



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – PROLEITURA

Mayara Ciuffo Pinheiro da Silva

MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA, DE ADRIANA
CARRANCA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Belo Horizonte
2025

Mayara Ciuffo Pinheiro da Silva

MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA, DE ADRIANA
CARRANCA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Letras da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista em Língua
Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Hermínia Maria
Martins Lima Silveira

Belo Horizonte
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 17 de dezembro de 2025, às 15:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Malala, a menina que queria ir para a escola, de Adriana Carranca: uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental*, apresentado por MAYARA CIUFFO PINHEIRO DA SILVA, número de registro 2024662514, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Hermínia Maria Martins Lima Silveira - Orientadora, Prof. Eulalio Marques Borges (UFMG), Profa. Emily Carvalho Pinto (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

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

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2025.

Profa. Hermínia Maria Martins Lima Silveira (Doutora)

Prof. Eulalio Marques Borges (Mestre)

Profa. Emily Carvalho Pinto (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Emily de Carvalho Pinto, Professor(a)**, em 18/12/2025, às 19:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eulalio Marques Borges, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 19/12/2025, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hermínia Maria Martins Lima Silveira, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 19/12/2025, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4809146** e o código CRC **FED48A6A**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me abençoar e conceder-me resiliência ao longo deste ciclo de estudos.

À minha orientadora, Professora Doutora Hermínia Maria Martins Lima Silveira, pelas valiosas contribuições e pelo acolhimento singular.

À banca examinadora, pela leitura criteriosa e pela escuta atenta, assim como pelas contribuições.

Aos meus pais, Everton e Jussara, e ao meu irmão, Felipe, pelo incentivo contínuo, amor e apoio incondicional.

Ao meu marido, Rodrigo, por sua compreensão, suporte e cuidado constantes.

À minha família, que sempre representou amor, estímulo e inspiração.

À minha querida amiga Diná, por compartilhar suas experiências e ser apoio fundamental.

Aos meus alunos, que me ensinam diariamente sobre a força da educação e a riqueza da troca em sala de aula.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-se nela. Do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita (Mariza Lajolo, 2004)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de letramento literário desenvolvida em sala de aula com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Salvador (BA), com a obra “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca. Este trabalho, fundamentado nos estudos de Cosson (2006), Cândido (1995), Soares (2009), Rouxel (2013) e Cruz (2024), descreve as ações desenvolvidas, buscando refletir e compreender de que modo o trabalho sistemático com a leitura literária em sala de aula articulado com a produção de texto pode contribuir para a formação de leitores capazes de atribuir sentidos à leitura e relacioná-la às práticas socioculturais. As ações que compõem o trabalho de letramento literário foram desenvolvidas em dez aulas e a pesquisa foi organizada segundo a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2006), a partir da qual foram produzidos registros das práticas por meio da escrita no diário da docente e do diário de leitura elaborado pelos estudantes. Os resultados evidenciaram que o contato com a obra despertou o interesse dos alunos, participantes do trabalho, pela leitura, principalmente diante das diferenças do contexto histórico e social entre eles e Malala, personagem da história lida. Além disso, foi possível oportunizar o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura literária e ao pensamento crítico, aprofundando reflexões sobre o direito à educação, a igualdade de gênero e o papel transformador da educação.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura. Ensino Fundamental. Mediação de leitura. Malala Yousafzai. Direito à educação. Igualdade de gênero.

ABSTRACT

This work aims to present a proposal for literary literacy in the classroom with 8th-grade students from a public school in Salvador (BA), based on the work “Malala, the girl who wanted to go to school”, by Adriana Carranca. Grounded on the theoretical perspectives of Cosson (2006), Cândido (1995), Soares (2009), Rouxel (2013), and Cruz (2024), it seeks to understand how literature can contribute to the formation of readers capable of understanding meaning in reading and relating it to sociocultural practices. Developed over ten lessons, the research was organized according to the basic sequence of literary literacy proposed by Cosson (2006), from which records of the practices were produced through the teacher's diary and the reading diary created by the students. The results show that contact with the work sparked students' interest in reading, especially given the differences in historical and social context, in addition to providing opportunities for the development of skills related to literary reading and critical thinking, deepening reflections on the right to education, gender equality, and the transformative power of education.

