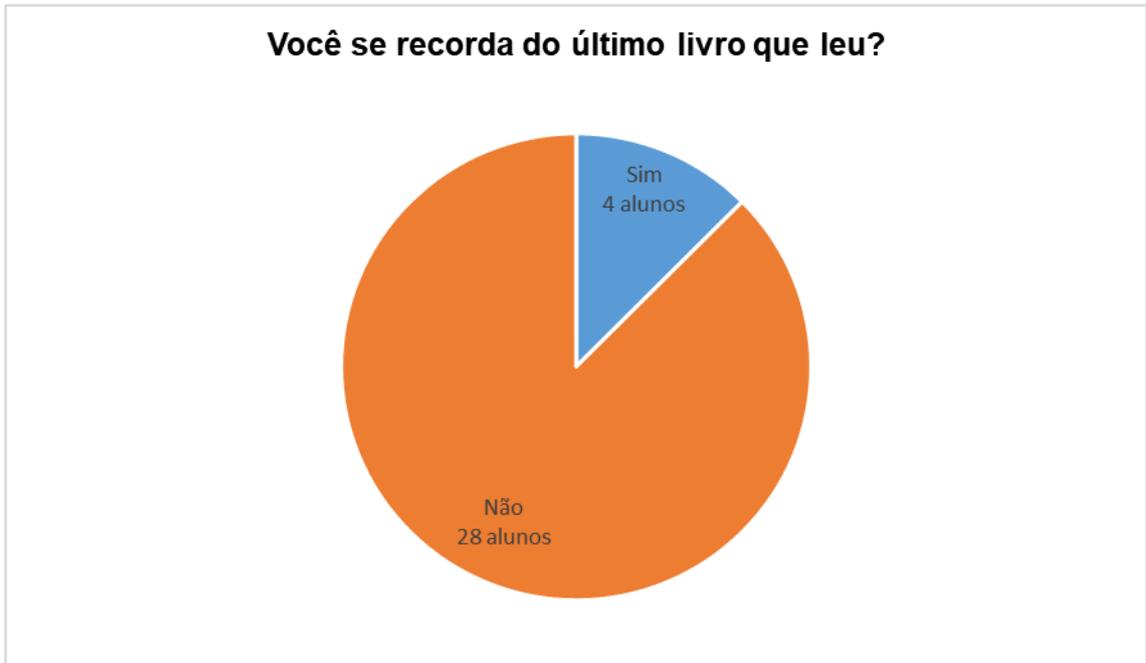


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme dados do gráfico 12, ao serem perguntados sobre se sentem motivados quando ocorre essa indicação, 14 alunos responderam que “às vezes”, 10 responderam que “nunca” e 8 respostas demonstravam que “sempre”. Esses dados nos fazem refletir sobre o papel do professor de Língua Portuguesa quanto à influência na escolha de livros literários e quanto à forma de indicação de livros (obras literárias) e como esta pode contribuir para mudar o cenário de falta de motivação dos estudantes em relação à leitura literária.

Feita essa reflexão, consideramos relevante saber como tem sido o contato dos alunos com os livros a que tiveram acesso, o que esse contato proporcionou a eles e se possuem preferências em relação à leitura literária.

Gráfico 13 – Recordação do último livro lido



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com os dados do gráfico 13, depreendemos que há uma falta de envolvimento dos alunos com os livros a que têm acesso, uma vez que apenas 4 alunos disseram se recordar do último livro lido e 28 responderam que não se recordam. Essa análise sobre a falta de envolvimento com os livros também pode ser observada no gráfico 14.

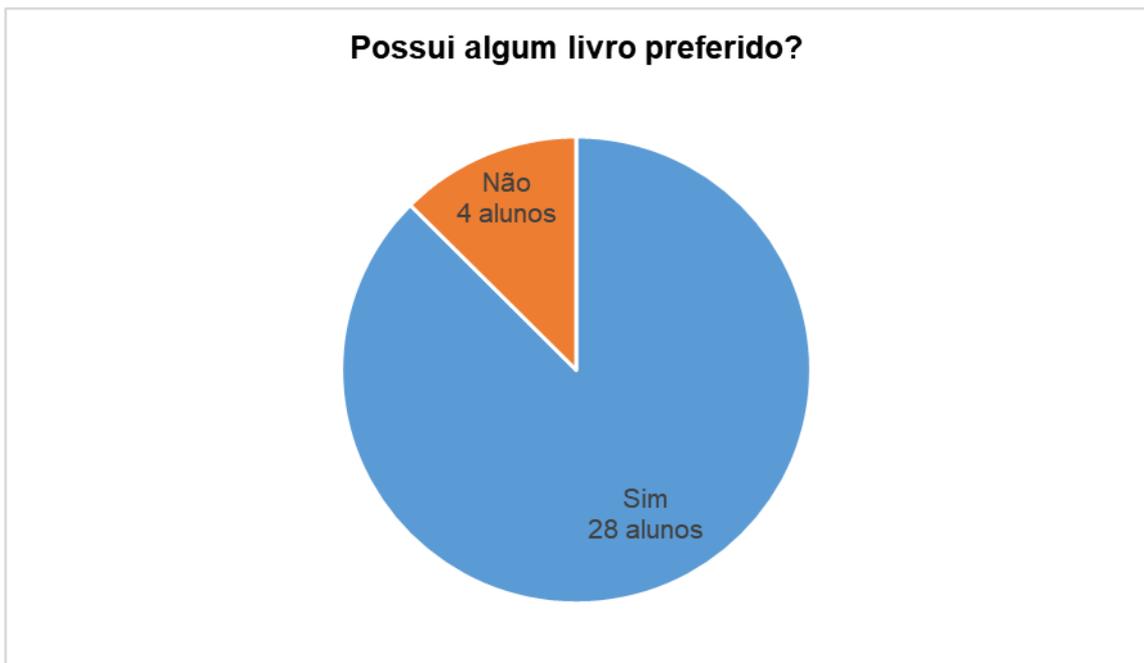
Gráfico 14 – Realização de leitura atualmente



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao serem questionados se estão lendo algum livro atualmente, 25 alunos disseram que não, sendo que apenas 7 responderam que sim, como demonstrado no gráfico 14. Com os dados dos dois últimos gráficos, percebemos que embora os alunos tenham acesso aos livros, estes não têm sido lidos pela maior parte dos estudantes envolvidos.

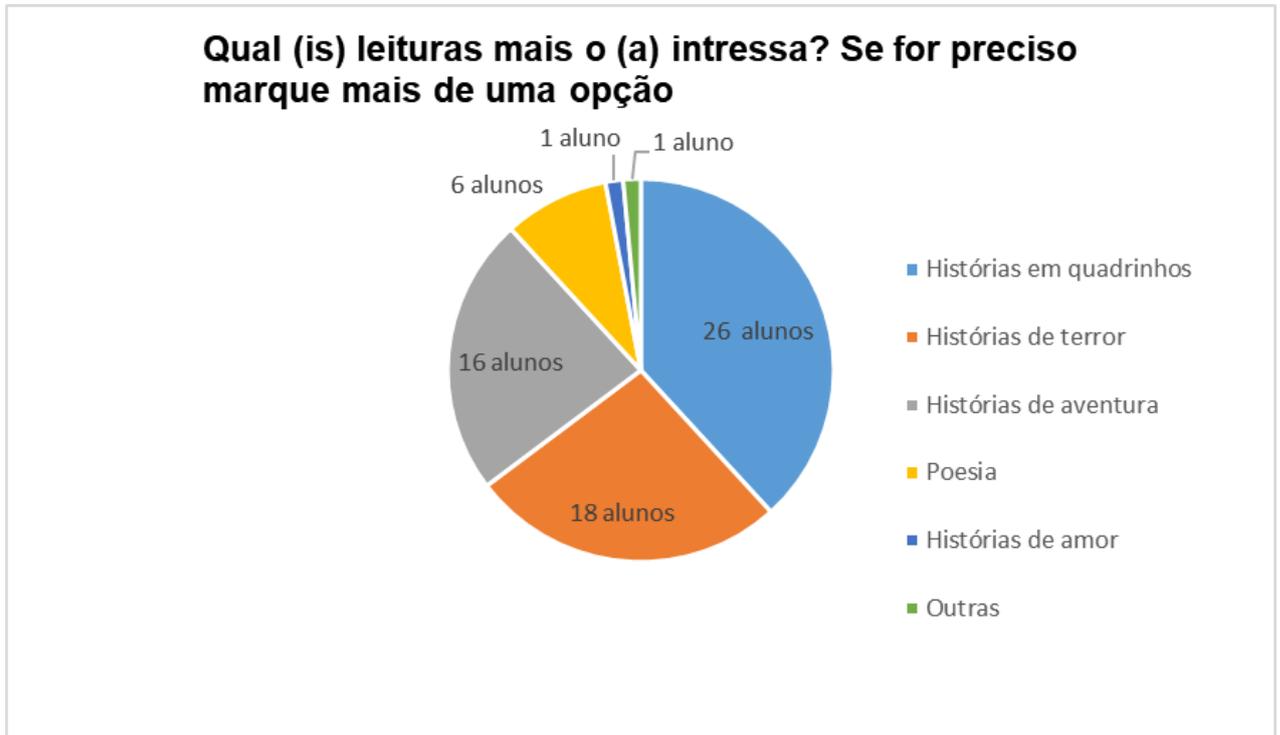
Gráfico 15 – Preferência por algum livro



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados do gráfico 15 corroboram a nossa análise sobre a falta de envolvimento dos alunos com os livros e, por conseguinte, com a leitura, uma vez que apenas 4 alunos disseram possuir um livro preferido e 25 responderam que não possuem. Fica evidente que, mesmo havendo disponibilização de livros literários, a leitura não tem despertado o interesse dos estudantes. Dessa forma, é essencial conhecer que tipo de leitura pode interessá-los, se possuem alguma preferência por determinadas leituras.

Gráfico 16 – Leitura de interesse dos alunos envolvidos

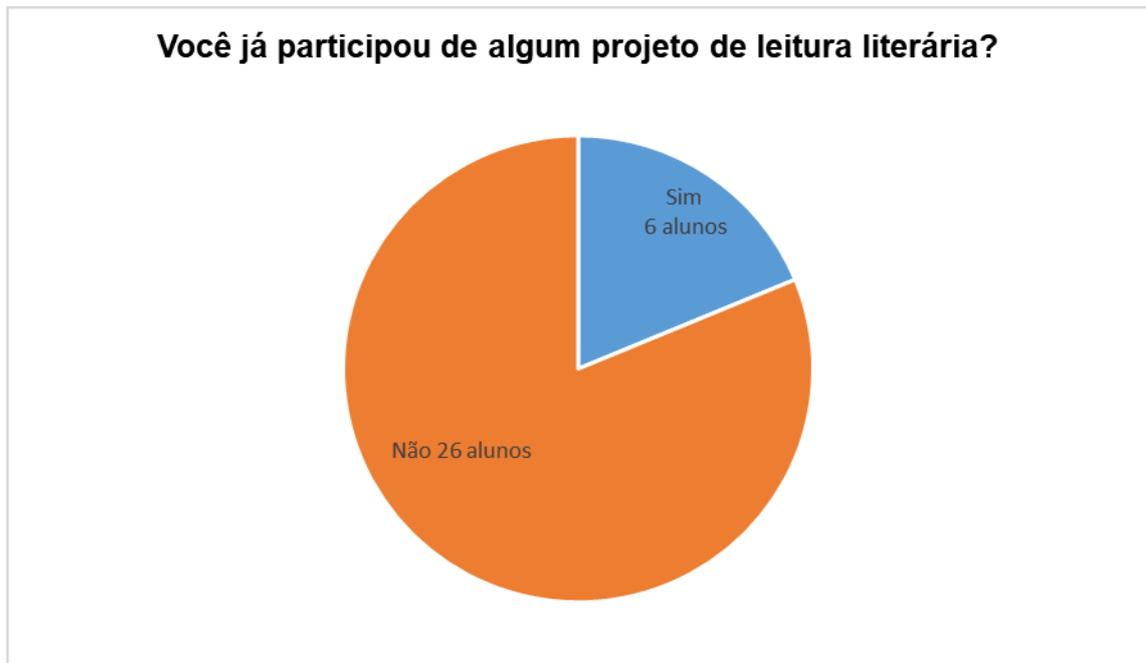


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico 16 apresenta as preferências de leitura dos estudantes. Vale salientar que poderiam marcar quantas opções quisessem e incluir outras que os interessavam. No entanto, apenas 1 aluno assinalou a opção “outras”, justificando que há o interesse por leitura de histórias da Bíblia. As demais respostas indicam que a preferência dos estudantes envolvidos segue a seguinte ordem: 26 alunos têm maior interesse por histórias em quadrinhos, 18 indicaram histórias de terror, 16 indicaram histórias de aventura, 6 indicaram poesia e apenas 1 indicou histórias de amor.

Após conhecer as preferências de leituras, é fundamental saber se os alunos já participaram de algum projeto de leitura na escola e se há alguma perspectiva de participar de um projeto a ser desenvolvido.

Gráfico 17 – Participação em projeto de leitura literária



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados no gráfico 17 demonstram que 26 alunos responderam não ter participado de um projeto de leitura e apenas 6 responderam que sim. Essas informações podem contribuir para depreender a falta de referência dos alunos envolvidos do que seja um projeto de leitura. Essa análise fica mais clara ao observarmos as informações que constam no próximo gráfico.

Gráfico 18 – Interesse por participar de projeto de leitura na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando perguntados se gostariam de participar de um projeto de leitura, apenas 8 alunos responderam que sim e, grande parte da turma, um número de 24 alunos, respondeu que não. Esses dados nos remetem ao gráfico 4, no qual vimos 15 alunos afirmarem que a leitura é uma exigência da escola ao serem indagados sobre o motivo principal para realizarem essa prática. Percebemos, com esses dados, que há uma falta de interesse e de perspectivas por parte dos envolvidos em relação à leitura que se faz na escola.

Ainda sobre as informações do gráfico 18, os alunos que assinalaram a opção “Sim” tiveram a oportunidade de justificar respondendo à pergunta “Por que seria importante participar de um projeto de leitura na escola?”. No entanto, dos 8 alunos que assinalaram que gostariam de participar de um projeto de leitura, nenhum optou por justificar respondendo à pergunta proposta, o que pode indicar uma falta de perspectivas em relação a um projeto de leitura mesmo entre aqueles que querem participar.

Nessa análise, concluímos que as respostas dos participantes ajudaram a conhecer com maior clareza dados relevantes principalmente quanto à frequência de leitura, a motivação para leitura, às experiências de leitura, às leituras preferidas, aos critérios para a escolha de obras literárias e ao interesse e à participação em projetos de leitura.

Assim, traçamos o perfil da turma, percebemos a necessidade de promover um projeto de intervenção e constatamos a relevância de proporcionar um contato mais significativo dos alunos com a leitura literária na perspectiva do letramento literário. Portanto, as informações colhidas e analisadas foram de grande valia para a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa.

