



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Kellin Karina Kreusch Knaul

**AVALIANDO O PROJETO MOMENTO DE LEITURA NA FORMAÇÃO
DE LEITORES LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

FLORIANÓPOLIS

2025

Kellin Karina Kreusch Knaul

**AVALIANDO O PROJETO MOMENTO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

FLORIANÓPOLIS

2025

Knaul, Kellin Karina Kreusch

AVALIANDO O PROJETO MOMENTO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS / Kellin Karina Kreusch Knaul ; orientador, Celdon Fritzen, 2025.

145 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Literatura. 3. formação de leitores. 4. momento literário. I. Fritzen, Celdon . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Kellin Karina Kreusch Knaul

AVALIANDO O PROJETO MOMENTO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES
LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 04 de abril de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª Dr^ª Fernanda Müller
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª Dr^ª Rosângela Hammes Rodrigues
Instituição Universidade Federal de Santa
Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras.

Assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Assinatura digital

Prof. Dr. Celdon Fritzen
Orientador

Florianópolis, 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Noeli, ao meu esposo Paulo Henrique Knaul e aos meus filhos Luís Henrique e Lidianna Luísa, meus alicerces.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primordialmente, pela oportunidade e capacidade de transpor todos os obstáculos que surgiram ao longo dessa caminhada.

A minha mãe Noeli Jasper, ex-professora e incentivadora da leitura desde a minha infância.

Ao meu filho Luís Henrique Knaul, pelo incentivo e apoio.

Às professoras Drs.^a Fernanda Müller, Elenice Andersen e Rosângela Hammes Rodrigues, que fizeram parte da banca avaliadora deste trabalho, pela relevante interlocução crítica no melhoramento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Celdon Fritzen, meu orientador, pela valiosa orientação, que muito contribuiu para a minha pesquisa.

Ao Paulo Morganti Alcaraz, secretário do curso do PROFLETRAS, sempre disponível para sanar minhas dúvidas em relação à parte burocrática do curso.

Aos meus alunos do 9º ano I e à segunda professora de turma Beatriz Clasen, que possibilitaram a realização da intervenção, bem como manifestaram mudanças positivas frente à aplicação piloto com os diários de leitura.

À professora Vanessa Klaumann - Técnica do Núcleo de Tecnologia Educacional - Cre Ituporanga, pelo pronto espírito colaborativo, bem como à colega de curso do Gestar, professora Jociara Sardo.

Tampouco poderia deixar de agradecer à mentora Aline Porto Quites e aos colegas do PROFLETRAS, pelo incentivo ao longo do curso e pelas palavras de conforto diante dos meus problemas de saúde.

E, finalmente, gostaria de agradecer a amigos, ex-professores, colegas, que de alguma forma também contribuíram para a realização de minha dissertação de mestrado.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (Cosson, 2021, p. 17).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar como a prática de leitura literária realizada por estudantes em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento do aluno leitor. O foco foi aplicar uma sequência didática em sala de aula, baseada nos estudos de Cosson (2021) com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na Escola de Educação Básica Bertino Silva, localizada no município de Leoberto Leal/SC. Denominada como Momento de Leitura, essa atividade envolve a leitura silenciosa, individual e em pequenos grupos, de livros literários diversos que, após a leitura, são contados ou socializados pelos alunos comigo e com as demais turmas da Escola Bertino Silva. A obra utilizada para o desenvolvimento do Momento de Leitura para esta pesquisa foi o livro *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*. A pesquisa foi estruturada para analisar os impactos dessa prática na formação de leitores, com base na discussão sobre o papel da literatura no Ensino Fundamental – anos finais e os métodos de ensino para desenvolvê-la, fundamentada em autores como Colomer, Zilberman, Lajolo, Cosson, Perrone- Moisés, Cândido e Machado. Para avaliar a eficácia do Momento de Leitura, foram utilizadas estratégias metodológicas como a aplicação de questionário, depoimentos escritos através do diário de leitura. A ênfase no trabalho qualitativo permitiu acompanhar a realização de cada etapa do Momento de Leitura e analisar a aceitação da proposta, as dificuldades e os êxitos na realização da produção escrita de maneira colaborativa. O desenvolvimento das etapas do Momento de Leitura, da interpretação e das interações favoreceu a compreensão da obra adaptada de Shakespeare indicando um impacto positivo na formação dos leitores, sugerindo a possibilidade de expansão desse projeto de leitura nas outras turmas do Ensino Fundamental – anos finais.

Palavras-chave: literatura; formação de leitores; momento literário.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the practice of literary reading carried out by students in the classroom contributed to the development of student readers. The focus was on applying a didactic sequence in the classroom, based on the studies of Cosson (2021), with 9th-grade students from Lower Secondary Education at Escola de Educação Básica Bertino Silva, located in the municipality of Leoberto Leal/SC. Called the "Reading Moment," this activity involves silent reading, individually and in small groups, of various literary books which, after being read, are retold or shared by the students with me and with other classes at Escola Bertino Silva. The book used for the development of the Reading Moment in this research was *The Tragedy of Romeo and Juliet – retold*. The research was structured to analyze the impacts of this practice on the formation of readers, based on a discussion about the role of literature in Lower Secondary Education and the teaching methods used to foster it, drawing on authors such as Colomer, Zilberman, Lajolo, Cosson, Perrone-Moisés, Cândido, and Machado. To evaluate the effectiveness of the Reading Moment, methodological strategies such as questionnaires and written testimonials through reading journals were used. The emphasis on qualitative work allowed for close monitoring of each stage of the Reading Moment and analysis of how the proposal was received, the challenges encountered, and the successes in carrying out written production collaboratively. The development of the stages of the Reading Moment, interpretation, and interactions facilitated the understanding of the adapted work by Shakespeare, indicating a positive impact on reader development and suggesting the potential expansion of this reading project to other Lower Secondary classes.

Keywords: literature; reader formation, literary moment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------------|---|
| APP | Associação de Pais e Professores |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TOD | Transtorno Opositor Desafiador |
| PNLD Literário | Programa Nacional do Livro Didático e Literário |
| PROFLETRAS | Programa de Mestrado Profissional em Letras |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 – CENA II DE <i>ROMEU E JULIETA</i> , DE SHAKESPEARE. EDIÇÃO RIDENDO CASTIGAT MORES | 33 |
| FIGURA 2 – <i>A TRAGÉDIA DE ROMEU E JULIETA – RECONTADA</i> , POR CRISTINE RÖHRIG | 34 |
| FIGURA 3 – SOBRE <i>A TRAGÉDIA DE ROMEU E JULIETA – RECONTADA</i> | 123 |
| FIGURA 4 – ATIVIDADES SOBRE O LIVRO QUE LERAM | 135 |
| FIGURA 5 – REGISTROS DA BIBLIOTECA | 138 |
| FIGURA 6 – 2023. RECEBENDO OS DIÁRIOS DE LEITURA | 139 |
| FIGURA 7 – UM DIÁRIO DE LEITURA | 139 |
| FIGURA 8 – DIÁRIOS DE LEITURA | 140 |
| FIGURA 9 – 2022. APRESENTAÇÃO MUSICAL DE <i>O MÁGICO DE OZ</i> | 141 |
| FIGURA 10 – 2023. APRESENTAÇÃO DE CONTOS DIVERSOS NA <i>SEMANA DE LITERATURA BRASILEIRA</i> | 141 |
| FIGURA 11 – 2023. APRESENTAÇÃO DO CONTO <i>UM APÓLOGO</i> , DE MACHADO DE ASSIS | 142 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 1 – DE QUAIS HISTÓRIAS VOCÊ LEMBRA? | 51 |
| GRÁFICO 2 – SEXO DOS LEITORES..... | 74 |
| GRÁFICO 3 – QUAL A SUA IDADE? | 75 |
| GRÁFICO 4 – COMO FOI A SUA EXPERIÊNCIA COM O MUNDO DAS HISTÓRIAS? | 76 |
| GRÁFICO 5 – QUAIS LEITURAS VOCÊ COSTUMA LER FREQUENTEMENTE? | 76 |
| GRÁFICO 6 – SUA FAMÍLIA TEM O HÁBITO DE LEITURA? | 77 |
| GRÁFICO 7 – GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS..... | 78 |
| GRÁFICO 8 – GRAU DE INSTRUÇÃO DAS MÃES..... | 78 |
| GRÁFICO 9 – QUE TIPOS DE TEXTOS MAIS CIRCULAM EM SUA CASA? | 120 |
| GRÁFICO 10 – O QUE MAIS MOTIVA SUA LEITURA? | 121 |
| GRÁFICO 11 – QUEM DESPERTOU SEU INTERESSE PELA LEITURA? | 121 |
| GRÁFICO 12 – COMO VOCÊ ESCOLHE UM LIVRO PARA LER? | 122 |
| GRÁFICO 13 – QUAIS GÊNEREOS VOCÊ COSTUMA LER? | 122 |
| GRÁFICO 14 – SUA ESCOLA TEM UM ESPAÇO DESTINADO À LEITURA? | 122 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 – PLANO DE ENSINO..... | 108 |
| QUADRO 2 – MUDANÇAS PARA 2025. | 111 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 21 |
| 2.1 A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR CRÍTICO..... | 21 |
| 2.2 UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA..... | 24 |
| 2.3 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS E AS ADAPTAÇÕES DE CLÁSSICOS..... | 28 |
| 2.4 O MITO DE ROMEU E JULIETA..... | 38 |
| 2.5 O AMOR E A MORTE NA TRAGÉDIA..... | 41 |
| 2.6 A CRISE DA LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR..... | 44 |
| 3 METODOLOGIA..... | 48 |
| 3.1 PESQUISA-AÇÃO..... | 48 |
| 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 51 |
| 3.3 MOMENTO DE LEITURA..... | 54 |
| 3.4 LETRAMENTO LITERÁRIO..... | 59 |
| 3.5 DIÁRIO DE LEITURA..... | 62 |
| 4 ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS..... | 65 |
| 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS POR AULA, FUNDAMENTADOS NA PROPOSTA DE COSSON (2021) | 65 |
| 4.2 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA..... | 73 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 112 |
| REFERÊNCIAS..... | 115 |
| APÊNDICES..... | 120 |

1 INTRODUÇÃO

Há 37 anos, uma menina do interior de Santa Catarina, estudante de escola pública, filha de professora e apaixonada por livros de literatura, tinha o sonho de se tornar também professora. Essa paixão iniciou-se graças ao incentivo de sua mãe, Noeli, que, a cada data comemorativa, presenteava a filha com livros de literatura ilustrados que chamavam a atenção da garota. Uma das suas primeiras coleções foi a de folclore brasileiro, com histórias como Saci-Pererê, Mula sem Cabeça, Negrinho do Pastoreio e Curupira. Tempos depois, na 1ª série do Ensino Fundamental, uma das suas primeiras leituras foi o livro *O barquinho amarelo*, de Ieda Dias da Silva.

Já no Ensino Fundamental, essa menina foi se apaixonando ainda mais por literatura. No segundo grau (como era chamado na época, 1994), recordo-me de um trecho do livro *A Importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire (1982a, p. 9), que dizia: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nele, o autor valorizava a importância do conhecimento prévio do aluno, passando depois para o ensino das primeiras leituras, da escrita e da reescrita.

Mesmo após a conclusão do curso de graduação e de especialização, percebi que estes não foram suficientes para que eu pudesse desenvolver um trabalho de formação e incentivo à leitura entre meus alunos. Busquei, então, mais um recurso, o mestrado profissional em Letras, o PROFLETRAS, que oferta capacitação de professores para a rede pública de Ensino Fundamental. As disciplinas cursadas no mestrado me apontaram caminhos para que eu pudesse auxiliar meus alunos a tornarem-se leitores literários. Tais palavras de Freire me ajudaram a entender o quanto era importante formar estudantes leitores já na escola, para desenvolver pessoas pensantes.

Hoje, como professora efetiva de Língua Portuguesa da Escola de Educação Básica Bertino Silva, da rede estadual do município de Leoberto Leal, litoral de Santa Catarina, faço questão de proporcionar aos meus alunos momentos de leitura em sala de aula, pois ler é essencial para a escola que se preocupa com a formação de leitores e com o papel que a literatura desempenha nessa tarefa. Segundo a fala da professora Fernanda Müller (2016, p. 13), quando o aluno chega nos anos finais do Ensino Fundamental, ensinar literatura tem se mostrado um objetivo secundário ou, no mínimo, alguns gêneros dessa esfera são preteridos em função de outros que se mostrariam mais representativos das atuais práticas sociais. Isso nos leva a questionar o significado da literatura, tanto na Educação Básica quanto em nossa sociedade. Afinal, qual papel a literatura ainda pode desempenhar na vida das pessoas? Qual a orientação

dos documentos oficiais acerca da formação do leitor e do ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental? O que efetivamente se pratica em sala de aula hoje e como podemos repensar uma abordagem do literário mais expressiva para o leitor em formação?

Um fator fundamental para o contato dos alunos com o texto literário diz respeito às intervenções de leitura. Entendo que a maior responsabilidade no ensino da literatura recaia sobre o professor. Nas minhas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com a leitura literária, nomeado Momento de Leitura, vem sendo desenvolvido tanto em sala de aula, quanto extraclasse, ou seja, os alunos retiram os livros da biblioteca para serem lidos na sala de aula e, se não terminarem, levam-nos para casa, pois sabemos que o tempo em sala é reduzido e temos que dar conta de todas as demandas e conteúdos relacionados à disciplina de língua portuguesa. Para tanto, temos a parceria da Biblioteca Pública Municipal Valdomiro João da Silva, que é administrada pela Prefeitura Municipal de Leoberto Leal através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, com a Direção da Escola de Educação Básica Bertino Silva. Sem sede própria, a Biblioteca Pública funciona em sala cedida nas dependências da escola. A Administração Pública Municipal disponibiliza professoras de séries iniciais que são remanejadas para o atendimento da biblioteca em três turnos durante os períodos de aulas na Escola.

Assim, a pesquisa de mestrado tem como proposta contribuir para a formação leitora dos estudantes, apresentar textos literários à turma e tentar envolvê-los nas narrativas literárias, a fim de que se tornem leitores aptos a significar, o mais amplamente possível, os textos que leem. Também aplicar ferramentas metodológicas que tornem a leitura do texto mais engajada, desenvolvendo a consciência crítica do educando, para que ele possa entender o que está nas entrelinhas, pois a sua participação em sala de aula é condição essencial para o sucesso da aprendizagem de maneira ativa e colaborativa. E, acima de tudo, esta pesquisa visa levantar subsídios que deem um retorno ao professor sobre o alcance formativo do Momento de Leitura enquanto prática de leitura literária.

A presente pesquisa objetivou problematizar como a prática de leitura em sala de aula, chamada Momento de Leitura, contribui para a formação do aluno como leitor. Essa prática compreendeu as aulas de leitura, socialização das obras retiradas da biblioteca, resenhas, diário, ou seja, todo o trabalho realizado a partir da leitura de literatura durante as aulas de língua portuguesa.

A obra literária escolhida nesta pesquisa para se trabalhar com os estudantes foi *A tragédia de Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, traduzida e adaptada por Christine Röhrig. William Shakespeare iniciou sua produção dramaturgica no início da década de 1590.

Vale destacar que, embora o teatro na Inglaterra já tivesse raízes na tradição medieval, foi nesse período que se consolidou como forma artística regular, especialmente com a ascensão do teatro elisabetano. *Romeu e Julieta* é considerada uma das mais eloquentes representações do amor romântico na literatura ocidental, afirma Harold Bloom (1998, p. 127).

As aulas dedicadas à leitura do livro *A Tragédia de Romeu e Julieta - recontada*, obra de William Shakespeare, adaptada por Christine Röhrig, aconteceram nas sextas-feiras, no dia em que tínhamos aulas fixa com a turma do 9º ano I. A pesquisa foi feita pela proposição de estratégias metodológicas, de acordo com a sequência didática do letramento literário, baseadas na proposta de Rildo Cosson (2021), para aferir os resultados dessa atividade de leitura literária na formação de leitores na escola em que leciono, no município de Leoberto Leal/SC.

É importante lembrar que o professor tem a função de mediar, estimular a leitura, consequentemente fornecendo subsídios aos seus alunos para que explorem seu potencial interpretativo. Esperava-se que os alunos, após o término de todas as etapas propostas para a leitura do livro, compreendessem o enredo da obra literária, refletissem sobre a temática trabalhada e principalmente dessem continuidade à leitura de outras obras literárias, levando à formação de leitores sensíveis e críticos que, através das leituras, mergulhassem no universo literário e fossem capazes de estabelecer conexões entre o texto que está sendo lido e as experiências sociais já vivenciadas anteriormente.

Criar oportunidade do aluno leitor relacionar-se esteticamente com uma obra literária ampliará sua compreensão em relação a ela, bem como as possibilidades de interpretar, compreender e articular ideias. O Momento de Leitura foi criado com o intuito de possibilitar o desenvolvimento da leitura literária reflexiva, relacionada com a realidade do aluno, que lhe provocasse uma reflexão sobre o tema tratado que o levasse a rever seus próprios conceitos.

Como uma das propostas metodológicas foi utilizado o diário de leitura, conforme apontado por Rildo Cosson, consiste em um instrumento que serviu para instaurar novas relações entre professor e aluno nas aulas de leitura. Convém enfatizar que sob a condição de instrumento didático, o diário de leitura não é uma simples transposição do diário íntimo para o espaço escolar. Essa escrita, realizada a princípio para si mesmo, possibilita elaborações e escolhas bastante variadas. Dessa forma, “o diário de leitura se materializa como uma reflexão feita pelo leitor sobre o texto e o próprio ato de ler, elaborada com recursos expositivos envolvendo a descrição e a explicação” (Rildo Cosson, 2014, p. 121- 122). Através dos diários o professor pôde ter ideia do aproveitamento das leituras dos estudantes.

Percebemos que a frequência das leituras literárias é indispensável para a formação do leitor e para a constituição do gosto literário. Sendo assim, não basta incluir leituras nas aulas,

mas avaliar e valorizar, na elaboração do planejamento, as escolhas segundo o aspecto cultural, social e formativo dos sujeitos envolvidos no processo. Além disso, a variedade de gêneros oferecidos aos estudantes e as leituras compartilhadas favorecem a formação do leitor.

Como afirma Fernanda Müller (2016, p. 24):

Muito mais do que a leitura mecânica, o docente, ou melhor dizendo, a escola como um todo, em suas diversas disciplinas, profissionais e espaços, precisa estimular a *leitura de mundo*, conforme Paulo Freire a denominou, para, na soma das duas, atingir o que tomamos aqui por *leitura crítica*.

A pesquisadora destaca a importância que a escola desenvolve no processo de formação do leitor. Mesmo que o tempo dedicado à leitura não seja o desejado, o educando precisa incluir a leitura de obras literárias na sua rotina diária e escolar.

A sala de aula é o lugar de interação entre os sujeitos. É necessário, portanto, que o educador saiba o que vai ensinar, estimulando o aluno a participar e questionar, pois de acordo com Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (Freire, 2007, p. 86).

A escola, além de ser um espaço de aprendizagem de diferentes saberes, deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. O papel do professor na atualidade não é mais um mero repassador de conteúdo, mas sim alguém que indique onde o aluno pode encontrar as informações de que necessita para a construção do seu saber. Conforme a afirmação de Júlio Aquino (2002, p. 13), “a escola precisa de imaginação, livros e sala de aula. Educação é relação professor-aluno e sala de aula”. Nesse sentido, é na escola que podemos refletir sobre o mundo e a vida como um todo, oferecendo aos estudantes ferramentas para pensar e interpretar a realidade.

Estímulos à leitura literária sempre foram um grande desafio, principalmente na educação básica, uma vez que ler é uma prática que exige concentração, reflexão e domínio da competência leitora. Muitas vezes, os alunos que não possuem o hábito de leitura enfrentam dificuldades para compreender o que leem, o que se torna ainda mais desafiador em um ambiente escolar heterogêneo, onde os docentes devem lidar com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. A leitura de obras literárias, no entanto, é um caminho essencial para a formação do indivíduo, tanto no desenvolvimento do seu pensamento crítico quanto no

conhecimento de si mesmo. A prática de leitura literária deve, portanto, instigar a curiosidade dos alunos, estimulando-os a refletir sobre as obras lidas e a buscar novos significados.

De acordo com o Ministério da Educação, por meio de programas como o PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático e Literário), voltado exclusivamente para a seleção e distribuição de obras literárias, a literatura deve ser acessível aos alunos, respeitando suas faixas etárias e o nível de maturidade. A escolha das obras literárias e suas adaptações devem garantir que o conteúdo chegue aos leitores de forma adequada e compreensível. No entanto, apesar das políticas de incentivo à leitura e das discussões teóricas sobre a formação de leitores, ainda há uma dificuldade significativa nas escolas para implementar essas práticas de maneira eficaz.

Na nossa instituição, por exemplo, foi identificada a ausência de um projeto contínuo de leitura, sendo a prática da leitura muitas vezes restrita às aulas de Língua Portuguesa. A implementação do Projeto Momento de Leitura visa reverter essa situação, possibilitando que a prática de leitura seja retomada e expandida por toda a escola, envolvendo alunos e professores de diferentes disciplinas.

É dentro desse contexto que este estudo se propõe a investigar como a prática do Momento de Leitura pode contribuir para o processo de formação de leitores de obras literárias durante o Ensino Fundamental II. O objetivo geral é verificar de que maneira a prática do Projeto Momento de Leitura pode influenciar o desenvolvimento e amadurecimento dos leitores literários entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos alguns objetivos específicos: aplicar a sequência didática proposta por Rildo Cosson em *Letramento Literário, Teoria e Prática* (2021); construir instrumentos para a coleta de dados com os estudantes, capazes de fornecer indícios sobre a contribuição do Momento de Leitura para sua formação, por meio de diários de leitura; levantar dados sobre os hábitos de leitura dos estudantes, através de questionários; e, finalmente, analisar as informações obtidas por meio das amostras dos diários de leitura e dos questionários, à luz da bibliografia apresentada na Fundamentação Teórica.

No primeiro capítulo deste trabalho, abordamos as dificuldades encontradas na formação de leitores na escola e as ações realizadas para refletir sobre tais problemas. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, em que a pesquisadora Perrone-Moisés (2016) defende o ensino da literatura como uma forma de promover o autoconhecimento e a transformação social. A adaptação de clássicos literários também é discutida nesse capítulo, como a adaptação de *Romeu e Julieta* por Christine Röhrig. Também serão abordados os estudos de Ítalo Calvino (1993), Antonio Cândido (1981) e os diferentes paradigmas

metodológicos de ensino, com destaque para o trabalho de Rildo Cosson (2020), sobre a formação do leitor literário.

O terceiro capítulo contextualiza os sujeitos da pesquisa, apresentando os estudantes, sua realidade escolar, a metodologia com eles adotada, baseada na pesquisa-ação, e os procedimentos de coleta de dados. No quarto capítulo, será feita a análise dos dados obtidos por meio dos diários de leitura e dos questionários. Nas Considerações Finais, serão discutidos os resultados da pesquisa e apresentadas sugestões para a continuidade deste estudo. Assim, esta pesquisa não só busca contribuir para a formação leitora dos alunos, mas também uma possibilidade para revitalizar o ensino da literatura nas escolas, reafirmando seu papel crucial na formação de cidadãos críticos e engajados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como propósito refletir sobre a leitura literária no ambiente escolar, destacando as dinâmicas de interação entre o leitor e o texto. A leitura é concebida como um processo ativo, construído com base nos conhecimentos prévios do leitor e em estratégias cognitivas que possibilitam a construção de significados. Além disso, o capítulo enfatiza o valor das práticas colaborativas, que contribuem para o aprimoramento das competências leitoras dentro do contexto do letramento literário. Sob essa perspectiva, o leitor desenvolve a capacidade de acompanhar sua própria compreensão, verificar a coerência das interpretações que formula e identificar informações essenciais, ampliando progressivamente seu repertório linguístico e interpretativo.

Nesse sentido, para que o processo de leitura significativa se concretize de maneira eficaz no ambiente escolar, é fundamental adotar metodologias estruturadas que favoreçam a participação ativa dos alunos. É nesse contexto que Cosson (2021) propõe uma sequência essencial para que o letramento literário seja desenvolvido nas escolas de maneira mais abrangente e participativa. Essa sequência é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Vale destacar que essas fases não indicam um ponto final, mas sim a continuidade de um processo de leitura com significado. A proposta funciona como um direcionamento e, assim como qualquer planejamento eficaz, deve considerar as especificidades dos estudantes e do contexto escolar, sendo adaptada conforme as necessidades.

2.1 A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Na obra *Andar entre livros*, Teresa Colomer (2007) apresenta um panorama histórico do lugar que a leitura literária ocupou — e ainda ocupa — no contexto escolar. A autora mostra que, por muito tempo, a escola tratou a leitura de forma instrumental, priorizando a decodificação de palavras e o domínio da norma culta em detrimento do prazer estético e da formação do leitor literário. Segundo Colomer, a leitura era vista como uma habilidade a ser dominada tecnicamente, o que afastava os alunos da experiência subjetiva e sensível proporcionada pelo contato com obras literárias significativas.

Ao longo do tempo, especialmente com o avanço das pesquisas no campo da didática da literatura e da psicologia da leitura, essa visão começou a ser questionada. Colomer destaca como, a partir das últimas décadas do século XX, ganhou força uma concepção mais ampla da

leitura na escola — uma que reconhece seu potencial formativo, crítico e cultural. Essa mudança implica uma valorização da leitura literária não apenas como ferramenta de aprendizagem, mas como prática que contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e reflexivos.

Ao abordar essa evolução, Colomer convida professores, mediadores e formuladores de políticas educacionais a repensarem os objetivos da leitura nas salas de aula. Para ela, é essencial que a escola assuma seu papel na formação de leitores literários, oferecendo obras de qualidade e criando espaços em que a leitura seja, acima de tudo, uma experiência de encontro com o outro e com o mundo.

Rildo Cosson (2006, p. 35) destaca que "o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas." Essa perspectiva enfatiza a importância de proporcionar aos alunos leituras desafiadoras para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras. Além disso, Cosson (2006, p. 12) argumenta que a leitura literária deve ser vista como uma prática social que reflete relações de poder e possui uma condição especial em virtude da "própria condição de existência da escrita literária". Ele também destaca que a literatura é mais do que um conhecimento; ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2006, p. 17). Essas ideias reforçam a importância de considerar a diversidade e os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino da leitura literária.

Portanto, compreender a leitura como uma prática ao mesmo tempo cognitiva e social é fundamental para o desenvolvimento de competências leitoras ao longo da vida. Essa compreensão amplia a eficácia das práticas escolares voltadas para a formação do leitor literário, favorecendo o desenvolvimento de habilidades analíticas, interpretativas e críticas.

Apesar disso, observa-se que, em meio ao avanço das tecnologias e à velocidade das informações nas redes sociais, a leitura literária tem perdido espaço no cotidiano das pessoas, especialmente entre os jovens. No entanto, é fundamental destacar sua importância para o desenvolvimento crítico, emocional e cultural do indivíduo.

Nos dias de hoje, em que a superficialidade das mensagens instantâneas domina a comunicação, resgatar o hábito da leitura literária é um ato de resistência e cuidado com o intelecto. Incentivar esse hábito nas escolas, em casa e na sociedade como um todo é essencial para formar cidadãos mais conscientes, sensíveis e preparados para os desafios do mundo.

Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, descrita na *Revista Educação* (2024), o número de leitores que associam a escola ao hábito de leitura caiu de 23% para 19% nos últimos quatro anos. Além disso, apenas 4% dos entrevistados afirmaram estar lendo um livro

recomendado pela escola, uma redução significativa em relação a anos anteriores. Esses dados indicam uma diminuição da escola como referência para a leitura literária e uma necessidade urgente de revitalizar as práticas pedagógicas nesse campo (Revista Educação, 2024).

O governo federal tem adotado medidas para fortalecer a leitura literária através da atualização de acervos bibliográficos por meio de iniciativas como o PNLD Literário (Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário), com a distribuição de livros em bibliotecas públicas, buscando ampliar o acesso à literatura de qualidade em diversas regiões do país. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma das iniciativas mais tradicionais voltadas à distribuição gratuita de livros didáticos, pedagógicos e literários às redes públicas de ensino no Brasil. Por meio desse programa, as escolas participantes recebem regularmente os materiais selecionados pelo Ministério da Educação (MEC), sem nenhum custo.

Os públicos principais do PNLD são estudantes e professores da Educação Básica nas escolas públicas, embora também sejam contempladas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que não tenham fins lucrativos e mantenham convênio com o Poder Público. Sua origem remonta à criação do Instituto Nacional do Livro, instituído pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Mais do que apenas distribuir livros, o PNLD envolve uma série de etapas importantes — desde a definição das diretrizes para as obras conforme cada fase da Educação Básica, até a seleção e aprovação dos livros que serão utilizados pelas escolas.

O Ministério da Educação publica editais com os critérios obrigatórios que as editoras devem seguir para a produção dos materiais. A cada quatro anos ocorre a renovação das obras de uma etapa específica do ensino. Especialistas da Secretaria de Educação Básica avaliam os livros e escolhem aqueles que atendem aos requisitos estabelecidos, formando assim o conjunto de obras aprovadas. Após essa seleção, a lista de livros fica disponível para que escolas e professores possam escolher quais materiais adotar.

A execução do programa é coordenada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal ligada ao MEC. O FNDE tem como missão oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e ao Distrito Federal, visando garantir uma educação pública de qualidade. Entre suas responsabilidades estão: organizar o processo de inscrição das obras, auxiliar na composição dos acervos, supervisionar a qualidade dos materiais produzidos e acompanhar a execução do programa junto às redes de ensino (Todos pela Educação, 2024).

A leitura literária no Brasil está em um momento de transição em que a adaptação às novas tecnologias e a valorização da diversidade cultural são essenciais. É fundamental que

escolas, educadores e políticas públicas trabalhem juntos para criar ambientes que incentivem a leitura literária como prática formativa, crítica e prazerosa.

2.2 UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA

O ensino da literatura tem desempenhado um papel central na formação educacional e cultural dos estudantes ao longo dos séculos. Desde a Antiguidade, a literatura foi vista como um veículo para transmitir valores morais, culturais e sociais, além de fomentar o desenvolvimento linguístico e estético. No contexto escolar, a literatura serve não apenas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também para a promoção do pensamento crítico, da empatia e da compreensão intercultural.

Nas últimas décadas, houve um crescente reconhecimento da importância de adaptar o ensino da literatura às capacidades e interesses dos alunos, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais significativo e engajador. Este reconhecimento reflete uma mudança das abordagens tradicionais, que muitas vezes enfatizavam o estudo de textos literários canônicos de forma rígida e descontextualizada. Entretanto, essa mudança nem sempre esteve presente na história da educação literária. Como destaca Teresa Colomer (2007):

Por muitos séculos, a literatura desempenhou um papel fundamental como pilar central da educação linguística, da formação ética, da percepção cultural com raízes greco-latinas e, desde o século XIX, como elemento associado de cada nacionalidade. O fato de que a literatura tenha cumprido todas essas funções não implica, entretanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias durante as aulas, nem que as leituras realizadas estivessem alinhadas com suas capacidades e interesses. É suficiente considerar que, de acordo com os autores do plano educacional de 1825 na Espanha, as únicas leituras essenciais na educação primária eram a cartilha, o catecismo e as fábulas de Samariego. E que, um século depois, passou a ser obrigatória uma leitura tão questionável para o público infantil quanto Dom Quixote (Colomer, 2007, p. 6).

Colomer ressalta a disparidade histórica entre o papel idealizado da literatura na formação educacional e a realidade das práticas de ensino, que nem sempre levaram em conta as necessidades e interesses dos estudantes. A reflexão sobre essas práticas é crucial para entender os desafios e possibilidades atuais no ensino da literatura, especialmente no contexto infanto-juvenil, onde a escolha de textos e abordagens pedagógicas pode influenciar significativamente o desenvolvimento do gosto pela leitura e a formação de leitores críticos e reflexivos.

No Brasil, essa compreensão da importância em formar leitores já se perpetua por longas décadas. Além da obrigatoriedade do ensino, outro fator foi de fundamental importância para que a leitura se firmasse como prática social. Sobre essa questão, as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman apontam considerações para nosso conhecimento acerca da história da leitura no Brasil:

Para que o hábito da leitura se expandisse a ponto de se transformar em prática social, foi necessária uma mudança adicional: a valorização da família, que passou a ser permanente e inédita. Até o século XVIII, entre as elites predominavam os grupos unidos por laços de parentesco, que formavam alianças políticas poderosas por meio de matrimônios de conveniência. Entre as classes baixas, prevaleciam as corporações profissionais, usadas para se proteger da violência dos senhores feudais (Zilberman; Lajolo, 1998, p. 15).

A citação de Zilberman e Lajolo ilustra como a transformação social e a valorização da família foram fatores cruciais para a expansão do hábito da leitura no Brasil. Ao destacar a mudança de uma estrutura social segmentada para uma outra em que a família desempenha um papel central na promoção da leitura, as autoras mostram como as práticas culturais e sociais estão interligadas com as estruturas sociais e familiares. Essa análise revela a importância de entender o contexto histórico e social ao examinar a evolução das práticas de leitura e suas implicações para a formação cultural e social.

A partir da Revolução Industrial, a percepção da família e da leitura passou por uma profunda transformação. Durante o século XIX, a família emergiu como um ideal da burguesia, refletindo valores de estabilidade e moralidade que foram fundamentais para a coesão social da época. Nesse contexto, a leitura se consolidou como uma habilidade essencial, não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação moral dos indivíduos. A literatura passou a ser vista como um meio crucial para transmitir normas e valores culturais, além de ensinar a norma culta.

A partir desse período, o ensino da literatura tornou-se uma ferramenta de socialização e instrução, com o objetivo de cultivar a moralidade e a competência linguística dos alunos. O livro impresso era a principal forma de disseminação do conhecimento, e o estudo das obras literárias era um componente central da formação educacional. Rildo Cosson discute em seu artigo *Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação* (2021), como o ensino de literatura nas escolas frequentemente se confunde com o ensino de língua vernácula, adotando uma abordagem formalista e moralista similar àquela implementada pelos jesuítas no período colonial. Ele observa que, nesse modelo, os textos literários são utilizados

de forma descontextualizada, como fragmentos de obras canônicas, para exercícios de memorização e ilustração, sem promover uma compreensão crítica ou significativa da literatura.

Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários se tornam meros fragmentos de obras consideradas canônicas do ponto de vista linguístico e moral, sendo utilizados como referências de um passado cada vez mais distante, mas considerado para o uso correto da escrita, servindo como material para exercícios de composição, memorização e ilustração para os alunos. Assim, a posição aparentemente privilegiada dos textos literários no ensino da língua vernácula é apenas uma aparência do que, no passado, foi o ensino da escrita através da literatura, quando o uso pedagógico envolvia o manuseio constante e o conhecimento profundo das obras modelo.

Na forma de conhecimento específico, o ensino da literatura assume o conteúdo da história literária, que naquele momento, século XIX, foi desenvolvida como uma forma especial de garantir a identidade nacional. Esta abordagem, que difere em vários aspectos do tratamento dado ao estudo dos textos literários anteriormente, textos clássicos e literaturas de tradições europeias, como a literatura greco-romana, a literatura medieval e a literatura renascentista, geralmente se restringe ao ensino secundário e tem a dupla missão de preservar e transmitir o espírito nacional, traduzido em um cânone literário. Para isso, os autores clássicos são deixados de lado em favor dos autores nacionais, organizados historicamente em períodos ou estilos artísticos. As obras literárias passam a representar esses períodos ou estilos pelos quais os diferentes países expressam simultaneamente o caráter único de sua cultura e sua adaptação à civilização ocidental. Trata-se, essencialmente, de um ensino sobre a literatura e não da literatura em si, que sai do âmbito da aprendizagem da escrita e passa a integrar o campo da história.