Keywords: Literary literacy. Reading. Elementary education. Reading mediation. Malala Yousafzai. Right to education. Gender equality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
METODOLOGIA.....	25
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PERFIL DE LEITOR LITERÁRIO.....	54
APÊNDICE B – TERMO DE RESPONSABILIDADE: EMPRÉSTIMO DE LIVRO.....	56
APÊNDICE C – ROTEIRO – DIÁRIO DE LEITURA: JORNADA COM MALALA.....	57
APÊNDICE D – REGISTRO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	59
ANEXOS.....	60

INTRODUÇÃO

Ao escolher cursar Letras, carregava a certeza de que minha formação estaria centrada no estudo da gramática, entretanto, essa visão limitada e tradicional da língua foi transformada ao longo da graduação, visto que, ainda no primeiro semestre, descobri que o curso não se restringia às regras e às normas, mas se abria a campos muito mais amplos, como a leitura, a produção de textos e, sobretudo, a literatura que carrega, segundo Cosson (2006), o segredo do envolvimento único em um mundo feito de palavras. Essa grata mudança de perspectiva foi fundamental para minha construção, em constante progresso, como profissional, e me levou, além da nova paixão pelos estudos literários, a refletir sobre a importância de formar leitores e escritores críticos, capazes de dialogar com diferentes textos e realidades.

Com o início da prática docente, esse processo de ressignificação tornou-se ainda mais intenso e, ao me deparar com o desafio de trabalhar textos literários em sala de aula, percebi que minhas angústias não eram isoladas e muitos professores enfrentavam a dificuldade de tornar a leitura uma experiência significativa para os estudantes. Por isso, questões como a falta de interesse, leitura sem construção de sentido e distância entre o texto literário e o cotidiano do aluno foram se tornando temas recorrentes em minhas reflexões pedagógicas, para as quais considerei teóricos como Cosson, Cândido, Soares, Macedo e Cruz e Silva.

Foi nesse contexto que surgiu a motivação para este trabalho, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública da cidade de Salvador (BA), que busca refletir sobre o processo de formação de leitores literários em sala de aula e, em certa medida, discorrer sobre uma possível articulação entre o trabalho com a leitura e a produção de textos. Para o desenvolvimento dessa proposta com os estudantes, consideramos o papel humanizador e transformador da literatura e reconhecemos, em diálogo com Cosson (2006), sua função maior de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas” (Cosson, 2006, p.17) Nesse sentido, buscou-se também refletir sobre a presença da literatura na escola e o seu processo de escolarização.

Assim, a escolha do objeto deste trabalho nasceu tanto da minha trajetória acadêmica e profissional quanto das inquietações que a prática docente me trouxe, revelando que a leitura e a produção de texto são um processo de construção de sentidos, de diálogo e de formação crítica que confere ao professor, como afirma Cosson (2006, p. 29), oportunizar condições para que o aluno busque o sentido para o texto literário diante do aspecto social e pessoal.

Compreender tais relações a partir de ações pedagógicas de letramento literário desenvolvidas, cujas propostas consistiram em aproximar os alunos da literatura por meio de

experiências de leitura e de produção textual, foi um dos objetivos deste trabalho, com foco na promoção da formação de leitores que atribuem sentidos “compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (Cosson, 2006, p. 27).

Sob essa perspectiva, a pesquisa se justifica pela relevância da literatura na formação humana e cidadã, compreendendo que o trabalho com textos literários propicia a criação de um espaço de ampliação de repertórios culturais, sociais, linguísticos, simbólicos e emocionais, de construção de sentidos e de desenvolvimento da sensibilidade estética. Assim, ao propor práticas de letramento literário que integrem leitura e escrita, este trabalho busca evidenciar o papel da escola como mediadora de experiências significativas com o texto literário, favorecendo o surgimento de leitores críticos e produtores de sentido.

Assim, de acordo com Cosson, se faz necessário considerar o letramento literário no processo educativo, incluindo-o na escola tanto pela criação do hábito de leitura e prazer quanto pela formação de leitores capazes de vivenciar a força humanizadora da leitura. Para tal, segundo Soares (2009), a atenção deve ser na atividade sobre e com o livro e não apenas na obra por si, o que nos leva a problematizar a escolha das obras a serem trabalhadas em sala de aula e conjecturar questionamentos como: qual obra escolher? Quem deve escolher? Quais critérios adotar no processo da escola? Quais efeitos essa decisão produz na formação dos estudantes? Afinal, “o que pretendemos, quando pretendemos envolver crianças e jovens com os livros? A resposta imediata, e óbvia é: pretendemos formar leitores. Sim, mas leitores de quê?” (Soares, 2009, p. 21).