6 ESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Considerando as concepções de letramento literário e de comunidade de leitores mobilizadoras da nossa proposta e o método da sequência expandida no planejamento e na organização da nossa própria sequência de práticas para que os objetivos pretendidos fossem alcançados, elaboramos um projeto interventivo de leitura literária fazendo uso da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) para ser trabalhado em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, considerando as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Dessa forma, o trabalho com a leitura literária contemplou atividades de leitura e de escrita individuais e coletivas buscando um processo sistematizado e coerente de letramento literário.

Para a realização desta proposta de intervenção, foi feita uma previsão de 40 aulas de 50 minutos de duração, com a utilização de 5 aulas por semana. Os alunos receberam o caderno de leitura para os registros escritos. Todas as atividades propostas foram entregues em folhas xerocadas para que fossem anexadas ao referido caderno utilizado como um instrumento pedagógico para os registros das impressões de leitura.

6.1 PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO

Para a realização da etapa de motivação foi feita uma previsão de 05 aulas de 50 minutos de duração. O início desta etapa consiste em projetar no datashow o curta-metragem intitulado *Cogs* (2017), do cineasta Laurent Witz, em que as personagens centrais, dois jovens garotos, numa tentativa de interação entre eles, são impedidos nessa ação e, assim, descobrem pertencer a um mundo movido e controlado por trilhos, no qual as pessoas são conduzidas conforme o direcionamento de quem as controlam, até que o inconformismo e a necessidade de transformar essa realidade imposta faz com que uma das personagens se liberte das engrenagens e, a partir disso, possibilite toda a sociedade descobrir o poder da liberdade.

A exibição do curta-metragem mencionado se fez no intuito de mobilizar um diálogo pelo viés temático com a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de Adriana Carranca, em que a personagem central, como as demais meninas de seu país, é proibida de frequentar a escola por causa de um regime político autoritário. Com esta etapa, esperávamos preparar os discentes para as etapas que se seguiriam e criar possíveis curiosidades e expectativas quanto à leitura da obra que seria apresentada posteriormente.

Quadro 1 – Primeira atividade de motivação

Atividade 1: Exibição do curta-metragem *Cogs* (2017) de Laurent Witz no datashow.



COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse filme de curta duração, as personagens não utilizam a linguagem verbal sendo necessário interpretar as imagens. Após a exibição do curta-metragem, as imagens foram apresentadas novamente aos alunos para observação e construção de sentidos sobre o seu enredo. Para mediar a leitura imagética, a professora fez algumas perguntas, as quais foram respondidas, oralmente, pelos alunos.

Quadro 2 – Segunda atividade de motivação

Atividade 2: Leitura de imagens

Imagem 1



Fonte da imagem: COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

Nesse momento algumas perguntas são realizadas pela professora, tais como:

- 1) O que pode ser visto na imagem? Descrevam, por favor.
- 2) O que o personagem parece estar fazendo?

Imagem 2



Fonte da imagem: COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

A professora prossegue instigando os alunos:

- 1) Nesta imagem, o que podemos ver?
- 2) O que os personagens estão fazendo?
- 3) Se compararmos esta imagem com a primeira, o que podemos perceber?

E o que pode representar?

A professora retorna à imagem anterior para que sejam realizadas algumas comparações.

Imagem 3



Fonte da imagem: COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

- 1) Como podemos descrever essa imagem?
- 2) O que os personagens estão fazendo?

Imagem 4



- 1) O que podemos ver nesta imagem?
- 2) O que eles parecem tentar fazer?
- 3) Que detalhe pode ser observado nos pés dos personagens?

Imagem 5



Fonte da imagem: COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

A professora prossegue com a sequência de imagens e perguntas:

- 1) Descreva o que você imagina que esteja acontecendo nesta cena.
- 2) Como percebemos que os personagens não conseguiram o que queriam?
- 3) Para onde podem estar indo?

Imagem 6



Fonte da imagem: COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

- 1) O que a distância entre os personagens estaria indicando?

Imagem 7



Fonte da imagem: COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

- 1) O que a imagem desse personagem poderia representar?

Imagem 8



Fonte da imagem: COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <<https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

- 1) Como podemos interpretar esta imagem?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste momento, foi proposta uma roda de conversa. Com essa atividade, esperávamos possibilitar o início de uma comunidade de leitores, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de conversar sobre os sentidos do curta-metragem com os colegas e de ampliar os sentidos construídos por meio do compartilhamento

das interpretações sobre o enredo do filme. A professora fez algumas perguntas orientadoras e solicitou aos alunos que formassem um círculo para discuti-las e respondê-las.

Quadro 3 – Terceira atividade de motivação

Atividade 3: Roda de conversa

1. Que história é apresentada no curta-metragem?
2. Quem podem ser os personagens?
3. Como é o cenário da história? Quais são as características?
4. O curta-metragem possui alguma mensagem importante que seria relevante comentar?
5. Como foi o final da história apresentada?
6. O título do curta-metragem é “Cogs” que, traduzido para a língua portuguesa, significa engrenagens. Como esse título está relacionado à história?
7. Se pudesse elaborar um outro título para a história, qual seria? De que forma esse título pode estar relacionado ao curta-metragem?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Encerradas as discussões, a professora projetou a imagem da capa da Constituição Federal (Brasil, 1988) no datashow, como também o Artigo 5º do referido documento e fez algumas perguntas, as quais foram respondidas oralmente. Com essa atividade, esperávamos que os alunos ativassem os conhecimentos prévios sobre os direitos fundamentais do ser humano para que tivessem a oportunidade de demonstrar esse conhecimento de mundo, de compartilhar opiniões sobre o que sabiam a respeito dos direitos e deveres de todo o cidadão e de relacionar o enredo do curta-metragem a esses conhecimentos.

Quadro 4 – Quarta atividade de motivação

Atividade 4: Projeção da imagem da capa e leitura do Art. 5º da Constituição Federal utilizando o datashow

Foto da capa da Constituição Federal (Brasil, 1988)

- 1) O que esta imagem representa?
- 2) O que pode conter em uma Constituição Federal?
- 3) Você sabe dizer o que são direitos? Quais seriam os direitos fundamentais do ser humano? O que seriam os deveres do ser humano?

A professora faz a leitura do Artigo 5º:

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos *brasileiros* e aos *estrangeiros* residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...).”

Fonte: BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

- 4) Tendo em vista esse trecho da Constituição, o que seria “inviolabilidade do direito”?
- 5) Quais são os direitos garantidos aos brasileiros e aos estrangeiros que residem no Brasil? Qual é a importância de garantir os direitos aos estrangeiros?

- 6) O que pode significar cada direito mencionado no Artigo 5º?
- 7) O que é cidadania? De que forma cidadania e liberdade podem estar relacionadas?

A professora retoma o uso da expressão “inviolabilidade do direito” para mediar as discussões:

- 8) Em sua opinião, se o enredo do curta-metragem a que assistimos tivesse o Brasil como local onde os fatos ocorrem, de que forma a inviolabilidade do direito não estaria sendo respeitada?
- 9) O que pode ter representado a atitude do personagem de se libertar das engrenagens que o prendiam?
- 10) Como você se sentiria e como reagiria se morasse em um lugar em que não pudesse realizar algo que fosse um direito e uma necessidade básica do ser humano?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Feita uma discussão em torno dos direitos fundamentais e o enredo do curta-metragem, a professora prosseguiu com a etapa de introdução no desenvolvimento da proposta interventiva.

6.2 SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO

Para a realização da etapa de introdução, foi feita uma previsão de 05 aulas de 50 minutos de duração. Esta etapa consiste em introduzir o aluno no universo da obra selecionada e oportunizar uma maior proximidade com a sua materialidade. Dessa forma, foi organizada a ida da turma à biblioteca da escola, local em que se deu o primeiro contato físico com o livro a ser lido, retirando-o diretamente da estante. A professora orientou a turma quanto à importância de ficar atenta à orientação da bibliotecária sobre os procedimentos necessários para o empréstimo do livro.

Quadro 5 – Primeira atividade de introdução

Atividade 1: Ida à biblioteca

Primeiro contato com a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após o primeiro contato dos alunos com a obra, a professora fez uma breve apresentação da autora Adriana Carranca e promoveu o levantamento de hipóteses por meio de algumas perguntas mediadoras, as quais foram respondidas oralmente.

Quadro 6 – Segunda atividade de introdução

Atividade 2: Breve apresentação sobre a autora Adriana Carranca.

Esta é a brasileira Adriana Carranca, autora da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*:



Disponível em: <https://medium.com/@vgnetto/adriana-Carranca-conta-por-que-escreveu-o-livro-malala-para-crian%C3%A7as-3d47ee1262a9>. Acesso em: 19 jul. 2023.

- 1) O que você já conhece sobre a autora Adriana Carranca?
- 2) Levante hipóteses: Além de autora da obra *Malala, a menina que queria ir para escola*, será que Adriana já escreveu outras obras?

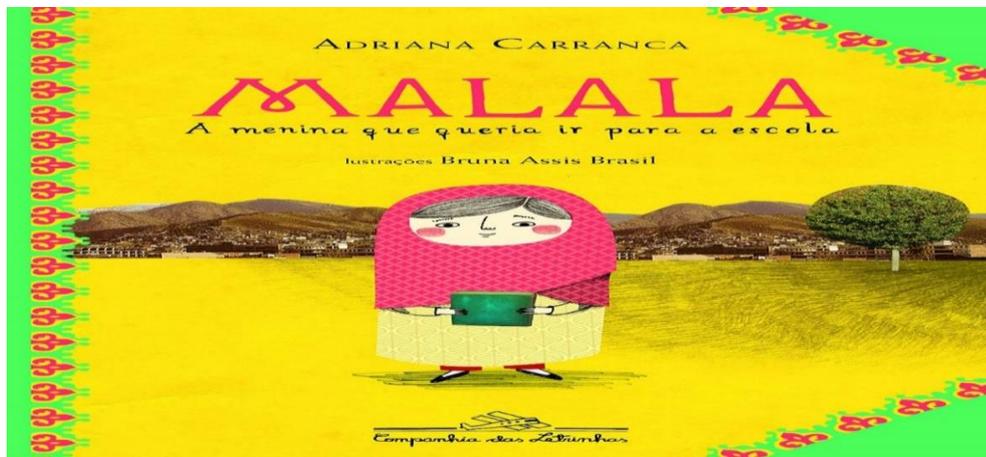
3) Além de escritora, que outra profissão você imagina que Adriana tinha quando escreveu a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Feita a apresentação de Adriana Carranca e levantadas algumas hipóteses sobre essa autora, a professora propôs a leitura da capa para o levantamento de hipóteses sobre o enredo que seria lido, buscando ativar, mais uma vez, os conhecimentos prévios dos discentes. No entanto, era considerada a possibilidade de que alguns alunos tivessem dificuldades em elaborar essas hipóteses por não saberem o significado dessa palavra. Assim, planejamos mediar a leitura da capa do livro com algumas perguntas, as quais foram respondidas oralmente, e que os levassem a pensar livremente em possíveis hipóteses.

Quadro 7 – Terceira atividade de introdução

Atividade 3: Leitura da capa da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*



Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

- 1) Alguém já conhecia ou já leu essa obra?
- 2) O que vocês observam na capa do livro?
- 3) Qual ilustração ou quais ilustrações estão mais destacadas na capa?
- 4) Descreva os detalhes que podem ser vistos.
- 5) Quem pode ser a menina ilustrada na capa?
- 6) Que objeto ela segura? Por que ela pode estar segurando esse objeto?

A professora observa se algum aluno fez menção às vestimentas usadas pela personagem ilustrada.

- 7) O que a menina utiliza na cabeça? O que você sabe sobre essa vestimenta?
- 8) Como vocês imaginam a história da personagem que dá nome ao livro?
- 9) Considerando o título da obra, você acha que Malala frequenta ou não a escola?
- 10) Além do nome da autora Adriana Carranca, por que o nome de Bruna Assis Brasil também aparece na capa?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após esse momento, a professora fez a leitura do prefácio em voz alta e das questões mediadoras e solicitou o registro das respostas no caderno de leitura.

Quadro 8 – Quarta atividade de introdução

Atividade 4: Leitura do prefácio da obra

— PREFÁCIO —

Tudo o que eu vou contar aqui aconteceu de verdade. É incrível que tenha sido assim, mas foi. Eu sei porque eu estive lá. Atravessei meio mundo com uma missão: descobrir o que aconteceu de verdade com uma menina chamada Malala Yousafzai e por que ela estava sendo perseguida. Eu recebi essa missão porque é isso que os jornalistas fazem: investigam e bisbilhotam tudo, plantam perguntas e colhem histórias.

Era uma missão perigosa e eu sabia que teria de enfrentar grandes desafios. No dia da minha partida, ouvi pelo rádio uma ordem: que os jornalistas não viajassem ao Swat! O vale tinha se tornado um território proibido, mas, assim como as crianças, os jornalistas adoram fazer tudo o que é proibido. Então, arrumei a mochila às pressas, coloquei minha lanterna a manivela, o mosquiteiro, o gás de pimenta e o que mais cabia dentro dela, e parti. Atravessei o Atlântico e a África até o deserto, cruzei o mar Arábico e segui em direção às montanhas, onde Malala vivia.

Quando cheguei ao meu destino, eu tive de me disfarçar, porque os perigos ainda assombavam o vale e ninguém podia saber que eu estava lá. Só o Ejaz, meu guia e protetor, um homem grandalhão, tão forte quanto bondoso, e com voz de trovão; e a família de Sana, muito generosa e corajosa, que aceitou me esconder em sua casa para que eu pudesse conhecer essa história, tão aterrorizante quanto cativante, que vou contar agora.

Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 2015, p. 5.

- a) Que informações sobre a obra o prefácio apresenta?
- b) O que foi possível saber sobre a autora da obra?
- c) Que história você imagina que vai ler com essa obra?
- d) Ao ler no prefácio as expressões: “estava sendo perseguida”, “eu sabia

- que teria de enfrentar grandes desafios”, “missão perigosa”, “os perigos assombravam o vale”, que tipo de história podem remeter?
- e) Agora que já lemos o prefácio, como podemos defini-lo?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A professora escreveu no quadro da sala de aula a palavra prefácio e, a partir das opiniões dos alunos, inseriu as respostas dadas para a construção da definição do paratexto. Além disso, os alunos registraram no caderno de leitura o conhecimento construído sobre o significado de prefácio. Após esse momento, a professora orientou o registro das expectativas de leitura.

Quadro 9 – Quinta atividade de introdução

Atividade 5: Registro escrito extraclasse

- 1) Quais são as suas expectativas com a leitura dessa obra?
- 2) O que você espera saber ou sentir ao ler esta obra?
- 3) Que tipo de história você espera encontrar na obra?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como atividade final da etapa de introdução, a professora orientou a apresentação das possíveis hipóteses levantadas e das expectativas de leitura registradas. Vale ressaltar a importância dos registros das hipóteses levantadas nesta etapa para que puderam ser refutadas ou confirmadas em momento posterior.

Quadro 10 – Sexta atividade de introdução

Atividade 6: Roda de conversa

- 1) Quais hipóteses vocês levantaram sobre a obra que será lida?