Por um longo período, *o que ensinar* não era uma questão crucial para os professores de literatura, já que a resposta era evidente: os clássicos. No entanto, com as grandes transformações, como a modernização feita de forma precipitada e sem os investimentos necessários para uma abordagem democrática, a pressão do mercado por uma formação mais prática, o desafio ao cânone por grupos identitários e o poder das mídias, que oferecem entretenimento constante, a mesma questão, se feita atualmente, não apenas não possui mais uma resposta tão elementar como corre o risco de nem sequer ser feita. Recorremos a Perrone-Moisés:

O declínio do prestígio cultural e social da literatura, no fim do século XX, afetou seriamente seu estudo. Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento. Os economistas veem a literatura como um produto com pouco (embora não

desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores do ensino, como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados (Perrone-Moisés, 2016, p.70).

A citação de Perrone, ainda que antiga, continua sendo válida, pois ilustra um problema crucial enfrentado pela literatura no cenário contemporâneo, evidenciado por uma mudança de paradigmas em relação à sua importância cultural e educacional. O "declínio do prestígio cultural e social" da literatura pode ser interpretado como um reflexo de uma sociedade que valoriza mais a eficiência econômica e a aplicabilidade direta das habilidades, ao invés da formação cultural profunda que a literatura tradicionalmente proporcionava.

O contraste entre a visão tradicional da literatura como um meio essencial para a formação moral e cultural e a visão moderna que a vê como um bem de valor mercadológico questionável destaca uma tensão significativa. A literatura, que foi uma ferramenta central para o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia, enfrenta o desafio de se reconectar com uma sociedade que prioriza resultados econômicos e práticas diretamente aplicáveis.

Além disso, a crítica sobre a percepção da literatura como "perfumaria" no ensino aponta para uma necessidade urgente de reavaliar e recontextualizar o papel da literatura na educação moderna. Isso sugere a importância de defender e repensar o valor intrínseco da literatura não apenas como um conteúdo acadêmico, mas como um componente vital para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a formação de uma sociedade culturalmente rica e crítica.

No entanto, com a ascensão das novas tecnologias e mídias no final do século XX e início do século XXI, a leitura literária começou a passar por uma transformação significativa. A prevalência do livro impresso, que durante tanto tempo dominou o cenário literário, está sendo desafiada por outras formas de mídia, como e-books, audiobooks e plataformas digitais. Essa mudança não se limita apenas à forma física do livro, mas também ao modo como os textos literários são consumidos e experienciados. As novas tecnologias têm introduzido novas maneiras de leitura, como a leitura interativa e a literatura digital, que oferecem experiências multimodais e frequentemente incorporam elementos multimídia.

O impacto dessas transformações é profundo, refletindo uma evolução na forma e no consumo dos textos literários. A adaptação à digitalização e às mídias sociais tem gerado novas dinâmicas no mercado editorial e nas práticas de leitura, desafiando conceitos tradicionais sobre a literatura e sua função educativa. A literatura digital, por exemplo, pode incluir recursos interativos e hipertextuais que permitem uma experiência de leitura mais dinâmica e personalizada, ao mesmo tempo em que oferece novos desafios para a crítica literária e a pedagogia. Portanto, a evolução da literatura desde a Revolução Industrial, passando pela

preeminência do livro impresso, até a atual era digital, ilustra uma transformação contínua na forma como entendemos e experimentamos a leitura. Essa transformação destaca a necessidade de adaptar práticas educacionais e culturais às novas realidades tecnológicas, mantendo a relevância da literatura enquanto se navega pelas mudanças do século XXI.

Apesar de todas essas mudanças que hoje acompanhamos, Perrone-Moisés ainda defende o ensino da literatura:

[...] ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (Perrone-Moisés, 2016, p. 6-7).

A citação de Perrone-Moisés oferece uma defesa convincente da literatura como um componente essencial do currículo educacional. Ao reconhecer a literatura como uma forma de linguagem de alta precisão e complexidade semântica, bem como um meio crucial para o conhecimento do outro e o autoconhecimento, Perrone-Moisés reforça a ideia de que o ensino da literatura vai além da simples instrução acadêmica. Ela propõe que a literatura desempenha um papel vital no desenvolvimento da capacidade imaginativa, na formação cultural e na preparação de cidadãos críticos e empáticos. Esses argumentos são fundamentais para justificar a manutenção e o fortalecimento da literatura no currículo escolar, mesmo em um contexto de crescente valorização das habilidades práticas e tecnológicas.

2.3 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS E AS ADAPTAÇÕES DE CLÁSSICOS

Baseando-se em Ítalo Calvino (1991, p. 9), começamos com algumas propostas de definição: 1. “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, ouve-se dizer: "Estou relendo

... " e nunca "Estou lendo ... ". A frase destaca que os clássicos são obras que não se esgotam em uma única leitura. Ou seja, são livros tão profundos, ricos e significativos que as pessoas tendem a voltar a eles várias vezes ao longo da vida. Isso cria a impressão de que ninguém está lendo um clássico pela primeira vez, mas sim relendo, como se ele já fizesse parte da experiência comum de leitura — algo quase obrigatório ou inevitável.

Calvino (1991, p. 10) tenta então esta outra fórmula de definição: 2. “Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”. Pôde-se perceber com a definição de Calvino, que um clássico não perde valor com o tempo: ele é uma riqueza tanto para quem já o leu e ama, quanto para quem ainda vai descobri-lo. A citação valoriza tanto a releitura quanto o encontro inicial com um clássico — desde que esse encontro aconteça em condições que favoreçam uma boa leitura (com atenção, maturidade, sensibilidade).

Ou ainda, podemos citar outra definição de Calvino (1991, p. 11): 6. “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Isso significa que um clássico nunca se esgota. A cada nova leitura, ele continua revelando novos sentidos, novas interpretações e novas emoções. Diferente de livros que parecem ter uma única mensagem clara e definitiva, os clássicos são abertos, complexos e ricos, e por isso falam com cada leitor de um jeito diferente, dependendo do momento da vida, da bagagem pessoal, do tempo histórico.

Essa característica inesgotável dos clássicos se conecta diretamente ao modo como eles impactam o leitor ao longo da vida. É comum que as leituras feitas durante a juventude não gerem resultados imediatos e visíveis, seja por falta de paciência, por distrações ou pela ausência de maturidade — tanto em relação à vida quanto ao próprio hábito da leitura. No entanto, essas leituras podem ter um impacto formativo importante, já que contribuem para moldar vivências futuras. Elas fornecem exemplos, referências, parâmetros de julgamento, formas de organizar o pensamento e valores que, mesmo com o passar do tempo e o esquecimento do conteúdo, continuam presentes em nós. Quando voltamos a esses livros na vida adulta, muitas vezes percebemos que eles influenciaram profundamente nossa maneira de pensar e sentir, mesmo que já não lembrássemos de tê-los lido. Já dizia Calvino (2007, p.12) que “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”.

Nesse sentido, a escola tem um papel essencial como mediadora desse primeiro contato com os clássicos. Cabe à escola fornecer as ferramentas necessárias para que o estudante possa

fazer escolhas. No entanto, as escolhas verdadeiramente significativas são aquelas feitas fora do ambiente escolar e depois que esse período já passou.

A literatura no Ensino Fundamental – anos finais desempenha um papel vital na formação integral dos alunos, funcionando como um meio de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A literatura é um espaço onde se manifestam diferentes vozes e perspectivas, permitindo ao leitor desenvolver uma visão crítica sobre o mundo. Antonio Candido destaca a importância da literatura no desenvolvimento humano. Ele afirma: "A literatura é um instrumento de formação do homem e de sua cultura, pois, ao oferecer outras realidades, propõe novas maneiras de ver e sentir" (Candido, 1995, p.49). Essa citação reforça a ideia de que a literatura no Ensino Fundamental – anos finais é importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, estimulando uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo.

A literatura ainda serve como um importante meio de reflexão sobre identidade e diversidade cultural. A inclusão de obras de diferentes contextos socioculturais permite aos alunos reconhecer e valorizar a pluralidade existente na sociedade. Conforme afirma Homi K. Bhabha (1994, p. 38), "a cultura é um espaço de tradução onde identidades se formam e se transformam". A literatura, assim, contribui para a formação de uma identidade crítica e plural entre os alunos.

Além de suas funções sociais e emocionais, a literatura é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Segundo Koch e Elias (2011, p. 26), "a leitura literária enriquece o vocabulário, aprimora a compreensão leitora e desenvolve a capacidade de interpretação". O contato com diversos gêneros literários amplia o repertório linguístico dos alunos, preparando-os para uma comunicação mais eficaz.

A literatura no Ensino Fundamental – anos finais transcende o simples aprendizado de conteúdo, configurando-se como um espaço essencial para a formação integral dos estudantes. A promoção da leitura e da análise crítica de textos literários deve ser uma prioridade nas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, sensíveis e criativos.

A leitura de obras clássicas por parte do público infanto-juvenil se revela essencial para o desenvolvimento do hábito de leitura. Ana Maria Machado (2002), em seu livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, destaca a importância do primeiro contato do leitor com uma obra clássica por meio de uma adaptação:

[...] Também não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor,

atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria (Machado, 2002, p. 12-13).

Dessa forma, Machado (2002) destaca a importância de que a primeira experiência de um leitor com a leitura de um clássico seja cativante, para que, mais tarde, ele se torne um leitor engajado. Contudo, a autora sublinha que esse contato pode – e até deve – ser realizado por meio de adaptações, pois essas versões são adequadas à maturidade mental e emocional do leitor.

Adaptações literárias, especialmente a transposição de clássicos para a literatura infanto-juvenil, representam uma prática significativa na literatura e na educação. Este fenômeno permite que obras literárias de relevância histórica e cultural sejam recontextualizadas para públicos mais jovens, mantendo sua essência enquanto ajustam a narrativa, o estilo e o conteúdo para atender às capacidades cognitivas e interesses das crianças e adolescentes. O estudo dessas adaptações é crucial para compreender como a literatura clássica pode ser tornada acessível e relevante para as novas gerações.

A adaptação literária pode ser definida como o processo de reescrever um texto para um novo público ou formato, preservando alguns aspectos essenciais da obra original, mas modificando outros elementos para atender a necessidades e expectativas diferentes. Segundo Lúcia M. Lins (2006, p. 34), adaptações são transformações que visam facilitar a compreensão e a apreciação de um texto, mantendo o núcleo temático e os valores culturais da obra original, mas adaptando sua linguagem e estrutura para um novo contexto de leitura.

As adaptações de clássicos para a literatura infanto-juvenil são um aspecto fundamental da dinâmica literária e educacional. Elas desempenham um papel crucial na transmissão de valores culturais e na promoção da leitura entre os jovens. A análise dessas adaptações revela não apenas as estratégias usadas para tornar os clássicos acessíveis, mas também as implicações culturais e educacionais dessas práticas. Este campo de estudo oferece uma rica área de investigação para compreender como a literatura clássica é transformada e preservada para novos públicos, garantindo que sua relevância e impacto perdurem através das gerações.

No entanto, essa mediação entre tradição e formação de novos leitores nem sempre ocorreu de forma crítica e planejada.

Vejam os que é alegado por Antunes:

Para Bosi, a indústria cultural dos anos 70 "minou fundo" essa atualização do patrimônio cultural, jogando no mercado uma avalanche de textos didáticos

que representou uma exclusão do passado sem que se colocasse no lugar "um repertório novo, coerente e pensado". Foram, assim, levados para as salas de aula autores que "já não dispunham de uma consciência crítica suficientemente aguda para explorar as riquezas do moderno, nem de cultura filológica e literária bastante para aprofundar os veios da tradição". (BOSI, apud Antunes; Ceccantini, 2004, p.79).

Alfredo Bosi critica como a indústria cultural afetou a educação, mostrando que a grande quantidade de materiais didáticos vendidos na época enfraqueceu o ensino de literatura e cultura. Esses materiais não trouxeram boas alternativas para substituir o que foi perdido. Ele aponta que isso fez os alunos se afastarem da tradição literária e também que as novas propostas eram superficiais, sem conteúdo profundo e bem pensado. Segundo o autor, os escritores lidos nas escolas não tinham uma visão crítica da modernidade nem um bom conhecimento da tradição. Isso levou a um empobrecimento do ensino, prejudicando a formação humanista dos estudantes e o desenvolvimento de um pensamento crítico ligado à história. Bosi, então, defende que é preciso equilibrar inovação e tradição — algo que o mercado, focado no consumo rápido, não conseguiu oferecer.

Nesse contexto, a reflexão de David Carr e Tom Harrison (2015) sobre o valor das adaptações literárias oferece um contraponto importante. Ao contrário do uso superficial criticado por Bosi, Carr e Harrison veem as adaptações como um processo legítimo de reinterpretação, capaz de preservar o núcleo da obra original enquanto a recontextualiza para novos públicos, tempos e culturas. Para eles, esse processo não dilui o valor literário, mas o renova, abrindo espaço para a ressignificação de textos clássicos à luz de questões contemporâneas. Assim, quando feitas com intencionalidade pedagógica e profundidade interpretativa, as adaptações podem contribuir para a formação crítica e humanista, justamente o que Bosi defende — desde que não se rendam à superficialidade imposta pela lógica de mercado.

Nesse sentido, o trabalho de Christine Röhrig pode ser visto como uma aplicação concreta dessas ideias. Röhrig é uma autora e adaptadora que se destaca por seu trabalho na reformulação de clássicos da literatura para públicos jovens. Röhrig se empenha em tornar as obras clássicas mais acessíveis e atraentes para crianças e adolescentes, preservando a essência do texto original enquanto adapta sua linguagem e estrutura. Seu trabalho contribui significativamente para a formação de novos leitores, promovendo o encontro entre as novas gerações e a tradição literária.

Para ilustrar esse trabalho de adaptação, a seguir são apresentados dois trechos da obra *Romeu e Julieta*: um traduzido de sua versão original, escrita por William Shakespeare, e outro

adaptado por Christine Röhrig. A comparação permite observar como a adaptadora transpõe o conteúdo clássico para uma linguagem mais contemporânea, sem perder de vista os elementos centrais da narrativa.

Figura 1: Cena II do livro *Romeu e Julieta de Shakespeare*. Edição Ridendo Castigat Mores.

JULIETA — Ai de mim!

ROMEU — Oh, falou! Fala de novo, anjo brilhante, porque és tão glorioso para esta noite, sobre a minha frente, como o emissário alado das alturas ser poderia para os olhos brancos e revirados dos mortais atônitos, que, para vê-lo, se reviram, quando montado passa nas ociosas nuvens e veleja no seio do ar sereno.

JULIETA — Romeu, Romeu! Ah! por que és tu Romeu? Renega o pai, despoja-te do nome; ou então, se não quiseres, jura ao menos que amor me tens, porque uma Capuleto deixarei de ser logo.

ROMEU (*à parte*) — Continuo ouvindo-a mais um pouco, ou lhe respondo?

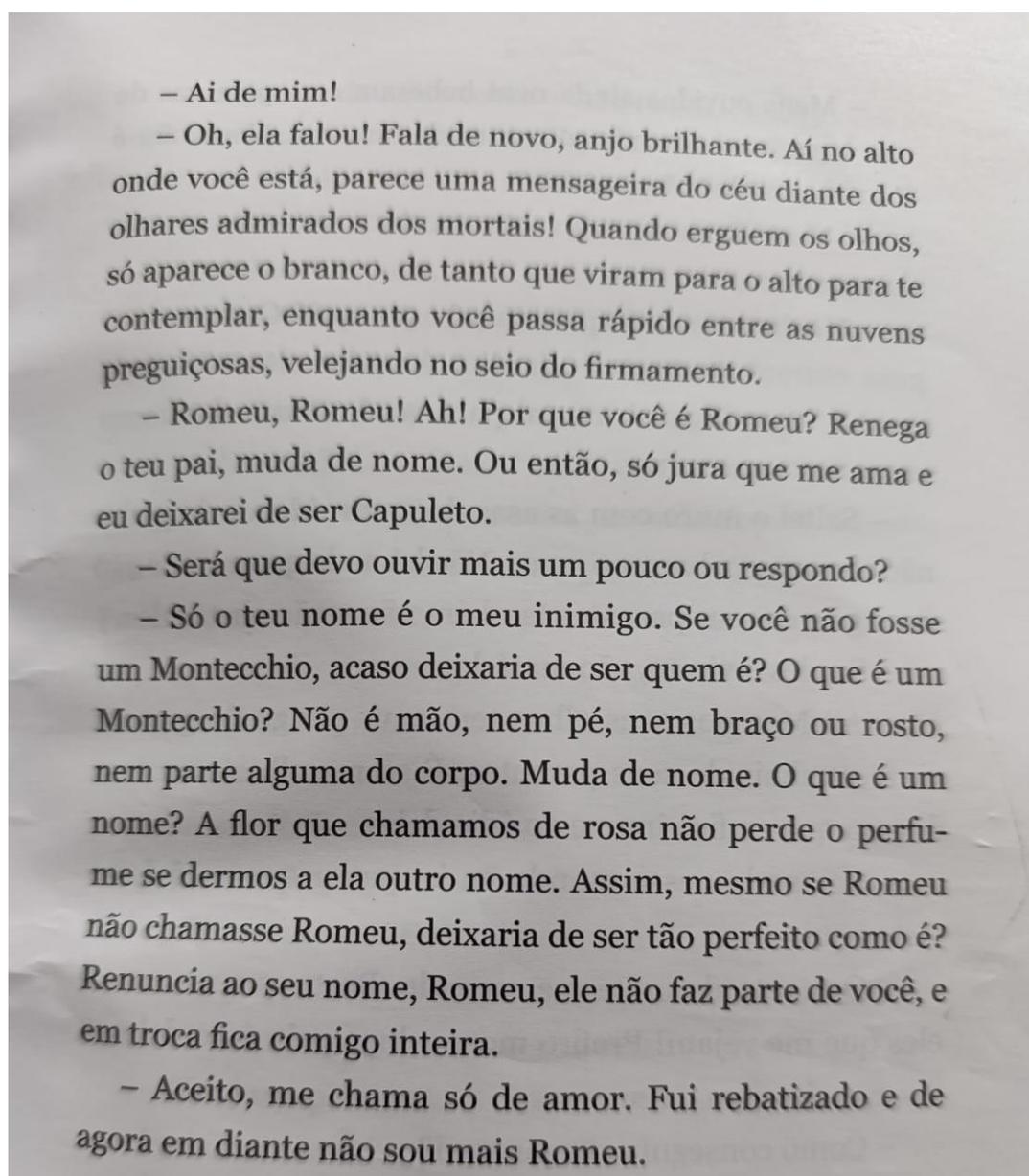
JULIETA — Meu inimigo é apenas o teu nome. Continuarias sendo o que és, se acaso Montecchio tu não fosses. Que é Montecchio? Não será mão, nem pé, nem braço ou rosto, nem parte alguma que pertença ao corpo. Sê outro nome. Que há num simples nome? O que chamamos rosa, sob uma outra designação teria igual perfume. Assim Romeu, se não tivesse o nome de

Romeu, conservara a tão preciosa perfeição que dele é sem esse título. Romeu, risca teu nome, e, em troca dele, que não é parte alguma de ti mesmo, fica comigo inteira.

ROMEU — Sim, aceito tua palavra. Dá-me o nome apenas de amor, que ficarei rebatizado. De agora em diante não serei Romeu.

Fonte: Shakespeare. Edição Ridendo Castigat Mores.

Figura 2- *A tragédia de Romeu e Julieta* – recontada, por Christine Röhrig.



Fonte: Röhrig (2021).

Na figura 1, o texto apresenta os diálogos, as falas dos personagens e a rubrica. A rubrica, que é a instrução que guia a atuação dos atores, é uma indicativa de encenação. Os personagens são os indivíduos que vivem a história contada no palco. Nesse caso são os protagonistas Romeu e Julieta.

Na frase “Ah, Romeu, Romeu! Por que és Romeu? Renega teu pai, rejeita teu nome; e, se assim não o quiseres, jura então que me tens amor e deixarei de ser uma Capuleto.” Julieta está refletindo sobre como os nomes e as origens familiares, coisas impostas e fora do controle individual, têm tanto poder sobre suas vidas. Para ela, o amor verdadeiro deveria estar acima

dessas convenções sociais. Ela está disposta a abrir mão da própria identidade se isso significar poder amar livremente.

Ainda na Figura 1, o trecho "Jura ao menos que amor me tens" apresenta ordem inversa (também chamada de hipérbato) – um recurso estilístico usado para dar ênfase ou musicalidade à frase, muito comum em textos clássicos.

Já no trecho da Figura 2 podemos analisar a fala de Julieta “[...] só jura que me ama e eu deixarei de ser Capuleto” da seguinte maneira: A primeira oração (“só jura que me ama”) não está na ordem direta completa, pois: O sujeito está oculto. O verbo está no imperativo, que normalmente inverte a estrutura padrão. A segunda oração (“eu deixarei de ser Capuleto”) está na ordem direta.

Na Figura 1, na fala de Julieta “Sê outro nome”, também aparece a inversão da estrutura comum, podemos dizer que há um vocabulário arcaico e poético, com uso do imperativo antigo (“sê”). Se compararmos com “Muda de nome”, na Figura 2, esta é uma forma mais atual e direta, mais familiar para o público alvo.

Apesar de o amor parecer ser o tema principal de *Romeu e Julieta* — e de ser um tema comum nas obras de Shakespeare, especialmente nas comédias, onde ele aparece de várias formas (não só como amor romântico, mas também como amor ao próximo e à humanidade) —, ele não é o mais importante nessa tragédia. Segundo uma análise mais profunda feita por Bárbara Heliadora (2001), o foco maior está na rivalidade entre as famílias Capuleto e Montéquio. Ela destaca que o verdadeiro tema central da peça é o jogo de poder, que se sobrepõe ao amor. Heliadora também explica que o conflito entre essas famílias representa uma espécie de guerra civil e mostra como esse tipo de disputa por poder pode trazer sofrimento para toda a sociedade. Bárbara Heliadora (2001) segue:

Romeu e Julieta é de tal modo envolvente, apaixonante, que ao menos dois aspectos são normalmente esquecidos: por um lado, até que ponto a linguagem é excessiva em momentos de crise; por outro lado, o fato da obra não ser (ou pelo menos não ser só) uma história de amor mas, sim, um sermão sobre os males da guerra civil: Romeu e Julieta compram com suas vidas a paz entre duas famílias, que viviam em luta gratuita e danosa para a comunidade. Esta será, talvez, a primeira tragédia comunitária, pois quem passa pelo doloroso aprendizado trágico são as famílias e não os jovens amantes, vítimas destruídas porque se amam em um mundo de ódio (Heliadora 2001, p. 42-43).

Heliadora diz que *Romeu e Julieta* é uma história tão envolvente e emocionante que, muitas vezes, as pessoas deixam de notar duas coisas importantes. A primeira é que, nas partes mais dramáticas, os personagens falam de forma muito exagerada. A segunda é que a peça não

é apenas uma história de amor — ela também serve como um aviso sobre os problemas causados pelas brigas entre grupos, como no caso das famílias que estão sempre em conflito.

Ela explica que Romeu e Julieta morrem para que a paz volte entre as famílias Capuleto e Montéquio, que brigavam sem motivo e acabavam prejudicando toda a comunidade. Por isso, a peça pode ser vista como uma "tragédia comunitária", porque quem realmente aprende com o sofrimento são as famílias, enquanto os jovens morrem por causa do ódio ao redor deles.

A adaptação de *Romeu e Julieta* feita por Christine Röhrig mostra como um livro clássico pode ser modificado para se tornar mais fácil e interessante para o público jovem. A versão original de Shakespeare é complexa, com uma história cheia de detalhes e uma linguagem difícil para leitores mais novos.

Christine Röhrig faz várias mudanças em sua adaptação para que os jovens possam entender melhor a história. Ela usa uma linguagem mais simples, trocando palavras antigas e difíceis por outras mais fáceis de compreender, sem perder a emoção do texto. Além disso, ela muda a forma de contar a história, deixando a estrutura mais direta e focando nos acontecimentos e temas principais, o que facilita o entendimento. Röhrig também dá mais destaque a temas que são mais próximos da realidade dos jovens, como o amor e os conflitos, tornando a leitura mais envolvente e significativa para esse público.

As técnicas de adaptação empregadas por Christine Röhrig são fundamentais para garantir que *Romeu e Julieta* seja acessível e envolvente para o público infanto-juvenil. Röhrig utiliza estratégias que incluem a simplificação da linguagem e a reestruturação dos diálogos para facilitar a compreensão sem comprometer a integridade da obra original.

A adaptação de livros clássicos para jovens leitores é um tema abordado por vários autores, mas um dos principais estudiosos sobre o assunto é Maria do Carmo Lins. Ela escreveu sobre isso no livro *A adaptação literária: o clássico e o jovem leitor* (2006), em que analisa como a adaptação pode facilitar o acesso de jovens leitores a obras clássicas, levando em conta as capacidades cognitivas e emocionais dos jovens.

A eficácia dessas técnicas pode ser vista na forma como os jovens leitores interagem com o texto. Tamargo (2010) argumenta que adaptações bem-sucedidas não apenas preservam os elementos essenciais da obra original, mas também tornam a leitura uma experiência mais acessível e significativa para os jovens.

O trabalho de Christine Röhrig na adaptação de *Romeu e Julieta* tem um impacto significativo na promoção da literatura clássica entre jovens leitores. As adaptações literárias podem ajudar a preservar e transmitir a relevância cultural das obras clássicas, ao mesmo tempo em que as torna mais acessíveis para novos públicos. Ao ajustar a linguagem e a estrutura da

narrativa, Röhrig não apenas facilita o acesso à obra de Shakespeare, mas também incentiva uma apreciação mais profunda da literatura clássica entre os jovens.

Antonio Candido (1985), um dos mais importantes críticos literários do Brasil, discutiu amplamente a importância da literatura para a formação dos leitores e também abordou o papel da literatura adaptada, em que esta desempenha um papel crucial na formação da compreensão literária dos jovens. Através de adaptações como a de Röhrig, os leitores têm a oportunidade de explorar e entender textos complexos de uma maneira que é adequada para seu nível de desenvolvimento cognitivo e emocional.

A adaptação de *Romeu e Julieta* por Christine Röhrig representa uma abordagem significativa para tornar um clássico literário acessível e relevante para o público infanto-juvenil, utilizando técnicas de simplificação e recontextualização. O trabalho de Röhrig exemplifica a importância das adaptações literárias na educação e na promoção da literatura clássica entre novas gerações, garantindo que obras fundamentais como a de Shakespeare continuem a influenciar e inspirar.

“O que faz de um texto literatura é o tratamento que a ele se dá”, explicam Cinara Ferreira Pavani e Maria Luíza Bonorino Machado (2003, p. 15). Segundo as autoras, “uma mesma frase pode expressar o que suas palavras indicam, literalmente, ou ir além, sugerindo significados que exigem um ato interpretativo por parte do leitor”. Assim, justifica-se a classificação de *A tragédia de Romeu e Julieta - recontada* como obra literária, já que recria uma realidade, com lirismo e subjetividade, como é possível notar logo na parte inicial da obra:

Das entranhas dos inimigos, nasceram dois amantes que acabarão morrendo precocemente por culpa da briga de seus familiares. Os terríveis incidentes do amor correspondido, selado pela morte, e a raiva dos pais, que só diminui com a morte dos filhos, serão o tema desta peça (Röhrig, 2021, p.15).

Na adaptação de *A tragédia de Romeu e Julieta - recontada*, utilizada com os alunos, a obra foi adaptada, apresentando uma linguagem mais acessível ao público jovem, funcionando como uma porta de entrada para o mundo do famoso autor. A respeito da leitura de clássicos, Calvino nos traz uma informação importante:

Deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo (Calvino, 2024).

Todas as experiências vividas com a literatura em sala de aula certamente vão influenciar o estudante de maneira positiva ou negativa, tirando o leitor da sua zona de conforto, proporcionando-lhe a chance de gostar de ler. Também Calvino não nega a importância da rica experiência de sua primeira leitura. Assim, reforça que “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” e “toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”. Por sua eficiente comunicabilidade, conforme o autor, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2024). Assim, podemos dizer que a interpretação da leitura de clássicos depende de cada leitor, dependendo do objetivo que busca.

Calvino (2024) afirma ainda que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”, e isso se dá entre diferentes culturas que a leitura dos clássicos e de outros textos contemporâneos nos possibilita. A atemporalidade dos clássicos refere-se à capacidade das obras artísticas permanecerem relevantes e impactantes ao longo do tempo. Embora tenham sido produzidas em períodos específicos da história, essas obras atravessam gerações e ainda conseguem transmitir emoções para leitores, ouvintes ou espectadores contemporâneos. Uma das razões para a atemporalidade dos clássicos é a sua profundidade temática. Essas obras abordam questões humanas universais, como amor, morte, justiça, moralidade, entre outras.

Outro fator importante é a capacidade dos clássicos de despertar a empatia e a identificação dos leitores. Personagens complexos e bem desenvolvidos, com suas alegrias, tristezas, angústias e desejos, podem ser facilmente relacionados por pessoas de diferentes épocas e culturas.

Finalmente, o reconhecimento crítico e o apoio institucional ao longo do tempo também contribuem para a atemporalidade dos clássicos. Esse reconhecimento crítico contínuo ajuda a preservar a relevância e o impacto das obras clássicas, garantindo sua permanência no cânone literário, musical ou artístico.

2.4 O MITO DE ROMEU E JULIETA

A primeira versão impressa de Romeu e Julieta, de William Shakespeare, surgiu em 1623, com um enredo baseado num conto chamado *A trágica história de Romeu e Julieta*, escrito em verso por Arthur Brooke em 1562 e, anos depois, em prosa por William Painter. E muitos anos antes, na Idade Antiga, já circulavam histórias parecidas de amores impossíveis, como a de Tisbe e Píramo, que também pertenciam à famílias que se odiavam e, para poderem viver o amor e fugirem da repressão, tentam simular a morte e acabam morrendo tragicamente.

Para Christine Röhrig (2021), foi Shakespeare quem imortalizou essa história, mesmo não sendo ele seu criador. O mito de "Romeu e Julieta", a famosa tragédia de William Shakespeare, transcende sua época e cultura, tornando-se um símbolo atemporal do amor jovem, da rivalidade e das consequências trágicas das divisões sociais.

O amor dos protagonistas, Romeu e Julieta, é frequentemente interpretado como um amor idealizado, mas também trágico. Segundo Harold Bloom (1998, p. 45), "o amor de Romeu e Julieta é um amor que desafia as normas sociais, um amor que é tanto sublime quanto devastador." A tragédia ressalta a tensão entre o amor individual e as imposições sociais, refletindo uma luta contra um destino implacável.

A rivalidade entre as famílias Montéquio e Capuleto é central para a narrativa. Essa animosidade não apenas condiciona o amor dos jovens, mas também serve como uma crítica às divisões sociais e familiares. Franco Moretti (1983, p. 92) observa que "a rivalidade familiar em Romeu e Julieta simboliza a luta de classes e a irracionalidade das disputas sociais." O conflito entre as famílias representa uma barreira que o amor dos jovens não consegue superar, resultando em consequências trágicas.

Em *Romeu e Julieta*, as ações dos personagens parecem sempre empurrá-los para um fim trágico. Apesar de tentarem, em vão, encontrar uma solução para sua situação, o desenrolar dos eventos revela que o destino já está determinado. As circunstâncias e o acaso são elementos que contribuem para a tragédia, mas, em última instância, não são capazes de mudar o desfecho premeditado. Mikhail Bakhtin descreve a tragédia de *Romeu e Julieta* como um reflexo da luta entre as forças sociais, culturais e pessoais:

Embora os jovens amantes busquem escapar do destino imposto, suas tentativas são sempre frustradas pelo acaso, pelas circunstâncias e pela falta de comunicação. O destino é uma força que os domina, e sua morte é a culminação inevitável da sociedade em que vivem (Bakhtin, 1981, p. 142).

A juventude é um tema central na obra, representando tanto a intensidade do amor quanto a sua fragilidade. A impetuosidade de Romeu e Julieta, que se casam em segredo e decidem rapidamente sobre suas vidas, é uma manifestação da paixão juvenil. Segundo Stephen Greenblatt (2005, p. 65), "a obra captura a transitoriedade da juventude e a inevitabilidade da perda, tornando o amor juvenil um tema melancólico". A tragédia não apenas retrata o amor, mas também a efemeridade da vida e dos sonhos.

O mito de "Romeu e Julieta" influenciou inúmeras obras de arte, literatura e até mesmo adaptações cinematográficas. Este legado cultural demonstra a universalidade dos temas abordados na obra. Como afirma um dos maiores especialistas em Shakespeare do século XX,

David Bevington (1995, p. 73), "a força da narrativa de Shakespeare reside em sua capacidade de transcender as barreiras temporais e culturais, ecoando as experiências humanas em várias gerações." Esta observação destaca a capacidade de Shakespeare de criar personagens e conflitos cujas emoções e dilemas são reconhecíveis em qualquer época, independentemente do contexto histórico ou cultural. A tragédia de *Romeu e Julieta* é um reflexo não só das circunstâncias particulares de Verona, mas também das experiências universais de amor, violência e destino que ainda afetam as sociedades modernas.

Shakespeare, não vindo de uma família extremamente pobre, teve acesso à educação formal, incluindo a aprendizagem do latim na *grammar school* (escola de gramática). Essa formação lhe proporcionou o contato com os grandes autores latinos, cujas obras o influenciaram tanto em termos de estilo quanto de conteúdo. Autores como Ovídio, Virgílio e Horácio não só foram fundamentais para a formação literária de Shakespeare, mas também serviram como fontes para muitas de suas histórias, incluindo suas tragédias.

Como afirma Bárbara Heliodora, "Shakespeare teve acesso à literatura latina, estudando Ovídio, Virgílio e Horácio, cujas obras influenciaram profundamente a forma como ele estruturava suas narrativas e explorava temas como amor, destino e tragédia" (Heliodora, 2016, p. 44). O contato com essas obras lhe permitiu entender a importância dos mitos e das grandes histórias, além de influenciar sua própria criação literária. Esses autores latinos, especialmente Ovídio, foram responsáveis por fornecer modelos de narrativas de amor trágico que, mais tarde, Shakespeare adaptaria de maneira única.

No enredo de *Romeu e Julieta*, sabemos que algo impede o casal de ficar junto e isto se dá devido às famílias Montéquio e Capuleto, que travam uma luta que se estende por anos e provoca não somente a morte dos dois jovens, mas também de outros jovens das famílias, "vítimas de um ódio cuja origem jamais é identificada" (Heliodora, 2016, p. 18). O amor e o ódio caracterizam-se como sentimentos que despertam nos personagens obsessões que podem conduzi-los até mesmo à irracionalidade, ao ponto de Mercúcio, amigo de Romeu, sugerir que o amor não passe de um sonho ou ilusão, ao que Romeu bendiz a noite, mas reconhece seu medo de que "por ser noite, isto seja só sonho, /Bom e doce demais para ter substância" (Shakespeare, 2016, 147- 148).

Conforme palavras de Bakhtin, as obras estão inseridas num grande tempo, já que são dotadas de uma habilidade que ultrapassa a fronteira do instante de seu surgimento, havendo a possibilidade de diálogo com o que foi escrito anteriormente e com o que ainda será produzido. A afirmação bakhtiniana acaba por contemplar o autor inglês Shakespeare nas palavras de Adriana da Costa Teles:

É no processo de sua vida póstuma que as obras se enriquecem com novos significados, novos sentidos: assim as obras deixam de ser o que eram na época de sua criação. Podemos dizer que nem Shakespeare nem seus contemporâneos conheceram o “grande Shakespeare” que conhecemos agora. Não há a menor possibilidade de enfiar nosso Shakespeare na época elisabetana. (...) [Shakespeare] cresceu graças àquilo que houve e há em suas obras, mas que nem mesmo ele e seus contemporâneos puderam perceber e apreciar no contexto de cultura de sua época. (...) O autor é um prisioneiro de sua época, de sua contemporaneidade. As épocas posteriores o libertaram-no desta prisão... (Teles, 2005, p. 159).

A palavra, portanto, não se encontra encerrada em uma época. Os gêneros, enquanto representantes destas, também expressam um estado inconcluso. Bakhtin (2008, p.103) relatou que “Se o homem e o mundo não estão acabados, é impossível elencar e fechar as possibilidades das formas de representação de sua palavra”. A qualquer tempo falamos de amor. As músicas, os romances, os sonetos e os poemas estão repletos desse tema. Moram no nosso imaginário Orfeu e Eurídice, Tristão e Isolda, Romeu e Julieta entre tantos outros símbolos desse arrebatamento apaixonado.

Shakespeare era um escritor quinhentista. Mas foi a partir dos românticos, no final do século XVIII, que se tornou clássico. *Romeu e Julieta* possuía todos os elementos considerados essenciais para uma história do período romântico e, por isso, passou a ser a principal referência.

2.5 O AMOR E A MORTE NA TRAGÉDIA

A definição sobre a temática do amor trágico na conversa com os estudantes iniciou-se com exemplos de histórias que eles conhecem, como *Romeu e Julieta* e *A Culpa é das Estrelas*, que falam sobre amores impossíveis. E para apresentar o conceito de amor trágico segundo Denis de Rougemont em sua obra *O Amor e a Ocidentalidade* (2003), é necessário compreender a centralidade que o autor dá ao amor romântico como algo idealizado, impossível de ser completamente alcançado e, por isso, intrinsecamente trágico. Rougemont analisa como o amor, na tradição ocidental, é visto como um desejo de união absoluta com o outro, mas que, por ser irrealizável, leva ao sofrimento e, frequentemente, à morte ou separação.

Rougemont sugere que o amor romântico, que vemos em muitas histórias, é diferente do que chamamos de amor real. O amor real pode ter seus problemas, mas o amor romântico sempre envolve a busca pela perfeição e uma grande dor quando essa perfeição não é alcançada. Para Rougemont, o amor trágico surge quando as pessoas se entregam a esse amor idealizado,

sabendo, muitas vezes, que ele não pode ser vivido de forma completa. “O amor feliz não tem história na literatura ocidental e, se não for recíproco, o amor não é considerado um verdadeiro amor” (Rougemont, 2003, p. 69).

Para Rougemont, o amor romântico não se realiza sem sofrimento, e muitas vezes esse sofrimento é tão grande que leva à morte do amor (no sentido simbólico ou literal), ou à separação dos amantes. Romeu e Julieta, como exemplo clássico de amor trágico, exemplificam essa ideia, pois a união dos dois amantes é marcada pela impossibilidade de estarem juntos devido ao ódio entre suas famílias, culminando em uma tragédia mortal.

Para facilitar a compreensão, fizemos a conexão do conceito de amor trágico com algo mais próximo da vivência dos alunos, como o filme *Romeu e Julieta* de Carlo Carlei, que retrata dois jovens apaixonados cujas famílias estão em guerra, o que torna o amor deles impossível. Também sobre a temática do amor trágico, trabalhamos sobre o livro *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, adaptado por Christine Röhrig. Foi citado por um estudante, em determinado momento, o livro *A Culpa é das Estrelas* (John Green), um exemplo de amor trágico na literatura contemporânea, em que dois adolescentes se apaixonam enquanto enfrentam doenças graves.

Assim como na obra original, o amor entre Romeu e Julieta na versão de Röhrig é idealizado, mas também é impossível de ser concretizado devido a obstáculos internos e externos. O amor deles, ao contrário do amor idealizado de outros gêneros literários, é profundamente marcado pela impossibilidade da união perfeita e pela presença do sofrimento. No entanto, a adaptação de Röhrig introduz novos elementos que amplificam essa tragédia, explorando não só os conflitos familiares, mas também os conflitos internos dos personagens, como inseguranças emocionais e pressões sociais.

Na versão de Röhrig, as motivações psicológicas dos personagens ganham destaque, o que resulta em uma abordagem mais intimista e profundamente humana da tragédia. A adaptação modifica o enredo original de várias maneiras, mas preserva o núcleo emocional do amor trágico. Romeu e Julieta são, na visão de Röhrig, jovens que, ao se apaixonarem, buscam uma libertação emocional de suas próprias angústias existenciais, mas essa busca por realização é fatalmente frustrada, levando-os à destruição.

No contexto da obra original de Shakespeare, o amor trágico é fundamentado na busca por uma união idealizada, uma tentativa de alcançar uma perfeição que é impossível no mundo real. Denis de Rougemont discute essa ideia em sua obra *História do Amor no Ocidente* (2003), no qual afirma que o amor romântico na cultura ocidental é marcado pela impossibilidade de realização dessa união perfeita, o que inevitavelmente leva ao sofrimento. A adaptação de

Christine Röhrig não só mantém esse conceito, como também aprofundou a psicologia dos personagens, tornando ainda mais clara a busca deles por algo que, em última instância, não pode ser alcançado. Por exemplo, na versão de Röhrig, Julieta é retratada como uma jovem que sente uma pressão imensa para se encaixar nas expectativas da família e da sociedade. Esse conflito entre os desejos pessoais e as demandas familiares, ao ser somado ao amor impossível por Romeu, leva a uma angústia existencial que culmina em sua tragédia. Da mesma forma, Romeu é retratado não apenas como o jovem apaixonado, mas também como alguém que busca a identidade em sua relação com Julieta, o que torna seu amor ainda mais desesperado e trágico.

Christine Röhrig, ao adaptar *Romeu e Julieta*, não apenas conserva os elementos centrais da obra de Shakespeare, mas também os reveste de um contexto moderno. Ela coloca os personagens em um cenário onde as barreiras sociais, como a rivalidade entre as famílias Montéquio e Capuleto, são acrescidas de questões como diferenças de classe, expectativas culturais e conflitos internos, que são temas universais e contemporâneos.

Ao introduzir esses novos elementos, Röhrig destaca como o amor trágico não é apenas um fenômeno do passado, mas algo que transcende as épocas. O amor entre Romeu e Julieta, seja na Verona do século XVI ou na adaptação de Röhrig, perpetua o mesmo dilema: o amor é uma busca por perfeição e totalidade, mas é, ao mesmo tempo, um ato de autossacrifício e destruição. A tragédia, em ambas as versões, é uma consequência inevitável da busca por uma união idealizada que não pode existir no mundo real.

O amor trágico é um tipo de amor que, embora intenso, é marcado por obstáculos que tornam impossível que os amantes fiquem juntos. Esse amor está geralmente ligado a sofrimento, perda e, muitas vezes, morte. “Do poder do amor advém muitas vezes a morte... o amor existe quando o desejo é tão grande que ultrapassa os limites do amor natural” (Rougemont, 2003, p. 96).

Os personagens mais importantes da obra de Shakespeare — como Romeu, Julieta, Frei Lourenço e as famílias Montéquio e Capuleto — continuam sendo essenciais para a história. Na versão de Röhrig, esses personagens ainda estão presentes, mudando apenas em alguns aspectos, como o jeito de agir ou de se relacionar, para que o público atual se identifique mais. As falas da peça original são conhecidas por serem poéticas e cheias de metáforas. Na adaptação, essas falas foram simplificadas, com uma linguagem mais fácil de entender, sem perder o significado principal. A ideia é manter a força das falas, mesmo com um jeito de falar mais direto e atual.

Os temas principais de *Romeu e Julieta*, como o amor, o ódio entre famílias, o destino e as consequências de decisões impulsivas, continuam sendo muito importantes e atuais. Na

adaptação de Röhrig, esses temas aparecem, mas podem ter sido modificados para tratar de questões mais próximas do mundo de hoje, como o amor entre pessoas de grupos diferentes ou a luta contra o preconceito. A versão de Röhrig mantém a base da tragédia escrita por Shakespeare, com a mesma estrutura, personagens principais e temas centrais. O que muda é o jeito de contar a história, com adaptações na linguagem, no estilo e no visual, para torná-la mais interessante e compreensível para os leitores atuais.

Por fim, vale lembrar que *Romeu e Julieta* trata de temas profundos como o amor e a morte, e entender bem essa obra exige mais do que apenas ler — é preciso refletir e pensar criticamente sobre o que ela quer dizer. A forma como as pessoas leem e interpretam histórias como essa depende muito de como foram ensinadas a ler. A dificuldade que muitos têm com a leitura hoje está ligada à forma como são apresentados aos textos literários. Por isso, é importante pensar na formação do leitor, como destaca Cosson (2021) no livro *Paradigmas do Ensino da Literatura*. Ele mostra que, para ter uma leitura mais crítica e envolvente, especialmente nos dias de hoje, é essencial repensar como a literatura é ensinada na escola.

2.6 A CRISE DA LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

No livro *Paradigmas do Ensino da Literatura* (2020), Rildo Cosson fala sobre seis formas diferentes de ensinar literatura que foram usadas no Brasil, desde o século XIX até o fim do século XX. Cada uma dessas formas, chamadas de "paradigmas", é explicada em um capítulo do livro. Ele analisa o que cada uma propõe, como funcionam na prática e como influenciam o trabalho dos professores. O objetivo do livro é ajudar os educadores a pensar melhor sobre o ensino da literatura e a torná-lo mais significativo para os alunos.

Um dos modelos que Cosson apresenta é o da formação do leitor, que surgiu nos anos 1980, em um momento em que havia dificuldades no ensino da leitura. Essa proposta defende que o ensino da literatura deve incentivar o prazer de ler e respeitar os interesses dos alunos. Diferente de outras formas mais antigas, que obrigavam os estudantes a lerem apenas os livros considerados clássicos, esse modelo valoriza a liberdade de escolha, ajudando os alunos a se tornarem leitores mais autônomos.

Esse modelo também valoriza a participação ativa do aluno e sua relação com o texto. No entanto, Cosson lembra que o professor deve ter cuidado ao conduzir discussões e reflexões sobre as obras, para que o ensino não vire uma imposição de ideias. Diz Cosson (2020),

É por meio da análise crítica dos textos literários que se busca o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, mas esse desenvolvimento não aparece apoiado em alguma forma de preleção ou

transmissão de conteúdos. Ao contrário, aparece por meio de trocas que o aluno realiza em sala de aula com seus colegas e professor. A participação do aluno na aula é condição essencial para o sucesso da aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma metodologia que toma a aprendizagem como um processo ativo e colaborativo (Cosson, 2020, p. 108).

Segundo Cosson (2020), os alunos aprendem a pensar de forma crítica quando analisam textos literários. No entanto, tal desenvolvimento não se dá por meio de aulas expositivas tradicionais ou da simples memorização de conteúdos. Esse aprendizado acontece de verdade quando os alunos conversam, trocam ideias e discutem os textos com os colegas e o professor. Ou seja, o aluno precisa participar ativamente das aulas. Por isso, o autor defende uma forma de ensinar em que todos aprendem juntos, de forma ativa e colaborativa.

Para Cosson, o jeito de ensinar literatura dentro do paradigma do letramento literário exige que o professor use projetos de leitura, atividades em grupo e outras estratégias que envolvem a participação ativa dos alunos. Ele acredita que essas formas de ensino, baseadas na troca de ideias e na ação prática, são as que melhor ajudam a trabalhar com os livros de forma significativa na escola. Ou seja, é por meio dessas atividades que os alunos conseguem entender melhor os textos e compartilhar suas experiências de leitura com os colegas.

Os capítulos da obra abrangem temas como a importância da mediação literária, a relação entre literatura e formação crítica e os desafios enfrentados pelos educadores na promoção de um ensino que valorize a diversidade de vozes literárias. Além disso, a obra propõe reflexões sobre a integração das novas tecnologias e a necessidade de uma abordagem inclusiva que considere as especificidades culturais dos alunos.

A partir dos anos 1980, houve uma transformação nas práticas culturais e educacionais, impulsionada pela democratização do acesso à informação e pela crescente presença das mídias digitais. Essas mudanças alteraram profundamente a forma como as pessoas interagem com os textos e o ato de ler.

A crise de leitura não se limita à diminuição do hábito de ler; ela envolve a necessidade urgente de repensar como se forma o leitor. Para Cosson, a formação do leitor deve incorporar uma diversidade de meios e formas de interação com os textos, promovendo não apenas a habilidade técnica de leitura, mas também uma relação crítica e reflexiva com a literatura.

Cosson (2020) enfatiza que o maior mérito do paradigma da formação do leitor é o reconhecimento do leitor como sujeito ativo na construção de sentido a partir dos textos. Nesse contexto, o leitor deixa de ser uma figura passiva e se torna um construtor de significados, cuja trajetória e gostos pessoais devem ser considerados no processo de formação. No entanto, uma crítica relevante feita por Cosson é o pressuposto de que a formação do leitor acontece em

etapas, onde primeiro se forma o leitor e, em seguida, ele se torna leitor da literatura canônica. Além disso, o autor destaca a recusa da literatura brasileira nas práticas de leitura dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que agrava a dificuldade em lidar com textos mais complexos.

O paradigma da formação do leitor ou da fruição, como definido por Cosson (2020), é um modelo que busca integrar a literatura ao desenvolvimento individual dos alunos. A literatura, segundo ele, proporciona experiências que ampliam a compreensão do viver, desenvolvendo sensibilidade, criticidade e reflexão sobre o mundo. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental ao proporcionar acesso à literatura e fomentar o prazer da leitura, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos.

Cosson também identifica diferentes paradigmas de ensino da literatura, destacando que o "ler por ler" se constrói ao longo do tempo e deve ser aperfeiçoado no ambiente escolar. Ele ressalta que cada leitor incorpora a literatura de maneira única, e esse processo de apropriação é essencial para a formação de um leitor literário.

Essa pesquisa se propõe a explorar o alcance da prática de leitura que denomino Momento de Leitura, alinhando-se às discussões sobre a formação do leitor e buscando identificar práticas que possam contribuir para o desenvolvimento de leitores mais engajados e críticos. Através da análise de experiências e práticas educativas, espero contribuir para um entendimento mais profundo das dinâmicas de leitura na educação contemporânea.

A presente pesquisa se revela pertinente, uma vez que seus resultados poderão direcionar ações que visem avaliar o impacto da prática de leitura que implemento em sala de aula, a qual denomino Momento de leitura. Essa investigação busca não apenas mensurar o alcance dessa prática, mas também entender sua eficácia na promoção do hábito da leitura entre os alunos, contribuindo para um ambiente educacional mais rico e dinâmico.

Como base para o desenvolvimento de minha pesquisa, também analisei a dissertação de mestrado de Andréa Folk Santin (2016), intitulada *Momento literário: a formação do leitor de literatura em sala de aula*, na qual a autora investiga como a prática de leitura literária e a contação de histórias podem contribuir para a formação do aluno leitor dentro do ambiente escolar, destacando a importância do momento literário como um espaço de interação e reflexão sobre a literatura. A pesquisa examina como as práticas de leitura e análise literária podem ser enriquecidas através de atividades que promovam a discussão crítica, a interpretação e a apreciação das obras literárias. Folk propõe que o momento literário não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também para a formação de uma sensibilidade estética e crítica nos alunos. A dissertação analisa metodologias e experiências

práticas que possibilitam a criação desse espaço literário na sala de aula, discutindo as implicações pedagógicas e a importância de se cultivar um ambiente que valorize a literatura como uma ferramenta de formação integral do sujeito. A obra se destaca por sua relevância em contextos educacionais, propondo reflexões que podem auxiliar educadores na promoção de uma leitura mais crítica e envolvente.

No contexto do ensino fundamental, embora a literatura não constitua uma disciplina formalmente reconhecida, é imperativo que o trabalho com obras literárias seja integrado ao ensino da linguagem. Essa integração deve considerar a leitura como um processo interativo e dinâmico. A formação de alunos leitores é fundamental para o desenvolvimento intelectual, psicológico e social dos estudantes, capacitando-os a compreender o mundo que os cerca e a expressar suas ideias de maneira eficaz, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Assim, promover práticas de leitura no ensino fundamental não apenas enriquece o aprendizado linguístico, mas também contribui para a formação de indivíduos críticos e engajados.

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA-AÇÃO

A metodologia da pesquisa-ação, adotada para esta pesquisa, possui consonância com as diretrizes do trabalho final no mestrado profissional (PROFLETRAS), encaminhadas pela coordenação geral, por meio das quais orientou-se que a pesquisa deveria ter natureza interpretativa e interventiva e possuir como tema de investigação um problema presente na realidade escolar do mestrando.

A pesquisa-ação é uma estratégia de intervenção social que oportuniza aos envolvidos discutirem, refletirem sobre seus próprios problemas em busca de soluções possíveis. Esta metodologia contribuiu no sentido de permitir aos pesquisadores e aos sujeitos envolvidos na pesquisa interagirem e interferirem no seu próprio ambiente, sem, contudo, separar a pesquisa da ação pensada para a solução do problema, instrumentalizando-os para serem capazes de, partindo da situação-problema, mobilizarem conhecimentos e experiências – teoria e prática – na busca da transformação da realidade (Corrêa, 2018, p. 71).

A citação de Selma Garrido Corrêa destaca a importância da pesquisa-ação como uma abordagem que integra reflexão, discussão e ação, permitindo que os participantes não apenas identifiquem problemas, mas também se tornem agentes ativos na busca de soluções. Essa metodologia se mostra fundamental para a transformação social, pois promove um espaço colaborativo onde teoria e prática se entrelaçam. Ao possibilitar a interação entre pesquisadores e sujeitos envolvidos, a pesquisa-ação não apenas facilita a compreensão das dinâmicas sociais, mas também empodera os indivíduos, incentivando-os a aplicar seus conhecimentos e experiências de forma crítica. Portanto, essa abordagem se revela essencial para a construção de intervenções mais efetivas e contextualizadas, que realmente considerem as especificidades da realidade em questão. Desta forma, a pesquisa desenvolvida neste trabalho utilizou a amostragem intencional por meio da escolha de uma turma da professora-pesquisadora a fim de tornar a investigação viável.

De acordo com a definição de Thiollent (1986),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com 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. [...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária (Thiollent 1986, p. 14).

No ambiente educacional, o ato de pesquisar tem por objetivo aprimorar práticas, diagnósticos, ações, avaliações e reflexões e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. A leitura, portanto, sendo uma experiência individual, deve ser percebida como uma dimensão social em que a atuação do professor se faz necessária não para delimitar a interação leitor/livro e sim para auxiliar o educando a expandir sua compreensão sobre o texto. Logo, esta pesquisa foi desenvolvida por meio da estratégia da pesquisa-ação, cujo objetivo foi melhorar a prática através da investigação, pautada nas ações do diagnosticar, agir, avaliar e refletir.

Uma das características da pesquisa-ação, relacionada à obtenção de informações, referiu-se à maneira de selecionar os indivíduos ou grupos. Há preferência por investigar o conjunto de indivíduos implicados na situação-problema, se for factível, ou com uma amostragem intencional, cuja representatividade é de caráter qualitativo (Thiollent, 2011, p. 71).

Na pesquisa-ação, os participantes do estudo geralmente são as próprias pessoas envolvidas no problema que está sendo estudado. Ou seja, quem vive a situação também participa da pesquisa para ajudar a resolvê-la. Essa abordagem sugere que, sempre que possível, é preferível envolver diretamente aqueles que estão imersos na situação-problema, permitindo que suas experiências e percepções enriqueçam o processo investigativo. Essa escolha não apenas confere uma relevância prática aos dados coletados, mas também fortalece a legitimidade das soluções propostas, uma vez que são fundamentadas nas realidades vividas pelos sujeitos envolvidos.

A menção à amostragem intencional ressalta a importância de se alcançar uma representatividade qualitativa. Isso significa que, mesmo em grupos menores, os participantes devem ser escolhidos de forma a refletir a diversidade de experiências e perspectivas relevantes ao problema em estudo. Essa abordagem qualitativa permite uma compreensão mais profunda e contextualizada da situação, superando as limitações dos dados quantitativos frequentemente presentes nas pesquisas tradicionais.

Nessa relação entre objetivos e metodologia, têm-se o desafio de escolher a ferramenta mais adequada para a coleta de dados, seja de uma pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista. Segundo Miranda (2020), o questionário é a ferramenta mais comum para essa tarefa, não necessariamente a mais adequada. Com ela é possível buscar a informação primária direto com o sujeito pesquisado.

Com os estudantes pesquisados foi aplicado um questionário com perguntas abertas, pelo *Google Forms*, logo no início da pesquisa, com o intuito de saber um pouco mais sobre as preferências de leitura dos estudantes, grau de instrução dos pais, quem despertou o interesse

de leitura nos estudantes, o que os estudantes costumam ler com maior frequência, dentre outras, conforme Apêndice A. Desde o princípio, foi deixado claro aos alunos que esse questionário fazia parte de uma pesquisa desenvolvida por mim, que suas identidades não seriam reveladas, as participações deveriam ser espontâneas e não se tratava de uma atividade avaliativa.

Os questionários são ferramentas essenciais para a coleta de dados em pesquisas, sendo fundamentais para a obtenção de informações relevantes. Eles devem ser bem estruturados, contendo apenas os dados necessários, com uma linguagem adequada que permita captar o pensamento dos respondentes (Oliveira, 1997). Existem dois tipos principais de questões: abertas e fechadas. As questões abertas permitem que os respondentes forneçam respostas livres, sem limitações, enquanto as fechadas oferecem alternativas específicas de resposta, podendo ser de escolha única ou múltipla, dependendo da natureza da pergunta.

Nesse contexto, é importante destacar o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que oferecem uma ampla gama de recursos que podem ser utilizados tanto para fins pedagógicos quanto para a aplicação de instrumentos de pesquisa, como os questionários. A presença das TICs nas instituições de ensino tem se mostrado cada vez mais essencial, pois contribui significativamente para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Kenski (2007, p. 46), “Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”. Diante disso, entendemos que a inserção das tecnologias no ambiente educacional não apenas estimula a aprendizagem dos estudantes, como também fortalece sua interação com o meio e com os colegas. Dessa forma, a sala de aula passa a ser um espaço mais dinâmico, envolvente e colaborativo para todos os participantes.

Vale ressaltar que a sociedade está em constante evolução tecnológica, e, nesse contexto, torna-se evidente a importância de integrar as TIC nas escolas que almejam aprimorar as formas de transmissão do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Com isso, busca-se diversificar as metodologias de ensino, criando um ambiente mais interativo, participativo e dinâmico no processo educacional.

O advento das tecnologias permite não apenas a eficiência na coleta, mas também a possibilidade de alcançar um número maior de participantes, ampliando a representatividade dos dados coletados. Assim, é essencial que o pesquisador reflita sobre as características do público-alvo e os objetivos da pesquisa ao optar pela metodologia mais apropriada, garantindo que a ferramenta escolhida não apenas capte informações, mas também contribua para a profundidade e a relevância da análise.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos pesquisados pertencem à turma do 9º ano I das séries finais do Ensino Fundamental, sendo a maioria proveniente de famílias de classe média com idades entre 13 e 15 anos. De acordo com a vivência em sala de aula, as preferências de leituras desses estudantes são para leituras de romances, aventuras e contos. A maioria dos estudantes ainda se interessa pela leitura literária e o que os motiva a ler é a busca por conhecimento, por informação.

A pesquisa se concentra em jovens leitores que apresentam um interesse marcante por leituras que ressoam com suas experiências pessoais, emoções e curiosidades. Este público, em sua maioria composto por adolescentes e jovens, tende a se identificar fortemente com obras de ficção que possuem personagens em situações similares às suas, especialmente aquelas que exploram a adolescência e suas complexidades.

Entre as preferências literárias mais comuns dos estudantes entrevistados, destacam-se as narrativas de ficção com personagens adolescentes. Obras de fantasia e aventura, como *Percy Jackson* e *Harry Potter*, atraem esses leitores por oferecerem escapismo e mundos imaginativos. Além disso, romances contemporâneos e dramas escolares, como *A Culpa é das Estrelas* e *Por Lugares Incríveis*, são particularmente populares, pois abordam temas relevantes e emocionais da vivência juvenil. Histórias distópicas e de ficção científica, exemplificadas por *Jogos Vorazes* e *Divergente*, também capturam a atenção, pois proporcionam reflexões sobre a sociedade e o futuro.

Gráfico 1 – De quais histórias você lembra?



Fonte: a autora.

Além dos romances, a popularidade de histórias curtas, quadrinhos e mangás também é notável, com formatos como HQs (histórias em quadrinhos) e *graphic novels* (romances gráficos) se destacando por sua combinação envolvente de arte visual e texto verbal. Essas formas de leitura oferecem uma experiência dinâmica e acessível, que se alinha com o ritmo acelerado da vida moderna dos jovens.

As motivações para a leitura são diversas e profundas. A identificação com os personagens é uma das principais razões que leva os jovens a se engajarem com uma história, permitindo que se vejam refletidos nas situações apresentadas. Além disso, a leitura serve como um meio de entretenimento e escapismo, proporcionando uma pausa das pressões do cotidiano e a oportunidade de explorar universos alternativos.

O interesse por temas sociais e reflexivos também é um fator que impulsiona a leitura entre os jovens, especialmente obras que abordam saúde mental, inclusão e diversidade, como *O Ódio que Você Semeia* e *Tudo e Todas as Coisas*. A influência de grupos e redes sociais, por meio de recomendações de amigos e influenciadores digitais, se destaca como uma motivação crescente, com a popularização de *hashtags*¹ e desafios literários nas plataformas digitais, estimulando ainda mais o hábito da leitura. Por fim, adaptações de livros para o cinema e séries têm um papel significativo em fomentar o interesse pela leitura, levando os jovens a buscar as histórias originais que inspiraram suas produções audiovisuais.

É importante enfatizar que, quando a situação de comunicação é bem definida, todos os alunos, inclusive os que possuem dificuldade referentes à educação especial, são capazes de produzir textos orais ou escritos. No caso desta pesquisa, havia dois estudantes na turma com dificuldades de aprendizagem: um deles com TOD (transtorno opositor desafiador) e o outro com TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade). Vale destacar que o grupo de estudantes soube acolher muito bem esses dois alunos e que foi possível perceber que aprender em grupo favorece a construção de novas conexões, estimula a quebra de padrões, incentiva a criatividade e a introdução de diferentes elementos e atividades, tornando o aprendizado mais diversificado e inovador.

Outro ponto a ser destacado são os papéis do professor regente e do segundo professor de turma em identificar o momento ideal para intervir e fornecer orientações, guiando o caminho desses alunos rumo ao desenvolvimento de suas habilidades. As mediações foram realizadas com o apoio da segunda professora de classe e da professora do atendimento

¹ Que é uma forma de marcar e conectar conteúdos relacionados nas redes sociais, usando o símbolo # antes de uma palavra ou expressão.

educacional especializado para que os dois alunos que apresentavam deficiência pudessem ser incluídos nas atividades do projeto, mediante autorização dos pais ou responsáveis.

De acordo com o questionário respondido pelos estudantes, pôde-se constatar que a situação sociocultural dos estudantes é estável, mas a maioria deles só tem acesso a livros impressos na escola mesmo. Durante as aulas de língua portuguesa os estudantes têm um tempo para se dirigirem até a biblioteca para fazer a troca de livros. Não há uma aula específica para isso, pois cada estudante tem o seu ritmo de leitura.

A Biblioteca Pública Municipal Valdomiro João da Silva, localizada em uma sala da escola de Educação Básica Bertino Silva, no município de Leoberto Leal, Santa Catarina, é aberta ao público e atende os estudantes do Núcleo Escolar Municipal Professor João Maria de Souza Júnior, de séries iniciais (Rede Municipal de Ensino) e também os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio (Rede Estadual de Ensino). Segundo relato das bibliotecárias, a visitação por turma com professor é de baixa frequência, com exceção nas aulas de Língua Portuguesa, em que a frequência para buscar livros de leitura é maior.

Na biblioteca, os educandos sentem-se à vontade para escolher a literatura de acordo com suas preferências, além de ler obras solicitadas pela professora de Língua Portuguesa para serem estudadas e socializadas, tanto com a turma do nono ano quanto com outras turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa prática tem se mostrado eficaz na promoção de melhorias significativas nas produções escritas dos alunos, no desenvolvimento do vocabulário, na fixação da ortografia, na fluência da leitura e na incorporação do registro formal da língua. Observa-se, por exemplo, que atividades como a elaboração de resenhas, a criação de conteúdos para *booktubers*² e encenações no auditório da escola têm contribuído para esse avanço. Segundo Silva (2015, p. 45), “a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental no incentivo à leitura e escrita, funcionando como um espaço essencial para o desenvolvimento das competências literárias dos alunos.”

A biblioteca necessita de reorganização e atualização no que se refere à substituição e aquisição de novas obras, bem como a otimização do espaço. O acervo é atualizado mediante escolha de obras realizada pela equipe pedagógica da Escola, através do PNLD - Plano Nacional do Livro Didático, e também da aquisição de livros com recursos financeiros da Associação de Pais e Professores e pela parceria com o organizador da Feira de Livro, que acontece há alguns anos em nossa escola, onde a porcentagem arrecadada com os livros vendidos é revertida em obras literárias para a biblioteca.

² *Booktuber* é uma palavra usada para definir quem produz no *Youtube* conteúdo relacionado ao universo da leitura, como resenhas e indicação de livros, bate-papos com autores, cobertura de eventos literários.

O PNLD Literário, criado em 2017, é um programa do Ministério da Educação (MEC) que disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas de educação básica. O programa de incentivo à leitura visa oferecer obras literárias contemplando o acervo pessoal dos alunos e das bibliotecas das instituições federais e das redes municipais e estaduais de ensino público. As obras são bastante variadas quanto aos gêneros originários bem como para as adaptações. Seus temas são diversificados e incluem obras clássicas e contemporâneas tanto nacionais quanto estrangeiras.

No local onde a biblioteca está instalada, há um computador com impressora, mas este não é utilizado. Os registros dos livros (nome do estudante, título do livro, data de entrada e saída) são realizados pelas bibliotecárias ainda em caderno de anotações (título do livro, data da retirada, da devolutiva, série e nome do aluno) em seus respectivos turnos.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a diversidade de práticas de leitura e a realização de atividades colaborativas — seja em grupos, duplas ou individualmente — têm ampliado o horizonte de expectativas, tanto para os alunos quanto para mim, como educadora. Essa dinâmica não apenas enriquece a experiência literária, mas também contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, fundamentais para a formação integral dos estudantes. O Momento de leitura se estabelece, assim, como um espaço de aprendizado coletivo e valorização da literatura, preparando os alunos para se tornarem leitores críticos e engajados.

Em conclusão, a implementação do projeto Momento de leitura tem se mostrado uma iniciativa eficaz para a formação de uma comunidade de leitores na escola, aproveitando o hábito já existente entre os estudantes de ler e compartilhar suas experiências literárias. Ao nomear o projeto dessa forma, buscamos não apenas reforçar a prática da leitura, mas também incentivar a participação ativa de todos os alunos, especialmente aqueles mais inibidos, nas dramatizações e discussões que emergem a partir das obras lidas. Os registros das retiradas de livros na biblioteca evidenciam um aumento significativo no volume de leitura, demonstrando que as indicações feitas pelos colegas desempenham um papel motivador crucial, fortalecendo os laços entre os membros do grupo.

3.3 MOMENTO DE LEITURA

Desde 2020, ano em que iniciei meu trabalho como professora de língua portuguesa das turmas pesquisadas, venho trabalhando com aulas de leitura literária. Para o desenvolvimento

de um trabalho eficaz de incentivo à leitura em sala de aula, é fundamental que o professor, ou a biblioteca da escola, disponha de obras literárias que sejam adequadas ao grau de maturidade dos alunos. A diversidade de gêneros literários é essencial, pois permite que os estudantes encontrem obras que ressoem com seus interesses e experiências.

Além disso, é imprescindível que o professor não apenas valorize a literatura como um elemento significativo em sua própria vida, mas que também tenha um conhecimento básico sobre as obras que oferece aos alunos. Esse conhecimento permite ao educador propor diferentes formas de incentivo à leitura, mesmo quando uma obra não captura a atenção dos estudantes à primeira vista. O professor pode, por exemplo, relacionar o livro lido com outros materiais que ampliem a compreensão do tema, como filmes, séries, músicas ou até mesmo a obra original, caso o aluno tenha lido uma versão adaptada. Dessa forma, o incentivo à leitura se torna uma experiência mais rica e contextualizada, estimulando a curiosidade e o gosto pela literatura.

No decorrer do mestrado, notei que havia uma forma de melhorar as minhas aulas de leitura e aprimorar mais o trabalho de estímulo e formação dos leitores do 9º ano. Assim, fui conhecendo novos textos relacionados à leitura literária, bem como à socialização dos próprios colegas do curso e à mediação dos professores da universidade, que resultou, por fim, na construção desta proposição didática.

As aulas de leitura, agora chamadas de Momento de Leitura, fortalecem a formação de uma comunidade de leitores na escola e incentiva até os alunos mais inibidos a se tornarem protagonistas, tanto na busca por novos livros para ler, quanto nas dramatizações das literaturas lidas que ocorreram na escola. Os registros das retiradas de livros na biblioteca demonstram um aumento no volume de leituras (conforme Apêndice D) e, as indicações de livros de literatura feitas pelos colegas têm motivado até os mais tímidos a querer ler e participar das apresentações. Assim, a leitura começa a estabelecer vínculos entre os membros do grupo.

Faz-se necessário, no contexto do Ensino Fundamental II, refletir sobre o espaço que a leitura literária ocupa nessa fase da educação. A leitura não é apenas um ato mecânico, mas uma prática que deve ser integrada ao desenvolvimento crítico dos alunos. Como afirma Freire (1996, p. 10), "ler o mundo e ler a palavra são partes indissociáveis da educação". A indissociabilidade entre ler o mundo e ler a palavra tem profundas implicações para as práticas pedagógicas. Isso significa que o currículo educacional deve integrar experiências que promovam a reflexão crítica, incentivando os alunos a relacionar o conhecimento adquirido em sala de aula com suas vivências cotidianas. Freire nos convida a repensar a educação como um processo integral que envolve tanto a leitura do mundo quanto a leitura da palavra. Essa

perspectiva desafia educadores e educandos a se engajarem em um aprendizado que é, ao mesmo tempo, reflexivo e ativo, promovendo uma conscientização que pode levar à transformação social. Assim, a educação se torna um ato de liberdade, em que o conhecimento é construído coletivamente e a realidade é constantemente questionada e reimaginada.

O professor desempenha um papel fundamental na promoção da leitura literária. Mary Aizawa Kato (2002, p. 45) destaca que "a criatividade do docente em planejar atividades que envolvam a literatura é crucial para engajar os alunos". A autora, renomada pesquisadora na área de linguística e educação, enfatiza ainda a importância da escrita no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes, ressaltando o papel do professor na criação de práticas que despertem a curiosidade e o prazer pela leitura.