A professora retoma algumas perguntas realizadas sobre a capa do livro, sobre o prefácio e sobre as expectativas dos alunos em relação à leitura da obra para mediar a conversa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizadas as apresentações das hipóteses levantadas sobre a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), a professora prosseguiu com o início da terceira etapa da proposta interventiva.

6.3 TERCEIRA ETAPA: LEITURA

A terceira etapa consiste em oportunizar a leitura dos dez capítulos da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015). A professora priorizou a leitura em sala de aula de forma compartilhada e protocolada, em voz alta ou silenciosamente, como também solicitou a leitura de alguns capítulos extraclasse por considerar que, para adquirir uma leitura autônoma, o aluno precisa vivenciar experiências individuais. Por ser uma obra maior, esta etapa foi dividida em três momentos e em alguns intervalos como serão apresentados em seguida.

6.3.1 Primeiro momento de leitura

Esta parte, com previsão de 04 aulas de 50 minutos, consistiu em realizar a leitura dos três primeiros capítulos da obra. Para iniciar este momento, a professora mediu a leitura protocolada do capítulo 1 por meio de perguntas, as quais foram respondidas oralmente.

Quadro 11 – Primeira atividade do primeiro momento de leitura

Atividade 1: Leitura protocolada do capítulo 1

Trecho para pausa: “Malala era uma menina que queria ir para a escola. Mas, no lugar onde vivia, isso era proibido. Livro, só escondido” (Carranca, 2015, p. 9).

- Por que Malala queria ir para a escola?
- Que lugar seria esse onde Malala vivia?
- Por que ir para a escola seria proibido e o acesso aos livros só poderia acontecer de forma escondida?

Trecho para pausa: “No caminho para a escola havia muitos perigos. Riscos

inimagináveis, de morte até” (Carranca, 2015, p. 9).

- Quais seriam os perigos no caminho para a escola que poderiam provocar até a morte?
- O que você tem a dizer sobre a parte inicial da história que acabou de ler?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Encerradas as respostas das impressões de leitura sobre o capítulo 1, compartilhadas oralmente, a professora prosseguiu com a leitura protocolada do capítulo 2 da obra.

Quadro 12 – Segunda atividade do primeiro momento de leitura

Atividade 2: Leitura protocolada do capítulo 2

Trecho para pausa: “Num passado não muito distante, o Swat foi habitado por príncipes e princesas, reis e rainhas, como nos vales encantados dos contos de fadas, só que de verdade” (Carranca, 2015, p. 13).

- Como seria agora no vale do Swat se não é mais habitado por reis e rainhas?

Trecho para pausa: “Quando cheguei ao Paquistão, a primeira coisa que fiz foi visitar o príncipe do Swat” (Carranca, 2015, p. 13)

- Quem chegou ao Paquistão?
- Quem estaria narrando essa história?
- Quem seria o príncipe do Swat?

Trecho para pausa: “O wali do Swat também achava a educação importante. Foi ele quem abriu as primeiras escolas para meninas e meninos no vale... Mas isso foi antes da guerra e de as meninas serem proibidas de estudar” (Carranca, 2015, p. 14).

- Que guerra seria essa?
- Por que as meninas não podiam mais estudar?
- Há alguma informação curiosa sobre a história do vale do Swat no capítulo lido? Se sim, qual?
- Há alguma informação sobre a personagem Malala? Comente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Encerradas as respostas sobre o capítulo 2 compartilhadas oralmente, a professora solicitou aos alunos a observação da imagem da página 18 e mediou o momento com algumas perguntas orientadoras, as quais foram respondidas oralmente.

Quadro 13 – Terceira atividade do primeiro momento de leitura

Atividade 3: Leitura de imagem



Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 18.

1. O que você vê na imagem? Descreva-a.
2. Quem você imagina que sejam as pessoas representadas na imagem?
3. Em sua opinião, o que mais se destaca nessa imagem?
4. Ao final do capítulo anterior, a narradora relata que seguirá para o vale do

- Swat. De que forma essa informação pode estar relacionada à imagem?
5. Levante hipóteses: O que pode acontecer na história no próximo capítulo?
A narradora chegará ao vale do Swat? Será que conhecerá Malala?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após esse momento, a professora solicitou a leitura do capítulo 3, extraclasse e, na aula seguinte, propôs algumas perguntas que deveriam ser respondidas oralmente para que os alunos pudessem compartilhar os sentidos construídos com a leitura imagética.

Quadro 14 – Quarta atividade do primeiro momento de leitura

Atividade 4: Impressões sobre a leitura do capítulo 3.

- 1) O que você observou sobre a interação da imagem da página 18 com o trecho lido?
- 2) De que forma a imagem contribuiu para que você construísse sentidos sobre o texto?
- 3) Quem são as pessoas representadas na imagem? De que forma a imagem contribuiu para essa informação?
- 4) O que a imagem apresenta sobre o local onde os fatos do enredo ocorrem? De que forma a imagem contribuiu para você imaginar este local?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizada a leitura dos primeiros capítulos propostos neste momento de leitura, a professora fez o primeiro intervalo.

6.3.2 Primeiro intervalo de leitura

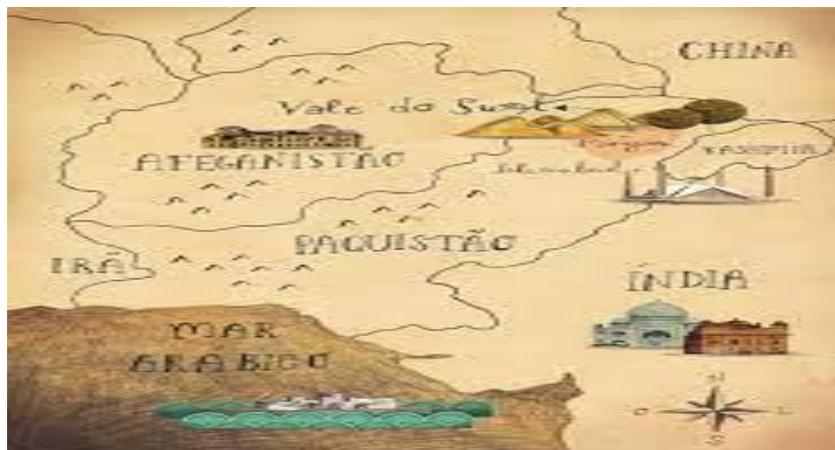
Neste primeiro intervalo, com previsão de 02 aulas de 50 minutos para a sua realização, foi proposta uma checagem de leitura dos três primeiros capítulos. A professora solicitou o registro escrito das respostas no caderno de leitura às

perguntas que foram feitas. Com essa atividade, a professora pôde saber como os alunos estavam se envolvendo com a obra.

Quadro 15 – Primeira atividade do primeiro intervalo de leitura

Atividade 1: Checagem de leitura

- 1) Pela leitura da obra até o momento, o que é possível saber sobre Malala?
- 2) Retorne à página 8 e observe o mapa:



Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 8.

- 3) Pela observação do mapa na página 8, qual é a localização do lugar apresentado na obra?
- 4) Que informações são fornecidas nesse mapa?
- 5) O que você sabe sobre o Vale do Swat ou sobre os países que aparecem no mapa?
- 6) Pela leitura do texto literário, em qual país fica o Vale do Swat?
- 7) Pela descrição da paisagem desse lugar, quais características são mais destacadas?
- 8) Que outras informações foram possíveis saber sobre esse lugar na história?
- 9) Que característica desse lugar atraiu poderosos imperadores?
- 10) Os capítulos lidos falam sobre os Pasthuns. Qual é a relação dos Pasthuns com o lugar descrito?
- 11) As meninas do Vale do Swat são comparadas ao povo que habitou aquele lugar há muitos anos: “Foi deles que as meninas herdaram sua coragem”

(Carranca, 2015, p. 11). Qual era a característica dos antigos habitantes e, com base nessa característica, como podemos imaginar que sejam as meninas do Vale do Swat?

- 12) Sobre os imperadores que são citados na história, o que você já ouviu falar sobre eles?
- 13) Quem narra a história contada na obra?
- 14) Quais personagens foram citados nos primeiros capítulos?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após esse momento de registros no caderno de leitura, a professora fez o compartilhamento das respostas em uma roda de conversa. Para realizar a atividade, a professora organizou os alunos em círculo na sala de aula.

Quadro 16 – Segunda atividade do primeiro intervalo de leitura

Atividade 2: Roda de conversa

A professora retomou as questões de checagem de leitura cujas respostas foram registradas no caderno de leitura para que os alunos pudessem compartilhar as suas impressões.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizadas as discussões acerca das respostas compartilhadas na roda de conversa, a professora prosseguiu com a proposta interventiva dando início ao segundo momento de leitura.

6.3.3 Segundo momento de leitura

Este momento, com duração prevista de 04 aulas de 50 minutos, consistiu em realizar a leitura dos capítulos 4, 5 e 6 da obra. Para iniciar o segundo momento, a professora solicitou que os alunos realizem a leitura individual da imagem da página 28. Após a observação atenta da imagem, a professora propôs algumas perguntas que deveriam ser respondidas no caderno de leitura.

Quadro 17 – Primeira atividade do segundo momento de leitura

Atividade 1: Leitura de imagem

Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 28.

1. O que você vê na imagem?
2. Quem podem ser as personagens representadas?
3. Que sentimentos são despertados com a observação dessa imagem?
4. O que essa imagem pode representar na história?
5. Essa imagem antecede o capítulo 4, o que você acha que vai acontecer no próximo capítulo?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas a essas perguntas também puderam ser compartilhadas antes da leitura do próximo capítulo. Após as respostas, a professora fez a leitura do capítulo 4, realizando-a em voz alta para que os alunos pudessem ouvir atentamente. Em seguida, propôs algumas perguntas, as quais foram respondidas oralmente.

Quadro 18 – Segunda atividade do segundo momento de leitura

Atividade 2: Leitura do capítulo 4.

- 1) O que foi possível saber com o trecho lido?
- 2) Quem é Malala?
- 3) De acordo com o trecho lido, o que Malala gostava de fazer?
- 4) “Nos intervalos das aulas, Malala e as amigas trocavam volume da saga *Crepúsculo* e de *Harry Potter*, seus preferidos” (Carranca, 2015, p. 33). O que você acha dessa atitude de compartilhar livros? Você já compartilhou livros com alguém?
- 5) Você já leu alguma das obras preferidas de Malala?
- 6) “Durante a Guerra, o menino mágico tinha o poder de levá-las para bem longe, a lugares onde podiam se divertir e se sentiam mais protegidas” (Carranca, 2015, p. 33). De acordo com a leitura desse trecho, o que os livros representavam para Malala e demais meninas do vale do Swat?
- 7) O que os livros representam para você?
- 8) Como você se sente participando desses momentos de leitura da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*?
- 9) Você se lembra de algum livro que tenha lido e que poderia indicar para a turma? Qual seria esse livro e por que você o indicaria?
- 10) Após a leitura do capítulo, qual é a sua percepção sobre a interação da imagem da página 28 com o texto escrito: que tipo de interação há entre a imagem e o texto?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após esse momento, a professora orientou a leitura individual e silenciosa do capítulo 5. Em seguida, propôs questões mediadoras sobre o trecho lido para que fossem respondidas no caderno de leitura e compartilhadas posteriormente.

Quadro 19 – Terceira atividade do segundo momento de leitura

Atividade 3: Leitura do capítulo 5

- 1) Que informações são apresentadas sobre Malala no trecho lido?
- 2) Que outras informações podem ser destacadas nesse capítulo e que você

acha relevante compartilhar?

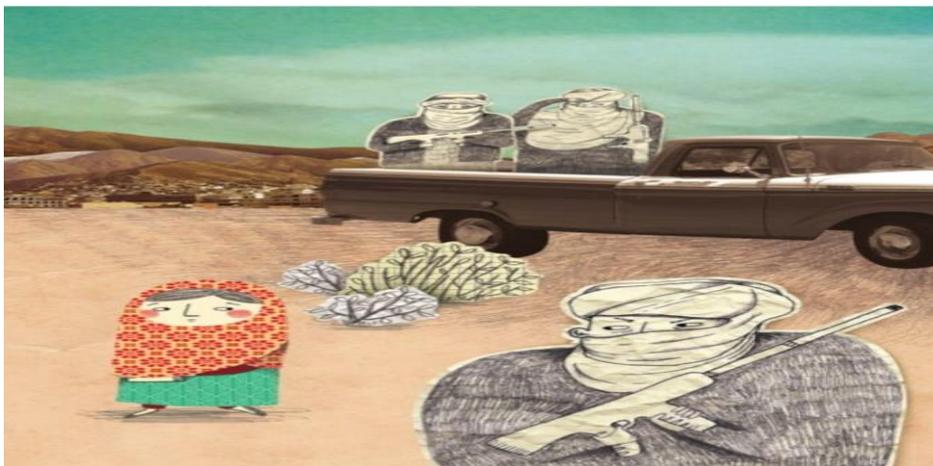
- 3) “Quando a noite caía e o vale escurecia, Ziauddin acendia o lampião e lia poemas para Malala, uma forma de se esquecerem das ameaças” (Carranca, 2015, p. 35). Em sua opinião, por que os poemas poderiam ajudar a esquecer as ameaças?
- 4) Quem são os talibãs?
- 5) Todas as meninas no vale do Swat usam o duppata ou o shawl. Por que as meninas paquistanesas usavam essas vestimentas?
- 6) Além de achar os véus bonitos e coloridos, os véus serviam para Malala esconder livros. Por que ela precisava esconder livros?
- 7) Na passagem: “Malala entendeu o recado. A partir daquele dia, as cantoras já não podiam cantar, as dançarinas já não podiam dançar. O vale emudeceu e ficou triste” (Carranca, 2015, p. 42), como você se sentiu? Você consegue se imaginar vivendo em um lugar assim?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizadas as impressões sobre a leitura do capítulo 5, a professora propôs a observação atenta da imagem da página 40 e fez algumas perguntas mediadoras que deveriam ser respondidas oralmente.

Quadro 20 – Terceira atividade do segundo momento de leitura

Atividade 3: Leitura de imagem



Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 40.

- 1) O que é possível observar na imagem? Descreva-a.
- 2) O que essa imagem pode representar?
- 3) Pela imagem, o que você imagina que possa acontecer na história no próximo capítulo?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após as discussões sobre a imagem da página 40, a professora solicitou a leitura do capítulo 6, extraclasse. Com a conclusão dessa leitura, a professora organizou o segundo intervalo.

6.3.4. Segundo intervalo de leitura

O segundo intervalo de leitura, com previsão de 01 aula de 50 minutos, foi dedicado à checagem de leitura dos três últimos capítulos lidos para compreender como estava sendo a construção de sentidos relacionando os elementos da narrativa às discussões propostas. A professora fez uma breve exposição sobre os elementos que compõem a narrativa (Gancho, 1991) e entregou algumas perguntas cujas respostas deveriam ser registradas no caderno de leitura.