Complementando essa perspectiva, Zilberman (2009, p. 112) sugere que "atividades como debates e rodas de leitura facilitam a conexão entre o texto e a experiência pessoal do aluno". Ao promover esses espaços de diálogo e reflexão, a escola contribui para a formação de leitores ativos, capazes de interpretar criticamente o mundo ao seu redor. Assim, estratégias diversificadas, que favoreçam a escuta, a expressão e o pensamento crítico, são essenciais para que a literatura se torne uma parte viva do processo educacional, indo além da decodificação de palavras e alcançando a construção de sentidos e a formação cidadã.

Ao promover o gosto pela leitura e problematizar as obras literárias, a educação contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais reflexivos e engajados com a sociedade. Para além de um espaço dedicado à leitura, como a biblioteca da escola, é crucial garantir que os alunos tenham acesso a narrativas de qualidade literária. Isso não apenas estimula a curiosidade, mas também a participação ativa dos estudantes. Devemos oferecer mais do que apenas acesso aos livros; é preciso disponibilizar recursos que assegurem uma mediação envolvente, que inclua mediadores de leitura, espaços de leitura atraentes, atividades interativas, tecnologia e multimídia, clubes de leitura, diversidade de gêneros e de autores. Além disso, é importante incentivar os próprios estudantes a se tornarem mediadores, criando momentos de interação e envolvimento que enriquecem a experiência de leitura.

É preciso destacar que a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar tem um impacto relevante no desenvolvimento do conhecimento dos alunos, permitindo-lhes ampliar sua compreensão diante de questionamentos e inovações no processo de aprendizagem colaborativa. Por isso houve a necessidade de disponibilizar os recursos digitais, como *e-books*, que possibilitou aos educandos uma leitura consciente e eficiente dos textos disponíveis na internet, promovendo o exercício do olhar crítico e a responsabilidade social. Ao estimular a curiosidade dos alunos e incentivá-los à leitura, não

podemos desconsiderar a intencionalidade pedagógica. É fundamental propor desafios que desenvolvam a autonomia e a confiança dos estudantes. O diálogo e a valorização das diferentes formas de ser e expressar são aspectos essenciais para a formação de leitores competentes e críticos.

A escolha dos *e-books* foi uma necessidade, devido ao reduzido número de livros impressos disponíveis na biblioteca. Para os dois estudantes com necessidades especiais a segunda professora de turma assumiu o compromisso de agendar junto a sala *maker* o empréstimo de *tablets* para que os estudantes pudessem, juntamente com a professora, fazer a leitura. Já para os demais alunos, eu, professora regente da turma, ora agendava aulas na sala *maker*, para que eles conseguissem ler o livro nos *notebooks*, de forma individual ou em grupos, ora líamos em conjunto, com o livro projetado na TV da sala de aula da turma do 9º ano.

Foi possível perceber durante as aulas a atenção dos estudantes quando liam os livros nos *tablets* ou *notebooks*. Preferíamos que os estudantes lessem o livro pelo celular, de forma individual em suas casas, para que assim, não instigasse o desejo de clicar em outros aplicativos ou bate-papos. Vale salientar que todos os estudantes dispunham de aparelho celular e internet em suas casas.

Essa experiência prática se conecta com as reflexões teóricas sobre o papel da escola na formação de leitores literários. Segundo Maria Helena Soares (2011, p. 8), há três principais instâncias de escolarização da literatura: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura, a leitura e os estudos de textos. Na biblioteca realiza-se a escolarização da literatura, através do próprio espaço, que é visto como um local de acesso à literatura; da organização do tempo e acesso aos livros, através da seleção destes e a determinação de rituais de prática (como se deve ler, por exemplo, em silêncio, sem escrever na obra etc.) e em que posição se deve ler.

A leitura e o estudo de livros de literatura se escolarizam através da determinação e orientação da leitura, configurando-se como tarefa ou dever escolar. Além disso, a leitura é sempre avaliada. Seja ela através de qual atividade for, terá que ser demonstrada, comprovada, porque é da essência da escola avaliar. Fora da escola, nunca temos que demonstrar, comprovar que lemos um livro. Quando a escola toma para si a literatura, é sempre inevitável que ela seja escolarizada. Na instância da leitura e estudo de textos, a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados e é aí que a literatura tem sido mais inadequada.

Não há uma metodologia pronta para o ensino de literatura na escola, mas é necessário pensar um ensino de literatura que não apenas seja uma aula expositiva tradicional, com

intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar temática, história, língua, entre outros. Segundo José Hélder Pinheiro Alves (2013, p. 45), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas”.

Diante dessas questões, como antes dito, venho desenvolvendo, há algum tempo, atividades de leitura com meus alunos. Em algumas ocasiões nos reunimos na biblioteca para realizar leituras silenciosas; em outras, utilizamos o auditório da escola, que, por ser um espaço mais amplo, possibilitava a divisão dos alunos em duplas ou grupos, conforme suas preferências literárias. Estabelecemos um dia específico para que essas leituras fossem dramatizadas para outras turmas da escola. Durante essas apresentações, os alunos, previamente ensaiados e com figurinos e cenários apropriados, convidam os demais estudantes dos anos finais do ensino fundamental a assistirem.

Além disso, alguns têm iniciativa, por exemplo, de redigir prefácios para os livros que já leram, presenteando colegas com essas obras. Para viabilizar essas atividades, contamos com a parceria das bibliotecárias, que gentilmente emprestam os livros para que os alunos possam "presentear" os colegas, enfatizando, porém, que após a leitura, os livros são devolvidos à biblioteca. Dito isso, registre-se que a turma em que o projeto foi aplicado é muito ativa, gosta de socializar o que lê, é participativa. Já leram diversas obras literárias, mas uma delas despertou a curiosidade e o interesse dos alunos, a obra *Romeu e Julieta*. Então pesquisamos na biblioteca e encontramos a obra *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, disponibilizada pelo PNLD Literário 2021, também em formato de *e-book*, e que tem como tema central a inquietação da juventude. A obra recontada é uma adaptação da peça de Shakespeare, feita por Christine Röhrig para o público jovem. Segundo Röhrig (2021, p. 151-152),

No nosso livro, *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, a adaptação atualizou a obra, deixando-a em uma linguagem mais convidativa ao público jovem, servindo assim de iniciação ao universo do renomado escritor William Shakespeare.

A citação de Röhrig (2021) destaca um aspecto essencial da adaptação de *Romeu e Julieta* para um público jovem: a atualização da linguagem. Essa estratégia não apenas torna a obra mais acessível, mas também desempenha um papel crucial na familiarização dos leitores com a literatura clássica. Ao apresentar Shakespeare de uma forma mais convidativa, a adaptação não apenas respeita os elementos fundamentais da obra original, mas também busca engajar novos leitores, possibilitando que temas universais como amor, conflito e destino sejam explorados de maneira mais próxima à realidade dos jovens.

Esse movimento de adaptação é particularmente relevante em um contexto onde a literatura clássica pode parecer distante ou difícil de compreender. Ao desmistificar a obra e apresentá-la em uma linguagem atual, Röhrig proporciona uma porta de entrada para que os jovens se sintam mais conectados aos desafios e dilemas enfrentados pelos personagens.

Além disso, a afirmação de que essa adaptação serve como uma "iniciação" ao universo de Shakespeare enfatiza a importância da educação literária, quando o acesso a grandes clássicos, mesmo que em versões simplificadas, pode cultivar uma apreciação mais profunda pela literatura ao longo da vida. Essa abordagem, portanto, não apenas preserva a relevância de Shakespeare, mas também contribui para a formação de novos leitores mais críticos e engajados.

Buscando promover a socialização, a leitura crítica, a produção escrita e o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos, a proposta didática busca implementar uma abordagem reflexiva e fomentar a interação colaborativa. Dessa forma, pretendeu-se tornar o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante para toda a turma.

3.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

É necessário que cada sujeito - aluno, professor - reflita sobre o seu vivido, estabelecendo relações com o já produzido e também escrevendo seus próprios textos, sua própria história. Isso significa que o professor precisa conhecer os saberes produzidos historicamente para poder usá-los. Nesse sentido, na abordagem da aula como acontecimento, o perfil profissional do professor é o do sujeito que busca respostas, que considera o aluno enquanto sujeito que vive e que tem uma história. É o profissional ávido de perguntas, instigador, aquele que acredita que o aluno seja capaz de perguntar e buscar a resposta, que respeita o vivido deste. Nessa linha, João Wanderley Geraldi ressalta que

[...] os professores do futuro, a nova identidade a ser construída não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial (Geraldi, 2011, p. 95).

A citação de Geraldi (2011) enfatiza uma mudança paradigmática fundamental na formação dos professores e na prática pedagógica. Ao destacar que os professores do futuro não devem se limitar a reproduzir respostas já dadas pela herança cultural, mas sim valorizar a

experiência vivida tanto do educador quanto do aluno, o autor propõe uma abordagem que prioriza a reflexão crítica e a construção do conhecimento através da indagação. Essa perspectiva sugere que o ato de ensinar deva ser centrado em um diálogo que reconheça a singularidade das vivências dos alunos, transformando essas experiências em perguntas que incentivem a curiosidade e o pensamento crítico.

A ênfase na formulação de perguntas como elemento central do aprendizado implica que, no contexto educacional contemporâneo, desenvolver a capacidade de questionar é tão importante quanto a aquisição de respostas. Essa abordagem não apenas promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo, mas também prepara os alunos para serem pensadores críticos e autônomos, capazes de navegar em um mundo complexo e em constante mudança. Nesse sentido, é crucial que as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula incentivem essa curiosidade intelectual e a busca por significado.

Rildo Cosson destaca uma distinção importante entre letramento literário e leitura voltada para a fruição. Enquanto a fruição se refere ao prazer e à apreciação estética que uma obra literária pode proporcionar, o letramento literário envolve habilidades mais complexas, como a compreensão crítica, a interpretação e a análise do texto. Em outras palavras, para que os leitores possam realmente desfrutar e se envolver com a literatura de maneira significativa, é necessário que tenham desenvolvido competências de letramento que lhes permitam entender as nuances da obra e contextualizá-la. Portanto, a fruição não ocorre de maneira plena se o leitor não possui as habilidades de letramento literário necessárias para explorar e dialogar com o texto. Essa relação sugere que as práticas pedagógicas devem priorizar o desenvolvimento do letramento literário para que os alunos possam, posteriormente, usufruir da literatura de forma mais rica e profunda. Para ele,

[...] 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 (Paulino; Cosson, 2009, p. 61).

Após a leitura de diversos estudos sobre o desenvolvimento de propostas para o trabalho de leitura literária na escola, destacamos, além da prática do diário, a sequência didática proposta na obra *Letramento literário: teoria e prática*, de Cosson (2021). Este autor apresenta uma abordagem flexível, estruturada em quatro passos básicos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência foi aplicada no Momento de Leitura com estudantes do 9º ano

do Ensino Fundamental II, em um projeto que abrangeu 12 aulas, incluindo atividades preliminares de apresentação da proposta e o preenchimento de um questionário.

Após a breve apresentação teórica, Cosson mostra as quatro etapas de uma sequência básica a ser aplicada em aula, que foi seguida nessa pesquisa: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A **motivação** consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, comum à temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta. Já na **introdução** é feita a apresentação do autor e da obra. A terceira etapa é a **leitura** do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor. O autor chama esse acompanhamento de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. Tal sugestão é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura. A última etapa é a **interpretação**, e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior.

O momento interior compreende a decifração. É chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Pulino; Cosson, 2009, p. 65).

Para Cosson, é fundamental que seja colocado como foco das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras (Cosson, 2021, p. 23). Assim, a promoção do letramento literário na escola se configura como um desafio e uma responsabilidade coletiva, visando formar leitores críticos e reflexivos capazes de dialogar com a literatura e com o mundo ao seu redor.

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, pois não se limita à transmissão de informações objetivas ou à funcionalidade do texto, mas promove a ampliação da imaginação, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a reflexão crítica sobre a realidade. A linguagem literária permite múltiplas leituras e interpretações, por isso exige que o leitor participe de forma reflexiva e crítica na construção do significado do texto. Por isso, o letramento literário vai além da decodificação e da compreensão literal, engajando o leitor em uma experiência profunda de fruição, análise e transformação.

Diante dessa perspectiva, cabe questionar se a escola contemporânea está explorando novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura proporciona. Esta pesquisa se justifica pelo fato de se observar a dificuldade que a escola possui em formar leitores literários.

3.5 DIÁRIO DE LEITURA

Na esfera educacional, o diário de leitura em termos conceituais constitui-se de textos escritos em primeira pessoa do singular, a partir de instruções pré-estabelecidas pelo docente. Nele, o leitor, à medida em que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências. Como um instrumento didático, a prática do diário de leitura, ao apresentar acentuadas características dialógicas, propõe o desafio de responsabilizar o aluno-leitor pela própria construção do sentido do texto e permite a ele desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento, questionamento face ao que se lê (Melançon, citado por Buzzo, 2010, p. 17). Assim a prática do diário de leitura possibilita registrarmos “nossas emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos” (Anna Rachel Machado, 1998, p. 65)

A citação de Melançon, referenciada por Buzzo (2010), destaca a importância do diário de leitura como uma prática pedagógica que vai além da mera compreensão do texto. Ao enfatizar que o diário é escrito em primeira pessoa e sob orientação do docente, a autora sugere que essa atividade não apenas incentive o aluno a dialogar de forma reflexiva com a leitura, mas também permita a evocação de seu próprio repertório cultural e vivencial. Essa abordagem dialógica é essencial, pois transforma o aluno em um agente ativo na construção de sentido, promovendo a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Além disso, a citação de Machado A. R. (1998) complementa essa visão ao afirmar que o diário de leitura possibilita a expressão de emoções e julgamentos subjetivos. Isso é crucial para o desenvolvimento de habilidades críticas, uma vez que os alunos são incentivados a articular suas experiências pessoais com os conteúdos lidos. Essa relação entre leitura e autoexpressão não apenas enriquece a experiência literária, mas também fomenta um ambiente de aprendizagem mais significativo e conectado às vivências dos alunos.

Assim, o diário de leitura se configura como um instrumento didático poderoso, capaz de promover não apenas a compreensão textual, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e críticas. Essa prática se torna ainda mais relevante no contexto do Ensino Fundamental II, onde o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica é fundamental para a formação de leitores conscientes e engajados. Foi assim que, nas aulas de Língua Portuguesa, anteriores ao experimento, cercados por uma variedade de práticas de leitura e atividades em grupos, em duplas ou individuais, os alunos foram ampliando o meu horizonte de expectativas enquanto professora. Com a execução do projeto de pesquisa,

podemos articular as práticas de leitura, dramatização e socialização das histórias lidas e, para isso, o registro diário das experiências com a leitura é de fundamental importância.

Para tanto, os estudantes foram desafiados a elaborar diários de leitura: um caderno no qual tiveram o compromisso de registrar o que chamou sua atenção entre tudo o que foi lido, as impressões sobre o Momento de Leitura, seguindo o que diz Patrícia Avelar Gomes Machado (1998):

[...] a utilização desse recurso didático, vinculado à formação de leitores reflexivos, emerge no contexto educacional com a função precípua de testemunhar as leituras e as reflexões que as leituras produzem no aluno-leitor (Machado, 1998, p. 33).

Cosson (2014) destaca o diário de leitura como uma das possibilidades de acompanhar e significar as experiências de leitura. O autor promove uma reflexão especificamente sobre esse gênero de escrita:

O diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto (Cosson, 2014, p. 122).

Podemos dizer que o diário de leitura é uma construção individual que se configura como uma das formas de o estudante relacionar-se com as leituras e refletir sobre suas interpretações. Longe de ser uma simples anotação de conteúdos, o diário promove uma relação ativa com a obra, permitindo que o leitor se posicione, questione e relacione o que lê com suas próprias vivências, outros textos e o contexto histórico-cultural. Assim, o diário de leitura se constitui como uma prática pedagógica potente, pois incentiva a formação de leitores críticos, capazes de construir sentidos e interpretar o texto de forma subjetiva e contextualizada.

Ao contrário de outros gêneros escolares, que muitas vezes se configuram como modelos rígidos a serem seguidos pelos alunos, o diário de leitura se destaca por permitir uma gama variada de elaborações e escolhas na expressão escrita. Essa flexibilidade oferece ao aluno a oportunidade de se envolver de forma mais autêntica com os textos, promovendo um processo de construção do conhecimento que valoriza a individualidade de cada estudante.

Segundo P.A.G. Machado (1998), a prática do diário de leitura possibilita uma configuração de produção que vai além da simples reprodução de informações. Essa característica é particularmente desejada no âmbito escolar, onde muitas vezes predomina uma tradição em que os alunos são incentivados a reproduzir respostas predefinidas, geralmente

fornecidas pelo professor. Ao romper com essa dinâmica, o diário de leitura instiga os alunos a refletirem criticamente sobre suas leituras, expressando suas interpretações, emoções e julgamentos pessoais.

Esse enfoque não apenas estimula a criatividade dos alunos, mas também os torna protagonistas de seu aprendizado. A prática de registrar suas reflexões no diário de leitura incentiva uma postura ativa e reflexiva em relação ao conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada às suas experiências pessoais. Assim, o diário de leitura se revela uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos, capazes de construir sentidos de maneira original e consciente.

4 ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS

A finalidade aqui é organizar e propor uma sequência de atividades, obedecendo ao calendário da Escola de Educação Básica Bertino Silva do segundo semestre de 2023. Desta forma, dentre as quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, uma aula foi utilizada para a prática do Momento de Leitura. Assim, tivemos um total de 12 aulas de 45 minutos para a execução da proposta, conforme descrição abaixo.

Inicialmente, de posse da autorização assinada pela direção da unidade escolar, e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, expliquei aos alunos como seria desenvolvida a pesquisa e também os momentos de leitura. Entregamos cópia do termo de consentimento aos alunos e pedi que entregassem aos seus responsáveis, para leitura, preenchimento e devolução. Também receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para que, juntamente com sua família, pudessem assinar. Deixei meu contato do telefone celular digitado no próprio termo para os pais que quisessem conversar comigo em caso de dúvidas. Após resolvermos esses procedimentos burocráticos e com os termos assinados, damos início à sequência.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS POR AULA, FUNDAMENTADO NA PROPOSTA DE COSSON (2021)

O trabalho com a leitura vinha sendo aplicado pela pesquisadora há três anos com os estudantes da turma inicialmente citada na pesquisa. As aulas de leitura, trabalhadas desde o 6º ano, hoje pode-se nomear Momento de Leitura. Essa pesquisa serviu para o amadurecimento dos educandos, pois, com o passar dos anos, pôde-se perceber neles a busca de leituras mais complexas, de clássicos, como foi o caso da peça *A história de Romeu e Julieta - recontada*, de Shakespeare, com adaptação de Röhrig (2021). Essa foi a obra usada como leitura para desenvolver o referido projeto.

A seguir serão apresentados os quatro passos da sequência didática básica do letramento literário, fundamentados na proposta de Cosson (2021), associados à nossa proposição:

Aulas 1 e 2

A **motivação** é um aspecto fundamental no processo de leitura, sendo o primeiro passo na preparação do estudante para um encontro significativo com os textos. É essencial que os alunos compreendam o objetivo da leitura como um todo, pois isso lhes permite "entrar no texto e descobrir que ler e escrever rimam com prazer. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de sua motivação" (Cosson, 2021, p. 52-54).

Para fomentar esse passo, os alunos foram levados à biblioteca, um espaço que abriga livros recebidos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação) e aquisições feitas pela APP (Associação de Pais e Professores), além dos livros da rede municipal de ensino. Essa biblioteca, já familiar para os estudantes, organiza os livros por gêneros, incluindo contos, crônicas, peças teatrais, poesias, HQs e romances. A escolha unânime recaiu sobre a peça teatral *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*. Como a quantidade de livros físicos disponíveis era limitada, disponibilizamos o *e-book* no grupo de *WhatsApp* da turma do 9º ano I.

Embora a biblioteca ainda não possua um sistema informatizado para registro, todos os livros retirados são catalogados em um caderno pela bibliotecária, que anota a data de retirada, o título da obra e o nome do aluno. Realizamos uma retrospectiva oral, na qual os estudantes recordaram momentos marcantes de leitura em sua trajetória escolar. Eles mencionaram a obra *O mágico de Oz*, que havia sido apresentada no dia nacional do livro, no ano anterior (2022), gerando um impacto significativo tanto nos que apresentaram quanto nos que assistiram. Essa lembrança estimulou ainda mais a escolha de *Romeu e Julieta*, uma vez que planejamos montar uma peça para apresentar ao final do ano. Mas, apesar das dificuldades enfrentadas no ano de 2023, devido às intempéries climáticas que resultaram em algumas aulas remotas, não foi possível concluir essa apresentação.

A leitura de *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada* foi realizada durante o Momento de Leitura, que ocorria nas sextas-feiras, nas aulas de língua portuguesa. Para avaliar a efetividade dessa prática, aplicamos um questionário, já citado anteriormente, com o objetivo de reunir subsídios para verificar a hipótese inicial de que o Momento de Leitura poderia ser uma ferramenta eficaz na promoção da leitura literária na escola. O questionário foi dirigido a vinte e oito alunos e incluiu tanto questões de múltipla escolha quanto discursivas, utilizando o aplicativo *Google Forms* (Apêndice A). Essa plataforma permite a coleta de informações e a geração automática de gráficos, facilitando a análise dos dados obtidos.

A aplicação de instrumentos de avaliação, como questionários, possibilita um entendimento mais profundo dos hábitos de leitura dos alunos, reforçando a relevância de práticas pedagógicas que estimulem o prazer pela leitura. As experiências relatadas evidenciam a importância da motivação e da organização de atividades de leitura no ambiente escolar, reforçando que a interação com obras literárias, aliada a momentos de reflexão e discussão, contribui para a formação de leitores críticos e engajados.

Na segunda aula, foi realizada a apresentação da proposta, intitulada **introdução**, que, segundo Cosson (2021), refere-se ao momento em que o autor e sua obra são introduzidos aos estudantes. Como professora e pesquisadora, apresentei aos alunos a proposta do trabalho,

destacando que, nas aulas de Língua Portuguesa, tínhamos a oportunidade de desenvolver momentos de leitura a partir da obra que despertava o interesse deles: *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, de Shakespeare, adaptada por Christine Röhrig, além de uma breve biografia da autora.

A motivação para esta escolha decorreu da proximidade e identificação que os alunos possuíam com a obra proposta. Conhecer os interesses do grupo de leitores é essencial para viabilizar o planejamento e a abordagem de textos que ressoem com as experiências leitoras, linguísticas, emocionais e sociais dos alunos, contribuindo para sua motivação no processo de recepção (Aguiar; Bordini, 1988). Assim, pode-se deduzir que a leitura literária não apenas é fundamental para a formação de cidadãos críticos, mas também amplia as fronteiras existenciais dos alunos, permitindo que reflitam sobre si mesmos e sobre a sociedade em que estão inseridos.

Apesar de parecer uma atividade simples, a introdução requer algumas observações por parte do professor.

Um primeiro cuidado é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não custa reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (Cosson, 2021, p.60).

Após o preenchimento do questionário, a professora fez a apresentação do *e-book* aos alunos, iniciando pelas partes que o compõem: elementos extratextuais – capa; elementos pré-textuais – folha de rosto, página de créditos, epígrafe, dedicatória, agradecimento, apresentação, prefácio, página de autores e sumário interno; elementos textuais – introdução, corpo ou desenvolvimento, conclusão, notas, citações e referências; e elementos pós-textuais – posfácio, anexos, apêndices, glossário, índice. No caso do livro impresso, as observações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa puderam servir como instrumentos facilitadores da introdução, muitas vezes trazendo informações importantes para a interpretação da obra.

Esses momentos iniciais são fundamentais para preparar os alunos não apenas para a leitura da obra, mas também para um engajamento crítico e reflexivo em relação à literatura. A introdução bem elaborada estabelece as bases para um aprendizado significativo, promovendo uma relação mais profunda entre o aluno e o texto literário.

O terceiro passo da sequência didática foi a **leitura**. Depois dessa apresentação, pudemos, juntos, iniciar a leitura da peça *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, de Shakespeare, traduzida e adaptada por Christine Röhrig. Como o livro lido foi no formato digital, o link do mesmo foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp* que a turma possuía com a professora. Dessa forma, a continuidade da leitura do livro pôde ser realizada pelos estudantes, também de maneira individual, nas aulas de língua portuguesa destinadas ao Momento de Leitura.

Entendemos que a leitura precisa, sim, ser acompanhada pelo professor, principalmente quando se trata de uma leitura mais longa, como é o caso do livro de Romeu e Julieta.

Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura. Nesse sentido, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (Cosson, 2021, p. 62).

Em parceria com a Escola Bertino Silva, conseguimos adquirir um caderno personalizado, que foi destinado à escrita do diário de leitura, que, como instrumento de registro, aceita a subjetividade (impressões, sentimentos, julgamentos) que o prazer pela leitura proporciona. O diário serviu também como motivação para que os estudantes pudessem, dessa forma, assimilar e interpretar o que leram e escreveram. Dorivaldo Nascimento (2015, p. 20) afirma que não podemos confundir diário de leitura com notas de leitura, as quais constituem “sintagmas nominais separados”, opostas ao primeiro, que demanda do leitor, por meio de frases completas relacionadas entre si, a elaboração de um pensamento mais complexo, diferente de simples anotações às margens do texto. Anna Raquel Machado (1988) afirma que:

Nos diários de leitura, a escrita é mais subjetiva do que em outros gêneros relacionados à leitura, como os resumos e respostas a questionários, produzindo-se um texto em que aluno-diarista está diretamente implicado, isto é, em que as marcas de subjetividade são muito acentuadas (Machado, 1998, p. 71).

Portanto, os estudantes puderam escrever no diário desde as primeiras discussões, o que se esperava poder, no processo, possibilitar a formação de leitores reflexivos.

Aulas 3 e 4

O quarto passo da sequência didática foi a *interpretação*. Este aspecto é complexo, especialmente no contexto do letramento literário, que envolve dois momentos distintos de interpretação: um interior e outro exterior.

O momento interior da interpretação é um encontro individual, onde o leitor imerge em um “labirinto de palavras”. Como enfatiza Cosson (2006), por meio do texto literário há um encontro de caráter individual que

(...) leva o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. Aliás, como costume dizer aos meus alunos, o texto literário é um labirinto de entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (Cosson, 2006, p. 65).

A interpretação é influenciada pelo que o leitor é no momento da leitura, tornando esse processo tanto pessoal quanto social. Cada aluno traz sua própria história e contexto, o que implica que não existe uma interpretação única. Assim, a motivação deve ser uma parte central do planejamento escolar para a formação do letramento literário.

O momento externo, por sua vez, refere-se à materialização da interpretação como um ato de construção de sentido. É através do compartilhamento de suas interpretações que os leitores se tornam conscientes de sua participação em uma coletividade, uma comunidade leitora.

Cosson (2021, p. 66) afirma que “não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido”. Neste momento, os alunos puderam compartilhar os livros de literatura que já haviam lido, destacando aqueles que mais os impressionaram, além de discutir suas impressões sobre *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, traduzida por Christine Röhrig. Essa obra despertou grande interesse na turma, que já havia expressado seu desejo de lê-la desde o início do ano letivo, atraídos por temas como amor proibido e conflitos de gerações. Como ressalta Cosson (2021, p. 68), “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”.

A receptividade dos alunos à obra lida pode ser estimulada através de uma experiência significativa de apropriação da história. Aguiar e Bordini (1988, p. 18) recomendam que: “[...] o primeiro passo para a formação do hábito leitor é a oferta de livros próximos à realidade dele, que levantem questões significativas para ele”. A citação de Aguiar e Bordini (1988, p. 18)

destaca um ponto crucial para a formação do hábito de leitura entre os estudantes: a importância de apresentar livros que estejam conectados com suas realidades e que abordem questões significativas para eles. Esse "primeiro passo" sugerido pelos autores é fundamental para criar uma experiência de leitura envolvente e estimulante. Quando os alunos se deparam com obras que falam diretamente sobre seus contextos, seus interesses e suas vivências, há uma maior chance de que se sintam motivados a continuar a leitura e, eventualmente, a desenvolver o hábito de ler.

Este conceito está alinhado com a ideia de uma pedagogia mais inclusiva e personalizada, que considera as particularidades de cada aluno ao selecionar materiais de leitura. Ao integrar livros que refletem a realidade do estudante, a literatura deixa de ser algo distante e passa a ser uma ferramenta poderosa de conexão entre o conhecimento e a vivência do aluno. Além disso, livros que trazem questões significativas contribuem para o desenvolvimento crítico, pois provocam o leitor a refletir sobre temas que fazem parte de sua experiência cotidiana, como identidade, relações sociais, conflitos e valores.

Assim, o que é significativo emerge quando os alunos estabelecem relações entre os textos, fazem comparações com suas vidas e refletem sobre outras versões da história, como adaptações cinematográficas ou teledramaturgias. A interpretação da obra de Christine Röhrig foi inicialmente realizada de forma individual e, posteriormente, em grupos. Para externalizar suas leituras, os estudantes registraram suas reflexões em diários, com alguns até anotando as interpretações de outros grupos, o que foi considerado uma prática interessante. O cronograma de leitura foi elaborado para ser aplicado nas sextas-feiras, dias em que tínhamos aulas fixas. A leitura foi iniciada em sala de aula, em grupo, conforme já descrito, e o prazo foi estendido para até um mês. Isso permitiu que, durante o Momento de Leitura, os alunos não apenas lessem, mas também registrassem suas reflexões em seus diários. O cronograma foi cuidadosamente ajustado ao tempo disponível, garantindo que todos tivessem a oportunidade de se aprofundar na obra e em suas interpretações.

A interpretação, tanto em seus aspectos internos quanto externos, é um componente crucial do processo de letramento literário. Ao criar um ambiente que valorize a reflexão individual e o compartilhamento coletivo, os educadores podem cultivar leitores críticos e engajados, capacitados a dialogar sobre a literatura e suas múltiplas significações.

Aulas 5, 6, 7 e 8

Nas aulas subsequentes, os alunos foram divididos em grupos para analisar a narrativa *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, traduzida por Christine Röhrig. O trabalho em grupo se mostrou uma estratégia eficaz para motivar a leitura coletiva, especialmente entre

aqueles que apresentavam alguma dificuldade. Os alunos foram organizados em cinco grupos, cada um responsável por discutir um ato da obra, uma vez que o livro é estruturado em cinco atos. Além disso, cada aluno teve a oportunidade de apresentar a fala de um dos personagens, enriquecendo a experiência de leitura e interpretação.

A disponibilidade do *e-book* garantiu que todos os estudantes tivessem acesso ao texto. Após a leitura, a professora promoveu rodas de conversa, nas quais foram discutidos aspectos relevantes para a compreensão da obra, como a vulnerabilidade e as inquietações da juventude. A dinâmica das discussões foi incentivada por meio de perguntas que instigavam a participação ativa dos alunos, organizadas da seguinte forma:

- 1 - Qual o motivo do amor de Romeu e Julieta ser impossível?
- 2- Como Romeu e Julieta conseguem se casar?
- 3- O que acontece com Mercúcio, grande amigo de Romeu?
- 4- Por que Romeu precisa fugir?
- 5- Como é o final da história de Romeu e Julieta?
- 6- A obra Romeu e Julieta, da escritora Christine Röhrig, foi escrita em forma de romance. Essa afirmação é verdadeira ou falsa?
- 7- Se você fosse o autor dessa obra que final você escreveria? Por quê?

Aulas 09 e 10

Para aprofundar a análise, propusemos que os alunos trabalhassem com o gênero diário de leitura. Este gênero permite a expressão subjetiva e a reflexão pessoal sobre a obra, favorecendo a construção de um espaço em que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas impressões. Tomamos como base as características do diário, conforme descritas por Machado (1988), que destaca elementos comuns como: a construção de um destinatário empírico normalmente ausente (superdestinatário), cuja representação escaparia às regras e convenções sociais; aspectos estilísticos vinculados à criação de um espaço propício à constituição das subjetividades e à expressividade informal e privada; ausência de preocupação com procedimentos de textualidade (conexão, coesão), conferindo-lhe também a marca da fragmentação/descontinuidade, bem como suprimindo o caráter de acabamento e a heterogeneidade de conteúdo.

Com essa abordagem, os alunos se sentiram livres para produzir suas escritas no diário, registrando as impressões geradas desde o início da leitura do livro e as primeiras discussões em grupo. Essa prática não apenas incentivou a reflexão crítica sobre a obra, mas também promoveu um diálogo interno e coletivo, essencial para o desenvolvimento do letramento literário.

A leitura em grupos e a utilização do diário de leitura foram estratégias que contribuíram significativamente para o engajamento dos alunos e para a construção de significados em relação à obra estudada. Essas abordagens reforçam a importância de métodos colaborativos e reflexivos no ensino de literatura, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo.

Após a exploração da obra *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, de Shakespeare, traduzida e adaptada por Christine Röhrig, os alunos registraram suas percepções e reflexões a partir da leitura. O diário de leitura, elaborado à mão, teve como objetivo valorizar a visão individual de cada leitor. Cada aluno recebeu um caderno personalizado, no qual poderia registrar suas impressões, sentimentos e questionamentos relacionados à experiência do momento de leitura. Os textos foram produzidos em primeira pessoa, ao longo do período em que a obra foi lida e socializada. Para a avaliação, foi essencial que os estudantes estivessem cientes de que seus caminhos interpretativos e as conversas em sala de aula seriam observados como critérios.

Parafraseando a Professora Maria Coelho Araripe de P. Gomes (2023), os diários de leitura podem incluir diversos tipos de registros. Entre eles, resumos, citações e paráfrases são frequentemente utilizados como formas estruturantes e iniciais de compreensão do conteúdo, especialmente por sua natureza mais técnica e acadêmica. Já a expressão de sentimentos, comentários e pontos de identificação com personagens ou eventos da obra permitem aos estudantes uma escrita mais pessoal e subjetiva, que se revele de maneira espontânea à medida que os leitores se envolvam emocionalmente com a história. Além disso, os diálogos internos e externos, com referências ao que foi discutido em sala de aula ou com colegas, aprofundam o significado do texto à medida que o leitor se apropria da narrativa.

A inclusão de imagens e ilustrações, conforme a faixa etária dos alunos, também é importante, pois auxilia na construção de significados mais profundos sobre o texto. O trabalho com os diários, no entanto, deve estar integrado a metodologias de leitura que envolvam tanto a leitura coletiva quanto a individual, permitindo uma abordagem processual e colaborativa. Por fim, é fundamental que o professor esteja atento às dúvidas iniciais dos alunos e adapte as atividades conforme as necessidades do grupo, levando em consideração o nível de leitura e as características da faixa etária.

É crucial ressaltar as contribuições de Annie Rouxel, que enfatiza a prática dos diários de leitura como uma ferramenta essencial para despertar a subjetividade do aluno: “para que aprendam a escutar a si próprios” (Rouxel, 2013, p. 22). Durante os momentos de leitura, os alunos se sentiram à vontade para registrar o que mais lhes chamou a atenção, expressando

dúvidas e sugestões. Essa prática possibilitou a relação entre as histórias lidas e suas próprias vivências, enriquecendo suas experiências literárias.

Para a análise desta pesquisa, utilizamos uma amostra dos diários de leitura e as respostas dos questionários aplicados, o que nos proporcionou uma visão aprofundada do impacto dessas atividades na formação dos alunos como leitores críticos e reflexivos. Essa abordagem evidencia a importância do diário de leitura na construção de um espaço onde os alunos podem desenvolver sua voz e sua autonomia interpretativa, essenciais para uma formação literária sólida.

Aulas 11 e 12 - Filme Romeu e Julieta de Carlo Carlei

Esta pesquisa aborda a importância do momento literário na formação do aluno leitor, enfatizando a necessidade da leitura e interpretação da obra para que os estudantes desenvolvam sua autonomia e ampliem sua capacidade de olhar crítico, indo além da história lida. A construção dessa habilidade é fundamental para a formação de leitores reflexivos e engajados ao longo da vida. Então, para facilitar a compreensão da narrativa, foi exibido o filme *Romeu e Julieta*, dirigido por Carlo Carlei e lançado em 2014. Essa escolha teve como objetivo permitir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, pudessem conhecer e entender melhor a história. A versão de Carlo Carlei foi selecionada por ser uma adaptação moderna do clássico de William Shakespeare, o que ajuda a tornar a obra mais acessível e relevante para o contexto atual dos estudantes.

Os registros no diário de leitura desempenham um papel crucial na participação dos alunos nas atividades de leitura e escrita. O comprometimento efetivo dos estudantes com essas atividades, bem como as discussões sobre os avanços obtidos foram promovidos por meio de conversas coletivas. Essas interações não apenas enriqueceram a experiência de leitura, mas também incentivaram a troca de ideias e a construção conjunta de significados, contribuindo para uma formação mais sólida e crítica dos alunos leitores.

4.2 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

Aulas 1 e 2

Estruturamos nossa sequência didática a partir do modelo proposto por Cosson (2021), (Anexo I Plano de Ensino) por considerá-lo relevante para nossa pesquisa, devido às particularidades de cada etapa, sobretudo, com o objetivo de formar leitores literários no ambiente escolar. Também nessa primeira aula pudemos entregar os diários de leitura personalizados aos estudantes (pois o pedido já havia sido feito à secretaria da escola

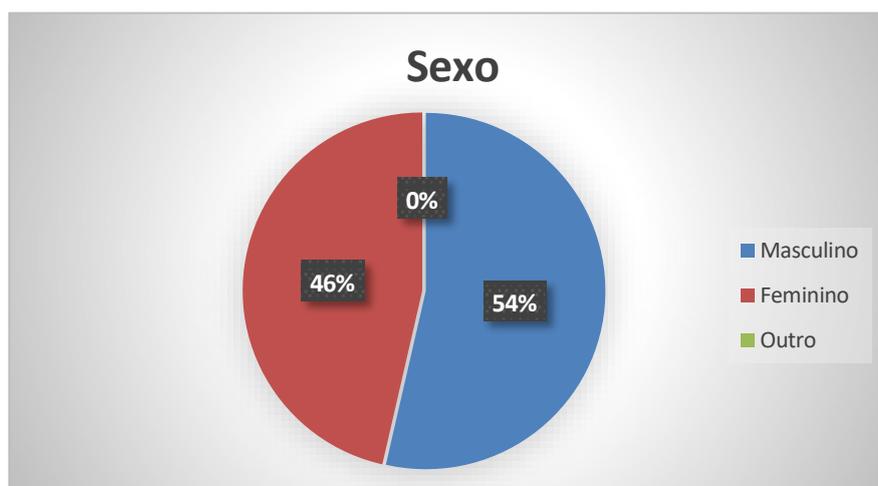
antecipadamente), para que os alunos ficassem a vontade para fazer seus registros e impressões sobre o Momento de Leitura, conforme registro de uma aluna: “*Hoje comecei a ler o livro Romeu e Julieta, que é um romance clássico, eu pessoalmente gosto muito de romance, porque quando leio livros assim, gosto de imaginar, é como se estivesse dentro da história, é como e se tivesse acontecendo comigo*”.

Para fazer a apresentação inicial da pesquisa, a chamada **motivação**, foi projetada na TV da sala de aula a sequência didática que seria aplicada durante as doze aulas do Momento de Leitura, e que tal turma foi escolhida não somente pelo fato de ser a turma em que eu sou a professora regente, mas também sempre foi uma turma muito dedicada quando se trata em realizar trabalhos voltados à leitura.

Depois da apresentação inicial, os alunos rememoraram algumas leituras passadas bem como as apresentações feitas no auditório da escola para as outras turmas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), dentre elas *O mágico de Oz*, *A Culpa é das Estrelas* e *Por Lugares Incríveis*, *Percy Jackson* e *Harry Potter*, o conto *Um Apólogo*. Há algum tempo nossa escola também realiza esse trabalho de contação de histórias e peças teatrais na Semana da Literatura Brasileira, e os alunos gostam muito de participar desses momentos de interação.

O questionário, um dos recursos utilizados para coleta de dados, foi dirigido a vinte e oito alunos, entre eles, 15 meninos e 13 meninas e incluiu tanto questões de múltipla escolha quanto discursivas, utilizando o aplicativo *Google Forms*, onde pudemos verificar que o público alvo, estudantes na faixa etária entre 13 a 15 anos, cursa o 9 ano I, anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Sexo dos leitores



Fonte: a autora.

Por meio do questionário respondido no *google forms* foi possível a coleta de dados que possibilitou um entendimento mais profundo dos hábitos de leitura dos alunos, reforçando a relevância de práticas pedagógicas que estimulem o prazer pela leitura.

Através do gráfico abaixo é possível perceber a faixa etária dos alunos participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – Qual a sua idade?



Fonte: a autora.

Entre as perguntas objetivas e as questões abertas que criamos, escolhi apenas algumas para registrar aqui, com o intuito de evitar uma leitura excessivamente longa, levando em conta o número de questões presentes no questionário. Todavia, tanto o questionário completo quanto os gráficos correspondentes estão disponíveis no Apêndice.

A experiência com o mundo das histórias de que os alunos lembram, conforme questão 5 do questionário, teve uma porcentagem de 75% boa, isso quer dizer que o trabalho realizado com a leitura literária e os elementos lúdicos que os estudantes tiveram acesso na escola, sob a orientação dos professores, fizeram com que os mesmos rememorassem de maneira positiva esse mundo das histórias literárias. O encontro com a leitura ou momentos de contação de histórias com as famílias, conforme relato da resposta 4 do questionário, também foram significativos para os estudantes.

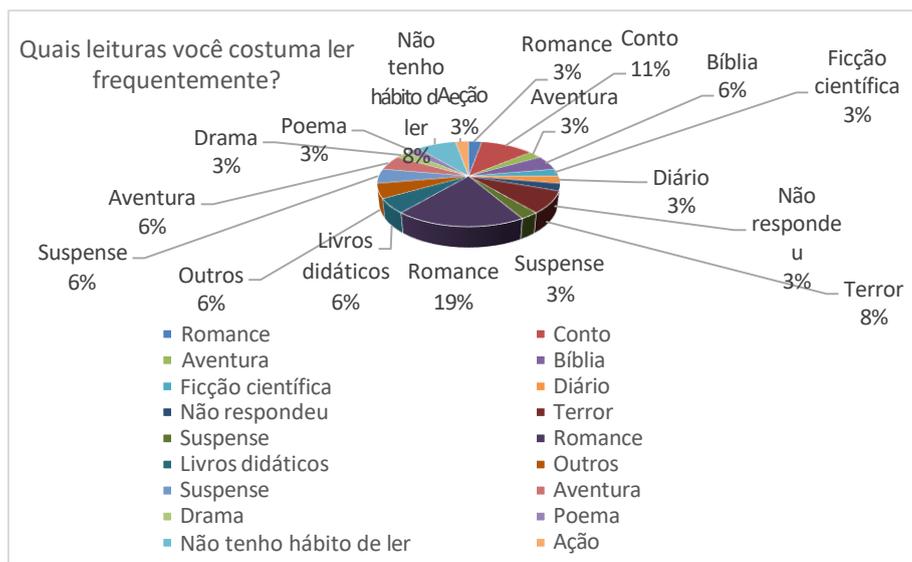
Gráfico 4 – Como foi a sua experiência com o mundo das histórias?



Fonte: a autora.

Com base na pergunta 6, os estudantes ainda lembram das histórias da infância contadas pelos pais, histórias que ficaram gravadas na memória dos adolescentes. Pôde-se perceber também como algumas histórias que nós, professores, lemos com os alunos em sala de aula também são importantes, como a história do Pequeno Príncipe lida no sexto ano com essa turma durante as aulas de leitura, com uma porcentagem de 14% dos estudantes. Como diz Cosson (2021, p. 57) “um outro ponto relevante na execução da motivação é que a temos praticado envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade”.

Gráfico 5 – Quais leituras você costuma ler frequentemente?



Fonte: a autora.

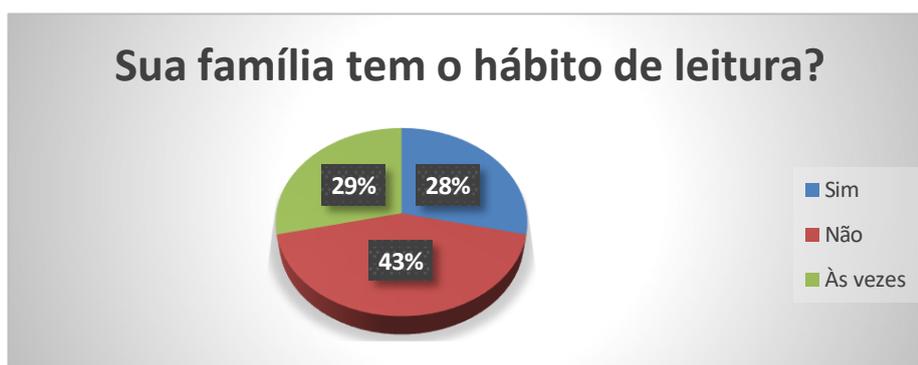
Pelas respostas da questão 8, grande maioria dos estudantes têm o hábito da leitura, não somente da leitura literária, mas de uma variedade de leituras, conforme gráfico 5. Para Cosson (2021, p. 39)

[...] ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa as hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que as palavras que estão ali escritas.

Essa citação de Cosson nos convida a refletir sobre a leitura como uma atividade ativa, interpretativa e profundamente subjetiva, destacando o papel do leitor como alguém que "elabora e testa hipóteses", ou seja, a leitura se assemelha a uma investigação contínua, em que o leitor interpreta, confirma ou revisa suas compreensões ao longo do texto.

Outro ponto importante é a ideia de que a leitura está fortemente ligada ao interesse do leitor. Isso reforça a noção de que a compreensão é mais profunda e significativa quando há envolvimento emocional, intelectual ou afetivo com o que está sendo lido.

Gráfico 6 – Sua família tem o hábito de leitura?



Fonte: a autora.

Em relação aos hábitos regulares de leitura que aparece na pergunta 10, pôde-se perceber que 43% das famílias dos alunos em que a pesquisa foi realizada, não tem o hábito de ler. Temos convicção de que ainda precisamos melhorar a interação entre família e escola, principalmente nas atividades que se referem à leitura. Alguns trabalhos já vêm sendo feitos na escola, como a feira do livro, a apresentação de teatros e dramatizações para toda comunidade escolar e para os pais, sobre algumas obras literárias lidas em sala de aula.

No livro de Rildo Cosson, *Letramento Literário, teoria e prática de 2021*, no capítulo intitulado “oficinas”, Cosson afirma que o trabalho do professor voltado à leitura só adquire força educacional quando inserido em um objetivo claro sobre o que e por que ensinar, no caso

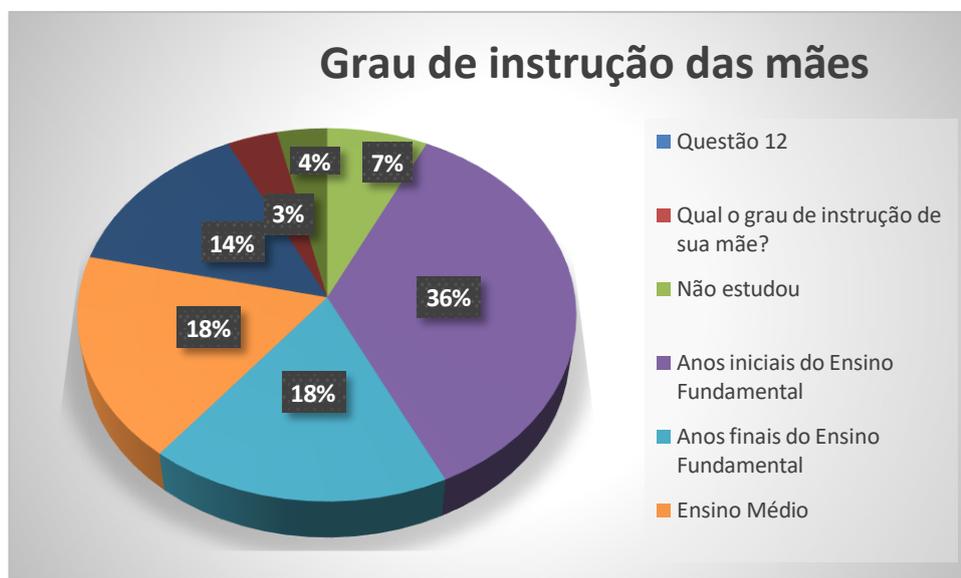
da nossa pesquisa, a sequência básica. Dentre as 37 possibilidades de oficinas citadas por Cosson, estão os diários, a feira literária, mudando a história, autobiografias, varal poético, jogral e o novo personagem, estas já são realizadas na nossa escola, especialmente nas aulas de língua portuguesa.

Gráfico 7 – Grau de instrução dos pais.



Fonte: a autora.

Gráfico 8 – Grau de instrução das mães.



Fonte: a autora.

Diante das informações colhidas nas questões 11 e 12, pude observar que a maioria dos pais é escolarizado, alguns com ensino superior e especialização, mas ainda muitos familiares (43%) não tem o hábito de leitura.

Observa-se que as pessoas com maior letramento têm, sim, mais chances de serem leitoras, mas isso não pode ser visto como uma regra absoluta. Muitas vezes, confundimos o acesso à escolarização com o desenvolvimento do hábito de leitura, como se um garantisse o outro automaticamente. No entanto, esses dois processos são distintos e merecem ser analisados com mais cuidado.

A escolarização ensina a decodificar palavras, a interpretar textos, a cumprir tarefas escolares ligadas à leitura — mas isso não necessariamente forma leitores por prazer ou por interesse próprio. Uma pessoa pode ter anos de estudo formal, diplomas e domínio da linguagem escrita, mas não manter uma relação viva, constante e autônoma com a leitura.

Por outro lado, há indivíduos com menos escolarização formal que desenvolvem o hábito de leitura por meio de outros contextos: clubes de leitura comunitários, contato com histórias orais, ou mesmo por meio da cultura digital. Isso mostra que o letramento contribui, mas não determina o gosto ou o hábito de ler.

É importante, portanto, relativizar a ideia de que ler é apenas uma habilidade escolar. Ler é também uma prática social, afetiva e cultural. O desafio está em criar ambientes onde a leitura vá além da obrigação escolar e se torne parte do cotidiano — seja em casa, na escola, na comunidade ou nas redes sociais.

Nesse contexto, a escola assume um papel central na criação dessas oportunidades de leitura significativa. Diante disso, percebe-se claramente que cabe à escola encontrar estratégias para incentivar a leitura e contribuir para a formação de leitores. Por esse motivo, é fundamental repensar o papel da biblioteca escolar e garantir que ela ofereça uma variedade de obras capazes de enriquecer as práticas de leitura em sala de aula, pois a grande maioria dos nossos estudantes utilizam o acervo da biblioteca por meio do empréstimo dos livros. A nossa biblioteca em parceria com a biblioteca municipal precisa melhorar urgentemente seu acervo, isso é fato!

Além da ampliação do acesso aos livros, é essencial considerar como a leitura é concebida e trabalhada em sala de aula. Para trabalhar a **introdução**, referencio-me a Cosson (2021, p. 60), quando afirma: “não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor”. Dito isso, apresentei o e-book aos alunos, pois já havíamos verificado que a biblioteca disponibilizava de poucos exemplares da obra *Romeu e Julieta – recontada*, de Cristine Rörihg. Os estudantes ficaram curiosos por conhecer essa escritora, pois só haviam lido e ouvido falar em *Romeu*

e *Julieta*, de Shakespeare, não conheciam a história recontada. Todos prestaram atenção na apresentação da obra e biografia da escritora. Logo nas considerações iniciais, uma informação desencadeou surpresa da turma, no trecho do livro de Röhrig (2021, p. 6-7) que traz a seguinte informação:

Faz muito tempo que William Shakespeare escreveu a peça A tragédia de Romeu e Julieta, possivelmente no início de sua carreira literária, entre os anos de 1591 e 1597. A primeira versão impressa surgiu em 1623. Mas não foi Shakespeare quem inventou a história. Seu enredo é baseado num conto chamado “A trágica história de Romeu e Julieta”, escrito em verso por Arthur Brooke em 1562 e, anos depois, em prosa por um tal de William Painter. [...] Mas se Shakespeare não a inventou, certamente foi ele quem imortalizou essa história.

O trecho permitiu comentários sobre a figura de Shakespeare como adaptador e inovador e a forma como ele deu um novo significado a uma narrativa preexistente. Podemos perceber alguns comentários nas fala dos alunos: “*então Shakespeare também adaptou a obra?*”, “*estou surpreso professora, com essa informação sobre Shakespeare*”, “*pra mim a história de Romeu e Julieta vai ser sempre do escritor Shakespeare*”, “*se não tivéssemos lido o livro, talvez nunca saberíamos que Shakespeare se baseou em um conto para escrever a peça de Romeu e Julieta*”.

Não podemos deixar de falar na apresentação física da obra, que também um momento em que chamamos a atenção do aluno para a “leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra”. Nesse momento a leitura do livro foi realizada coletivamente.

Nas outras aulas das sextas-feiras, destinadas ao Momento de Leitura, além do espaço da sala de aula, líamos também na biblioteca e no auditório da escola. Conseguimos disponibilizar via *WhatsApp* o livro para a turma, pois todos os estudantes possuíam celular, e nossa escola dispõe de uma rede de internet muito boa. Lembrando que esta é uma das preocupações de todos os gestores que passaram pela nossa escola nos últimos 15 anos, disponibilizar uma rede de internet que auxilie professores e alunos nas suas atividades pedagógicas diárias. Atualmente a Escola Bertino Silva dispõe um laboratório de tecnologia, chamado espaço *maker*, com 25 *tablets*, 8 celulares e 8 notebooks para pesquisa, onde a rede de internet de 500 megas, é custeada pelo governo do estado e também pela APP (Associação de Pais e Professores).

Na etapa da **leitura**, precisamos lembrar que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento”. (Cosson, 2021, p. 62)

A leitura, nessa aula, foi realizada em grupos, onde os mesmos se dirigiram para espaços diferentes da escola: auditório, biblioteca e em outros espaços externos da escola, totalizando cinco grupos. Os alunos tinham o compromisso de socializar a leitura com a turma na aula seguinte. Alguns grupos resolveram dramatizar, outros gravaram vídeos e teve aquele grupo que explicou o que leu, um ajudando ao outro, até mesmo um complementando a fala do outro. São os chamados intervalos, lembrando que cada aluno tem o seu ritmo de leitura. Enquanto realizavam a leitura, mantive uma atenção contínua, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do processo e identificar eventuais dificuldades que pudessem aparecer.

Durante as apresentações pude observar a preocupação dos alunos bem como o envolvimento de todos, cada um foi responsável por uma cena, dividiram entre eles os personagens, as falas, quem iria gravar, de que maneira iriam apresentar. Foi possível perceber que a maioria dos estudantes realizava anotações em seus respectivos diários de leitura, enquanto interagiam entre si. Optei por não interrompê-los nesse momento, a fim de não interferir na dinâmica espontânea do grupo.

Aulas 3 e 4

Aqui entra o quarto passo da sequência didática, a *interpretação*. No cenário do letramento literário, segundo Cosson (2021), a interpretação acontece em dois momentos: um interior e outro exterior.

No momento interior o foco está na interpretação pessoal, é uma experiência subjetiva, isto é, como o leitor sente-se após ler uma obra, quais ideias ele cria a partir da leitura, como ele se sente ao ler e como essas ideias se conectam com a sua própria vivência. Podemos observar nesse trecho do diário de uma aluna:

“Querido diário, a leitura do livro chega ao fim hoje, esse livro trouxe vários sentimentos para quem realmente consegue compreender o que é o amor. Romeu e Julieta é uma das melhores obras de romance, na minha opinião devemos analisar bem os detalhes desse livro que termina com um final tão trágico. O livro pra mim passa um recado bonito pois mostra do que o amor é capaz, e quando dois jovens estão apaixonados nem mesmo uma guerra entre as famílias ou a morte é capaz de separá-los” (Aluno 12).

A interpretação exterior é objetiva, mais analítica, envolvendo uma leitura mais crítica, onde o leitor analisa o que o autor quis comunicar, levando em consideração a época em que a obra foi escrita, os temas tratados, as intenções do autor, etc. É importante nessa fase ter como princípio a “externalização da leitura”, que é o que os estudantes vem realizando através dos registros no diário de leitura. “Não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido” (Cosson, 2021, p. 66).

Segue um pequeno trecho do diário de uma aluna: *“Romeu chega até o túmulo de Julieta, dá seu último adeus, toma o veneno e morre ali mesmo. Depois de alguns segundos, Julieta acorda e vê que Romeu suicidou-se porque achou que ela estava morta, então ela pega o punhal da bainha de Romeu e fincou em seu peito. Na eternidade Romeu e Julieta encontraram a paz que lhes foi negada em vida, unidos para sempre pelo amor que os conduziu além da morte”* (Aluno 28).

O texto mostra o quanto se envolveu com a história de Romeu e Julieta. Ele conta de forma clara o que aconteceu e destaca os sentimentos dos personagens e como o amor deles foi forte até a morte. O uso da expressão *"na eternidade... unidos para sempre"* mostra uma interpretação sensível e poética, indo além da simples descrição dos fatos. No geral, o texto revela envolvimento com a obra e uma leitura atenta do enredo.

Esse tipo de experiência reforça a importância das ações promovidas pela escola para incentivar o hábito da leitura. Para fortalecer a comunidade de leitores, a escola promove todos os anos a feira do livro, uma parceria com a livraria de Pato Branco – PR, em que o lucro dos livros vendidos são revertidos em exemplares para a biblioteca da escola. Essa feira geralmente é feita no dia da família da escola ou na semana da literatura brasileira. É um evento que atrai muitos familiares para a escola e os livros mais vendidos são os de literatura infantil. Nesse dia também são realizadas apresentações relacionadas às obras literárias lidas pelos estudantes, como teatro, declamação, dramatização, sarau, mural com indicações de obras literárias, os alunos gostam muito de participar dessas atividades.

Aulas 5, 6, 7 e 8

As aulas 5 e 6 aconteceram de maneira remota, devido às intempéries climáticas, os estudantes ficaram impossibilitados de vir à escola, então enviamos via *WhatsApp*, atividades referentes a leitura do livro A história de Romeu e Julieta, recontada. Todos os estudantes possuíam aparelho celular, por isso pudemos enviar o *e-book*, bem como as seguintes atividades:

- 1 - Qual o motivo do amor de Romeu e Julieta ser impossível?
- 2 - Como Romeu e Julieta conseguem se casar?
- 3 - O que acontece com Mercúcio, grande amigo de Romeu?
- 4 - Por que Romeu precisa fugir?
- 5 - Como é o final da história de Romeu e Julieta?
- 6 - A obra Romeu e Julieta, da escritora Christine Röhrig, foi escrita em forma de romance.

Essa afirmação é verdadeira ou falsa?

- 7- Se você fosse o autor dessa obra que final você escreveria? Por quê?

De volta as aulas presenciais, os alunos já divididos na aula 4, em cinco grupos, tiveram o compromisso de apresentar, cada grupo, uma cena da história lida, a fim de que ouvíssemos como cada um dos grupos teve o entendimento da leitura. Os estudantes foram criativos, uns optaram por apresentar em forma de dramatização, outros elaboraram vídeos para socializar o que leram. Promovemos uma roda de conversa, em que foram discutidos aspectos relevantes para a compreensão da obra, como a vulnerabilidade e as inquietações da juventude. As discussões foram incentivadas por meio das perguntas enviadas na aula remota.

Aulas 09 e 10

É importante salientar que toda a dinâmica dos Momentos de Leitura foi registrada (à mão) pelos estudantes nos seus diários de leitura. Dessa forma, orientou-se que os estudantes, enquanto leitores, fizessem anotações em seu diário de leitura registrando os aspectos que considerassem mais importantes no texto; suas percepções pessoais, emoções e sensações despertadas pela leitura; possíveis dúvidas, questionamentos e opiniões a respeito do que o texto apresenta; conexões entre o conteúdo lido e seus conhecimentos prévios.

Foi essencial que a professora observasse atentamente as dúvidas iniciais dos estudantes e ajustasse as atividades de acordo com as demandas do grupo, considerando tanto o nível de leitura quanto as particularidades da idade dos alunos, para que ninguém ficasse de fora das atividades. Para isso foi utilizado como uma das dinâmicas, o filme *Romeu e Julieta* de Carlo Carlei, para que os alunos, principalmente aqueles com necessidades especiais, conseguissem entender a história desse clássico.

Aulas 11 e 12 - Filme *Romeu e Julieta* de Carlo Carlei

Esta pesquisa aborda a importância do momento literário na formação do aluno leitor, destacando como a leitura e a interpretação de obras literárias contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da capacidade de reflexão dos estudantes. A construção dessas habilidades é essencial para formar leitores ativos, conscientes e engajados ao longo da vida.

Como etapa final da sequência didática, foi exibido para os alunos o filme *Romeu e Julieta*, na televisão da própria sala de aula (vale ressaltar que todas as salas possuem TV e acesso à internet). Com duração de 1 hora e 58 minutos, foi necessário solicitar a troca de duas aulas com outros professores para que fosse possível assistir ao filme completo. A turma manteve um bom comportamento durante a exibição; nenhum aluno havia assistido ao filme anteriormente. Essa escolha teve como objetivo permitir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, pudessem conhecer e entender melhor a história. A exibição foi pausada apenas para o intervalo do recreio.

Faz-se necessário incluir as mídias no trabalho educativo, para que os alunos tenham um melhor entendimento sobre que está sendo trabalhado, no caso dessa pesquisa, o clássico Romeu e Julieta.

Como afirma José Moran (2023):

Precisamos redesenhar as formas de ensinar e de aprender com mais atenção às necessidades de cada estudante, com intensa participação em projetos integradores relevantes, com currículos mais flexíveis, escolas abertas para a comunidade, com ampla utilização de recursos digitais. Mas sem perder o essencial: conhecer os estudantes, acolhê-los, escutá-los ativamente, incentivá-los a participar continuamente, a que se sintam protagonistas, valorizados. Numa organização complexa como a escola há normas, limites e prazos, mas eles não podem ser inflexíveis, rígidos, uniformes ou punitivos.

O autor destaca a importância de transformar a educação para torná-la mais centrada nos estudantes. Ele propõe mudanças como currículos flexíveis, uso de tecnologia e maior participação dos alunos em projetos significativos. Ao mesmo tempo, reforça que é essencial manter o acolhimento, o diálogo e o reconhecimento dos estudantes como protagonistas do próprio aprendizado.

Nesse contexto, o diário de leitura se apresenta como uma ferramenta pedagógica alinhada a essa proposta de ensino mais humanizado e participativo. Os registros no diário de leitura desempenham um papel crucial na participação dos alunos nas atividades de leitura e escrita. O comprometimento efetivo dos estudantes com essas atividades, bem como as discussões sobre os avanços obtidos foram promovidos por meio de conversas coletivas. Essas interações não apenas enriqueceram a experiência de leitura, mas também incentivaram a troca de ideias e a construção conjunta de significados, contribuindo para uma formação mais sólida e crítica dos alunos leitores.

Como professora de Língua Portuguesa da Escola de Educação Básica Bertino Silva, ao longo do tempo, trabalhando com os anos finais do Ensino Fundamental, tive como objetivo compreender o perfil de leitura dos alunos e as possíveis mudanças em seu interesse pela leitura, especialmente após a implementação do projeto Momento de Leitura em sala de aula. Para isso, foi aplicado um questionário socioeconômico e cultural (Apêndice A), com o intuito de investigar a relação entre os hábitos de leitura dos estudantes e as variáveis associadas ao seu contexto familiar e escolar.

Essa iniciativa se justifica pelo entendimento de que as aulas de Língua Portuguesa desempenham um papel fundamental como agentes de letramento, indo além da abordagem técnica da língua. Elas constituem um espaço privilegiado para desenvolver, nos estudantes, competências de uso da linguagem em diferentes contextos sociais, promovendo o letramento

em suas dimensões cognitiva, social e cultural. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer a aproximação dos alunos com práticas reais de leitura e escrita, despertando neles o interesse e o prazer pela leitura.

Dessa forma, entende-se que as aulas de Língua Portuguesa contribuem decisivamente para a formação de sujeitos letrados, não apenas em termos escolares, mas em um sentido mais amplo: aquele que permite ao aluno usar a linguagem como ferramenta para compreender, questionar e transformar a realidade. Projetos como o Momento de Leitura, portanto, buscam fortalecer esse papel da escola ao incentivar práticas significativas de leitura, que dialoguem com o universo dos estudantes e com os desafios do mundo contemporâneo.

No livro *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social* (2009), Roxane Rojo aborda o papel das aulas de Língua Portuguesa como agentes de letramento, destacando a importância de a escola possibilitar que os alunos participem das diversas práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita na vida cotidiana, de maneira ética, crítica e democrática. A autora enfatiza que a educação linguística deve levar em conta os letramentos múltiplos, incluindo os letramentos multissemióticos, críticos e protagonistas, para promover uma formação mais inclusiva e contextualizada.

Com base nessa perspectiva, cada aluno recebeu um caderno personalizado, adquirido pela escola a meu pedido, para registrar suas observações e reflexões a partir das leituras realizadas ao longo do projeto. O caderno foi pensado não apenas como instrumento de acompanhamento imediato das atividades, mas também como um recurso de continuidade, podendo ser utilizado durante o ensino médio como espaço de memória e aprofundamento das práticas leitoras.

Para orientar esse processo, a sequência didática aplicada foi baseada nos quatro passos da sequência básica do letramento literário, proposta por Rildo Cosson (2021), e adaptada à nossa realidade escolar. A seguir, apresentamos uma discussão sobre as etapas desenvolvidas, à luz dos resultados obtidos, evidenciando a importância de práticas planejadas e significativas na formação do leitor literário.

O questionário aplicado na Aula 1, descrito no capítulo 4 ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS, seção 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS POR AULA, foi composto de 3 questões fechadas e 17 questões abertas, conforme Apêndice A. Pôde-se observar, a partir das respostas 4 a 7, que a maioria dos alunos teve o seu encontro com a leitura incentivado pela escola e por suas mães. As histórias mais ouvidas pelos alunos foram narrativas antigas, contadas pelos pais e avós, e também literatura infantil, pelos professores das séries iniciais. As preferências dos estudantes como leitores jovens são, na maioria, por romances. As histórias que lembram

para contar aos colegas são as lidas nas séries iniciais, como Chapeuzinho Vermelho, o Patinho Feio, o Soldadinho de Chumbo. Já as contadas pelos seus pais e que eles ainda lembram são os famosos “causos”. Podemos observar que o tanto ambiente escolar quanto familiar são de suma importância para o desenvolvimento do hábito da leitura literária.

Cosson (2020) reconhece que a prática do “ler por ler” pode ser uma etapa inicial, mas ela precisa evoluir, ou seja, o leitor deve ser incentivado a ir além do simples ato de decodificar palavras e frases. O processo de aprimoramento dessa leitura, segundo ele, é gradual e deve ser incentivado dentro do ambiente escolar, onde o professor desempenha um papel fundamental na mediação dessa evolução.

De acordo com as respostas das questões 8 e 9 do questionário (Apêndice A), há uma preferência pelos seguintes gêneros: primeiramente o romance, depois contos e aventuras. Dentre as concepções de leitor e de bom leitor atribuídas pelos estudantes, surgiram as seguintes respostas (os números que aparecem ao lado de *Aluno* servem para identificar os estudantes que participaram da pesquisa e preservar a identidade deles):

“Um leitor lê apenas. E um bom leitor interpreta o que lê e participa da história” (Aluno 2).

“Um bom leitor é aquele que absorve o que lê; leitor é aquele que apenas lê” (Aluno 3).

“Leitor pode ser qualquer pessoa; um bom leitor é aquele que interpreta a leitura” (Aluno 4).

“A pessoa que lê estuda os livros e pratica o que se aprende” (Aluno 5).

“Para mim, leitor é qualquer pessoa alfabetizada, e um bom leitor é aquele que lê e sabe interpretar o que leu” (Aluno 6).

“Um bom leitor é aquele que tem uma rotina de leitura constante” (Aluno 7).

“Na minha concepção um leitor é uma pessoa que lê frequentemente, mas só por ler, e um bom leitor é quem aprende lendo” (Aluno 8).

A análise das falas dos alunos permite refletir sobre as diversas concepções de leitura e de bom leitor que os estudantes apresentam e como elas se relacionam com as abordagens educacionais voltadas para a promoção de uma leitura crítica e reflexiva na escola. A seguir, explico cada uma das falas citadas e como elas podem ser analisadas à luz das propostas pedagógicas que buscam ir além do simples “ensinar a ler”.

“Um leitor lê, apenas. E um bom leitor interpreta o que lê e participa da história” (Aluno 2): Esta fala destaca uma distinção clara entre o leitor comum e o bom leitor. Para o aluno, o leitor comum se limita à ação de ler, enquanto o bom leitor vai além dessa atividade, sendo capaz de interpretar o texto e até mesmo de participar da narrativa, o que pode ser

entendido como uma forma de apropriação ativa do texto. Essa visão remete à ideia de que a leitura deve ser um processo de construção de sentido, envolvendo a interação do leitor com o conteúdo e sua capacidade de trazer suas próprias reflexões, sendo assim uma prática crítica.

"Um bom leitor é aquele que absorve o que lê, leitor é aquele que apenas lê" (Aluno 3): A fala deste aluno sugere que o bom leitor não se limita a ler, mas absorve, ou seja, internaliza o conteúdo da leitura. Essa concepção se aproxima da ideia de que a leitura deve resultar em compreensão profunda, sendo mais do que uma decodificação de palavras e frases, mas um processo de assimilação e reflexão sobre o conteúdo.

"Leitor pode ser qualquer pessoa, um bom leitor é aquele que interpreta a leitura" (Aluno 4): Aqui, o aluno parece considerar que qualquer pessoa que saiba ler pode ser chamada de "leitor", mas que um bom leitor é aquele que consegue interpretar o texto. Essa fala aponta para a ideia de que a leitura vai além da técnica de decodificação; ela exige uma compreensão mais profunda, o que implica em habilidades cognitivas e interpretativas. Essa concepção está alinhada com a proposta de que a escola deve formar leitores críticos, que saibam interpretar os textos de maneira contextualizada.