Quadro 21 – Primeira atividade do segundo intervalo de leitura

Atividade 1: Checagem de leitura

- 1) Escreva sobre o local onde se passa a história de Malala? Quais foram as suas percepções sobre os costumes desse lugar?
- 2) Quando se passa a história de Malala? Como a passagem do tempo é marcada na obra?
- 3) Quais personagens são apresentados no enredo?
- 4) Quais características de Malala são mencionadas nos capítulos lidos?
- 5) Que perigos Malala enfrenta?
- 6) Como o pai de Malala pode ter contribuído para que ela aprendesse a não desistir de seus sonhos?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizada a checagem de leitura, a professora prosseguiu com a proposta interventiva dando início ao terceiro momento de leitura.

6.3.5 Terceiro momento de leitura

Este momento possui duração prevista de 08 aulas de 50 minutos e foi dedicado à leitura dos capítulos 7, 8, 9 e 10, os últimos da obra. Para iniciar o terceiro momento, a professora solicitou a leitura compartilhada do capítulo 7 de forma oral.

Quadro 22 – Primeira atividade do terceiro momento de leitura

Atividade 1: Impressões do capítulo 7

- 1) Por que Ziaudin estava determinado a não deixar a Escola Khushal?
- 2) Como Malala começou a se destacar na luta contra o Talibã?
- 3) O que motivou Malala a buscar conhecimento nas letras e nos livros?
- 4) Por que Malala utilizava o pseudônimo de Gul Makai?
- 5) O que é um blog?
- 6) O que o blog representava para Malala? Como ela se sentiu ao escrever um blog?
- 7) Que contribuições Malala deu ao país em que morava ao criar um blog?
- 8) Quais consequências o blog trouxe para a sua vida e sua família?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após as discussões das impressões de leitura do capítulo 7, a professora realizou a leitura protocolada do capítulo 8.

Quadro 23 – Segunda atividade do terceiro momento de leitura

Atividade 2: Leitura protocolada do capítulo 8

Trecho para pausa: “O exército do Paquistão conseguiu expulsar os talibãs o vale e eles voltaram para seus esconderijos” (Carranca, 2015, p. 53).

- Como será que as pessoas se sentiram com essa notícia?

Trecho para pausa: “A guerra acabou e a família finalmente pôde voltar para casa. Só que o Swat já não era como antes” (...) (Carranca, 2015, p. 53).

- Como estaria o Vale do Swat?
- Que lugar Malala visitaria primeiro?

Trecho para pausa: “Aos poucos, porém, a vida foi voltando ao normal” (Carranca, 2015, p. 53).

- Será que as meninas puderam voltar a estudar?

Trecho para pausa: “Com os talibãs longe, Ziauddin revelou que Malala era a menina blogueira” (Carranca, 2015, p. 53).

- Como as pessoas podem ter reagido a essa informação?

Trecho para pausa: “Ela ficou muito famosa” (Carranca, 2015, p. 55).

- O que indica que Malala ficou famosa?

Trecho para pausa: “Os talibãs voltaram para as montanhas” (Carranca, 2015, p. 56).

- Será que não havia mais perigos?

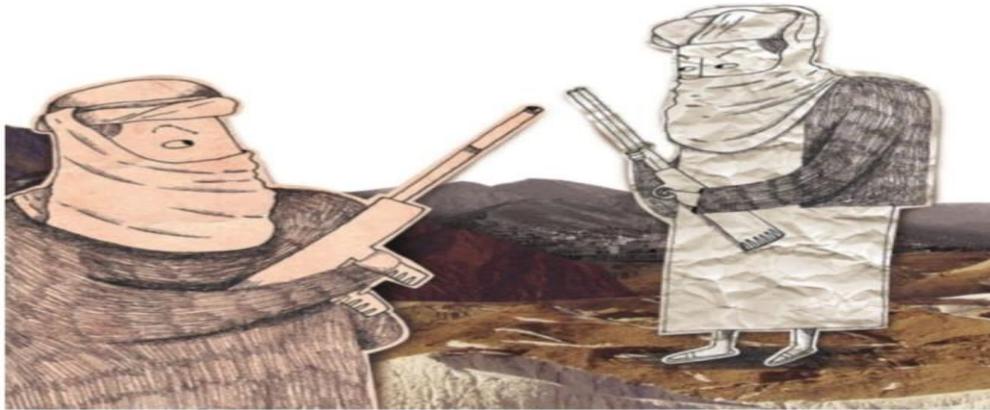
Trecho para pausa: “Vamos matá-la se não se calar” (Carranca, 2015, p. 56).

- O que essa fala dos talibãs poderia representar para Malala e para o vale do Swat?

Após a conclusão da leitura do capítulo 8, a professora solicitou a observação da imagem da página 56 e fez questionamentos orais.

Quadro 24 – Terceira atividade do terceiro momento de leitura

Atividade 3: Leitura de imagem



Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 56.

- 1) O que você pôde observar na imagem?
- 2) O que essa imagem pode representar no enredo da obra?
- 3) Quem podem ser os personagens representados?
- 4) Com a leitura do final do capítulo 8, o que essa imagem pode representar na história de Malala?
- 5) O que você imagina que possa acontecer no próximo capítulo?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após as discussões sobre a imagem da página 56, a professora solicitou aos alunos que fizessem a leitura extraclasse do capítulo 9 e, na aula posterior, apresentassem as suas impressões, respondendo oralmente às questões.

Quadro 24 – Quarta atividade do terceiro momento de leitura

Atividade 4: Impressões sobre o capítulo 9

- 1) De que forma a imagem observada na página 56 está relacionada ao capítulo 9?
- 2) Leia o fragmento a seguir:

“Naquele dia, 9 de outubro de 2012, uma terça-feira ensolarada, foi assim que aconteceu” (Carranca, 2015, p. 57). Apresente as suas impressões sobre o capítulo lido tendo esse início como ponto de partida.

- O que aconteceu no dia 9 de outubro de 2012?
- 3) Como Malala e suas amigas estavam após o ocorrido?
- 4) Que sentimentos a leitura desse capítulo lhe despertou? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após o compartilhamento das impressões sobre o capítulo 9, a professora realizou a leitura protocolada do último capítulo da obra. Durante a leitura, foram feitas algumas perguntas.

Quadro 25 – Quinta atividade do terceiro momento de leitura

Atividade 5: Leitura protocolada do capítulo 10

Trecho para pausa: “Foi esse tiro que me levou ao vale do Swat” (Carranca, 2015, p. 69).

- Como estaria a escola onde Malala estudava após o atentado?

Trecho para pausa: “Querida Malala, sua coragem e força são uma inspiração para todos nós. Desejamos que você, Shazia e Kainat se recuperem logo e tenham apoio em sua luta pela educação” (Carranca, 2015, p. 69).

- Além do desejo de ver Malala recuperada, como será que as pessoas se sentiam nesse momento?

Trecho para pausa: “E eu era uma estranha naquele lugar. Mas as meninas do vale do Swat sempre foram muito corajosas, então, vendo que eu era apenas uma jornalista, bolaram um jeito de falar comigo: passando-me bilhetes escondidos” (Carranca, 2015, p. 69).

- O que as meninas do vale poderiam dizer à narradora?

Trecho para pausa: “Em um dos bilhetes havia três endereços” (Carranca, 2015, p. 70).

- De onde seriam os endereços?

Trecho para pausa: “No número escrito no papel, havia uma portinhola de madeira que dava acesso a uma escada. Bati palmas, mas ninguém atendeu. Subi” (Carranca, 2015, p. 70).

- Com quem a narradora poderia se encontrar nesse endereço?

Trecho para pausa: “Foi somente quando afastei a cortina, depois do último degrau, que avistei Shazia, a menina que estava sentada ao lado de Malala no dyna naquele dia tenebroso e que também tinha sido baleada” (Carranca, 2015, p. 70).

- Como Shazia poderia estar se sentindo?

Trecho para pausa: “Foi quando ela me contou tudo o que aconteceu naquele dia sombrio, mas as lembranças ainda a deixavam ansiosa. Ao falar, tinha a respiração curta e o coração acelerado” (Carranca, 2015, p. 70-71).

- Será que Shazia continua com medo? O que teria para contar sobre a noite anterior ao atentado?

Trecho para pausa: “Não eram sonhos tão fáceis quanto para muitas crianças que podem ir para a escola todos os dias” (Carranca, 2015, p. 71).

- O que dificultava a ida de Shazia para a escola? Será que ela retornou para a escola?

Trecho para pausa: “Pensativa, segui meu caminho até o segundo endereço

escrito no bilhete, um quilômetro adiante, pelas vielas de muros altos, tão típicas do Swat” (Carranca, 2015, p. 72).

- Qual seria o segundo endereço escrito no bilhete? Quem a narradora encontraria nesse outro endereço?

Trecho para pausa: “Antes de perguntar-lhes qualquer coisa, espiei pela fresta da porta entreaberta e reconheci Kainat (...)” (Carranca, 2015, p. 72).

- Como será que Kainat passou os seus dias após o atentado?

Trecho para pausa: “Ao final, Kainat me fez um pedido” (Carranca, 2015, p. 75).

- Que pedido Kainat teria feito à narradora?

Trecho para pausa: “Mas havia ainda um lugar a visitar e, em meu último dia no vale do Swat, fui procurá-lo” (Carranca, 2015, p. 76).

- Qual seria o último endereço para a narradora visitar?

Trecho para pausa: “Ainda não sei como o convenci. Eu não falava a língua dele, nem ele a minha (...)” (Carranca, 2015, p. 76).

- Como a narradora conseguiu se comunicar com o homem que encontrou no terceiro endereço?

Trecho para pausa: “Era o quarto de Malala! Mas ela não estava lá e encontrei um ambiente vazio e frio. O coberto florido, seu preferido, estava dobrado ao pé da velha cama; a cortina vermelha, desbotada, era salpicada de estrelinhas que já não brilhavam” (Carranca, 2015, p. 78).

- Como a narradora devia estar se sentindo nesse momento? Como será que estaria Malala no hospital?

Trecho para pausa: “Agora a salvo, liguei o rádio do carro e ouvi outra notícia (...)” (Carranca, 2015, p. 79).

- Que notícia seria? Seria alguma notícia sobre Malala?

Trecho para pausa: “Malala ficou quatro meses internada e passou por quatro cirurgias” (Carranca, 2015, p. 80).

- Qual teria sido o pedido de Malala?

Trecho para pausa: “Ela emocionou o mundo com um discurso na ONU” (Carranca, 2015, p. 80).

- Como teria sido o discurso de Malala que emocionou o mundo?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizada a leitura da obra e o compartilhamento das impressões sobre a parte final do enredo, a professora fez uma roda de conversa para que os alunos pudessem lembrar as expectativas e as hipóteses levantadas na etapa de introdução.

Quadro 26 – Sexta atividade do terceiro momento de leitura

Atividade 6: Roda de conversa

- 1) O que vocês têm a dizer sobre o final da história?
- 2) Você se surpreendeu? Se sim, de que forma?

A professora pede que os alunos retornem aos registros da etapa de introdução.

- 3) Quais eram as suas expectativas com a leitura dessa obra? O que você esperava saber ou sentir se confirmou ou não? Explique.
- 4) Como você imaginava a história da personagem que dá nome ao livro? Isso se

confirmou? De que forma?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Encerradas as discussões na roda de conversa, a professora deu início à quarta etapa da proposta interventiva.

6.4 QUARTA ETAPA – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Esta etapa, com duração prevista de 03 aulas de 50 minutos, consiste em propor aos alunos um registro da apreensão global da obra de forma que possam expressar o que compreenderam sobre a relação do título com o enredo. Assim, a professora propôs uma questão mediadora e solicitou aos alunos que respondessem de forma escrita.

Quadro 27 – Primeira atividade da primeira interpretação

Atividade 1: Registro da interpretação sobre a obra

Registre em forma de comentário a sua resposta para a seguinte pergunta:

- Como o título *Malala, a menina que queria ir para a escola* relaciona-se com o enredo da obra?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Feito o registro da interpretação relacionando o título da obra ao enredo em forma de comentário escrito, os alunos puderam compartilhar o que escreveram. A professora organizou o momento de compartilhamento e propôs que cada aluno lesse o que escreveu.

Quadro 28 – Segunda atividade da primeira interpretação

Atividade 2: Compartilhamento dos comentários

Cada aluno teve a oportunidade de fazer a leitura do comentário que escreveu

sobre a relação do título com o enredo da obra.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Encerrada esta parte, a professora seguiu para a próxima etapa da proposta interventiva.

6.5 QUINTA ETAPA - CONTEXTUALIZAÇÕES

Como as contextualizações visam aprofundar a leitura da obra, é importante considerar o interesse dos alunos na atividade realizada na primeira interpretação, como nos demais momentos, uma vez que todo o processo pode ser avaliado para saber o que precisa ser aprofundado ou o que precisa ser revisado, ou o que despertou maior curiosidade dos discentes para ser aprofundado. Além de contribuir com o planejamento da etapa de contextualizações, aguardar a realização da primeira interpretação para planejar as demais etapas é uma oportunidade de refletir sobre as nossas ações e sobre o andamento da proposta.

O planejamento inicial desta etapa consistiu em aprofundar e mesclar as seguintes contextualizações: histórica (autoria da obra), poética (biografia), temática (a luta de Malala pelo direito das mulheres à educação) e presentificadora (como a temática se faz presente no contexto dos alunos) com duração prevista de 04 aulas de 50 minutos para a sua realização. Para dar início a esta etapa, foram exibidos no datashow trechos de uma entrevista da autora Adriana Carranca realizada pelo médico Dráuzio Varella (2015). Os alunos conheceram mais sobre a autora, sobre o processo de escrita da obra e sobre o seu contexto de produção.

Quadro 29 – Primeira atividade das contextualizações

Atividade 1: Trechos da entrevista com a autora realizada por Dráuzio Varella.

Trecho 1:



Fonte: VARELLA, Dráuzio. Parte 1 Adriana Carranca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpYujLWWIV4>. Acesso em: 09 de jun.de 2023.

Trecho 2:



Fonte: VARELLA, Dráuzio. Parte 5 Adriana Carranca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OSZK1ZTfmLE>. Acesso em: 09 de jun.de 2023.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizada a exibição dos vídeos com trechos da entrevista da autora da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, a professora solicitou a leitura individual das páginas 93 e 94 da obra em estudo e organizou uma roda de conversa.

Quadro 30 – Segunda atividade das contextualizações

Atividade 2: Roda de conversa

- 1) Quem é Adriana Carranca?
- 2) O que a levou a escrever a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*? Como foi o processo de autoria da obra?
- 3) O que Adriana fala sobre a localização do vale do Swat?
- 4) A autora aborda nesta parte da entrevista informações que podem ser observadas na história contada na obra. Você pôde identificar essas informações? Quais seriam?
- 5) Nesta parte da entrevista, o que Adriana fala sobre as condições das mulheres no vale do Swat?
- 6) Ao ler a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, você identificou alguma passagem em que a condição da mulher tenha sido mencionada? Em qual passagem isso fica mais evidente?
- 7) Após ler a obra e assistir à entrevista da autora, como você se sente ao saber desse contexto sobre as mulheres?
- 8) Relembrando os direitos fundamentais da Constituição Federal, você acha que esse tratamento dado às mulheres no vale do Swat seria aceitável no Brasil? Comente.
- 9) Qual é a importância de ler histórias que abordem essa temática?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após as discussões na roda de conversa, a professora propôs uma reflexão sobre o gênero da obra, a biografia, fazendo perguntas cujas respostas deveriam ser registradas no caderno de leitura.

Quadro 31 – Terceira atividade das contextualizações

Atividade 3: Reflexões sobre a biografia de Malala

- 1) A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* é uma biografia. Você sabe dizer o que é uma biografia? Que significado podemos dar a essa palavra?

- 2) Sabendo que Adriana Carranca é uma jornalista que foi ao vale do Swat conhecer a história de Malala, qual é a importância das fotos para a escrita da biografia?
- 3) De que forma as imagens que ilustram a obra podem ter contribuído para conhecer a biografia de Malala?
- 4) Vocês deverão folhear o caderno de fotos, ler as legendas e tentar relacionar as fotos às passagens da obra:



Fonte: CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 81-87).

- 5) Qual a relação das fotos com o enredo da narrativa que nós lemos?
- 6) Por que podemos considerar que a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* é uma biografia?
- 7) Em sua opinião, qual é a importância de uma biografia?
- 8) Como você imagina que Malala se sentiria ao ler um livro sobre ela escrito por uma jornalista brasileira?
- 9) Se você pudesse contar a história de alguém e escrevesse ou apresentasse uma biografia, quem você escolheria? Por que a biografia dessa pessoa seria importante?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Encerradas as discussões, os alunos foram instigados a produzir uma biografia em grupo. A professora orientou a divisão dos grupos e propôs um planejamento para a realização dessa atividade.

Quadro 32 – Quarta atividade das contextualizações

Atividade 4: Produção de uma biografia em grupo

Planejamento:

- Vocês terão a oportunidade de contar a história de alguém. Decidam entre os integrantes do grupo e escolham uma pessoa da comunidade ou alguém que possua uma história que o grupo queira contar em forma de biografia.
- De que forma o grupo pode organizar as informações sobre a história de vida da pessoa escolhida?
- Como o grupo gostaria de contar essa história?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A professora organizou com os alunos o tempo necessário para a realização das histórias produzidas/contadas.

6.6 SEXTA ETAPA – SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Esta etapa, com duração prevista de 02 aulas de 50 minutos, consiste em aprofundar um aspecto selecionado da obra. A professora propôs uma reflexão sobre a construção do enredo considerando o processo de autoria, o percurso de Adriana Carranca para contar a história de Malala visto na etapa de contextualizações e solicitou que, em duplas, elaborassem um título para cada capítulo registrando-os no caderno de leitura.

Quadro 33 – Primeira atividade da segunda interpretação

Atividade 1: Atividade em dupla

- Elabore um título para cada capítulo da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, refletindo sobre como essa obra foi produzida pela autora Adriana Carranca. Em seguida, registre em seu caderno os títulos elaborados.

1) Que título você daria para cada capítulo da obra?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizados os registros, as duplas compartilharam os títulos elaborados.

6.7 SÉTIMA ETAPA – EXPANSÃO

Esta etapa, com previsão de 02 aulas de 50 minutos de duração, consiste em apresentar aos alunos outra possibilidade de leitura sobre a história de Malala Yousafzai. Para isso, foi projetado no datashow um episódio da série *Mulheres Fantásticas* exibida pelo programa *Fantástico* (TV Globo, 2019) que conta a história da mesma personagem do livro *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015).

Quadro 34 – Primeira atividade da expansão

Atividade 1: Exibição do vídeo Malala *Mulheres Fantásticas* (TV Globo, 2019)



Fonte do vídeo: TV Globo: Mulheres Fantásticas #1 Malala Yousafzai. Disponível em: https://youtu.be/aIUvH5b0A_8. Acesso em: 19 de jul. 2023.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a exibição do vídeo de curta duração, a professora propôs algumas perguntas para que os alunos pudessem discutir em uma roda de conversa a ligação entre a história assistida e a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015). Os alunos conversaram também sobre a relevância de conhecer a história de Malala Yousafzai e sobre a participação no projeto de leitura.

Quadro 34 – Primeira atividade da expansão

Atividade 2: Roda de conversa

- 1) Tanto a história apresentada no livro *Malala, a menina que queria ir para a escola* quanto a história assistida no vídeo contam a história de Malala Yousafzai. Que aspectos lidos na obra foram apresentados no vídeo?

- 2) De que forma a leitura da obra contribuiu para compreender a história apresentada no vídeo?
- 3) Qual é a importância de conhecer a história dessa jovem?
- 4) Por que Malala pode ser considerada uma “mulher fantástica” como sugere o título da série *Mulheres Fantásticas*?
- 5) De que forma o conhecimento da temática envolvendo a história de Malala contribuiu para que você refletisse sobre o contexto em que vive?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após as discussões na roda de conversa, a professora findou o trabalho proposto nesta intervenção.

7 A PRÁTICA NO CONTEXTO DE APLICAÇÃO

Os alunos envolvidos na pesquisa, com faixa etária de 12 a 13 anos do 7º ano do ensino fundamental II, foram convidados a participar de forma cooperativa do projeto de intervenção e informados sobre todos os procedimentos legais e éticos da pesquisa, os quais foram adotados para respaldar a aplicação deste trabalho e para resguardar o anonimato dos participantes.

Como já mencionado, inicialmente elaboramos e aplicamos um questionário de pesquisa para conhecer os hábitos de leitura da turma envolvida cujos dados obtidos foram fundamentais para a elaboração de nossa proposta interventiva. Com o diagnóstico, sabíamos que os alunos envolvidos ainda não tinham autonomia para se engajar na leitura literária sem a mediação do professor. Isso foi fator preponderante para organizarmos todas as etapas.

A partir do planejamento elaborado, iniciamos a intervenção pela etapa de motivação com a exibição do curta-metragem *Cogs* (2017), do cineasta Laurent Witz, no intuito de estimular um diálogo pelo viés temático com a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de Adriana Carranca. Assim, a partir do curta-metragem, acionamos, em nossa proposta de intervenção, o tema dos direitos fundamentais do ser humano e, ao mesmo tempo, proporcionamos também o contato do aluno com outra produção artística e com outras linguagens literárias.

Figura 1 – Momento da exibição do curta-metragem



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

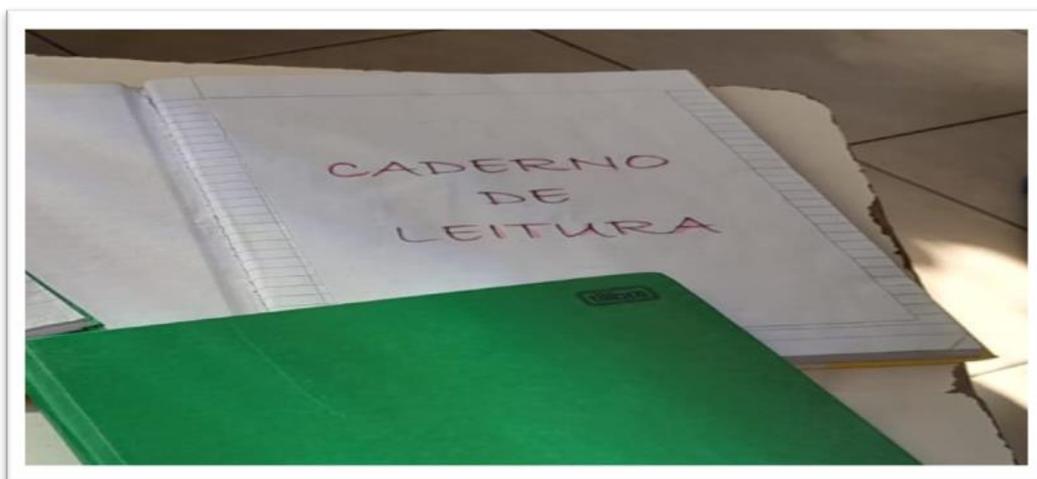
Foi possível notar o interesse da turma pelo filme de animação. Esse contato com um objeto literário pertencente a um universo próximo dos alunos no contexto atual, que é o universo digital e imagético, além de despertar o interesse dos discentes em assistir ao filme atentamente, possibilitou, logo após a sua exibição, a interação entre eles, sendo um grande passo para o propósito de estabelecer uma comunidade de leitores, uma vez que a turma inteira se envolveu para emitir as impressões que tiveram sobre o que assistiram.

Como as personagens do curta-metragem não utilizam a linguagem verbal, a proposta era possibilitar a leitura imagética, a qual proporcionou aos alunos a construção de sentidos pela interpretação das imagens sobre o seu enredo e o compartilhamento dessa interpretação.

Primeiramente, as imagens foram exibidas no datashow e a leitura mediada com questões norteadoras para que os alunos pudessem se expressar sobre os sentidos construídos com a leitura das imagens e, posteriormente, fizessem também o registro no caderno de leitura.

Foi uma atividade bem-sucedida, visto que todos os alunos da turma queriam emitir opiniões sobre os sentidos que construíam, sobre o enredo do filme e sobre as personagens. O registro posterior no caderno de leitura foi importante, pois além de considerar as próprias impressões, os alunos ampliaram os sentidos construídos após o seu compartilhamento entre os colegas e, no caderno, puderam reformular e/ou consolidar as interpretações.

Figura 2 – Caderno de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

O caderno de leitura foi utilizado para os registros realizados pelos alunos durante a intervenção baseando-se em Cosson (2018) que considera o registro escrito feito pelo leitor em interação com a leitura uma prática relevante ao letramento literário por ser uma forma de diálogo do aluno com o texto, além de contribuir para o desenvolvimento das competências de escrita em resposta à leitura da obra literária.

Para a aplicação da atividade seguinte, utilizamos a estratégia de ativação dos conhecimentos prévios que se constituem como uma estratégia de leitura que a sequência expandida traz em seu bojo. Percebemos que o uso dessa estratégia como mediação foi essencial nas atividades de pré-leitura, uma vez que os alunos puderam apresentar o seu conhecimento e tê-lo valorizado. A turma apresentou-se, mais uma vez, participativa, pois, à medida em que eram oportunizadas as interações, percebíamos o grande interesse dos alunos em emitir opiniões. A atividade proposta envolveu os alunos com a temática do curta-metragem e possibilitou a nossa percepção acerca dos conhecimentos prévios que tinham sobre os direitos fundamentais.

Prosseguindo com a finalidade de acionar os conhecimentos prévios dos alunos, propusemos uma atividade de apresentação da capa da Constituição Federal Brasileira de 1988. Inicialmente, a maioria dos alunos pensou que se tratava de algum livro sobre esportes, associando a cor verde da bandeira de nosso país, que ilustra a capa da Carta Magna, a eventos esportivos cujo símbolo da torcida brasileira é a bandeira do Brasil. Nenhum aluno tinha conhecimento sobre o que representava a Constituição Federal e qual era a sua finalidade, no entanto, muitos alunos demonstraram conhecer os direitos fundamentais, sobretudo o direito à educação quando mencionaram sobre “o direito de estudar” (Aluno 10) e “o direito de estar na escola” (Aluno 13), e outros como “o direito de ter atendimento de saúde” (Aluno 5), “o direito de ir para a igreja” (Aluno 11) e “o direito de ter liberdade” (Aluno 19).

O levantamento de conhecimentos prévios sobre os direitos fundamentais foi importante porque pudemos perceber que, embora os alunos não tivessem domínio sobre questões legislativas relacionadas aos direitos, uma vez que ainda são muito jovens para tal, percebemos que a noção que possuem sobre essa temática advém de seu contexto de vivência. A atividade proposta, portanto, oportunizou o conhecimento sobre a existência de documentos que garantem os direitos aos

cidadãos em nosso país.

Acreditamos que foi fundamental reconhecer e valorizar o conhecimento prévio do aluno, buscando promover uma educação para a autonomia (Freire, 2004, p. 30). Esse levantamento de conhecimentos prévios foi muito importante para prosseguirmos com o planejamento do projeto e com a expectativa de também envolver os alunos na temática da obra literária selecionada que, entre várias possibilidades, também aciona o tema sobre os direitos fundamentais.

Finalizadas as discussões proporcionadas na primeira etapa, prosseguimos com o planejamento iniciando a etapa de introdução, na qual o aluno foi apresentado ao universo da obra e teve proximidade com a sua materialidade. Organizamos a ida da turma à biblioteca da escola, local em que tiveram o primeiro contato físico com o livro *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015). Na oportunidade, juntamente com a bibliotecária, conversamos com os alunos sobre a importância desse espaço de leitura.

Figura 3 – Primeiro contato com a obra selecionada



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Com o livro em mãos, fizemos uma breve apresentação da autora Adriana Carranca e promovemos o levantamento de hipóteses fazendo algumas perguntas mediadoras, as quais foram respondidas oralmente, de maneira que pudemos perceber que os alunos não tinham conhecimento sobre a autora, mas imaginaram que se tratava de uma escritora famosa, “uma autora de vários livros” (Aluno 3), como muitos outros alunos também disseram.

Para seguir com a etapa de introdução, propusemos a leitura da capa da obra em estudo para o levantamento de hipóteses sobre o enredo que seria lido. Ao medirmos o momento, percebemos por meio de questões norteadoras, as quais foram respondidas oralmente, que nenhum aluno da turma conhecia a obra literária selecionada. A atividade proposta foi bem-sucedida visto que os alunos tiveram uma excelente participação por compartilhar interpretações e por ter despertado o seu interesse sobre o enredo que a obra apresentaria.

A partir da leitura da capa, os alunos destacaram a imagem da menina com o livro na mão e a imagem das montanhas. Imaginaram quem seria Malala, onde vivia e por que ela queria ir para escola, algo tão corriqueiro no contexto deles. Os alunos também ficaram curiosos em saber sobre as vestimentas da menina ilustrada na capa, como podemos perceber em algumas falas que destacamos: “Por que ela usa um pano na cabeça?” (Aluno 10) e “Eu acho que é um véu” (Aluno 2).

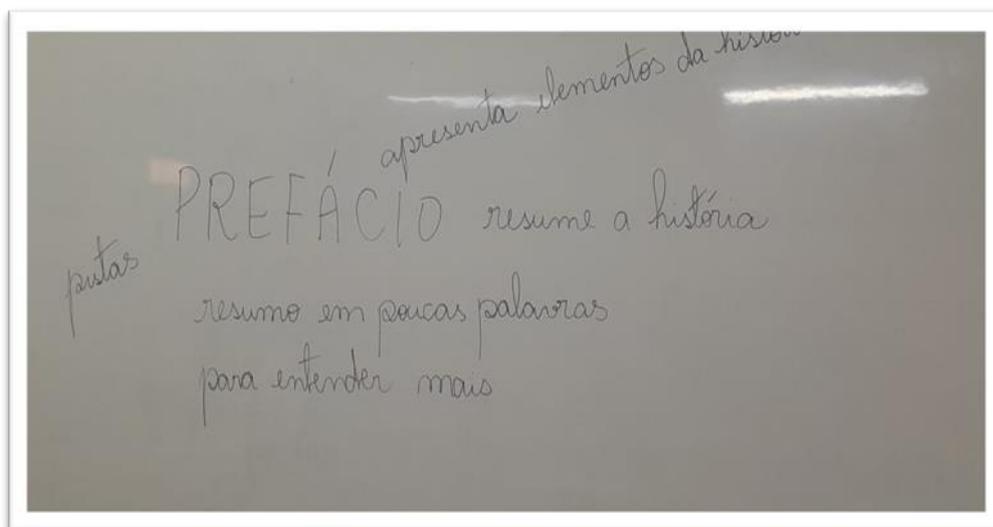
Após o compartilhamento das impressões sobre a capa, partimos para outra atividade que visava proporcionar ao aluno o contato com mais um paratexto do livro, o prefácio. Realizamos a leitura em voz alta para que os alunos pudessem acompanhar atentamente e, após essa leitura, propusemos algumas questões mediadoras para a compreensão do texto. As respostas foram registradas no caderno de leitura e, posteriormente, compartilhadas entre a turma sob a nossa mediação.