"A pessoa que lê estuda os livros e pratica o que se aprende" (Aluno 5): Para este aluno, a leitura é associada ao estudo e à prática do que se aprende. Essa fala evidencia uma visão pragmática da leitura, em que o ato de ler não se limita à absorção passiva de informações, mas envolve um aprendizado contínuo e uma aplicação prática do conhecimento adquirido. Essa postura está em sintonia com a ideia de que a escola deve incentivar uma leitura que seja também um instrumento de transformação pessoal e social.

"Para mim, leitor é qualquer pessoa alfabetizada, e um bom leitor é aquele que lê e sabe interpretar o que leu" (Aluno 6): A visão deste aluno sobre a leitura está dividida entre a noção de alfabetização (considerando o "leitor" como qualquer pessoa alfabetizada) e a ideia de que o bom leitor deve ser capaz de interpretar o que lê. A fala destaca a importância da interpretação, o que reflete a necessidade de a educação escolar formar leitores que não apenas compreendam o texto, mas que também consigam fazer conexões com outros saberes e contextos, desenvolvendo uma postura crítica em relação ao que leem.

"Um bom leitor é aquele que tem uma rotina de leitura constante" (Aluno 7): A ideia de que a leitura constante é um indicador de um bom leitor reflete a visão de que a prática frequente da leitura é fundamental para o aprimoramento das habilidades leitoras. Para esse aluno, a prática contínua da leitura é uma característica central para se tornar um bom leitor. Isso aponta para a importância de criar nas escolas uma rotina de leitura que incentive os alunos

a lerem frequentemente, o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

"Na minha concepção um leitor é uma pessoa que lê frequentemente, mas só por ler, e um bom leitor é quem aprende lendo" (Aluno 8): A fala deste aluno reforça a ideia de que um bom leitor vai além da simples frequência na leitura, associando-a ao processo de aprendizagem. Assim, um bom leitor não é apenas alguém que lê por ler, mas alguém que adquire lições e reflexões a partir do ato de ler. Essa visão está de acordo com a proposta de que a leitura deve ser algo que fomente a construção de saberes e a formação de um pensamento crítico.

Essas falas reforçam a ideia de que a escola não deve apenas ensinar a decodificar palavras, mas deve incentivar práticas de leitura que promovam uma interação crítica e reflexiva com o texto. A leitura crítica envolve a capacidade de interpretar, questionar, fazer conexões com outros conhecimentos e vivências e até mesmo de aplicar o aprendido na vida prática.

A ideia de que a leitura deve ser "pessoal" também é um ponto importante, pois ela sugere que os alunos devam ser incentivados a identificarem-se com os textos, a associá-los às suas experiências pessoais e contextos sociais, criando uma vivência que seja não apenas acadêmica, mas também significativa para suas vidas. A formação de um "bom leitor" passa por essa apropriação do texto, a reflexão sobre ele e a capacidade de transitar entre diferentes perspectivas culturais e sociais.

Por fim, a reflexão sobre a leitura como uma prática crítica, que vai além do ato mecânico de ler, é um convite para que a educação escolar se dedique ao desenvolvimento de leitores que, ao final, possam se tornar cidadãos críticos e atuantes, capazes de usar a leitura como uma ferramenta de transformação e engajamento com o mundo ao seu redor. No entanto, como demonstrado no Apêndice A, o contexto familiar também desempenha um papel fundamental nesse processo. A maioria dos familiares dos alunos não tem o hábito regular de leitura, o que reflete um desafio adicional para a formação de leitores críticos. O questionário revelou que 42,9% dos pais e 35,7% das mães dos estudantes cursaram apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

Além disso, os tipos de leitura mais comuns são livros digitais, gibis e jornais, sendo que gibis e jornais podem ser impressos ou digitais. Nesse cenário, a motivação dos estudantes para a leitura está frequentemente ligada à busca por conhecimento e à curiosidade, aspectos que a escola pode fomentar ao propor práticas de leitura mais dinâmicas e envolventes.

Perrone-Moisés (2016) afirma que ensinar literatura é, antes de tudo, ensinar a ler. Isso implica que o ensino da literatura vai além da compreensão de um texto específico: é um meio

para desenvolver a capacidade de leitura, que é fundamental para a inserção do indivíduo nas sociedades letradas. Nas sociedades modernas, a leitura é a base para a construção de conhecimento e a circulação de ideias, e a literatura é um dos instrumentos mais potentes para promover esse processo. A ideia de que a "capacidade de leitura não é inata, mas adquirida" remete ao fato de que aprender a ler é uma habilidade que precisa ser desenvolvida ao longo do tempo, e o ensino da literatura é uma das formas mais eficazes de se alcançar essa competência. Como lembrança da melhor experiência de leitura, os estudantes citaram:

"Os trabalhos de escola" (Aluno 9).

"Livros de autoajuda de Augusto Cury" (Aluno 10).

"O Pequeno Príncipe" (Aluno 11).

"Senhora, de José de Alencar" (Aluno 12).

"Tive uma ótima experiência que foi um teatro realizado na escola, eu como a personagem Dorothy" (Aluno 13).

"Minha melhor experiência é quando eu aprendo algo com a leitura" (Aluno 14).

"Com a leitura de um romance aprendi que se você não tem ninguém na vida no momento que precisa, não é porque ninguém gosta de você, e sim porque não era o momento certo. É melhor esperar e viver a vida sem ninguém do que viver a vida preso a alguém que você não goste" (Aluno 15).

Já quanto às piores experiências que alguns alunos tiveram com a leitura as respostas foram: ler um livro com palavras muito difíceis, 12 alunos; não lembram, 3 alunos; textos digitais, 1 aluno; super heróis, 2 alunos; quando me obrigam a ler, 3 alunos; livro *It, a coisa*, 1 aluno; indicação de outra pessoa, mas o livro era péssimo, 3 alunos; terror, 2 alunos; livro *Harry Potter*, 1 aluno.

As respostas dos alunos sobre suas experiências de leitura oferecem uma visão rica sobre como diferentes contextos, gêneros e práticas de leitura influenciam o relacionamento deles com a literatura. As melhores experiências de leitura, como as citadas por diversos alunos, mostram uma diversidade de interesses e contextos. Por exemplo, enquanto alguns alunos destacam os "trabalhos de escola", sugerindo que a leitura acadêmica pode ser uma forma eficaz de engajamento com o conteúdo, outros apontam a leitura de "livros de autoajuda de Augusto Cury", refletindo uma busca pessoal por autoconhecimento e desenvolvimento emocional.

Obras como *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, e *Senhora*, de José de Alencar, indicam que a literatura clássica, com suas abordagens profundas sobre o comportamento humano, pode ser uma experiência positiva e enriquecedora. A experiência do teatro escolar, em que um aluno interpreta a personagem Dorothy, também destaca a

importância de práticas de leitura que vão além do simples ato de ler, incluindo atividades de interpretação e expressão, o que favorece a conexão emocional e cognitiva com os textos.

Por outro lado, as piores experiências de leitura apontadas pelos alunos revelam algumas dificuldades comuns que podem ser encontradas no ambiente escolar e familiar. A dificuldade com livros de vocabulário complexo, por exemplo, reflete a necessidade de se selecionarem textos que correspondam ao nível de compreensão dos estudantes, para que eles não se sintam frustrados ou desmotivados.

Além disso, a lembrança de experiências negativas, como a leitura de livros de "super-heróis" ou "terror", pode ser indicativa de que nem todos os gêneros literários são adequados para todos os estudantes, sendo essencial que a escola ofereça uma diversidade de textos para contemplar os diferentes gostos e interesses. A obrigação de ler é outra experiência negativa, o que reforça a ideia de que a leitura deve ser uma atividade prazerosa e voluntária, e não uma tarefa imposta, para que os alunos realmente se envolvam com o conteúdo.

Por fim, a busca por significado nas leituras é uma constante, como se observa na fala do Aluno 14, que aponta que sua melhor experiência ocorre quando aprende algo com a leitura, indicando que esta deve ser um processo ativo e reflexivo. Já a reflexão sobre a leitura de um romance (Aluno 15), que traz uma lição de vida, destaca o potencial da literatura como ferramenta de aprendizado emocional e de autodescoberta.

Essas respostas evidenciam que a escola tem um papel crucial não só em ensinar a ler, mas também em fomentar uma leitura que seja significativa, prazerosa e enriquecedora. A diversificação das leituras, o respeito ao ritmo e aos interesses dos alunos e a promoção de práticas que conectem a leitura à experiência de vida dos estudantes são elementos essenciais para o desenvolvimento de leitores críticos e engajados com o mundo ao seu redor.

Conforme respostas da questão 18 do questionário aplicado com os estudantes (Apêndice A), quem despertou o interesse pela leitura da grande maioria dos alunos (20 alunos) foram seus professores. Sobre a questão de número 19 (Apêndice A), grande parte dos alunos escolhe um livro para ler, analisando a sinopse da contracapa (conteúdo). Já os gêneros que costumam ler, de acordo com as respostas da questão 20 (Apêndice A), são romance (16 alunos) e conto (12 alunos).

Os jovens consideraram as etapas do Momento de Leitura como oportunidade de troca de experiências e construção de saberes, fato que contribuiu para mudar a sua relação com a literatura, além de demonstrar que a leitura realizada no ambiente escolar pode ser prazerosa e necessária e não apenas servir de introdução para exercícios. Por isso, segundo Machado (2005, p. 69), “[é] preciso que os alunos se sintam livres para exporem sua real compreensão sobre o

texto e suas reais reações diante dele”. Desde a apresentação da proposta os estudantes perceberam a importância da aplicação de um trabalho voltado à literatura.

*Hoje, durante uma aula de língua portuguesa, a Professora Kellin apresentou a sua pesquisa de mestrado, dizendo que o projeto seria aplicado com a nossa turma, 9º ano I. Falou que aquelas aulas de leitura que nós fazíamos até agora, durante algumas aulas de língua portuguesa, passariam a ser chamadas de ‘Momento de Leitura’. A professora explicou como seria o passo a passo do trabalho e disponibilizou no nosso grupo de WhatsApp um questionário com perguntas relacionadas aos nossos hábitos de leitura, onde tínhamos que relatar um pouco, como leitores, nossa melhor e pior experiência de leitura. Além disso, a turma também tinha que falar um pouco de si, e de todos as pessoas que falaram durante esses anos de estudo sobre a importância de ler. Podemos ver que esse é um dos principais objetivos da Professora Kellin, explicar porque a leitura é tão importante, e verificar como esse do ‘Momento de leitura’ pode contribuir com a nossa formação de leitores. Comentamos com a professora o nosso interesse em ler o livro *Romeu e Julieta*, de Willian Shakespeare, e ela nos disponibilizou um e-book, ***A tragédia de Romeu e Julieta - recontada***. Como a professora sempre realizou suas aulas de maneira dinâmica, nossa turma teve a ideia de fazer um possível teatro do livro que nós iríamos ler, e fizemos a professora pensar na possibilidade de colocar essa ideia em prática. Isso fez-me lembrar do musical ***Mágico de Oz***, onde participei na escola no ano de 2022” (Aluna 2).*

A fala da aluna reflete um envolvimento significativo com a proposta pedagógica, demonstrando como a metodologia de ensino focada na literatura, especialmente por meio do Momento de Leitura, tem o potencial de engajar os estudantes de maneira mais ativa e reflexiva no processo de formação de leitores literários. A aluna descreve a importância que a professora deu ao entendimento do hábito de leitura, ao compartilhar com a turma a proposta de pesquisa de mestrado, e ao motivar os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências de leitura por meio de questionários. Esse momento de introspecção, que envolve relatar a melhor e a pior experiência de leitura, é uma estratégia pedagógica valiosa, pois permite que os alunos se reconheçam como leitores e estabeleçam conexões pessoais com o processo de leitura, além de identificar como tal prática se relaciona com suas vivências e identidades.

A aluna também destaca a abordagem interativa e dinâmica adotada pela professora, que busca integrar a leitura de uma obra clássica, como *Romeu e Julieta* de Shakespeare, com o interesse dos alunos, oferecendo um e-book recontado da obra e abrindo espaço para sugestões criativas, como a ideia de encenar um teatro. Esse aspecto da aula demonstra a importância de tornar o ensino de literatura mais acessível e atrativo, criando uma atmosfera de aprendizagem

colaborativa. A menção ao musical *Mágico de Oz*, que a aluna lembra com entusiasmo, indica como a combinação de diferentes abordagens, como a leitura e a performance, pode enriquecer a experiência de aprendizagem e fazer com que os alunos se sintam mais conectados ao conteúdo.

Além disso, o relato evidencia que a professora busca transformar a leitura em uma experiência significativa e motivadora, indo além da simples leitura mecânica de textos, incentivando os alunos a explorar suas próprias capacidades criativas e reflexivas. Ao integrar elementos da cultura popular (como o musical) com o conteúdo literário, ela aproxima os alunos da literatura de uma forma que fala diretamente aos seus interesses, experiências e contexto de vida. Essa metodologia contribui para a formação de leitores críticos e engajados, alinhada aos objetivos da minha pesquisa, que visam não apenas ensinar a ler, mas também fazer com que os alunos compreendam a importância da leitura para sua formação pessoal e cidadã. Assim, a fala da aluna evidencia o impacto positivo de uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos alunos no processo de interpretação, além de mostrar como a prática do Momento de Leitura pode ser um meio eficaz de despertar o interesse dos estudantes pela literatura, ampliando seu horizonte de leituras e reflexões.

É importante destacar que a sequência didática foi aplicada em sala de aula durante a leitura da adaptação de Cristine Röhrig. Faz-se necessário ressaltar que o interesse pela leitura da obra literária de Romeu e Julieta já vinha sendo comentada entre os alunos desde 2022.

Nesse contexto, especialmente no início da atividade, os alunos demonstraram insegurança para escrever. Por isso, esclarecemos a eles que, apesar da produção do diário fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, não haveria avaliação ou atribuição de notas do diário em si. Também enfatizamos que não era necessário se preocupar com a criação de um texto perfeito logo de início, nem com a ideia de estar 'certo' ou 'errado' nas interpretações. Além do mais, foi importante que eles não se sentissem pressionados a atender a expectativas da professora. Nesse sentido, como afirma Ana Maria Machado (2002, p. 69), “[é] necessário que os alunos se sintam livres para exporem sua real compreensão sobre o texto e suas verdadeiras reações diante dele”.

A primeira sequência didática do letramento literário, baseada na proposta de Cosson (2021), foi a **motivação**. Iniciamos juntos, em sala de aula, com o computador conectado à TV, a leitura do livro *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, traduzida e adaptada por Christine Röhrig, pois não havia exemplares impressos do livro na biblioteca para todos os alunos. Estes estavam curiosos para conhecê-lo. Nesta fase foram apresentadas aos alunos as partes que o compõem: elementos extratextuais, textuais e pós textuais. Começamos lendo a parte do livro

intitulada *Sobre a tragédia de Romeu e Julieta – recontada*. Essa é a seção do livro que trata dos autores, da contextualização da obra original e da discussão sobre a literatura: linguagem e gênero (Apêndice B).

A leitura foi realizada em voz alta: cada aluno lia a fala de um dos personagens. Em cada ato, revezávamos as falas, para dar oportunidade de todos lerem. A pedido dos próprios estudantes, era feita uma pausa, antes do término da aula, para que assim pudessem fazer o registro no diário, mesmo a professora falando que não necessariamente em sala poderiam realizar esses registros. Alguns educandos conversavam entre si sobre o que liam, enquanto faziam os registros como o que segue:

“No primeiro ato do livro se percebe a grande rivalidade entre as famílias Montecchio e Capuleto, que culmina em um confronto violento nas ruas. Conhecemos, então, Romeu, um jovem apaixonado por uma moça chamada Rosalina. No entanto, seu amor é interrompido quando ele se depara com Julieta, a filha de um Capuleto, e se apaixona por ela. Tudo aconteceu em uma festa, na casa dos Capuleto. Esse encontro marca o início do conflito central da peça, que é o amor proibido entre os dois. É no primeiro ato que Romeu e Julieta estabelecem a base para o desenvolvimento do amor dos dois personagens e a tragédia que se desenrolará à medida que eles tentam lutar contra as brigas de suas famílias. Na minha opinião, a leitura desse primeiro ato foi de fácil entendimento, com um mínimo toque de surpresa” (Aluno 6).

Para facilitar a compreensão da narrativa de *Romeu e Julieta*, nas aulas 10 e 11 foi exibido o filme homônimo, dirigido por Carlo Carlei e lançado em 2014. A escolha de utilizar o filme teve como objetivo proporcionar uma forma alternativa de acesso à obra, permitindo que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, pudessem conhecer e entender melhor a história. O uso do filme, nesse sentido, atuou como um recurso pedagógico inclusivo, ampliando as possibilidades de interpretação e compreensão do texto literário e favorecendo a aproximação dos estudantes com o conteúdo.

“O filme é muito semelhante ao livro que lemos, as cenas, o enredo, tudo muito parecido, Romeu se aventurando, se arriscando para poder ver Julieta. Uma diferença que percebi foi que a poção que Julieta toma dura 24 horas de acordo com o livro, e no filme ela dura 48 horas. No livro tem mais emoção porque nos utilizamos da nossa imaginação. Já no filme, com cenários e figurinos, não se cria imaginação. Minha opinião é que tanto o livro quanto o filme foram bons, mas já relatei, que ler o livro me trouxe mais emoção” (Aluno 13).

“De acordo com a minha opinião, a história tanto do livro quanto do filme são iguais. A única situação que percebi de diferente foi que se Julieta fosse se casar com Páris, ela iria

matá-lo e a poção tomada por Julieta durou 24 horas. No livro, Julieta pedia ajuda para o Frei, pois ela não queria casar com Páris, e a poção duraria 48 horas, fora esses itens, a história é a mesma” (Aluno 1).

A diferença entre o filme *Romeu e Julieta* de Carlo Carlei e a *Tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, por Cristine Röhrig, reside principalmente na forma e na abordagem do material original, refletindo as diferentes intenções de cada versão. A obra original de Shakespeare, que foi escrita em 1597, é uma peça teatral que explora temas clássicos da literatura ocidental, como o amor, o ódio, o destino e a fatalidade. Ambientada em Verona, a peça segue a história de dois jovens amantes de famílias inimigas (Montéquios e Capuletos) que, apesar da rivalidade familiar, apaixonam-se e vivem um amor proibido. A obra é composta por diálogos poéticos, monólogos e ações teatrais que se desenvolvem em cinco atos. A tragédia culmina em um desenlace fatal, em que o mal-entendido e a falta de comunicação entre os personagens levam ambos, Romeu e Julieta, à morte.

O estilo de Shakespeare é marcado pela poesia, o uso de solilóquios, a construção dramática e o emprego de metáforas e simbolismos. A peça é muitas vezes representada de forma clássica, mas também foi adaptada para diversos contextos, estilos e épocas ao longo dos séculos. Já a reinterpretação de Cristine Röhrig, intitulada *A Tragédia de Romeu e Julieta – recontada* (2021), faz parte de uma coleção de recontos da literatura clássica voltados ao público infanto-juvenil e oferece uma versão mais acessível e resumida da obra de Shakespeare. Ao adaptar o texto, Röhrig busca simplificar a estrutura narrativa, mantendo a essência da história, mas com uma linguagem mais direta e contemporânea, adequada a um público mais jovem.

Além disso, a versão de Röhrig pode oferecer uma nova perspectiva ao texto original, frequentemente com ajustes na abordagem dos personagens, na adaptação cultural e até mesmo na forma como certos temas são tratados. Embora o núcleo central da história – o amor impossível entre Romeu e Julieta – permaneça, a autora pode explorar os sentimentos e motivações dos personagens de forma mais explícita ou focar em elementos capazes ressoar mais diretamente com o público atual. Em resumo, a principal diferença entre as duas versões é a forma como a história é contada: a obra original de Shakespeare é uma peça teatral com profundidade literária e temática, enquanto a versão recontada por Cristine Röhrig oferece uma adaptação mais acessível, focada na essência da trama, mas com uma linguagem mais direta e adequada a um público mais jovem.

É importante destacar que o diário de leitura foi introduzido desde o início do projeto, sendo uma ferramenta fundamental para a participação ativa dos alunos nas atividades de leitura e escrita. Os registros nesse diário desempenharam um papel crucial, incentivando os estudantes

a refletirem sobre suas leituras de forma contínua e permitindo o acompanhamento detalhado de seu progresso ao longo do tempo. O engajamento dos alunos com essas atividades foi enriquecido pelas discussões coletivas, nas quais os avanços obtidos foram compartilhados e analisados em grupo. Essas interações não apenas fortaleceram a experiência de leitura, mas também promoveram a troca de ideias e a construção conjunta de significados, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma leitura crítica e aprofundada. Assim, o processo de leitura tornou-se não apenas um exercício individual, mas também um trabalho colaborativo, contribuindo significativamente para a formação de leitores mais autônomos e reflexivos.

Busquei, sempre que possível, tornar as aulas de leitura dinâmicas, criando metodologias diversificadas para que a literatura pudesse ser compartilhada com a classe e até mesmo com as outras turmas da escola. Ficou evidente a multiplicidade de vozes que constituem o texto literário, ou seja, ele pode representar múltiplos pontos de vista, perspectivas e interpretações. Essa multiplicidade é uma característica importante da literatura, pois ela reflete a diversidade de experiências, contextos e significados que podem ser atribuídos a uma obra. Entretanto, os materiais escolares, como livros didáticos e outros recursos de ensino, muitas vezes não conseguem abranger toda essa diversidade. Isso significa que, embora a literatura tenha o potencial de apresentar uma gama de perspectivas e vozes, o formato ou os recursos didáticos usados na educação podem limitar a forma como essas vozes são apresentadas ou discutidas em sala de aula. Em outras palavras, os materiais didáticos nem sempre conseguem capturar a complexidade e a riqueza de um texto literário, reduzindo-o a uma interpretação mais simplificada ou única.

“Nessa perspectiva, nós, professores, devemos intervir no sentido de fomentar permanentemente nos alunos-leitores a necessária confiança para que ousem pensar a partir de si próprios” (Rouxel, 2013, p. 20-22). Esta citação destaca a importância do contato dos estudantes com obras literárias desconhecidas, o que, segundo o autor, estimula uma postura crítica e reflexiva nos alunos. A intervenção do professor, portanto, é vista como fundamental para incentivar nos alunos a confiança necessária para pensar de maneira autônoma, ou seja, para desenvolverem suas próprias interpretações e análises.

A relação entre a leitura literária e o desenvolvimento do pensamento crítico se torna um dos pilares de uma educação que visa não apenas a formação de leitores competentes, mas cidadãos capazes de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. O desafio para o educador é justamente cultivar esse ambiente de confiança e liberdade intelectual, proporcionando aos estudantes as ferramentas e o suporte necessários para que eles se tornem leitores mais reflexivos e autônomos.

Seguem alguns recortes de opinião dos estudantes sobre a leitura da obra de Romeu e Julieta recontada:

“Em minha opinião foi um projeto até cansativo, mas nossa professora fez esse projeto e elaborou tudo com propósito extremamente essencial. Eu penso que a literatura abre portas para nós. Não só adolescentes, mas para adultos e idosos também. Esse projeto nos permitiu explorar diferentes perspectivas, nos levou a expandir nosso conhecimento, criatividade e nos proporcionou um grande entretenimento. A leitura da tragédia de Romeu e Julieta mexeu com o nosso emocional, promoveu uma reflexão profunda e nos conectou com diferentes opiniões, culturas, enfim, o projeto fez meu entendimento sobre a literatura expandir e aumentou muito meu conhecimento intuitivo. Então, só posso agradecer à professora Kellin, que sempre nos ajudou e incentivou a terminar as nossas leituras, nos ajudou a ser pessoas melhores e está nos ajudando a ser alguém na vida futura” (Aluna 13).

“A parte do livro que mais chamou atenção foi o último ato, foi muito emocionante. Se fosse para eu escrever outro final, seria que o Romeu chegasse ao mausoléu e encontrasse Julieta viva. Gostaria que falasse também porque as famílias eram rivais. Achei bem diferente da vida real, pois no livro os pais querem que Julieta se case com 14 anos, e na vida real isso é considerado loucura (Aluno 17)”.

Os recortes das falas dos alunos sobre a leitura da obra *Romeu e Julieta - recontada* podem ser analisados sob duas óticas principais: o impacto emocional e formativo da leitura e o desenvolvimento da reflexão crítica sobre temas sociais e culturais presentes na obra. A fala da aluna 13 destaca como o projeto, apesar de ser considerado "cansativo", teve um impacto profundo no entendimento dela sobre literatura e no seu desenvolvimento pessoal. A menção ao "propósito extremamente essencial" que eu atribuí ao projeto sugere que a aluna reconheceu o valor da abordagem adotada, mesmo que tenha sido exigente. Ela destaca que a leitura da tragédia de Romeu e Julieta mexeu com seu emocional, promovendo uma "reflexão profunda" e oferecendo a oportunidade de explorar "diferentes perspectivas". Isso indica que a obra não só despertou emoções, mas também proporcionou um espaço para os alunos questionarem suas próprias visões de mundo e refletirem sobre temas universais, como o amor, a morte e os conflitos familiares.

Além disso, a aluna enfatiza como a literatura "abre portas" não apenas para os jovens, mas também para adultos e idosos, reforçando a ideia de que a leitura é uma ferramenta atemporal que pode ser acessada e fruída por pessoas de diferentes idades. Esse comentário ressoa com o objetivo de desenvolver leitores críticos e reflexivos, uma vez que a literatura é apresentada não como um conhecimento isolado, mas como um meio para expandir o

entendimento do mundo. A aluna também reconhece o papel da professora pesquisadora em guiá-los ao longo do processo de leitura, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no incentivo à sua formação como pessoas melhores e mais preparadas para o futuro.

A fala do aluno 17 se concentra mais na experiência emocional e na reflexão sobre o conteúdo da obra. O aluno destaca que o momento que mais o emocionou foi o último ato de *Romeu e Julieta*, um ponto central da obra, que tradicionalmente envolve os eventos trágicos e culminantes. O desejo de mudar o final da história, com Romeu encontrando Julieta viva, revela o envolvimento pessoal do aluno com a obra, refletindo um desejo de alterar o destino dos personagens e de buscar uma solução diferente para o trágico desfecho. Essa reação é indicativa de um engajamento profundo com o conteúdo literário, demonstrando que o aluno não apenas compreendeu o enredo, mas também se sentiu tocado pela história a ponto de questioná-la e imaginar uma realidade alternativa.

Além disso, o aluno faz uma reflexão crítica ao comparar o contexto da obra com a realidade, especialmente no que diz respeito ao casamento precoce de Julieta, que, no contexto histórico da obra, é socialmente aceitável, mas que, nos dias de hoje, seria considerado uma "loucura". Essa observação mostra que o aluno é capaz de identificar e questionar as diferenças entre o contexto literário e o contexto social atual, o que é um sinal claro de desenvolvimento de pensamento crítico. Essa análise vai além da simples compreensão do texto; ela reflete a capacidade do aluno de situar a obra em um contexto histórico e cultural mais amplo, um processo essencial para a formação de leitores críticos.

A análise das respostas do questionário revelou que a maioria dos estudantes tem acesso à leitura literária exclusivamente no ambiente escolar, mediado pelos professores. Nesse contexto, espera-se que os alunos que participaram da aplicação da sequência didática e realizaram os registros nos diários mantenham a atitude reflexiva, crítica e criativa evidenciada durante a leitura literária. Acredita-se que esses estudantes venham a reconhecer as obras literárias como representações do mundo e da vida, capazes de proporcionar um conhecimento profundo e imprescindível para as mais diversas pessoas e suas relações interpessoais.

De acordo com Geraldi (2006, p. 59-61), a prática de leitura na escola deve ser compreendida dentro de uma concepção de linguagem que a vê como uma forma de interação social. Nesse contexto, ele sugere que os alunos tenham contato com dois tipos de textos: os mais curtos e as narrativas mais longas. O autor também destaca que a frequência das aulas dedicadas à leitura é crucial, uma vez que permite aos alunos a escolha de livros para leitura individual, além de promover a troca de experiências de leitura entre eles. Geraldi ainda enfatiza que o professor não deve impor cobranças ou pressões sobre os alunos, já que o objetivo

principal é cultivar o prazer pela leitura. Por fim, ele propõe que, ao avaliar, o professor deve focar na quantidade de livros lidos pelos alunos, entre os títulos sugeridos, adotando uma postura de confiança em relação ao desenvolvimento educacional.

A escolha do texto proposto aos alunos foi motivada pela proximidade e identificação que eles demonstravam com a obra, o que pode ser entendido à luz de Aguiar e Bordini (1988). As autoras afirmam que conhecer os interesses do grupo de leitores é fundamental para o planejamento e a seleção de textos que se conectem com as experiências leitoras, linguísticas, emocionais e sociais dos estudantes. Essa conexão não só facilita a recepção da obra, mas também potencializa a motivação dos alunos no processo de leitura. Dessa forma, a identificação dos alunos com a obra proposta não só reflete um aspecto de afinidade, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais envolvente e produtivo, essencial para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e interpretação.

Os leitores explicitaram que Cristine Röhrig produziu um texto ficcional com potencial capacidade de despertar o interesse do leitor no sentido de mantê-lo “preso” à **leitura**. Por isso, a recorrência de palavras como “imaginar”, “impulsiva”, “tragédia” nos trechos dos diários. Termos do campo lexical que denotam exatamente aquilo que pode instigar um leitor de ficção alinhado à narrativa lida. São comentários que ilustram um dos elementos do repertório do leitor acerca do tipo de história lida, que se reporta ao gênero de história, no caso, de romance/mistério. Segue um excerto da opinião de um estudante referente a cada ato do livro lido:

“Percebi em relação à leitura do primeiro ato é que se Sansão e Gregório não tivessem enraivados a ponto de se provocar, não teria terminado da maneira como terminou. Já sobre o casamento, acredito que foi totalmente ilegal, sem contar que Julieta não poderia aproveitar sua juventude, e ainda sofreria pelo fato das famílias serem rivais. [...] Creio que a atitude de Romeu no segundo ato foi perigosa e impulsiva, porém demonstra seu amor verdadeiro correndo um enorme risco. O que mais me deixou intrigada foi a decisão precipitada dos dois, de se casarem secretamente. [...] O terceiro ato foi, sinceramente, o pior. Totalmente seco, ações totalmente impulsivas e fúteis. Se não houvesse tanta vingança, tragédias poderiam ser evitadas. [...] O quarto ato achei trágico e mesmo a decisão de Romeu sendo precipitada, eu gostei, pois demonstra seu verdadeiro amor por Julieta. [...] Esse final, que é descrito no quinto ato, poderia ter sido melhor, com mais adrenalina. Mesmo assim gostei do jeito precipitado dos personagens, gosto muito desse tipo de plot twist. Acredito que transcender dessa forma faz o livro ficar mais interessante e desperta a vontade de querer ler. Chorei bastante, mas gostei da experiência (Aluna 19).

A distinção entre interpretação interior e interpretação exterior no contexto da leitura literária é fundamental para entender como os leitores se envolvem com o texto e com os outros. Para tanto, conforme descrito no capítulo 4 METODOLOGIA, seção 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS POR AULA, Aulas 5, 6, 7 e 8, os estudantes foram divididos em cinco grupos para compartilhar a leitura feita e cada grupo ficou responsável por apresentar um ato do livro. Alguns grupos surpreenderam na sua apresentação, elaboraram vídeos para representar o que leram, outros interpretaram as falas dos personagens através de encenação. Alguns grupos demonstraram-se mais empenhados, outros nem tanto.

Para Cosson (2012), enquanto a interpretação interior é marcada pela individualidade e pela subjetividade do leitor, a interpretação exterior envolve o ato de comunicar e negociar sentidos com outros, possibilitando que a leitura se transforme em um processo de aprendizagem social. Ambos os momentos são essenciais para a formação do letramento literário, pois a interação entre a experiência pessoal e o diálogo coletivo enriquece o entendimento sobre o texto e sobre a literatura como um todo.

Tivemos que recriar algumas estratégias sobre a aplicação do projeto em sala de aula, ocorridas devido às intempéries climáticas, quando alguns dias de aulas presenciais foram cancelados e substituídos por aulas remotas. Então enviei aos alunos perguntas (no grupo de *WhatsApp* da turma) relacionadas à leitura do livro (Apêndice C) para que eu pudesse interagir com os mesmos e também saber se estavam realizando a leitura remota. Dentre as sete questões, que foram respondidas pela maioria dos alunos (26 alunos), uma delas era relacionar o que aconteceu na história de *Romeu e Julieta* recontada, com as suas vivências, seus conhecimentos de mundo.

Ao relacionar os acontecimentos da história de *Romeu e Julieta* com suas próprias vivências e conhecimentos de mundo, os leitores podem estabelecer conexões entre os dilemas universais apresentados na trama e suas próprias experiências, contextos culturais e sociais. O enredo de *Romeu e Julieta* envolve temas como o amor proibido, o conflito familiar, as decisões impulsivas e as consequências trágicas de ações motivadas por paixões extremas - questões que transcendem o contexto histórico e podem ressoar com os leitores em diferentes momentos e realidades.

Por exemplo, ao refletirem sobre o amor intenso e irracional dos protagonistas, os leitores podem estabelecer paralelos com suas próprias experiências amorosas, seja com sentimentos de amor não correspondido, de separação ou de busca por uma identidade própria dentro de um relacionamento. Da mesma forma, o conflito entre as famílias de *Romeu e Julieta* pode ser interpretado à luz de experiências de tensão ou discórdia, entre grupos ou até dentro

de estruturas familiares, que são compartilhadas em várias culturas e épocas. Além disso, o conhecimento prévio de mundo dos leitores - que pode incluir seu entendimento sobre as normas sociais, as questões de classe, as dinâmicas familiares e até as consequências das escolhas pessoais - influencia a maneira como eles interpretam as motivações dos personagens e as mensagens da obra.

Assim, ao conectar a narrativa de *A tragédia de Romeu e Julieta - recontada* com suas vivências, os leitores não apenas compreendem a trama, mas também a reinterpretam à luz de seus próprios valores, vivências e perspectivas sobre o mundo, o que enriquece a experiência de leitura e aprofunda o entendimento da obra. A análise do registro da aluna 18 revela que a estudante vai além da mera compreensão do texto literário, demonstrando uma sensibilidade aguçada para o contexto abordado. Ao se identificar com a situação da personagem Julieta, ela estabelece uma comparação entre sua própria experiência e a vivência retratada na obra. Dessa maneira, a aluna não só faz referência ao seu próprio contexto social e histórico, mas também expande sua leitura para além do texto literário, realizando uma leitura crítica do mundo que a cerca. “O texto repercute em nós na medida em que revele emoções profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais”, conceitua Domício Proença Filho, em seu livro *A linguagem literária* (2007. p. 7-8). Com tal afirmação o autor sugere que a experiência literária não é apenas uma absorção passiva de informações, mas um processo ativo de identificação com os sentimentos e vivências presentes no texto. A literatura, ao ressoar com as emoções mais profundas do leitor, torna-se uma ferramenta poderosa na formação de uma consciência crítica e na ampliação das fronteiras do entendimento humano.

Esse processo de reinterpretação pessoal enriquece a experiência de leitura, pois permite que o texto se transforme em um espaço vivo, onde as personagens não são apenas figuras distantes ou abstratas, mas passam a refletir as experiências e emoções do próprio leitor. É nesse movimento que se forma a intimidade descrita por Jouve (2002), onde o leitor não apenas compreende a história, mas sente uma conexão profunda com as personagens:

[...] intimidade excepcional (a qual todo leitor pode experimentar) entre o sujeito que lê e a personagem romanesca. O imaginário próprio de cada leitor tem um papel tal na representação que quase se poderia falar de uma “presença” da personagem no interior do leitor. Essa sensação de consubstancialidade entre o sujeito que lê e a personagem representada nenhuma imagem óptica jamais poderá dar (Jouve, 2002, p. 116).