Essa atividade também possibilitou aos alunos imaginar a história que seria lida e fazer previsões sobre o enredo a partir de algumas expressões, como: “estava sendo perseguida [...] eu sabia que teria de enfrentar grandes desafios [...] missão perigosa [...] os perigos assombravam o vale” (Carranca, 2015). As respostas indicavam que os alunos imaginaram uma história de aventura com herói, vilão e muitos perigos.

Após o compartilhamento das respostas da atividade, partimos para a proposta de definição do paratexto. A atividade foi norteadada pela seguinte questão: “Agora que já lemos o prefácio, como podemos defini-lo?”. Escrevemos a palavra prefácio no quadro da sala de aula para que os alunos emitissem opiniões. Poucos alunos participaram dessa atividade e algumas respostas apresentadas eram iguais as já proferidas por algum colega.

A atividade de construção de sentidos para o paratexto analisado pode ser conferida na imagem que destacamos:

Figura 4 – Construindo sentidos para a palavra prefácio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Não havendo mais nenhuma resposta a ser dada, propusemos que, a partir das respostas apresentadas pelos alunos e expostas na lousa, tentassem construir uma definição para prefácio registrando essa resposta no caderno de leitura. O resultado dessa atividade foi satisfatório, uma vez que muitos alunos conseguiram elaborar, na escrita, uma resposta que demonstrava um conhecimento construído em sala de aula e coletivamente sobre o significado desse paratexto. Vimos, mais uma vez, como o compartilhamento de interpretações estava sendo positivo na proposta de intervenção, contribuindo para construir e ampliar sentidos.

Diante de tudo que havia sido discutido na etapa de introdução, propusemos, então, aos alunos um levantamento de hipóteses sobre o enredo que seria lido e que fossem registradas no caderno. O momento foi mediado com algumas perguntas norteadoras que os levassem a pensar livremente em possíveis antecipações sobre o enredo. Solicitamos ainda, um registro extraclasse sobre as expectativas que os alunos tinham em relação à obra literária antes de iniciar a leitura.

Na culminância dessa etapa, foi proposta a apresentação das respostas levantadas cuja participação da turma, de modo geral, foi muito boa, o que possibilitou os compartilhamentos das expectativas de leitura sobre a obra em uma roda de conversa.

As respostas às atividades da etapa de introdução demonstraram que os alunos envolvidos possuíam um repertório internalizado sobre alguns aspectos dos

textos narrativos ficcionais, sobretudo no tocante à personagem e ao espaço, uma vez que o horizonte de expectativas dos discentes sobre a obra que seria lida centrava-se em saber quem era a personagem Malala e em qual lugar se passava o enredo.

A sequência expandida nos possibilita fazer essas observações nas etapas que antecedem a leitura para que possamos organizar as demais etapas ou reelaborar o planejamento. Dessa forma, acrescentamos à nossa proposta um momento de conversa sobre os elementos que compõem uma narrativa antes de iniciarmos a leitura dos capítulos. Avaliamos que esse reconhecimento da estrutura narrativa em textos de ficção poderia estabelecer uma comunicação entre leitor e texto.

Diante dessa percepção, orientamos os alunos para que, durante a leitura da obra, tentassem reconhecer o narrador, o espaço, o tempo e as personagens fazendo essa projeção de leitura e promovendo discussões sobre esses elementos narrativos. O nosso intuito era partir de um repertório que os alunos já possuíam para mediar a interação com o texto. Dessa forma, os alunos poderiam atualizar o conhecimento sobre os aspectos narrativos na obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) tendo como objetivo de leitura a percepção da materialização desses elementos no texto.

A etapa de leitura foi organizada em três momentos e em dois intervalos. Desse modo, considerando a extensão da obra selecionada, que possui dez capítulos, e o perfil da turma traçado a partir do questionário aplicado e analisado, optamos por priorizar a leitura em sala de aula de forma compartilhada e por meio da leitura protocolada. No entanto, ponderamos sobre a importância de propor alguns capítulos extraclasse, pensando na construção da autonomia dos alunos na leitura, planejando essa forma de ler para que os discentes vivenciassem algumas experiências individuais.

As práticas de letramento literário utilizadas para ampliar o repertório literário dos alunos e as experiências de leitura literária na intervenção foram guiadas sob dois vieses: uma se deu pela mediação da leitura da obra em estudo, como já mencionado, pelo reconhecimento dos elementos da narrativa e a outra pela leitura das imagens em interação com o texto.

Iniciamos a leitura protocolada do capítulo 1 lançando mão de perguntas que nortearam essa prática e que foram respondidas oralmente pelos alunos, que

apresentaram as suas primeiras impressões sobre o trecho lido e realizaram predições sobre o enredo. Os alunos identificaram algumas lacunas logo no início do texto e esses “espaços vazios” (Iser, 1996) foram importantes para que criassem expectativas de leitura.

A partir do primeiro capítulo, os alunos demonstraram perceber, pela descrição da narradora, onde os fatos ocorriam, onde se localizava geograficamente, como eram as suas paisagens e que os Pasthuns foram os primeiros habitantes daquela localidade, por exemplo.

No entanto, os discentes também perceberam a falta de informações sobre a personagem que dá nome à obra. Não há qualquer informação sobre Malala que não seja “a menina que queria ir para a escola” (Carranca, 2015), mas sim “espaços vazios” na leitura que precisavam ser preenchidos, como: “Quem é Malala?”, “Por que ela queria ir para a escola?”, “Por que no caminho da escola havia perigos?”, “Quais são os perigos?”. Esses questionamentos, entre outros realizados pelos alunos, se constituíram como projeções na leitura e possibilitaram um envolvimento do aluno/leitor com o texto para construir os sentidos.

O primeiro momento prosseguiu com a leitura protocolada do capítulo 2 e, mais uma vez, os alunos fizeram predições sobre a leitura. As pausas programadas para a mediação proporcionaram refletir sobre as histórias que envolviam o Vale do Swat, local onde os fatos ocorrem e, pela primeira vez, os alunos refletiram sobre o narrador. Entre outras questões mediadoras, os alunos foram instigados a refletir sobre a narração do texto por meio da seguinte indagação: “Quem estaria narrando o texto?”.

Encerradas as respostas sobre o capítulo 2 compartilhadas, solicitamos aos alunos a observação da imagem da página 18 e mediamos o momento com algumas perguntas orientadoras que foram respondidas oralmente e, posteriormente, registradas no caderno de leitura. Com a leitura da imagem, os alunos demonstraram a interpretação relacionando-a ao trecho lido e destacaram o cenário ilustrado, com ênfase nas montanhas e como imaginavam esse lugar.

Seguimos nessa etapa solicitando a leitura do capítulo 3, extraclasse. Posteriormente, propusemos algumas perguntas, que foram respondidas oralmente, e oportunizamos o compartilhamento dessas respostas. Os alunos apresentaram as suas impressões sobre a interação da imagem da página 18 com o trecho lido e expressaram de que forma essa interação contribuiu para a construção de sentidos

sobre o lugar em que os fatos ocorrem, uma vez que nos três primeiros capítulos a narrativa centra-se em apresentar o espaço e as suas características. Percebemos que a observação da imagem possibilitou aos alunos a ampliação dos sentidos sobre a caracterização da paisagem do Vale do Swat, um vale cercado por montanhas.

Seguimos adiante fazendo o primeiro intervalo de leitura, realizando uma checagem das interpretações. Esse momento foi mediado com algumas questões cujas respostas foram registradas no caderno de leitura. As perguntas estavam voltadas ao entendimento sobre o que os alunos haviam descoberto com a leitura até o momento e se havia envolvimento da turma com a obra literária selecionada. Para tanto, para mediar as discussões, perguntamos sobre a personagem Malala e outros personagens, sobre o espaço e a sua localização, sobre a narração, sobre como percebiam a relação imagem-texto, entre outras perguntas.

Organizamos os alunos em círculo na sala de aula para que pudessem, em uma roda de conversa, compartilhar os registros feitos no caderno de leitura. A partir do resultado da checagem, percebemos que os alunos estavam tendo um bom envolvimento com a leitura.

Demos continuidade à etapa para a leitura dos capítulos 4, 5 e 6 da obra. Primeiro, solicitamos aos alunos que realizassem a leitura atenta e individual da imagem da página 28. Fizemos algumas perguntas para mediar essa leitura imagética e pedimos para respondê-las no caderno de leitura. Com essa atividade, os alunos expressaram sobre o que viam na imagem, sobre quem seriam as pessoas ilustradas considerando o que já haviam lido até o momento, sobre os sentimentos que a imagem despertava e sobre a relação dessa ilustração com o texto.

Os alunos ampliaram os sentidos sobre a relação de Malala com seu pai Ziaudin ao retornarem à imagem da página 28. Essa ilustração demonstra que há uma interação por seleção imagem-texto (Linden, 2018), um ponto de vista da ilustradora sobre a ideia central do capítulo e que contribuiu para que os alunos refletissem sobre a importância do pai da personagem em sua trajetória. A leitura imagética oportunizada na etapa de leitura possibilitou ao aluno fazer uma relação texto-imagem mediados por questões norteadoras que os levaram a refletir sobre a interação que existia entre a ilustração e o texto literário.

A mediação da leitura acionando a percepção sobre a interação texto-imagem possibilitou também aos alunos “desvendar as camadas de sentido do texto” (BNCC, 2017), pensar em possibilidades de interpretação.

Observamos que alguns alunos por meio da leitura da imagem construíram interpretações que vão além do texto, o que Linden (2018) chama de “amplificação de sentidos”, como demonstrado nas respostas à seguinte pergunta: “O que essa imagem pode representar na história?”. O reconhecimento dessa forma de interação texto e imagem pode ser percebida nas respostas que destacamos:

Quadro 35 – Respostas destacadas na atividade de leitura de imagem

Aluno (15): “Essa imagem explica que o pai de Malala sempre cuidou dela, por isso ela nunca teve medo”.

Aluno (18): “Quando uma menina nascia no Vale do Swat, os pais não comemoravam. Mas com Malala foi diferente porque o pai dela agiu diferente dos costumes de lá”.

Aluno (23): “Malala foi corajosa porque o pai dela sempre esteve por perto”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dando prosseguimento ao desenvolvimento do trabalho, o segundo intervalo foi dedicado a uma checagem do envolvimento com a leitura da obra, desta vez, dos três últimos capítulos lidos. Mediamos o momento relembrando os elementos da narrativa (Gancho, 1991) que já havíamos abordado na etapa de introdução. Os alunos se expressaram sobre as percepções que construíram sobre o lugar, o Vale do Swat, sobre o tempo que se constitui na narrativa e como percebiam a passagem desse tempo, sobre as personagens e, pela primeira vez, demonstraram os sentidos construídos sobre a vida de Malala.

Seguimos com a etapa de leitura, iniciando o terceiro momento que consistia em ler os quatro últimos capítulos. Dessa forma, solicitamos a leitura compartilhada do capítulo 7. As respostas a essa atividade demonstraram que os alunos estavam cada vez mais envolvidos com o enredo sobre Malala, uma vez que apresentaram as impressões sobre como começou a trajetória de luta dessa personagem contra os talibãs. Observamos, portanto, que os objetivos projetados na leitura da obra estavam se concretizando.

O capítulo 8 foi lido em sala de aula e as questões propostas visavam instigar os alunos à percepção das imagens em interação com o texto para que os sentidos construídos fossem ampliados. Essa interação foi positiva, uma vez que os alunos tendo lido no texto literário sobre outras culturas, tipos de moradias e costumes diferentes, tiveram a oportunidade de visualizar esses aspectos nas ilustrações e construir uma interpretação que os ajudasse a imaginar o que eles nunca vivenciaram.

A mediação da leitura imagética da página 56 foi por meio de questões norteadoras que os levassem a refletir sobre as cores em interação com o texto lido. Como resposta a essa atividade, os alunos disseram: “As cores representam tristeza” (Aluno 10), “vai acontecer uma guerra ou pós-guerra” (Aluno 24).

A avaliação que fizemos até aqui é que as atividades propostas na etapa de leitura seguiram conforme o planejado e o envolvimento dos alunos com a leitura da obra foi satisfatório. Em vários momentos da intervenção, os alunos realizaram conexões entre passagens da obra e o contexto em que vivem, o que demonstra o envolvimento que tiveram com o enredo sobre a vida de Malala e que foi além de nossas expectativas.

Um outro momento que destacamos sobre o envolvimento da turma com a leitura e que foi motivo de muitos comentários entre os alunos, refere-se à passagem em que a narradora brasileira, que não falava o idioma local, precisava se comunicar com os soldados paquistaneses que, da mesma forma, não sabiam o português. A narradora lembrou-se de elementos da cultura brasileira que são reconhecidos no exterior, o futebol brasileiro e os seus jogadores mundialmente conhecidos.

Na passagem destacada, a comunicação entre a narradora e os soldados foi possível porque aquela cita nomes de jogadores brasileiros e os soldados a identificam como brasileira. Essa é uma passagem em que a narradora queria conhecer a casa de Malala e esses soldados faziam a sua vigília.

Os alunos perceberam, então, que houve a comunicação por meio de uma interação cultural, ou seja, o conhecimento dos soldados sobre um elemento cultural brasileiro possibilitou essa comunicação. Nessa interação, a narradora alcançou o objetivo de conhecer a casa da protagonista, inclusive, o seu quarto. Essa passagem foi importante porque os alunos perceberam que, da mesma forma em que estávamos conhecendo a cultura de um outro país através da leitura de uma

obra literária, a cultura brasileira também pode ser reconhecida, em contextos diferentes, por pessoas de outras nacionalidades.

Ainda sobre o envolvimento com a obra selecionada, alguns alunos indagaram sobre o uso da palavra “reduto” no texto quando mencionada no trecho em que descrevia uma localização nas montanhas próximas ao Vale do Swat e que seria “um reduto” dos talibãs. O uso da palavra despertou a curiosidade dos alunos por se tratar da mesma palavra que dá nome à cidade do contexto escolar envolvido, Reduto (MG). A curiosidade dos alunos se estendeu do sentido da palavra mencionada no texto à origem do nome da cidade em que vivem. Assim, fizemos uma pequena pausa na sequência de atividades para que os alunos compartilhassem o que sabiam sobre a história da própria cidade.

Alguns alunos colheram, extraclasse, informações com pessoas mais velhas e compartilharam, em sala de aula, o que descobriram. Com isso, retornamos ao texto para tentar compreender o uso da palavra “reduto” e refletir sobre a origem do nome da cidade. Os alunos perceberam que, embora fosse a mesma palavra, o sentido usado no texto com o significado de lugar onde há uma reunião, concentração ou grande quantidade de determinado conjunto ou espécie, difere da origem do nome da cidade. Como apresentado nas descobertas dos alunos, o município possui esse nome pelo fato de se referir a um lugar que, no passado, era o local onde reduziam os vagões do trem-de-ferro e, por isso, passou a ser chamado de Reduto, havendo uma relação do nome da cidade com o verbo reduzir.

Das informações colhidas sobre as histórias da cidade, os alunos também apresentaram o nome do provável primeiro habitante do lugar e fizeram uma associação com o enredo do texto literário ao lembrarem que, no Vale do Swat, os primeiros habitantes foram os Pasthuns. Esse momento foi importante porque os alunos refletiram, não apenas sobre o uso do termo “reduto” no texto, mas também sobre a sua própria história em conexão com o enredo sobre a vida de Malala. Assim, como a jovem paquistanesa vivia em um lugar cheio de histórias, o lugar em que vivem também tem as suas histórias.

Dando continuidade à etapa, solicitamos a leitura extraclasse do capítulo 9. Posteriormente, os alunos realizaram uma atividade de compartilhamento das impressões sobre o trecho lido. Nesse momento de leitura, havia grande expectativa para saber o desfecho da história, uma vez que a personagem principal havia sofrido um atentado, e muitos alunos acreditavam que essa personagem não sobreviveria.

A leitura do último capítulo foi realizada em sala de aula. Utilizamos, mais uma vez, a prática de leitura protocolada. Havia um clima de muita expectativa e tensão entre os discentes, que acompanharam atentamente o desenrolar do enredo, visto que a personagem principal estava entre a vida e a morte.

Após a leitura, os alunos discutiram sobre o final da história, também foi um momento dedicado às reflexões sobre as observações dos discentes sobre os elementos da narrativa e como essa percepção possibilitou interpretar o enredo. Pelas respostas apresentadas, percebemos que, de modo geral, a percepção da turma sobre esses aspectos narrativos no texto foi preponderante para a compreensão do texto.

Tendo em vista as respostas apresentadas, percebemos que os alunos foram muito além do simples reconhecimento desses elementos no texto literário. Ao ativar esse repertório no ato da leitura, reconheceram a importância da conexão entre eles para a compreensão do enredo sobre a vida de Malala. Essa avaliação ficou ainda mais clara com a realização da atividade proposta na etapa seguinte.

A última atividade da etapa de leitura também oportunizou lembrar as expectativas e as hipóteses levantadas e registradas na etapa de introdução:

Figura 5 – Atividade de registro realizada na etapa de introdução

The image shows a worksheet titled "Atividade 3: Registro escrito extraclasse". It contains three numbered questions in Portuguese. Below the questions, there are three lines of handwritten student answers in cursive script.

Atividade 3: Registro escrito extraclasse

- 1) Quais são as suas expectativas com a leitura dessa obra?
- 2) O que você espera saber ou sentir ao ler esta obra?
- 3) Que tipo de história você espera encontrar na obra?

1=Eu espero que seja uma história impressionante
2=Eu espero saber por que a menina estava segurando um livro
3=Uma história cativante

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os alunos tiveram a oportunidade de lembrar essas expectativas e de comentar sobre elas após a leitura. Essa atividade revelou aos alunos a importância de pensar na leitura da obra literária, antes mesmo de iniciá-la.

Demos início à etapa seguinte, denominada primeira interpretação cuja atividade proposta consistia em um registro da apreensão global da obra de forma que o aluno refletisse e escrevesse sobre a relação do título com a obra lida. A atividade foi mediada pela seguinte questão: “Como o título *Malala, a menina que queria ir para a escola* relaciona-se com o enredo da obra?”.

Em resposta a essa atividade, os alunos demonstraram o que compreenderam sobre a narrativa e que o título estava relacionado à história de luta da personagem Malala que, em determinado período de sua vida, fora proibida de frequentar a escola, por isso lutou pelo direito de lá estar. Todos os registros realizados pelos alunos faziam menção a essa trajetória da protagonista da obra pelo direito de estudar, como podemos observar em uma das respostas:

Figura 6 – Atividade na etapa de interpretação

Atividade 1: Registro da interpretação sobre a obra

Registre em forma de comentário a sua resposta para a seguinte pergunta:

➤ Como o título *Malala, a menina que queria ir para a escola* relaciona-se com o enredo da obra?

O título refere a obra pois "Malala a menina que queria ir para escola", pois a obra diz que Malala estudava mais por conta dos talibãs, a Malala foi proibida mas ela mais todos os meninas do vale do Ghlat foram proibidos de estudar pois o caminho da escola era muito perigoso. Malala aprendeu desde cedo lutar pela seus direitos. Nessa jornada ela cria um blog com o nome de que Malala mais no dia 9 de outubro de 2012. Ela sofreu um atentado e quando ela voltou do ônibus da escola ela tomou um tempo na recuperação. Pois pensar acreditacion que ela sobreviveu.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Essa atividade fez com que os alunos pudessem se expressar por meio da escrita sobre a interpretação do texto. Percebemos que muitos alunos se

posicionaram criticamente como leitor sobre a obra em estudo ou sobre a temática que envolve a personagem principal, como destacamos nas respostas a seguir:

A história não começa falando sobre Malala no início, eu até achei estranho porque na capa do livro estava escrito "Malala, a menina que queria ir para a escola", não tinha nada a ver com a Malala nos três primeiros capítulos só falava da viagem da Adriana Carranca e do lugar onde ela estava, mas teve a primeira aparição da Malala no capítulo 4, quando começamos a entender a história e porque ela queria ir para a escola e também porque ela não podia ir (Fragmento de produção textual do aluno 16).

Malala é uma menina paquistanesa e que como todo o país sofreu com as consequências da tomada de poder pelos talibãs, ela queria muito ir para a escola livremente, não apenas no sentido de ir para estudar, mas é também no sentido de lutar pelos direitos, já que lá era proibido (Fragmento de produção textual do aluno 23).

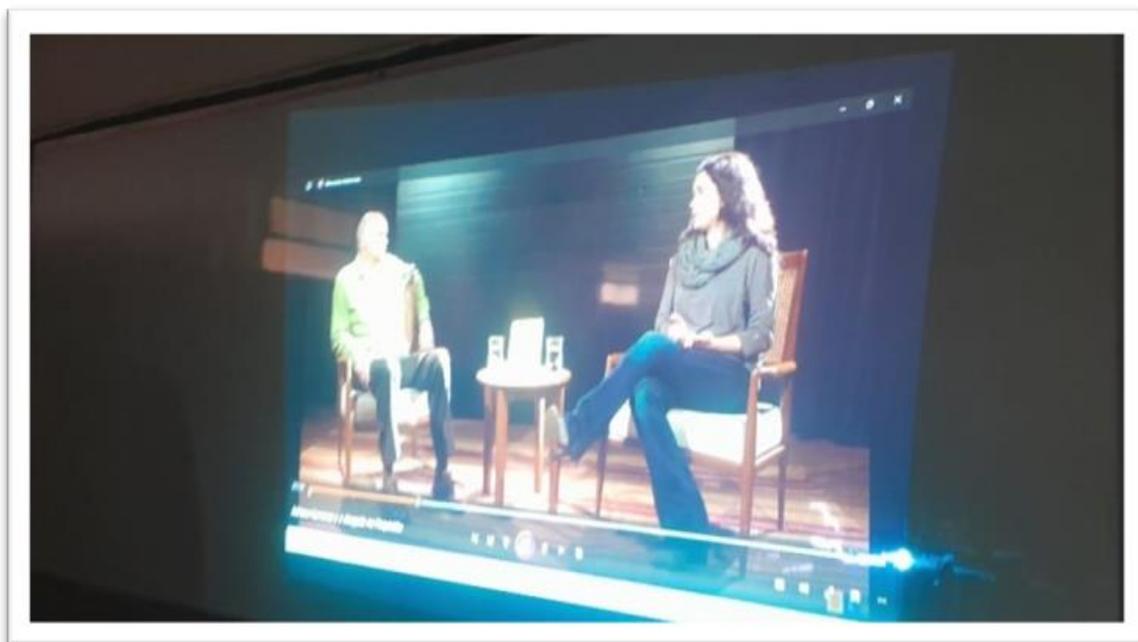
Após a realização dos registros solicitados, proporcionamos também o seu compartilhamento de forma que cada aluno lesse para os colegas o que escreveu sobre o texto.

Partimos para a etapa de contextualizações que, na sequência expandida, visa aprofundar a leitura da obra. Seguindo o nosso planejamento, iniciamos pela contextualização histórica (Cosson, 2016, p. 86), que consistia em refletir sobre a sua autoria. Como parte das atividades dessa contextualização, foram exibidos no datashow trechos de uma entrevista da autora Adriana Carranca realizada pelo médico Dráuzio Varella (2015). Os alunos conheceram mais sobre a autora, refletiram sobre o processo de escrita da obra e sobre o seu contexto de produção.

Essa atividade foi muito importante, visto que a presença da autora é constante na obra em estudo. Vimos na etapa de leitura que houve a percepção por parte dos alunos que a narração estava atrelada à autoria, uma jornalista brasileira narrando a história sobre Malala. Assim, os alunos assistiram aos vídeos em que a autora conta como foi todo o processo de autoria da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015).

Os trechos assistidos proporcionaram aos discentes associar passagens do texto às respostas dadas pela autora na entrevista e relembra-las.

Figura 7 – Exibição da entrevista com a autora da obra



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Demos continuidade à etapa de contextualizações, solicitando a leitura individual das páginas 93 e 94 da obra para que os alunos pudessem obter mais informações sobre a autora e que pudessem compartilhá-las em uma roda de conversa. Nessa atividade mesclamos a contextualização temática, acionando o tema dos direitos fundamentais e a condição das mulheres paquistanesas abordadas na biografia da autora da obra. Os alunos compartilharam as suas impressões.

Seguimos com a etapa das contextualizações abordando o que a sequência expandida apresenta como contextualização poética (Cosson, 2016, p. 87). Nessa abordagem, as atividades estavam voltadas às reflexões sobre o gênero da obra, a biografia, e sobre a estrutura da obra literária lida, sobretudo sobre as ilustrações que acompanham o texto. Mediamos o momento fazendo perguntas cujas respostas foram registradas no caderno de leitura. Solicitamos aos alunos que, primeiramente, pensassem no significado da palavra biografia.

Embora o estudo da estrutura desse gênero não fosse um objetivo específico dessa intervenção, a atividade proposta possibilitou refletir sobre a biografia de Malala Yousafzai com a intenção de aprofundar a leitura do enredo da obra selecionada como um contributo à interpretação do texto.

Diante do interesse suscitado pelos discentes sobre como Malala vive atualmente, além das atividades previamente elaboradas nessa etapa, planejamos uma atividade de pesquisa, a qual classificamos como contextualização presentificadora (Cosson, 2016, p. 89), ou seja, uma atividade que pudesse atualizar, no contexto de vivência dos alunos, informações sobre a personagem que lhes despertou curiosidade.

Como a atividade não estava prevista em nossa proposta, elaboramos o planejamento de uma pesquisa para que fosse realizada, em grupo, no laboratório de informática. Os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar, posteriormente, as descobertas que realizaram com a pesquisa.

Quadro 36 – Proposta de pesquisa sobre Malala Yousafzai

- 1) Como vivem as mulheres no vale do Swat atualmente?
- 2) Como Malala vive atualmente?
- 3) Ela retornou ao vale do Swat?
- 4) Como Malala é reconhecida mundialmente?
- 5) Que impactos a luta de Malala pelo direito de estudar teve em seu país, o Paquistão?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

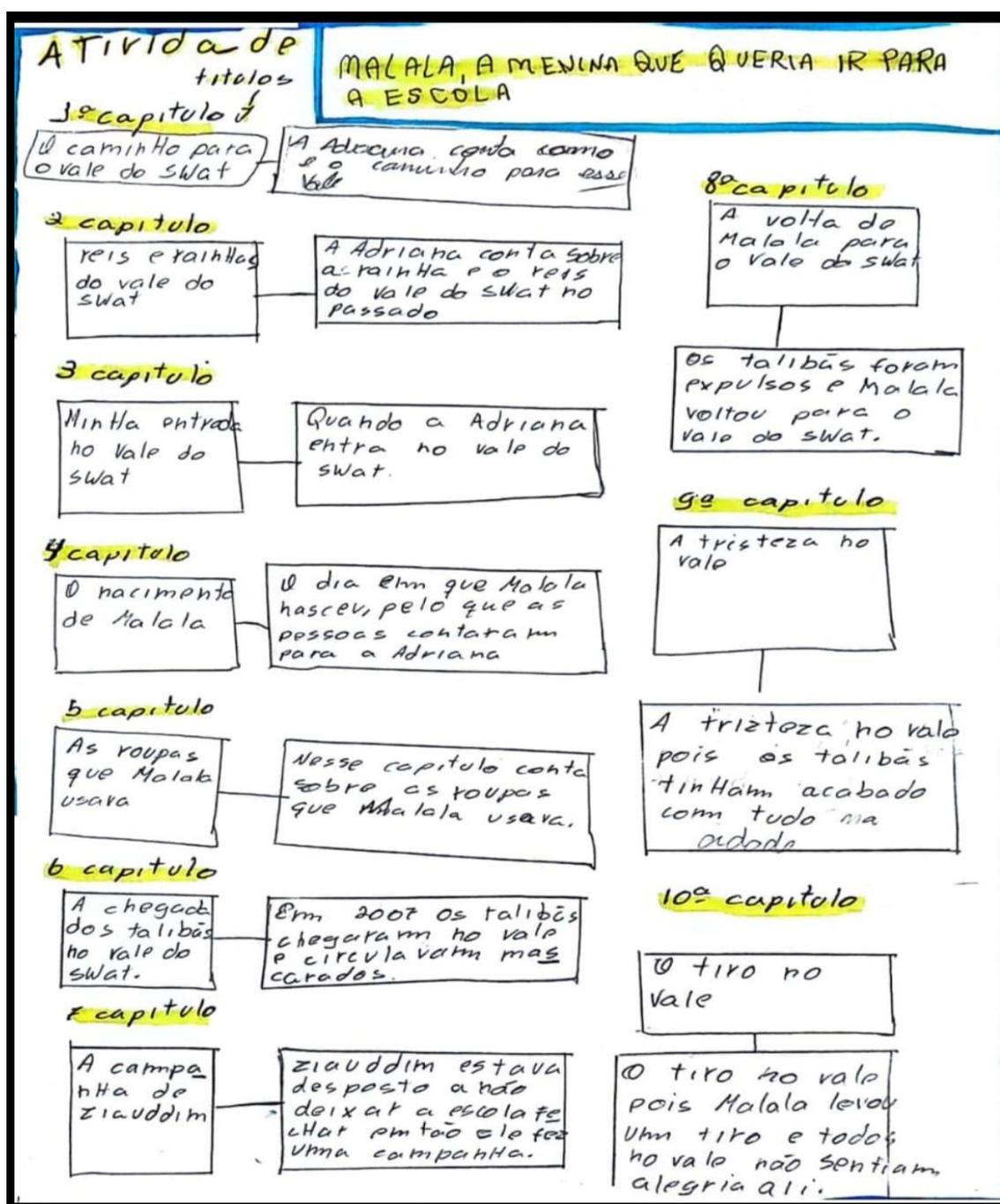
A atividade realizada permitiu aos alunos o conhecimento de diversas informações sobre Malala, como: a idade atual, o seu casamento, a visita recente ao Brasil e a sua relevância mundialmente reconhecida pela luta em defesa de direitos humanos.