Segundo o autor, essa "intimidade excepcional" ocorre quando o leitor vai além da simples compreensão da história e estabelece uma relação emocional e subjetiva com as

personagens. Em vez de apenas observar os personagens como figuras distantes ou externas, o leitor sente uma conexão íntima e pessoal com eles, como se suas experiências, sentimentos e vivências fossem compartilhados ou compreendidos de maneira única.

Jouve sugere que essa conexão é tão intensa que o imaginário de cada leitor influencia profundamente a forma como as personagens são representadas em sua mente. Isso significa que, ao ler, o leitor não apenas visualiza as personagens, mas as traz para dentro de sua própria subjetividade, de modo que a presença delas não é uma mera imagem visual, mas uma experiência vivida. A sensação de "consustancialidade" mencionada pelo autor, implica que o leitor e a personagem se tornam, em certo sentido, uma única entidade, com o leitor incorporando as emoções e as experiências da personagem de uma forma que nenhuma imagem visual poderia representar. Sobre essa questão, gostaria de destacar a escrita dos alunos abaixo, ao responder a seguinte pergunta: se você fosse o autor dessa obra, que final você escreveria? Por quê?

“A carta de Frei Lourenço chegaria a tempo até Romeu. Romeu então seguiria as instruções do Padre e iria ao encontro de Julieta. Chegando lá, Romeu encontra Páris, os dois começam um duelo e Julieta acorda de sua morte temporária de 48 horas. Romeu vai até ela, dá um beijo e os dois vão viver a vida juntos” (Aluno 20).

“Os dois se encontrariam em uma estação ferroviária e iriam para outra cidade, longe de Verona, viver uma vida tranquila, sem brigas, pois o final da história original é muito triste para um casal de jovens” (Aluno 21).

“Eu faria um final onde os dois, Romeu e Julieta, ficam noivos e, depois do que passaram, se revoltam com as suas famílias e começam uma revolução com pessoas que tenham suas histórias de amor parecidas, com isso unificando as duas poderosas famílias e aumentando seu império (Aluno 22).

“Julieta, ao acordar, antes do momento crítico, vê Romeu prestes a consumir o veneno. Então em um momento de desespero Julieta impede que ele o faça revelando a verdade sobre seu plano para simular a morte e escapar juntos. O príncipe de Verona tocado pela paixão e determinação dos jovens amantes, decide interceder. Ele declara que a rivalidade entre Montecchios e Capuletos deve acabar imediatamente e estabelecer uma reconciliação para trabalhar a paz duradoura na cidade. Montecchio e Capuleto perceberam o amor de Romeu e Julieta e concordaram em colocar de lado suas diferenças. Juntos eles apoiam o casamento dos jovens e prometeram trabalhar para unir as famílias. Romeu e Julieta, agora livres para viver seu amor abertamente, dedicam-se a construir uma vida juntos. A história deles serve como um lembrete poderoso de como o amor pode superar a adversidade e superar mudanças

positivas. Este final alternativo busca uma resolução mais otimista para o drama, destacando a capacidade do amor de transformar não apenas a vida dos amantes, mas também a sociedade ao seu redor” (Aluno 15).

Chamou-me atenção o registro de uma aluna em relação ao que ela pensa sobre romance, mesmo eu tendo explicado que Romeu e Julieta, de Shakespeare, é uma tragédia e a obra lida pelos estudantes, *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada* por Christine Röhrig, é classificada como gênero teatro, e pode ser definida como:

Um texto [...] encenado em que os diálogos são os que mais bem imitam as situações reais. Neles os personagens conversam entre si para dar ao espectador a sensação de estar dentro da cena. [...] a maneira como as coisas são ditas permite ao leitor fazer interferências sobre as características de cada personagem e compreender os conflitos da trama (Costa, 2008, p. 201).

A definição de Sérgio Roberto da Costa (2008) reforça o aspecto encenado do texto dramático e destaca a forma como o diálogo aproxima o leitor/aprendiz do universo da cena, abrindo caminhos para interpretações — o que ajuda a explicar essa percepção prévia da aluna, que associa a obra a um “romance”, por conta da ênfase nos diálogos e nas emoções.

Excerto de uma estudante: *“Eu escreveria o final desse romance de uma forma diferente, que nesse relacionamento, mesmo sendo com idades bem diferentes e famílias rivais, Romeu e Julieta pudessem dar certo, casarem, ter uma família, criar seus filhos... um amor que eles pudessem viver sem ter medo de serem felizes. Se o livro fosse escrito dessa forma, aí sim, seria realmente um romance para mim”* (Aluno 26).

A fala da aluna 26, que sugere um final alternativo para Romeu e Julieta, apresenta uma clara relação com a citação de Costa (2008), pois ambas envolvem a ideia de interferência do leitor na interpretação do texto e na construção dos personagens e da trama. A citação de Costa destaca como os diálogos e a maneira como as coisas são ditas permitem ao espectador (ou leitor) fazer interferências sobre as características dos personagens e compreender os conflitos da história. Essa ideia se conecta diretamente com a proposta do aluno, que, ao reimaginar o final da tragédia, exerce uma forma de "interferência" no desfecho da história, transformando os conflitos e o destino dos personagens.

No caso de Romeu e Julieta, o conflito central está na rivalidade das famílias e no amor proibido dos protagonistas. A aluna, ao sugerir um final em que o relacionamento entre Romeu e Julieta fosse possível, sem obstáculos externos, propõe uma reinterpretação da história. Ela imagina um cenário onde os conflitos (as rivalidades familiares, as diferenças de idade e as convenções sociais) são superados, permitindo que o amor dos personagens floresça de maneira plena e sem sofrimento. Essa interferência da aluna pode ser vista como uma forma de o leitor

ajustar o rumo da narrativa para um desfecho que mais ressoe com suas próprias concepções de amor e felicidade, algo que ela considera ser "realmente um romance".

Portanto, a relação entre a fala da aluna e a citação de Costa é a de que ambos demonstram como o leitor (ou espectador) pode participar ativamente da narrativa, interferindo nos conflitos, nas características dos personagens e no rumo da história. No caso da aluna, essa interferência é uma reinterpretação da trama, um exercício criativo de imaginação, que permite ao estudante visualizar uma resolução diferente para os conflitos da obra, sublinhando a importância da leitura como uma prática dinâmica, que envolve o leitor na construção do sentido do texto.

Os estudantes, em determinado momento da pesquisa, foram organizados em grupos com o objetivo de representar diferentes atos do clássico literário que haviam lido. Esse formato de atividade foi relevante, pois permitiu que os alunos compartilhassem suas experiências de leitura, facilitando uma troca de interpretações e reflexões, sempre sob a mediação do professor. Como afirma Calvino (1991, p. 11), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, evidenciando que a leitura de uma obra clássica é um processo contínuo de redescobertas e interpretações, que se renova a cada nova interação do leitor com o texto.

Seguem alguns registros, em poucas palavras, dos atos apresentados, bem como da organização dos grupos durante as apresentações.

“O grupo do primeiro ato foi apresentado pelo meu grupo de alunos. Não elaboramos um vídeo, mas montamos um resumo para apresentar da melhor forma o conteúdo do primeiro ato.

O grupo do segundo ato apresentou um vídeo explicativo. Foi muito bem elaborado e de fácil entendimento.

O grupo do terceiro ato encenou, achei o grupo um pouco desorganizado na hora das falas.

O grupo do quarto ato fez um vídeo explicativo. Achei um pouco enrolado, falta de organização, mas entendi porque eu havia lido todo o livro.

O último grupo, do quinto ato, fez também um vídeo explicativo. Esse foi bem organizado e de fácil entendimento” (Aluno 27).

“Na minha opinião, todos os grupos apresentaram os trabalhos muito bem, com bastante clareza, e isso me ajudou a entender melhor a história” (Aluna 28).

*“A Professora Kellin nos orientou, após a leitura do livro, a fazer um trabalho de socialização. Nós, alunos, divididos em grupos, ficamos responsáveis por apresentar cada um dos cinco atos de **A tragédia de Romeu e Julieta – recontada**. Alguns grupos elaboraram vídeos,*

outros encenaram, outros apenas resumiram e leram. Na minha opinião os vídeos foram muito bem elaborados. A única parte que não gostei foi ouvir os nomes dos personagens pronunciados de maneira errada, mas apesar desse equívoco, os trabalhos em geral estavam ótimos.” (Aluno 23).

Ao discutirmos, em sala de aula, o amor trágico, pudemos perceber não apenas a ideia de sofrimento, mas também como o amor de Romeu e Julieta refletiu na busca pela perfeição e como isso foi algo impossível de ser concretizado, levando à tragédia. Foi possível observar nas análises dos alunos que, de fato, eles apresentaram suas observações e avaliações sobre os diferentes grupos, através de uma reflexão mais subjetiva, focada em aspectos como clareza, organização e entendimento das apresentações. Com base em sua própria experiência, destacaram o que ajudou ou dificultou o entendimento da história.

Os alunos salientaram aspectos organizacionais e de inteligibilidade nas apresentações, o que indica a importância de uma comunicação eficiente para o entendimento do conteúdo literário. Observa-se que os vídeos explicativos foram bem recebidos pelos alunos, indicando que esse formato pode ser eficaz para a disseminação de conteúdo. No entanto, a falta de organização nas encenações foi uma crítica comum, o que sugere a necessidade de maior estruturação nas apresentações. Tais críticas podem ser interpretadas à luz das teorias de gestão de sala de aula, que enfatizam a importância do planejamento estruturado para a execução eficiente de atividades colaborativas.

As análises dos alunos indicam que a utilização de diferentes formatos de apresentação pode ser eficaz para engajar os estudantes e facilitar a compreensão do conteúdo literário. No entanto, a falta de organização de alguns grupos nas encenações aponta para a necessidade de mais suporte no planejamento e na execução dessas atividades, de modo a promover uma experiência de aprendizagem mais fluida e coesa.

Durante a aplicação das atividades do Momento de Leitura, pude observar que os estudantes demonstraram interesse e prazer em participar das propostas desenvolvidas na sequência didática. Além disso, essas atividades se revelaram fundamentais para o crescimento da maturação das habilidades de leitura dos alunos.

A maturação da leitura no Ensino Fundamental é um processo gradual, no qual os estudantes desenvolvem a capacidade de compreender e questionar textos mais complexos. Através dessas experiências, foi possível contribuir para a formação de leitores competentes, ou seja, aqueles que sabem construir sentidos nas obras que leem. Nesse contexto, é importante destacar que, como afirmam Rezende *et al.* (2013, p. 7), “sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses

indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras”. Portanto, a leitura se configura como um espaço de troca e construção coletiva, onde as diferenças entre os leitores são respeitadas e enriquecem a interpretação dos textos.

Essa reflexão nos leva a um ponto crucial para a educação escolar: a necessidade de levar em consideração a pluralidade dos estudantes e suas diversas trajetórias de vida. A escola, enquanto espaço de formação, deve ser um ambiente inclusivo que respeite as diferenças e implemente as habilidades de leitura e escrita adquiridas no processo educacional às diferentes situações sociocomunicativas que se apresentam no cotidiano dos alunos. Assim, ao longo do processo educacional, os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos ativos, capazes de transformar e transformar-se a partir das leituras realizadas, envolvendo-se de maneira crítica e criativa com os saberes oferecidos pela escola.

Foi possível perceber a evolução da leitura literária dos alunos desde o 6º ano, quando comecei a lecionar as aulas de língua portuguesa com essa turma, bem como as mudanças na maneira como eles compreendem, interpretam e apreciam textos literários. Seguem relatos de alguns alunos:

“Bom, desde o 6º ano me recordo de ter tido aulas de língua portuguesa com a professora Kellin. Hoje é impossível falar da minha evolução literária sem citar o nome dela, pois foi parte fundamental no meu crescimento. De todas as minhas lembranças, me recordo das fichas literárias, onde tínhamos que ler um livro e contar um pouco sobre a história, as aulas de leitura, as pequenas peças de teatro que aceleravam o meu coração... ou o simples fato da maneira em que conduzia as aulas. Sinto que o que despertava interesse nos estudantes era a forma dinâmica que inseria os livros na metodologia sem nós mesmos percebermos. Sinto que evolui muito até o 9º ano, pois a professora Kellin sempre me disse que um leitor precisa entender o que lê. Então sempre que não estava entendendo alguma parte do livro, voltava no começo e reiniciava a leitura da página novamente. Além disso, comecei a ter gosto pela leitura e sinto que isso contribuiu construtivamente para meu aprendizado em gramática, raciocínio, vocabulário e ainda me proporciona conhecimento amplo em diversificados assuntos. Para finalizar, gostaria de destacar uma frase que a professora disse para a turma no 7º ano em 2021, ‘Quem não lê tem pouco a dizer. A literatura diverte e educa’” (Aluno 4).

“Percebi que estava melhorando na minha leitura quando minha professora Kellin começou a fazer uma ficha de leitura em que liamos alguns livros por bimestre e registrávamos nessa ficha algumas informações relevantes sobre o que lemos. Pra ser sincera foi ali que comecei a gostar de ler e me interessar por livros e, assim, eu aprendia novas palavras e vocabulários que eu nunca nem tinha ouvido. Quanto mais eu lia, mais queria ler, eu queria

aprender cada vez mais. Minha forma de interpretação foi analisando temas e indo atrás, procurando significados quando eu não conhecia algum vocábulo. O diário de leitura, que a professora Kellin adotou com a nossa turma no 9º ano, foi uma das dinâmicas mais eficientes que eu já vi. Um caderno usado para relatar um pouco da nossa opinião sobre a história de Romeu e Julieta. Cada dia que passava eu lia e escrevia as minhas impressões e, assim, a cada dia ficava mais ansiosa para saber o que ia acontecer na história. Era muito divertido e interessante dividir opiniões com os colegas e com a professora sobre tudo o que estava acontecendo na história” (Aluno 16).

“No decorrer destes 4 anos finais do ensino fundamental, os professores em geral sempre cobraram muito da leitura e você, professora Kellin, principalmente, como professora de português. Não foi difícil perceber a evolução na leitura, pois sempre nos foi dito para pegarmos na biblioteca livros mais difíceis para ler, para, assim, aprender palavras diferentes, para aumentar o vocabulário, melhorar nossa interpretação e coisas do gênero. Com isso a minha evolução em particular foi muito rápida pois gosto de ler e praticar a leitura sempre que possível. Junto com essa evolução e prática uma das coisas que mudou foi a questão de compreender texto, de interpretá-lo que amadureceram também. Junto disso, de poder entender e compreender melhor os textos e palavras difíceis, pude apreciar obras com um vocabulário mais "adulto" e com tom mais sério, o que aumenta minhas escolhas para livros literários: romance, poesias, contos, entre outros” (Aluno 17).

Nesse cenário, o objetivo da educação literária é, primeiramente, contribuir para a formação da pessoa, em sua construção de sociabilidade, que se dá por meio da linguagem. A prática da leitura, como argumenta Colomer (2007, p. 38), constrói a competência do leitor em fases recorrentes e progressivas, começando pelo desejo de se engajar com o texto. A motivação inicial do leitor é fundamental para o processo de aprendizagem, pois sem esse impulso, o ato de ler pode se tornar uma prática mecânica e desprovida de sentido. Em seguida, a “aquisição gradual das capacidades interpretativas” permite ao leitor desenvolver habilidades analíticas e críticas, que são essenciais para a compreensão mais profunda do texto, indo além da simples decodificação das palavras.

O terceiro estágio desse processo é a “explicitação das regras” e dos “mecanismos utilizados para construir o sentido”, o que é particularmente relevante para a formação de leitores acadêmicos. Nesse nível, o leitor é capaz de identificar as estruturas e as estratégias de interpretação que lhe permitem não só aprofundar sua leitura, mas também ler com maior complexidade. Nesse processo, a transição do "não saber" para o "saber fazer" é central: o leitor

se torna mais autônomo e capaz de questionar, refletir e elaborar interpretações próprias, desenvolvendo uma leitura crítica e criativa.

A teoria de Colomer (2007) revela, assim, a leitura como um processo dinâmico e evolutivo, no qual o leitor se torna um sujeito ativo em sua própria formação. Ao entender a leitura como um processo de construção contínua de sentidos, a educação literária deve priorizar o desenvolvimento dessas competências, preparando os estudantes para enfrentar os desafios intelectuais cada vez mais complexos do mundo contemporâneo. O processo de formação de leitores competentes, portanto, envolve não apenas a capacidade de compreender o que é lido, mas também a habilidade de fazer conexões, interpretar diferentes contextos e produzir significados, habilidades indispensáveis para que o estudante se torne um cidadão atuante e reflexivo na sociedade.

A aplicação do projeto, portanto, parece ter desempenhado um papel fundamental na modificação do comportamento dos alunos em relação à leitura, sugerindo que a exposição sistemática e regular a atividades literárias durante o Momento de Leitura foi capaz de estimular um maior interesse e envolvimento dos estudantes com a leitura, independentemente do perfil de leitor de seus pais. Isso reforça a importância de programas de incentivo à leitura nas escolas, especialmente em contextos em que os estudantes não têm, em sua maioria, um ambiente familiar propício ao hábito de ler.

A análise qualitativa indica que o Momento de Leitura foi eficaz na promoção da leitura entre os estudantes, mas também levanta algumas questões a serem exploradas em pesquisas futuras, como a influência de outros fatores, como os aspectos pedagógicos e a motivação interna dos alunos. Além disso, seria interessante investigar de maneira mais detalhada as diferenças entre os alunos que se consideram leitores e aqueles que ainda não se identificam dessa forma, para entender melhor os fatores que podem influenciar essa autopercepção. Com isso, surge a necessidade de compreender como desenvolveu-se meu plano de ensino:

Quadro 1 – Plano de ensino.

|  PLANO DE ENSINO | |
|---|--|
| Momento de Leitura: A Tragédia de Romeu e Julieta - recontada | |
| 1. IDENTIFICAÇÃO | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina: Língua Portuguesa • Ano/Turma: 9º ano I do Ensino Fundamental • Professora: Kellin Karina Kreuzsch Knaul • Duração: 12 aulas • Obra-base: A Tragédia de <i>Romeu e Julieta – recontada</i>, por Christine Röhrig | |
| 2. JUSTIFICATIVA | |
| <p>A proposta busca desenvolver o letramento literário por meio da leitura da obra <i>Romeu e Julieta - recontada</i>, considerando o contexto e a realidade dos alunos do 9º ano, além de promover o gosto pela leitura, a formação de leitores críticos e a ampliação das competências interpretativas e expressivas dos estudantes.</p> | |
| 3. OBJETIVOS | |
| Geral: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formar leitores literários ativos, críticos e reflexivos por meio de uma sequência didática baseada em Cosson (2021). | |
| Específicos: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o gosto e o hábito pela leitura literária. • Favorecer a interpretação subjetiva e objetiva da obra. • Incentivar o uso do diário de leitura como instrumento de registro e reflexão. • Desenvolver competências de leitura, escrita e oralidade. • Integrar diferentes mídias e espaços escolares ao processo de aprendizagem. | |
| 4. CONTEÚDOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise da obra <i>Romeu e Julieta - recontada</i> • Letramento literário • Produção textual: diário de leitura • Interpretação literária (subjetiva e objetiva) • Adaptação e dramatização de trechos • Análise de mídias (filme baseado na obra) | |

5. METODOLOGIA

A sequência didática segue as etapas propostas por Cosson (2021): **motivação, leitura, interpretação e criação**. As atividades incluem:

- **Motivação (Aulas 1-2):** apresentação do projeto, entrega dos diários de leitura, rememoração de obras lidas, aplicação de questionário diagnóstico.
- **Leitura (Aulas 3-4):** leitura coletiva, em grupos e individualizada da obra, uso de e-book, utilização de espaços variados da escola.
- **Interpretação (Aulas 5-8):** registros pessoais no diário, rodas de conversa, questões reflexivas e produção de dramatizações e vídeos.
- **Criação (Aulas 9-12):** socialização de cenas, análise do filme de Carlo Carlei, comparações entre a obra literária e sua adaptação cinematográfica.

| <p>Recursos utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diário de leitura • TV e internet na sala • <i>E-book</i> da obra • <i>WhatsApp</i> para envio de atividades • Laboratório de tecnologia (espaço <i>maker</i>) • Filme <i>Romeu e Julieta</i> (Carlo Carlei) • Biblioteca escolar • Espaço <i>maker</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---|-------|---------------------|-----|-----------|---|-----|---------|--|-----|-------------------------|--|-----|-----------------------|--|------|---------|---|-------|-----------------|---|
| <p>6. AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será formativa e processual, levando em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades propostas • Registros no diário de leitura • Apresentações orais • Produções escritas (respostas, reinterpretações, reflexões) • Engajamento nas discussões e rodas de conversa • Capacidade de análise crítica e comparação entre texto e filme • Avaliação contínua com foco no desenvolvimento do letramento literário | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>7. CRONOGRAMA (Resumo das aulas)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aula</th> <th>Etapa</th> <th>Atividade principal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1-2</td> <td>Motivação</td> <td>Apresentação do projeto, entrega dos diários aos estudantes, memorização de obras, questionário</td> </tr> <tr> <td>3-4</td> <td>Leitura</td> <td>Leitura inicial da obra em grupos e registro nos diários</td> </tr> <tr> <td>5-6</td> <td>Interpretação subjetiva</td> <td>Leitura remota, respostas às questões enviadas via <i>WhatsApp</i></td> </tr> <tr> <td>7-8</td> <td>Interpretação externa</td> <td>Socialização por grupos, dramatizações, vídeos, roda de conversa</td> </tr> <tr> <td>9-10</td> <td>Criação</td> <td>Continuação das apresentações, análise da obra, discussões e conexões com vivências</td> </tr> <tr> <td>11-12</td> <td>Multimodalidade</td> <td>Exibição do filme e comparação com a obra literária</td> </tr> </tbody> </table> | | Aula | Etapa | Atividade principal | 1-2 | Motivação | Apresentação do projeto, entrega dos diários aos estudantes, memorização de obras, questionário | 3-4 | Leitura | Leitura inicial da obra em grupos e registro nos diários | 5-6 | Interpretação subjetiva | Leitura remota, respostas às questões enviadas via <i>WhatsApp</i> | 7-8 | Interpretação externa | Socialização por grupos, dramatizações, vídeos, roda de conversa | 9-10 | Criação | Continuação das apresentações, análise da obra, discussões e conexões com vivências | 11-12 | Multimodalidade | Exibição do filme e comparação com a obra literária |
| Aula | Etapa | Atividade principal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | Motivação | Apresentação do projeto, entrega dos diários aos estudantes, memorização de obras, questionário | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3-4 | Leitura | Leitura inicial da obra em grupos e registro nos diários | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5-6 | Interpretação subjetiva | Leitura remota, respostas às questões enviadas via <i>WhatsApp</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7-8 | Interpretação externa | Socialização por grupos, dramatizações, vídeos, roda de conversa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9-10 | Criação | Continuação das apresentações, análise da obra, discussões e conexões com vivências | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11-12 | Multimodalidade | Exibição do filme e comparação com a obra literária | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>REFERÊNCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • COSSON, Rildo. <i>Letramento literário: teoria e prática</i>. São Paulo: Contexto, 2021. • RÖHRIG, Christine. <i>Romeu e Julieta</i> (recontado). FTD Educação, 2021. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Pensar em como melhorar um plano de aula com base em uma experiência anterior é um passo essencial para o desenvolvimento profissional docente. Se fosse para eu aplicar novamente o projeto do Momento de leitura, considerando as mudanças educacionais recentes,

os avanços tecnológicos, e novas demandas pedagógicas — sem perder a essência do seu plano, faria alguns ajustes, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Mudanças recomendadas para 2025.

| Mudanças recomendadas para 2025 | |
|--|---|
| Aspecto | O que adicionar |
| Temas abordados | Incluir reflexões éticas, sociais e emocionais |
| Tecnologia | Integrar IA, produção de <i>podcasts</i> , vídeos e jogos interativos |
| Expressões artísticas | Novos formatos: <i>vlogs</i> , animações, <i>memes</i> , teatro digital |
| Avaliação | Autoavaliação e rubricas participativas |

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar a trajetória da literatura no ensino da língua portuguesa, percebe-se que, ao longo dos anos, o conceito da literatura como uma arte que encanta e humaniza os indivíduos nem sempre esteve presente nas práticas pedagógicas. Inicialmente, a literatura era utilizada principalmente como ferramenta para ensinar as regras da gramática, e seu acesso era restrito a uma pequena parte da população, com uma educação literária mais aprofundada disponível apenas para uma elite. A partir da democratização do ensino nos anos 60 e 70, com a entrada de novos públicos nas escolas, a literatura passou a ser substituída por gêneros mais acessíveis, sendo associada à ideia de que o público oriundo de classes populares não seria capaz de compreender as obras literárias consideradas eruditas.

Ao fundamentar-me em autores como Cosson, Perrone-Moisés, Cândido e Machado, foi possível compreender a importância da literatura na formação crítica e cultural dos estudantes. Discutir amor trágico com alunos de 9º ano exigiu uma abordagem que fosse simultaneamente clara e envolvente. Ao apresentar Rougemont e suas ideias filosóficas, permitiu-se aos alunos refletirem sobre a natureza do amor, tanto em histórias quanto na vida real. Isso também ajudou a construir maior compreensão crítica sobre como as ideias filosóficas se conectam com o mundo ao redor deles.

Na análise do conceito de amor trágico em *Romeu e Julieta*, na versão adaptada por Christine Röhrig, realiza-se uma reinterpretação contemporânea e culturalmente sensível da obra de William Shakespeare. Em sua adaptação, Röhrig mantém os elementos centrais da tragédia shakespeariana, mas também os recontextualiza para refletir questões sociais e psicológicas que são mais próximas ao público moderno. Esse tipo de adaptação revela a capacidade da literatura de se transformar e de dialogar com diferentes épocas, uma característica essencial para o desenvolvimento de uma visão crítica e ampliada da realidade, conforme enfatizado pela BNCC (2018).

É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções baseadas em literaturas, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitada é a simples substituição dos textos literários por essas produções (BNCC, 2018, p. 499. Nota de Rodapé).

O documento destaca a importância da literatura no processo educativo, propondo a ampliação do contato dos alunos com textos literários e outras formas de mídia, como HQs, filmes e animações. Nesse sentido, adaptações como a de Röhrig exemplificam a aplicação

dessa abordagem ao permitir que os estudantes analisem não apenas a obra original, mas também suas versões contemporâneas, promovendo uma reflexão sobre os processos de produção e recepção das narrativas, ampliando suas compreensões sobre o mundo. No entanto, alerta para que essas mídias não substituam os textos literários, mas sirvam como complemento, enriquecendo a experiência de aprendizado sem desvalorizar o ensino da literatura.

A pesquisa evidenciou a importância de tornar a leitura literária uma prática constante no ambiente escolar, integrando o letramento literário no cotidiano dos alunos. A formação crítica e social do aluno, que é um dos principais objetivos da escola, também está ligada à sua capacidade de interpretar o mundo por meio da literatura. Os exemplos dos alunos analisados mostram como a leitura de obras literárias, como um clássico, pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os estudantes se conectem com questões sociais e humanas, além de ampliar suas perspectivas de mundo.

Nesse contexto, é importante distinguir entre "saber ler" e "formar um leitor". O primeiro refere-se à habilidade de decodificar os símbolos da linguagem escrita, identificando as sílabas que compõem as palavras. Já o segundo envolve um processo mais complexo, no qual o leitor desenvolve a capacidade de compreender e interpretar textos, adentrando o universo de pensamento do autor. Esse processo implica dialogar com as ideias apresentadas, podendo concordar com elas ou adotar uma postura crítica e contrária, construindo, assim, sua própria compreensão.

A literatura vai além da simples decodificação de palavras: ela permite o contato com diferentes culturas, visões de mundo, sentimentos e experiências humanas. Por meio dos livros, o leitor desenvolve a empatia, amplia seu vocabulário, exercita a criatividade e melhora sua capacidade de interpretação.

Perrone-Moisés (2016, p. 91) explica que “oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta no seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório”. Concordamos com essa visão e destacamos que, no processo de formação de leitores, a escola exerce um papel essencial ao promover o enriquecimento dos repertórios dos estudantes, sendo, muitas vezes, uma das poucas oportunidades que eles têm de entrar em contato com a literatura.

Com base nessa reflexão, defendo que o Momento de Leitura é válido e deve ser aplicado nas escolas. Políticas de ensino poderiam incorporar essa atividade como forma de disseminar os benefícios da leitura e da literatura. O principal custo envolvido seria a aquisição de um acervo diversificado de livros que atraíssem o interesse dos alunos e proporcionassem acesso a obras relevantes para sua formação enquanto leitores. Embora os resultados desta pesquisa tenham sido limitados pelo tempo e pelos recursos disponíveis para a coleta de dados,

os dados obtidos, juntamente com os depoimentos e as análises dos registros dos diários de leitura, indicam que o Momento de Leitura teve um impacto positivo na formação dos alunos como leitores. Assim, espero que esta pesquisa possa inspirar outros educadores e ser vista como um impulso para cultivar a leitura literária nas escolas onde essa prática ainda não é amplamente realizada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50.
- ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. Os Clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: Rony Farto Pereira; Sonia Aparecida Lopes Benites. (Org.). *A roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura*. 1ª Ed. São Paulo: Assis: Cultura Acadêmica; ANEP, 2004, v. 1, p.73-89.
- AQUINO, Júlio Groppa. *Diálogo com educadores: o cotidiano escolar interrogado*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BEVINGTON, David. *Shakespeare: as sete idades do homem*. Nova York: Pearson, 1995.
- BHABHA, Homi K. *A localização da cultura*. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. Base Comum Curricular Nacional (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em dezembro 2019 .
- BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
- BLOOM, Harold. *Shakespeare: A Invenção do Humano*. Nova York: Riverhead Books, 1998.
- BUZZO, Dinalva. *O diário de leitura e a construção do sentido: práticas pedagógicas de leitura no ensino fundamental*. Campinas: Papirus, 2010.
- CARR, David. *Filosofia e Educação: uma introdução sob a perspectiva cristã*. Eugene: Wipf and Stock Publishers, 2017.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. *Fantástica Cultural*, 2024. Disponível em: https://www.fantasticacultural.com.br/artigo/1521/por_que_ler_os_classicos_-_italo_calvino. Acesso em: 29 jun. 2025.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 49.

CARR, David; HARRISON, Tom. *Educating Character Through Stories*. Exeter: Imprint Academic, 2015.

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

CORRÊA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. Editora Contexto. 1ª Edição. 2014.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão-SE, v. 35, n. 1, p. 73–92, maio 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Sérgio Roberto da. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 146.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982a.

Freire, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, Maria Coelho Araripe de P. *Diário de leituras: caminhos de mediação do texto literário no cotidiano escolar*. 2023. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/sua-aula/43/diario-de-leituras-caminhos-de-mediacao-do-texto-literario-no-cotidiano-escolar>

GREENBLATT, Stephen. *A Liberdade de Shakespeare*. New Haven: Yale University Press, 2005.

HELIODORA, Bárbara *O teatro de Shakespeare: história, mito e tradição*. São Paulo: Editora 34, 2016.

HELIODORA, Bárbara. *Falando de Shakespeare*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore; G. B.; ELIAS, Margarete. *Leitura e escrita: práticas pedagógicas e teoria*. São Paulo: Contexto, 2011.

LINS, Maria do Carmo. *A adaptação literária: o clássico e o jovem leitor*. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. 2002. p. 12-13.

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

MILLARD, J. *Conectando as lacunas: adaptações da literatura clássica para crianças*. Londres: Routledge, 1997.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa et al (org.). *Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MORAN, José. Educação transformadora com apoio de tecnologias. *José Moran. Educação Transformadora*. 2023. Disponível em: <https://josemoran.com.br/a-fascinante-e-complexa-arte-de-educar-hoje-copy/>

MORETTI, Franco. *O romance e seus métodos: ensaios de literatura comparada*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Perspectiva, 1983.

MÜLLER, Fernanda. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas, in: NASCIMENTO, Luciana; ASSIS, Lúcia Maria de; OLIVEIRA, Aroldo Magno de. *Linguagem e ensino do texto: teoria e prática*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 13-40. Disponível em: https://www.academia.edu/51320237/Linguagem_e_Ensino_do_Texto_Teoria_e_Pr%C3%A1tica?hb-sb-sw=34583034

NASCIMENTO, Dorivaldo dos Santos. *O diário de leitura: um aliado para as leituras literárias*. São Cristóvão SE, 2015.

OLIVEIRA, S. L. *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAULINO, G.; COSSON, R. L. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-81, 2009.

PAVANI, Cinara Ferreira; MACHADO, Maria Luíza Bonorino. *Prática textual: atividades de leitura e escrita*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 2007.

REVISTA EDUCAÇÃO. Cada vez menos pessoas têm a escola como referência em leitura. Índice de leitores que identificam a escola como ambiente de leitura caiu de 23% para 19% nos últimos quatro anos, segundo pesquisa. *Revista Educação*, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/12/26/escola-referencia-leitura/>

RÖHRIG, Christine. *A tragédia de Romeu e Julieta - recontada*. Original de William Shakespeare, tradução e adaptação de Christine Rörig. São Paulo: Van B, 2021. Disponível em: https://issuu.com/integrandosaberes/docs/romeu_e_julieta_livro_do_aluno

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação Brasileira: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROUGEMONT, Denis de. *História do amor no Ocidente*. São Paulo: Ediouro, 2003.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.), *Leitura subjetiva no ensino da Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTIN, Andréa Folk. *Momento literário: a formação do leitor de literatura em sala de aula*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167659>

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Martin Claret, 2016.

SILVA, João da. *A importância da biblioteca escolar no desenvolvimento da leitura e escrita*. São Paulo: Editora Educação, 2015.

SOARES, Maria Helena. *Práticas pedagógicas na leitura de literatura*. São Paulo: Editora Educação, 2011.

TAMARGO, M. *Valores Educacionais nas Adaptações Literárias: Conectando Leitores*. Jovenspringer, 2010.

TELES, Adriana da Costa. *Machado & Shakespeare: Intertextualidades*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005. p. 159.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PNLD: o que é e como funciona o programa nacional do livro e do material didático. *Todos pela Educação*, fev., 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do->

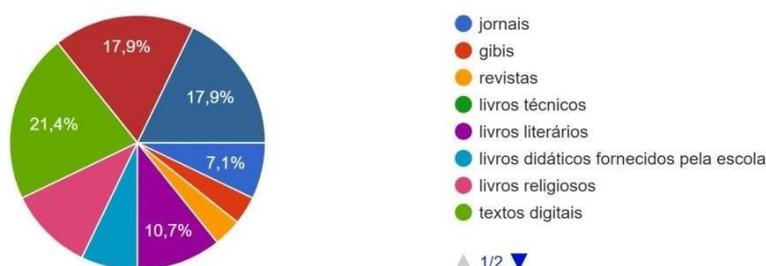
APÊNDICE A– Questionário

<https://forms.gle/CDyLx66EaQnc4qNW6>

- 1 - Nome e série em que estuda. Todos os estudantes estudam no 9^a ano I:
- 2 - Conte com breves palavras como foi o seu encontro com a leitura, o mundo das histórias.
- 3 - Fale um pouco dos livros que conheceu, das histórias que escutou, de suas vontades como leitor e dos livros que gostaria de ler.
- 4 - Se você não lembra de algum livro, conte você mesmo(a) uma história.
- 5 - Socialize uma história que seus pais contaram quando era criança.
- 6 - Que leituras você costuma ler frequentemente?
- 7 - Qual a sua concepção de um “leitor” e de um “bom leitor”?
- 8 - Sua família tem hábitos regulares de leitura em casa?
- 9 - Qual o grau de instrução de seu pai?
- 10 - Qual o grau de instrução de sua mãe?
- 11 - Que tipos de textos mais circulam em sua casa?
- 12 - O que mais motiva sua leitura?
- 13 - Qual foi sua melhor experiência de leitura? Por quê?
- 14 - Qual foi a sua pior experiência de leitura? Por quê?
- 15 - Você costuma ler textos literários?
- 16 - Quem despertou seu interesse pela leitura literária?
- 17 - Como você escolhe um livro para ler?
- 18 - Quais os gêneros que você costuma ler?
- 19 - Sua escola tem um espaço destinado à leitura?