Propusemos, então, aos alunos que produzissem uma biografia em grupo. Orientamos a divisão das equipes e fizemos um planejamento para a realização da atividade para que cada grupo decidisse sobre a história que gostaria de apresentar e de que forma apresentaria. Essa atividade ficou programada para a última etapa da proposta de intervenção.

Prosseguimos para a segunda interpretação, etapa que consistia em aprofundar um aspecto selecionado da obra. Fizemos, então, uma reflexão sobre a construção do enredo considerando o processo de autoria usado para construir a narrativa, visto na etapa de contextualizações.

Essa atividade possibilitou aos envolvidos revisitar a obra, dessa vez, refletindo sobre a construção da narrativa. Os títulos elaborados possibilitaram saber como os discentes construíram as interpretações sobre o enredo considerando o processo de autoria em cada capítulo. Os alunos demonstraram muita criatividade na produção dessa atividade, como pode ser observado no exemplo que destacamos:

Figura 8 – Atividade de elaboração de títulos

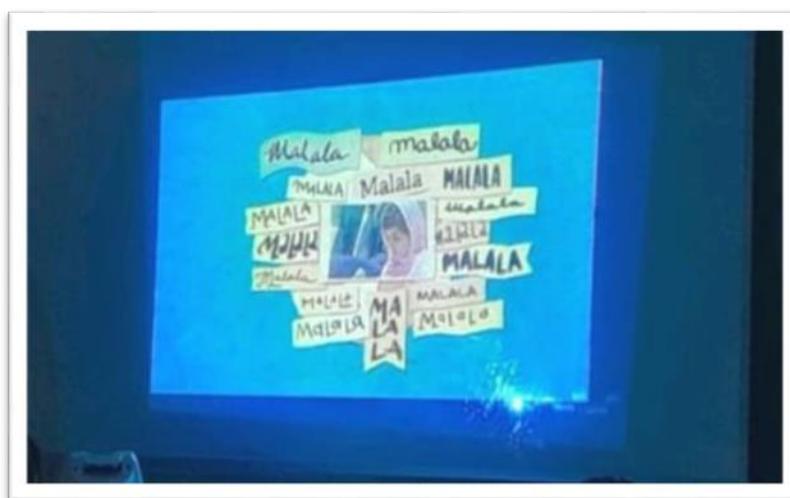


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Essa atividade também proporcionou refletir sobre o planejamento das produções que os alunos realizariam para contar a história de uma pessoa que escolheriam e como apresentariam essa biografia.

Partimos para a etapa de expansão, que consistia em apresentar aos alunos outra possibilidade de conhecer a história de Malala Yousafzai. Utilizamos o datashow e exibimos o episódio sobre a vida de Malala na série *Mulheres Fantásticas* organizada pelo programa *Fantástico* (TV Globo, 2019) em um vídeo de curta-duração cujo enredo sobre Malala é apresentado de forma fílmica.

Figura 9 - Momento de exibição do vídeo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Após a exibição do vídeo de curta duração mencionado, algumas perguntas mediadoras foram realizadas. Os alunos discutiram em uma roda de conversa a ligação entre o enredo assistido em vídeo e o enredo da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), a relevância de conhecer a história de Malala Yousafzai e a participação no projeto de leitura. Com as discussões oportunizadas na roda de conversa, percebemos que os alunos interagiram com a leitura, construíram interpretações e concretizaram a leitura proposta.

Ao comparar alguns aspectos lidos na obra *Malala, a menina que queria ir para escola* (2015) aos apresentados no enredo contado em vídeo produzido pelo *Fantástico* (TV Globo, 2019), os alunos compartilharam a sua interpretação e reconheceram elementos semelhantes entre uma e outra, como as personagens e o espaço onde os fatos ocorrem.

Assim, avaliamos, de forma satisfatória, que houve um grande envolvimento dos alunos com a leitura da obra na intervenção, uma vez que os alunos participaram das discussões expressando o que haviam compreendido e, ainda, como esses sentidos contribuíram para uma recepção positiva do texto literário e para a compreensão do enredo apresentado.

As discussões também contribuíram para avaliar como os alunos construíram um ponto de vista sobre a importância de conhecer a história da jovem paquistanesa e sua opinião sobre Malala ser considerada uma “mulher fantástica. Nesse momento, alguns alunos lembraram do enredo do curta-metragem *Cogs* (2017), de Laurent Witz, apontando semelhanças entre as personagens principais e Malala que, mesmo proibidas de realizarem algo, foram à luta para consegui-lo.

Alguns alunos lembraram das atividades relacionadas aos direitos humanos realizadas na etapa de motivação e mencionaram a importância de existir uma Constituição Federal para garantir direitos e deveres.

Para finalizar as atividades, havia sido combinado, na etapa de contextualizações, o prazo com a turma para a apresentação das biografias produzidas a ser realizada logo após a roda de conversa. Sobre o planejamento das histórias, a maioria dos grupos se inspirou no processo de autoria de Adriana Carranca ao escrever *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015). No entanto, diferentemente da autora da obra mencionada, alguns grupos realizaram entrevistas com a própria pessoa cuja história contariam, outros planejaram a produção do trabalho conforme o que já sabiam sobre a história da pessoa escolhida e alguns alunos pesquisaram na internet sobre a história que contariam por se tratar de pessoas públicas. As ideias de apresentações foram variadas, uma vez que alguns grupos optaram por escrever a história da pessoa escolhida e apresentá-la em forma de texto, outros apresentaram-na em forma de vídeo e alguns optaram por apresentar por meio de cartazes e fotos.

Das várias histórias apresentadas, a maioria tinha como enredo pessoas da própria comunidade, como as que destacamos pelos seguintes títulos: “Bel: a tia da cantina” (Grupo 1), “O professor de ciências” (Grupo 2), “Uma cabeleireira de sucesso” (Grupo 3) e “Um jovem cantor” (Grupo 4), entre outras. Foram momentos de compartilhamento em que os alunos conheceram as histórias produzidas pelos próprios colegas.

Concretizamos o percurso de letramento literário proposto, tendo como resultados a leitura da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) de forma efetiva, a percepção de que houve a criação de uma comunidade de leitores e a construção de sentidos sobre o enredo, que é a biografia de Malala, como também a ampliação de repertório dos alunos e de experiências de leitura literária.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões oportunizadas pelo Mestrado Profissional em Letras acerca dos estudos literários, entre outros estudos, contribuíram para que pudéssemos repensar a nossa prática docente, sobretudo as práticas relacionadas à leitura literária, as quais originaram a temática desta pesquisa.

A partir das reflexões realizadas, identificamos um problema relacionado à prática de leitura literária no contexto observado, uma escola da rede estadual de Minas Gerais em que as práticas de leitura literária oportunizadas não despertavam o interesse dos alunos. Assim, elaboramos e aplicamos um questionário de pesquisa identificando com maior clareza os hábitos de leitura dos discentes envolvidos na pesquisa, de uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Dessa forma, constatamos a necessidade de intervenção em sala de aula no tocante à prática de leitura literária.

Diante dessa constatação, refletimos sobre o direito à literatura e o seu poder de humanização (Candido, 2011), em um contexto de pós pandemia, sabendo que os estudantes passaram por um período distantes da escola, e de isolamento social, tendo a sua aprendizagem comprometida, sobretudo a literária.

Assim, elaboramos uma proposta de intervenção na escola, por meio da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), fundamentada na sequência expandida de leitura literária (Cosson, 2016) adaptada ao contexto de aplicação, para atender à necessidade identificada, a fim de compreender como ocorre o processo de leitura literária pelo viés do letramento literário e para responder a alguns questionamentos e inquietações acerca da prática de leitura literária.

Partimos do ideal de unir teoria e prática respaldando o nosso trabalho nas abordagens de letramento literário postuladas por Paulino e Cosson (2009) e recorreremos a outros importantes aportes teóricos que estão atrelados à nossa proposta de leitura literária para elaborarmos o percurso de letramento literário que apresentamos.

Para isso, intervimos de forma que a turma envolvida pudesse realizar a leitura efetiva da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), da autora Adriana Carranca, recorrendo aos objetivos de estabelecer uma comunidade de leitores, fazendo uso dos recursos da sequência expandida adaptados à realidade da turma envolvida, promovendo a leitura da obra pelo (re) conhecimento dos

elementos da narrativa, proporcionando a ampliação de repertório e das experiências literárias.

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) apresentou-se como valiosa ferramenta em nossas práticas literárias na escola. Concluímos que tê-la como instrumento de estudos contribuiu para favorecer a educação literária dos alunos envolvidos promovendo o seu letramento literário.

Como conclusão desta pesquisa-ação, destacamos que o trajeto de leitura literária percorrido contribuiu para o desenvolvimento da competência literária do aluno e para a apropriação do conhecimento, despertou o interesse pela leitura, motivando-o para a leitura literária, ampliou o seu repertório literário e possibilitou a criação de uma comunidade de leitores, benefícios estes que, certamente, contribuirão para a sua formação humana.

Para o nosso trabalho docente, os resultados obtidos demonstraram que podemos exercer um papel relevante na educação literária de nossos discentes quando respaldamos a nossa prática em teorias e metodologias adequadas e contributivas à aprendizagem.

Por fim, almejamos que este trabalho possa auxiliar outros projetos que venham a ser elaborados, adaptados ou utilizados por docentes nas práticas de leitura literária nos mais variados contextos escolares e que o Caderno Pedagógico, que acompanha esta dissertação, possa contribuir para o surgimento de novas experiências literárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In ___. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. p. 11- 27.

COGS. Laurent Witz. Zeilt Productions. AIME, 2017. Disponível em: <https://www.awn.com/news/oscar-winning-director-laurent-witz-helms-cogs-short-aime> Acesso em: 30 dez. 2022.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Trad. Denise Bottmann. 1ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

EVEN-ZOAR, I. **Polysistem studies**. Poetics Today, Tel Aviv, v11, p. 9-78, nov. 1990.

EVEN ZOHAR, I. **O sistema literário**. Tradução de Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. Revista Translatio, n.5, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. *et al.* (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. 1ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo. SESI, 2018.

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

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PENA, Felipe. **Jornalismo literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **A escolarização da leitura literária**: O jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

TV GLOBO: **Mulheres Fantásticas #1 Malala Yousafzai**. [S./l.]: YouTube, 10 mar. 2019. 1 vídeo (1 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8 Acesso em 19 jul. 2023.

VARELLA, Drauzio. **Adriana Carranca e a origem do livro Malala**. [S. l.]: YouTube, 2 dez. 2015. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpYujLWWIV4> Acesso em: 09 jun. 2023.

VARELLA, Drauzio. **Adriana Carranca e a violência contra as mulheres.** [S. l]: YouTube, 2 dez. 2015. 1 video (10 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OSZK1ZTfmL>. Acesso em: 09 jun. 2023.

ANEXOS

ANEXO A - PLANEJAMENTO DAS AULAS

Obra literária: *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) de Adriana Carranca

7º ano: 5 aulas de Língua Portuguesa por semana

Inicialmente, será aplicada uma pesquisa sobre as práticas e as experiências de leitura dos alunos envolvidos com o preenchimento do questionário intitulado “Questionário de pesquisa”.

Organização das etapas	Nome da etapa	Previsão de aulas
Primeira etapa	Motivação	05 aulas
Segunda etapa	Introdução	05 aulas
Terceira etapa	Leitura	Primeiro momento: 04 aulas Primeiro intervalo: 02 aulas Segundo momento: 04 aulas Segundo intervalo: 01 aula Terceiro momento: 08 aulas
Quarta etapa	Primeira interpretação	03 aulas
Quinta etapa	Contextualizações	04 aulas
Sexta etapa	Segunda interpretação	02 aulas
Sétima etapa	Expansão	02 aulas

Total: 40 aulas

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Prezado (a) estudante,

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer as práticas e as experiências de leitura literária no Ensino Fundamental II. Sua participação será de grande importância para esse trabalho realizado pela professora-pesquisadora no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Responda conforme a sua experiência. Não é necessário assinar esta pesquisa.

1) Idade: _____

2) Sexo: () feminino () masculino

3) Você tem o hábito de ler livros de literatura?

() Sim () Não

4) Por qual motivo principal você lê?

() A leitura é prazerosa.

() A leitura é essencial.

() A leitura é um incentivo dos pais.

() A leitura é uma exigência da escola.

() Outros, especifique _____

5) Ao escolher um livro literário, qual critério utiliza?

() O título do livro.

() O número de páginas.

() A capa do livro.

() Não tenho critério.

() Outros, especifique _____

6) A sua escola possui biblioteca?

() Sim () Não

7) Onde você tem mais acesso aos livros que lê?

() Na biblioteca da escola.

() Na biblioteca Municipal.

() Na sua casa.

() Outros, especifique _____

8) Com que frequência você vai à biblioteca de sua escola?

- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana.
- De quinze em quinze dias.
- Uma vez por mês.
- Não vou à biblioteca.

9) Você costuma ler livros da biblioteca de sua escola?

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

10) Você já leu livros indicados por alguém?

- Sim
- Não

11) Sua professora de Língua Portuguesa indica livros literários para leitura?

- Sim
- Não

12) Quando sua professora indica algum livro, você se sente motivado?

- Sempre
- Às vezes.
- Nunca.

13) Você se lembra do último livro que leu?

- Sim
- Não

14) Está lendo algum livro atualmente?

- Sim
- Não

Se sim, qual? _____

15) Possui algum livro preferido?

- Sim
- Não

Se sim, qual? _____

16) Qual (is) leituras mais o (a) interessa? Se for preciso, marque mais de uma opção.

- Poesias
- Histórias de amor
- Histórias de aventura
- Histórias de terror
- Histórias em quadrinhos
- Outras, especifique _____

17) Você já participou de algum projeto de leitura e escrita em sua escola?

- Sim Não

18) Você gostaria de participar de algum projeto de leitura e escrita na escola?

- Sim Não

19) Se você respondeu SIM na questão anterior, justifique: por que seria importante participar de um projeto de leitura e escrita na escola?

Agradecemos a sua participação!

Mestranda: Aline Cristina Robadel Nobre

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Pedrosa Botelho