Gráfico 9 – Que tipos de textos mais circulam em sua casa?

13- Que tipos de textos mais circulam em sua casa?
28 respostas

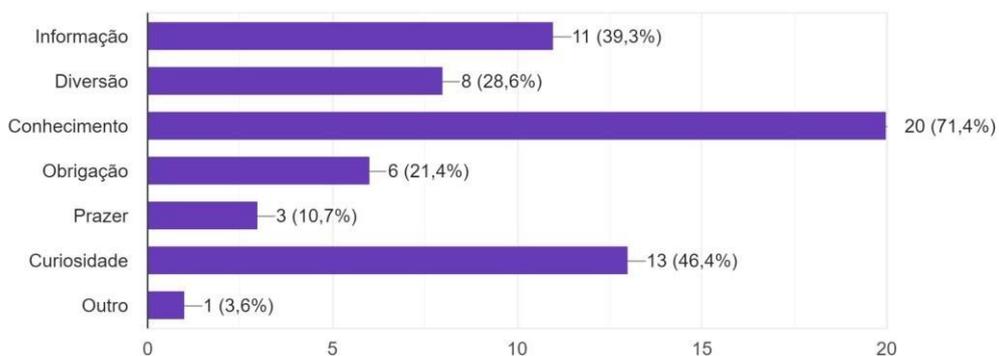


Fonte: a autora.

Gráfico 10 – O que mais motiva sua leitura?

14- O que mais motiva sua leitura? Pode marcar mais de uma opção:

28 respostas

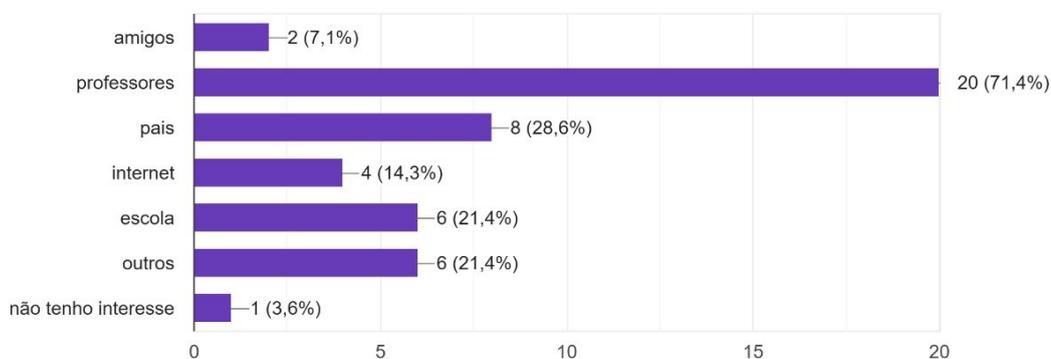


Fonte: a autora.

Gráfico 11: Quem despertou seu interesse pela leitura?

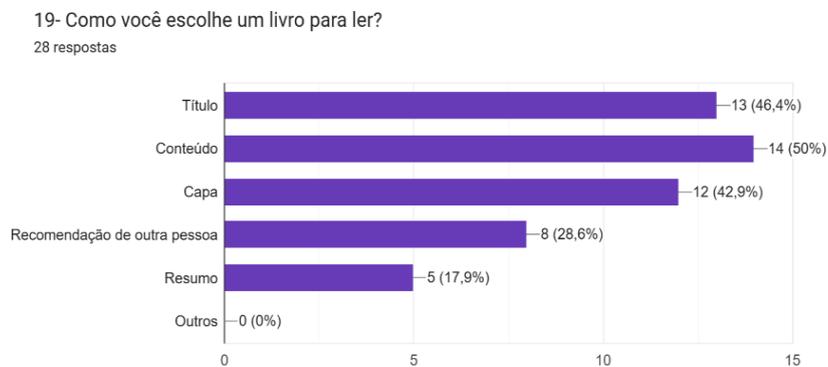
18- Quem despertou seu interesse pela leitura literária?

28 respostas



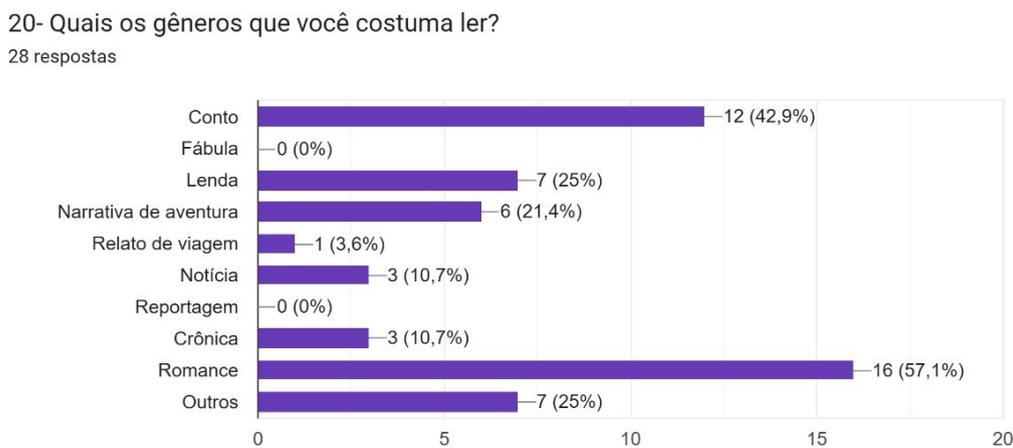
Fonte: a autora.

Gráfico 12 – Como você escolhe um livro para ler?



Fonte: a autora.

Gráfico 13 – Quais os gêneros você costuma ler?

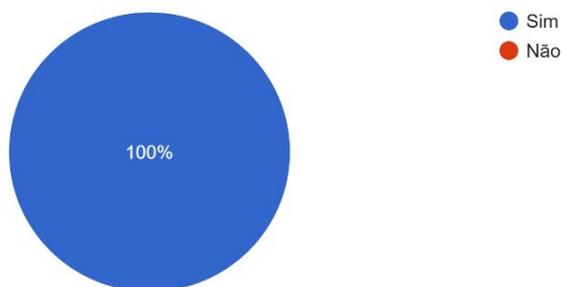


Fonte: a autora.

Gráfico 14 – Sua escola tem um espaço destinado à leitura?

21- Sua escola tem um espaço destinado à leitura?

28 respostas



Fonte: a autora.

APÊNDICE B

Figura 3 – Sobre *A tragédia de Romeu e Julieta* – recontada.

SOBRE A TRAGÉDIA DE ROMEU E JULIETA – RECONTADA



Esta seção tem como finalidade contextualizar o autor, a obra e seu gênero literário. Para isso, apresentaremos uma breve biografia dos autores e suas motivações para desenvolver a obra. Em seguida, indicaremos o gênero literário do livro, bem como as características que o definem, exemplificando-as para melhor compreensão e aprofundamento.

SOBRE OS AUTORES

Considerado um dos maiores poetas e dramaturgos de todos os tempos, William Shakespeare nasceu na Inglaterra em 1564. Seu pai foi um rico comerciante e ocupou diversos cargos administrativos, conseguindo assim proporcionar uma boa educação ao filho.

Aos 18 anos, Shakespeare casou-se e teve três filhos. Anos mais tarde, iniciou uma carreira bem-sucedida em Londres como ator, dramaturgo e proprietário de uma

companhia de teatro. Sua produção artística é comumente dividida em três fases:

- Primeira fase (1590-1602): peças históricas, tragédias em estilo renascentista e algumas comédias;
- Segunda fase (1602-1610): tragédias e comédias;
- Terceira fase (1610-1616): peças menos trágicas, de caráter conciliatório.

A tragédia *Romeu e Julieta* foi escrita entre os anos de 1591 e 1597, fazendo parte, portanto, da primeira fase do autor.

Aqui, o clássico da literatura mundial foi recontado de maneira atual e contemporânea por Christine Röhrig e ilustrado por Lúcia de Figueiredo.

Christine Röhrig estudou jornalismo e se especializou em tradução de textos de teatro alemão. Há muitos anos coordena edições de livros, tanto infantojuvenis como voltadas para o público adulto, e escreve para teatro.

Lúcia de Figueiredo estudou belas-artes e comunicação visual no Brasil, mas em 1980 mudou-se para Frankfurt, na Alemanha, a fim de estudar litografia com Christian Kruck. Atualmente trabalha como artista plástica e já participou de várias exposições coletivas em países como França, Hungria, Egito, Croácia e também na Alemanha, onde mora até hoje.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA ORIGINAL

A tragédia *Romeu e Julieta* tornou-se mundialmente famosa como uma obra de Shakespeare, mas essa história não foi inventada por ele. Seu enredo é baseado no conto “A trágica história de Romeu e Julieta”, escrito em 1562 por Arthur Brooke. Histórias de amores impossíveis e de famílias que se odeiam já circulavam desde a Idade Antiga, e certamente serviram de inspiração para diversos autores. Todavia, não restam dúvidas de que foi Shakespeare quem imortalizou a história, transformando-a na história de amor proibido mais conhecida de todos os tempos da literatura ocidental.

Apesar da atemporalidade da obra no que diz respeito ao amor e às relações familiares, há uma questão que precisa ser contextualizada, pois pode soar estranha hoje em dia: o poder exercido pela realeza. Quando Shakespeare escreveu a peça, por volta do ano de 1597, a monarquia era o sistema de governo mais comum na Europa. O poder dos reis, rainhas e príncipes não era questionado, o que explica o papel exercido pelo príncipe de Verona na peça.

O transtorno causado pela peste bubônica também é digno de nota. A doença que assolou a Europa, parou o continente e proibiu as pessoas de circularem livremente foi utilizada como recurso dramático por Shakespeare. Nos dias de hoje, seria possível fazer um paralelo com a pandemia de Covid-19, que fechou fronteiras e impediu o deslocamento de pessoas.

DISCUSSÃO SOBRE LITERATURA: LINGUAGEM E GÊNERO

Uma das manifestações artísticas do ser humano, a literatura é chamada de arte das palavras, pois representa comunicação, linguagem e criatividade em prosa e verso. Por intermédio da literatura, a realidade é recriada de modo artístico com o objetivo de proporcionar maior expressividade, subjetividade e sentimentos ao texto.

“O texto repercute em nós na medida em que revele emoções profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais”, conceitua Domício Proença Filho, em seu livro *A linguagem literária*.¹

Mas nem todo texto possui linguagem literária. Uma reportagem, por exemplo, pode contar uma história que provoca reações e reflexões no público. Ela usa, porém, linguagem jornalística e seu conteúdo se limita aos fatos apurados pelo repórter. Ou seja, a função do texto é informativa e não literária.

“O que faz de um texto literatura é o tratamento que a ele se dá”, explicam Cinara Ferreira Pavani e Maria Luíza Bonorino Machado, em seu livro *Criatividade, atividades de criação literária*.² “Uma mesma frase pode expressar o que suas palavras indicam, literalmente, ou ir além, sugerindo significados que exigem um ato interpretativo por parte do leitor.”

Assim, justifica-se a classificação de *A tragédia de Romeu e Julieta* – recontada como obra literária, já que

1. São Paulo: Ática, 2007. p. 7-8.

2. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003, p. 15.

recria uma realidade, com lirismo e subjetividade, como é possível notar logo na parte inicial da obra:

Das entranhas dos inimigos, nasceram dois amantes que acabarão morrendo precocemente por culpa da briga de seus familiares. Os terríveis incidentes do amor correspondido, selado pela morte, e a raiva dos pais, que só diminui com a morte dos filhos, serão o tema desta peça. (p. 15)

Como existem vários tipos de produções literárias, os especialistas decidiram agrupá-las de acordo com suas características em comum. São os chamados gêneros literários. Entre eles, estão biografia, teatro, poema, novela, história em quadrinhos. Ou seja, um fato pode ser contado sob formas diferentes, dependendo do gênero que se utiliza para contá-lo.

Por exemplo, o clássico de Shakespeare já foi adaptado para história em quadrinhos, no estilo mangá, no livro *Romeu e Julieta*,³ que manteve transcrições literais completas em algumas falas.

A história já foi adaptada até para o estilo cordel! Em *Romeu e Julieta em cordel*,⁴ o consagrado repentista Sebastião Marinho recriou em versos de cordel a clássica tragédia escrita por William Shakespeare.

No nosso livro, *A tragédia de Romeu e Julieta – recontada*, a adaptação atualizou a obra, deixando-a em uma

³ Belo Horizonte: Nemo, 2011. Adaptação de Marcela Godoy; ilustrações de Roberta Pares.

⁴ São Paulo: Nova Alexandria, 2011. Ilustrações de Murilo.

linguagem mais convidativa ao público jovem, servindo assim de iniciação ao universo do renomado escritor. A obra está classificada no gênero teatro, que pode ser definido como:

Um texto [...] encenado em que os diálogos são os que mais bem imitam as situações reais. Neles os personagens conversam entre si para dar ao espectador a sensação de estar dentro da cena.

[...]

A maneira como as coisas são ditas permite ao leitor fazer inferências sobre as características de cada personagem e compreender os conflitos da trama.⁵

Além disso, esse gênero se caracteriza por apresentar fatos, personagens e enredo dispostos em uma sequência linear (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho) e, muitas vezes, rubricas com tipografia diferente, diferenciando assim a descrição da cena das falas dos personagens.

Com essa definição em mente, mostraremos a seguir alguns exemplos que justificam a classificação do livro no gênero indicado.

Logo no início da obra, na página 15, o coro já nos contextualiza sobre o local e o enredo:

– Essa história se passa na cidade de Verona, onde a velha rixa entre duas famílias, iguais em dignidade, volta a tingir as mãos

⁵ COSTA, S. R., *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 201.

dos veroneses de sangue. [...] Os terríveis incidentes do amor correspondido, selado pela morte, e a raiva dos pais, que só diminui com a morte dos filhos, serão o tema desta peça. Pedimos que nos emprestem seus pacientes ouvidos. De nossa parte, iremos nos esforçar para não deixar faltar nenhum detalhe.

Após apresentar alguns personagens secundários, temos na página 24 a descrição de Romeu, um dos protagonistas, um rapaz melancólico e fechado:

Só ele sabe de seus sentimentos. É muito prudente, discreto, concentrado e tão difícil de se abrir que lembra um botão de rosa que, quando picado por inseto, não deixa desabrochar as pétalas nem expõe sua beleza ao sol. Bastava saber de onde vem essa tristeza. Eu ficaria muito feliz se descobrisse e pudesse ajudar.

E mais adiante, na página 27, o mesmo recurso conta sobre Julieta, a outra protagonista:

– Minha filha ainda é muito criança, só tem catorze anos. Faltam dois anos para estar pronta e mais madura para o casamento.

Ao longo do texto é possível notar descrições detalhadas que nos transportam para a cena, como neste exemplo da página 34:

A festa é de máscaras. Há muitos convidados. Romeu, Mercúcio e Benvolio, usando máscaras, chegam ao casarão dos Capuleto

juntamente com alguns outros mascarados e alguns homens carregando tochas.

Temos ainda a sequência lógica dos fatos: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Na parte introdutória, conhecemos os personagens, a cisma entre as famílias envolvidas e a primeira vez em que os protagonistas se veem. Nas páginas 40-42, acontece o primeiro encontro do casal e o momento em que eles percebem que pertencem a famílias inimigas:

Tebaldo se afasta esbravejando, e Romeu, como que enfeitiçado, se aproxima de Julieta e diz:

– Se eu profanar com minha mão desmerecedora o relicário sagrado, aceito a penitência como castigo: meu lábio, peregrino solitário, estará pronto a compensar com suavidade a aspereza da minha mão.

– Bom peregrino, está sendo injusto com a sua mão que se mostrou devota e reverente. As mãos das santas são tocadas pelos romeiros e quando se tocam é como se a beijassem com devoção.

– As santas e os romeiros não têm boca?

– Sim, peregrino, lábios que usam para as orações.

– Então, santa, permita que os lábios façam o que fazem as mãos. Elas rezam. Peço que aceite para que minha fé não se transforme em desespero.

– Santos não se mexem, mesmo que atendam aos pedidos.

– Então não se mexa enquanto eu recebo a recompensa da minha oração. Seus lábios vão perdoar todos os meus pecados.

E Romeu beija Julieta.

[...]

De repente, são interrompidos pela Ama, que diz a Julieta que a mãe dela está chamando. Romeu pergunta para a Ama quem é a mãe de Julieta, e a Ama responde, esbravejando:

– Ora essa, rapaz! A mãe dela é a dona da casa, aliás, muito boa, honesta e sábia. Eu sou a ama da menina com quem você estava falando. E vou contar: quem casar com ela vai levar uma boiada.

– É uma Capuleto? Ai, que conta cara! Minha vida agora foi creditada ao inimigo.

[...]

– Vem cá, Ama, quem é aquele rapaz?

[...]

– Ele se chama Romeu. É um Montecchio, filho único do seu grande inimigo – revela a Ama.

– Amar a quem eu devo odiar! Como o amor foi monstruoso comigo, fazendo com que me apaixonasse pelo inimigo! – Julieta lamenta.

O desenvolvimento ocorre nas páginas seguintes, quando o casal se reencontra e se casa. Após uma briga com a família rival, o príncipe ordena que Romeu se exile em outra cidade e a família de Julieta decide que ela deve se casar com outro homem. Ficamos sabendo então do plano do frei para que Julieta escape do casamento arranjado e fique com seu amado, descrito na página 112:

- Então, escute: vá para casa, mostre-se alegre, diga que está disposta a se casar com Páris. [...] Pegue esse frasco e, quando estiver deitada em sua cama, beba esse licor destilado. Você logo sentirá um efeito entorpecente correr pelas veias, um humor frio, sonolento, e a sua pulsação irá perder o ritmo, até parar. [...] E você ficará quarenta e oito horas nesse estado de morte aparente e depois acordará de um agradável sono. Então, quando o noivo vier procurá-la de manhã, irá encontrá-la morta. Daí, como manda o costume, vão vesti-la com a sua roupa mais bela e colocá-la no caixão aberto. Depois, vão levá-la ao mesmo túmulo em que toda a família Capuleto está sepultada. Nesse meio-tempo, Romeu receberá a minha carta, que mandarei o Frei João levar, contando o nosso plano, e virá para cá, antes de você despertar. Juntos, eu e ele, iremos esperar que você acorde. Depois, Romeu levará você a Mântua.

Chega-se assim ao clímax da história: a execução do plano e suas consequências. A notícia da morte de Julieta chega a Romeu, mas não o aviso do frei. Desesperado, ele decide ir até onde está a amada e, no caminho, compra um veneno. Chegando à cripta dos Capuleto, Romeu vê sua amada imóvel e, acreditando que ela está morta, toma o veneno. Julieta então acorda e vê seu amado morto, como contado nas páginas 137-138:

Desesperada, Julieta vê o frasco de veneno na mão do amado.

- Que é isso? Um frasco apertado na mão do meu amor? É veneno, que o matou cedo demais. Oh! Que egoísta! Bebeu tudo,

sem deixar uma só gota amiga, para o meu alívio. Vou beijar esses lábios. Talvez ainda tenham sobrado algumas gotas para me matar. – Julieta beija Romeu. – Seus lábios estão quentes. – Um guarda entra no mausoléu acompanhado do pajem. Julieta ouve e diz: – Vem vindo gente. Serei breve. Ah, punhal feliz! – Ela pega o punhal da cintura de Romeu e finca-o em seu peito. – Sua bainha é aqui. Enferruja aqui e me deixa morrer.

Julieta cai sobre o corpo de romeu e morre.

Acontece então o desfecho da história: o casal apaixonado está morto e as duas famílias e o príncipe se encontram na cripta. O frei conta o ocorrido e a história deixa o príncipe abalado e as duas famílias desoladas. Abaladas com a tragédias, elas fazem as pazes e prometem homenagear o casal apaixonado, como descrito na página 144:

– Me dê a mão, irmão Montecchio. Entrego o dote da minha filha porque não vou precisar mais dele – diz Capuleto.

E Montecchio retruca:

– Mas eu posso dar mais. Vou mandar erguer uma estátua dela de puro ouro. Enquanto Verona for conhecida por esse nome, nenhuma imagem terá tanto valor como a da fiel e leal Julieta.

– Romeu deverá ficar ao lado dela. Pobres vítimas da nossa inimizade – diz Montecchio.

A história termina então com a fala do príncipe, concluindo assim a tragédia:

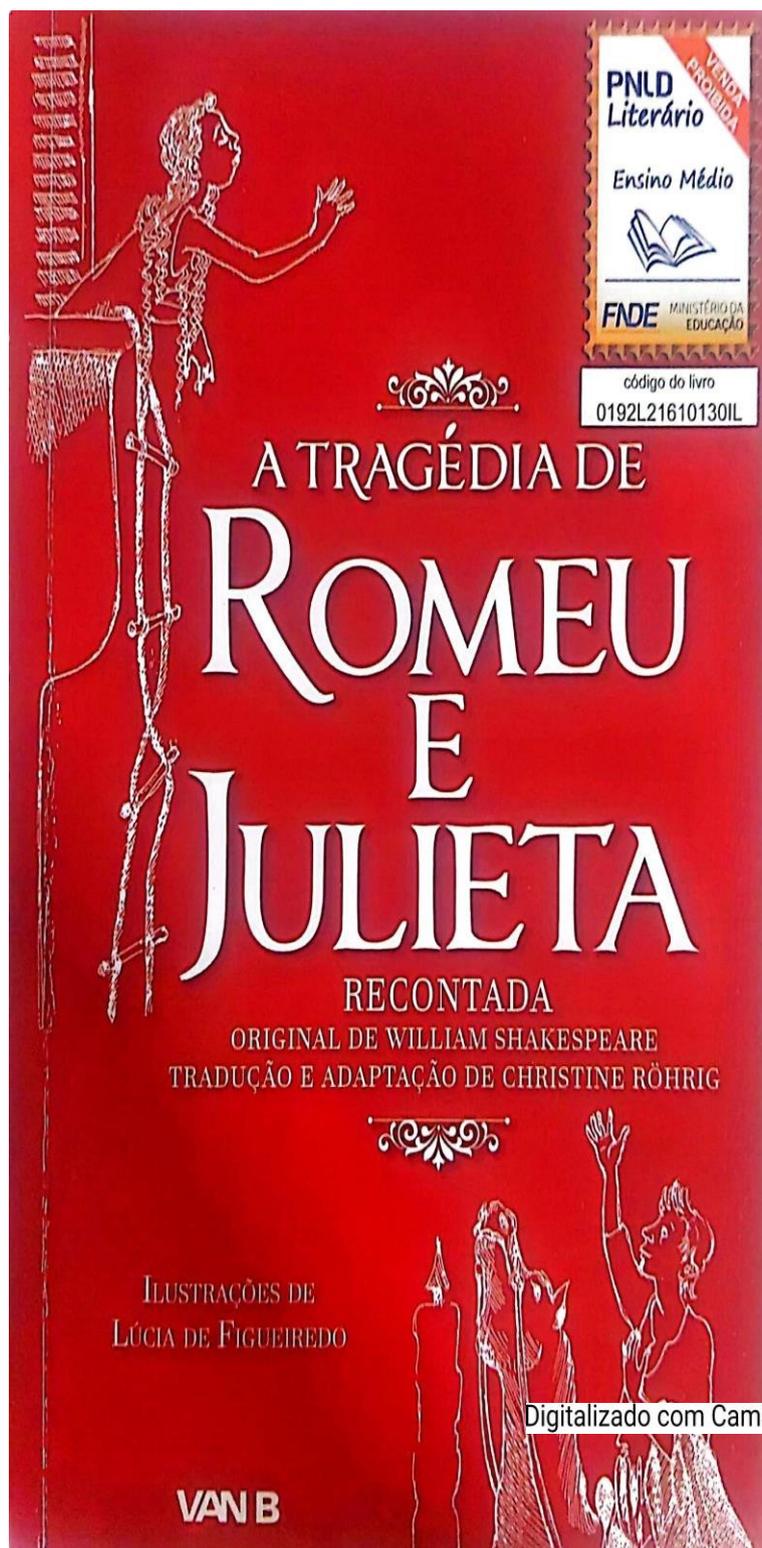
E, com muito pesar, o Príncipe conclui:

- Esta manhã nos trouxe a paz sombria. De tanto pesar, hoje o sol não quer mostrar o rosto. Vamos andando que ainda temos muito a falar sobre esses trágicos acontecimentos. Alguns serão perdoados e alguns serão punidos, porque nunca houve uma história mais triste que essa de Julieta e seu Romeu.

Portanto, ao eternizar a tragédia do casal apaixonado, Shakespeare acabou criando um clássico que trata de um tema universal – o amor. Além disso, a contemporaneidade do assunto justifica não só sua fama como sua eternização ao longo do tempo.

A trama incentiva o leitor a se colocar no lugar do outro, a conhecer seu ponto de vista e suas motivações. Ao trazer ao leitor novos contextos, mundos e realidades por intermédio da leitura, a obra literária proporciona a compreensão das narrativas produzidas ao longo da História a fim de entender e ressignificar o presente, além de estimular a projeção do futuro. Ela incentiva ainda a imaginação, a criatividade, auxilia na ampliação de vocabulário e na construção de conhecimentos de múltiplas áreas do saber.

Há que se notar também a presença de questões atemporais nas entrelinhas da obra, como disputas familiares, amor juvenil, conflito entre pais e filhos e violência, aspecto que fornece elementos para uma reflexão mais do que necessária sobre a atualidade. Afinal, como defendeu o antropólogo e filósofo Edgar Morin, a literatura nos oferece antenas para entrar no mundo.



Fonte: Röhrig (2021).

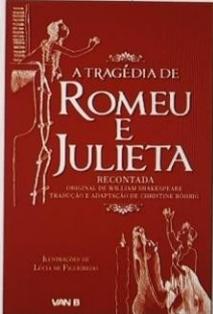
APÊNDICE C

Figura 4 – Atividades sobre o livro que leram.



Escola de Educação Básica Bertino Silva
 Leoberto Leal 17/11/2023.
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Prof: Kellin Karina Kreusch Knaul
 Série: 9º ano I

Atividades sobre o livro que vocês estão lendo:



- 1 - Qual o motivo do amor de Romeu e Julieta ser impossível?
 - a) Julieta estava prometida em casamento.
 - b) Romeu era pobre.
 - c) As famílias eram rivais.
 - d) Eles tinham uma diferença de idade muito grande.
- d) Eles tinham uma diferença de idade muito grande.
- e) O pai de Romeu havia brigado com o irmão de Julieta.
- 2 - Como Romeu e Julieta conseguem se casar?
 - a) O pai de Julieta promete a Romeu a mão da filha em casamento em troca de favores.
 - b) O pai de Romeu permite a união por causa do grande dote oferecido pelo pai de Julieta, que se beneficiaria com o casamento.
 - c) Eles fogem para uma cidade distante e lá se casam.
 - d) Julieta vai à Igreja sob o pretexto de confessar e lá se casa com Romeu, que, por ser amigo do padre, conseguiu que a cerimônia fosse realizada.
 - e) Eles não conseguem se casar.
- 3 - O que acontece com Mercúcio, grande amigo de Romeu?
 - a) Casa-se com Rosaline.
 - b) Se torna o príncipe de Veneza.
 - c) Termina na prisão por matar Tebaldo.
 - d) Termina na prisão por matar Romeu, pois amava Julieta.
 - e) É morto por Tebaldo.
- 4 - Por que Romeu precisa fugir?
 - a) Porque Páris, pretendente de Julieta, fica sabendo do casamento e quer matar Romeu.
 - b) Porque mata Tebaldo, primo de Julieta.
 - c) Porque mata Mercúcio.
 - d) Ele não precisa fugir. Quem tem motivos para a fuga é seu pai, que mata o pai de Julieta.

5- Como é o final da história de Romeu e Julieta?

- a) Romeu se suicida após saber que Julieta casou-se com Páris, e esta também se mata após saber da morte de Romeu.
- b) Romeu se mata por pensar que Julieta está morta, e esta também comete suicídio ao ver seu amado sem vida.
- c) Romeu e Julieta fogem para uma cidade distante de Verona, onde se casam, viram comerciantes e têm 3 filhos.
- d) As famílias fazem as pazes após uma ordem vinda do príncipe, e o casamento dos dois jovens é permitido.
- e) Os dois resolvem morrer juntos e serem felizes no paraíso, porque sabem que na Terra sua felicidade será impossível, devido às constantes brigas entre seus familiares.

6 - Romeu e Julieta, da escritora Christine Röhrig, foi escrito em forma de romance. Essa afirmação é verdadeira ou falsa?

- a) Verdadeira
- b) Falsa

7- Se você fosse o autor dessa obra que final você escreveria? Por quê?

Bons estudos!!



Fonte: a autora.

APÊNDICE E

Figura 6 - 2023 – Recebendo os Diários de Leitura.



Fonte: a autora.

Figura 7 – Um Diário de Leitura.



Fonte: a autora.

APÊNDICE F

Figura 9 – 2022. Apresentação do musical *O Mágico de Oz*.



Fonte: a autora.

Figura 10 – 2023. Apresentações de contos diversos na *Semana da Literatura Brasileira*.



Fonte: a autora.

Figura 11 - 2023 – Apresentação do conto *Um apólogo*, de Machado de Assis.



Fonte: a autora.



APÊNDICE G



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a autorizar seu (sua) filho (a) a participar de uma pesquisa sobre a importância da leitura literária com o seguinte tema: AVALIANDO O PROJETO Momento de leitura NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II. Esse estudo está sendo conduzido pela pesquisadora Kellin Karina Kreuzsch Knaul, sob orientação do Professor Doutor Celdon Fritzen da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A razão pela qual se pretende realizar este estudo é a busca pelo aprimoramento das práticas docentes referentes às atividades de leitura, produção textual, escrita e oral. Considerando essa motivação, objetiva-se verificar como o projeto Momento de leitura pode contribuir significativamente no processo de formação de leitores literários no 9º ano do Ensino Fundamental II.

Este projeto será aplicado em 12 aulas, incluindo as aulas preliminares de apresentação da proposta e de preenchimento dos questionários. Pretende-se com esse projeto, articular às práticas de leitura, dramatização e socialização das histórias lidas, ao registro diário das experiências com a leitura. Para tanto, os estudantes serão desafiados a elaborar um diário de leitura, caderno no qual terão o compromisso de registrar o que chamou sua atenção entre tudo o que foi lido, isto é, um posicionamento pessoal diante da obra.

O estudo apresenta risco mínimo aos participantes, devendo-se considerar o risco de constrangimento dos educandos ao responder os itens do formulário de coleta de dados. Para minimizar o risco a coleta de dados será individualizada e serão preservados o sigilo e anonimato dos participantes. Os instrumentos de coleta de dados serão numerados, seguindo-se uma sequência conforme a coleta de dados e esse número substituirá o nome do participante, havendo possibilidade, ainda que remota, de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, e suas potenciais consequências na vida pessoal e profissional dos participantes.

Enquanto benefícios do estudo pode-se destacar a oportunidade de materializar os dados da pesquisa assim como contribuir positivamente na confirmação de que o projeto Momento de leitura, pode auxiliar na formação literária dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Como responsável pela pesquisa, serei a única a ter acesso aos dados e me comprometo a manter sigilo e privacidade de todos os participantes. Quando da transcrição de falas obtidas nos grupos, serão usados “Aluno 1, Aluno 2” e assim sucessivamente para não identificar os participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal da pesquisadora.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira pela sua participação na pesquisa, conforme prevê a legislação brasileira.

A pesquisadora, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Caso seja necessário, você poderá entrar em contato com a professora Kellin Karina Kreusch Knaul, pelo telefone (48)988156222, pelo e-mail kreusckellin@gmail.com ou pessoalmente na Escola de Educação Básica Bertino Silva. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC pelo telefone (48) 3721-6094; e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente na Rua Desembargador Vitor Lima, no 222, Prédio Reitoria II, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC. CEP significa Conselho de Ética e Pesquisa e CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Agradeço por sua colaboração e m minha pesquisa.

Eu, _____, declaro que li este documento e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e autorizar meu(minha) filho(a) _____ a participar da pesquisa.

Ciente de todos os procedimentos que envolvem a referida pesquisa, aceito participar da mesma.

Leoberto Leal, em ____ de ____ de
2023.

Assinatura dos Pais ou Responsáveis

Prof. Dr. Celdon Fritzen
Orientador da Pesquisa

Prof.^a Kellin Karina Kreusch Knaul
Responsável pela pesquisa



PÊNDICE H

TERMO DE ASSENTIMENTO (TCLE)



Você, adolescente, está sendo convidado para participar da pesquisa AVALIANDO O PROJETO Momento de leitura NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Seus pais permitiram que você participe da pesquisa para verificar como a Prática do Projeto Momento de Leitura pode contribuir no processo de formação de leitores literários dos educandos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Os adolescentes participantes dessa pesquisa têm de 13 a 16 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se você desistir.

A pesquisa será desenvolvida na Escola de Educação Básica Bertino Silva, tendo como metodologia a pesquisa-ação, que possui consonância com as diretrizes do trabalho final no mestrado profissional (PROFLETRAS), por meio da qual orienta-se trabalhar como tema de investigação um problema presente na realidade escolar do mestrando. Para isso, será usado o romance em formato digital (*e-book*) “A tragédia de Romeu e Julieta – recontada”, disponibilizada pelo PNLD Literário 2021, lousa digital, um caderno (diário), lápis, borracha, caneta. O uso desse material é considerado(a) seguro (a), o estudo apresenta risco mínimo aos participantes, devendo-se considerar o risco de constrangimento dos educandos ao responder os itens do formulário de coleta de dados. Para minimizar o risco a coleta de dados será individualizada e serão preservados o sigilo e anonimato dos participantes. Os instrumentos de coleta de dados serão numerados (Aluno 1, Aluno 2, ...), seguindo-se uma sequência conforme a coleta de dados e esse número substituirá o nome do participante. Caso aconteça algo que você não goste, pode me procurar pelo telefone 48-988156222 da pesquisadora, Professora Kellin Karina Kreusch Knaul. Mas há coisas boas que podem acontecer, enquanto benefícios do estudo, pode-se destacar a oportunidade de materializar os dados da pesquisa assim como contribuir positivamente na confirmação de que o projeto Momento de leitura auxilia na formação literária dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Como todos os alunos tem acesso ao transporte escolar e moram próximos a escola, não teremos despesas com transporte. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados poderão ser apresentados em encontros ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, ou qualquer informação relacionada a sua privacidade. Se você quiser participar, assine no espaço que há no final da folha. Uma cópia desse papel ficará com você.

Leoberto Leal, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)