Essa autora ressalta que professores e mediadores de leitura devem ter a competência e a possibilidade de realizar escolhas, mesmo atravessadas pela possível ausência ou precariedade de livros e bibliotecas, garantindo aos estudantes uma experiência estética e significativa. Contudo, o prazer de ler não é ensinado e sim descoberto e somente cabe aos professores oportunizar essa descoberta. Essa realidade rememora a minha formação enquanto leitora, visto que, no meu percurso escolar, a leitura ocupou um espaço reduzido à obrigação, principalmente pela falta de mediações que oportunizassem ampliar o meu interesse. Esse distanciamento, diminuído após o hábito de leitura ser ressignificado por incentivo da família e amigos, reforça a compreensão de que professores formadores de leitores também são atravessados pela sua própria história de leitor. Por isso, o reconhecimento de lacunas na formação de leitor do professor é fundamental, tendo em vista que ele passa a ser um “modelo” de leitor para os seus alunos, deixando transparecer seu repertório de leitura e o seu gosto ou não pela leitura literária.

Dessa forma, pensar na escolha de uma obra literária para o trabalho em sala de aula não nos parece uma tarefa simples e revelou-se, neste estudo, uma responsabilidade sensível,

tanto por envolver aspectos pedagógicos, condições concretas da escola e dos estudantes, bem como critérios que favorecessem o diálogo entre leitor, texto e autor, quanto pela realidade questionada por Soares (2009, p.25) de como garantir ao leitor uma relação significativa entre o texto e o prazer de ler no momento de escolher a obra para o outro.

A realidade de precariedade de livros da escola em que atuo foi a primeira situação considerada que orientou a escolha da obra trabalhada com os estudantes, pois havia uma demanda de indicar a leitura de um texto disponível na escola para todos os alunos da turma. Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹ tornou-se um recurso essencial, possibilitando o trabalho com o livro *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca, disponibilizado por esse programa em 2020. Entretanto, a escolha dessa obra se justifica não apenas pela disponibilidade do material, mas também pela potência formativa da narrativa, que dialoga diretamente com questões contemporâneas como o direito à educação, a desigualdade de gênero e a resistência frente às situações de violência e de opressão.

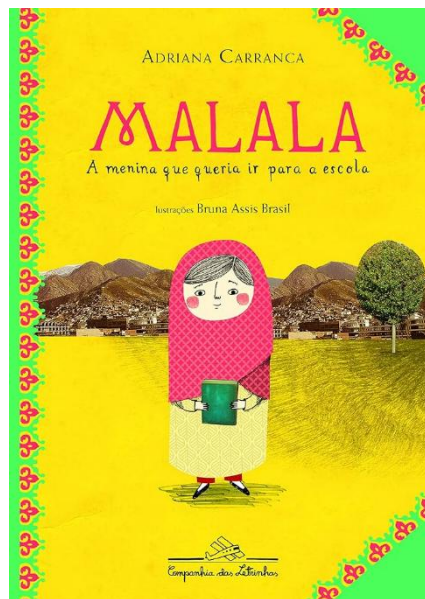
É nesse horizonte de escolha que também se insere a motivação de promover reflexões sobre temas fundamentais para a formação crítica e cidadã dos alunos, na medida em que é justamente um espaço para confrontar os alunos com a diversidade do literário (de gêneros, de historicidade, de geografia) que, de acordo com Rouxel (2013), é essencial para o afinamento dos julgamentos de gosto e para a ampliação do repertório cultural, momento no qual “o leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, in fine, a lateralidade que está nele” (Rouxel, 2013, p.28).

Para mais, a proposta alinha-se à Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, que estabelece “a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio” (Brasil, 2024), incluindo a criação da “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História”², um contexto em que a história de Malala se insere perfeitamente, permitindo que os alunos reconheçam e valorizem o protagonismo feminino em diferentes culturas e momentos históricos. Aliás, afim de situar o leitor quanto ao material utilizado e evidenciar o ponto de partida do trabalho, apresento a seguir a capa do livro que fundamentou as práticas desenvolvidas com a turma.

¹ Esse programa será descrito com mais detalhe em outro momento do texto.

² Na segunda semana de março, as instituições de educação básica do país devem incluir abordagens pautadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares, a fim de resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas em diferentes áreas do saber. (Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202409/governo-federal-cria-semana-de-valorizacao-de-mulheres-que-fizeram-historia-1>)

Figura 01 – Capa do livro Malala: a menina que queria ir para a escola



Fonte: Companhia da Letras (2025)

A história de Malala Yousafzai, uma jovem que desafiou as restrições impostas às meninas em seu contexto social, oferece um exemplo de luta por direitos fundamentais, tornando-se uma ponte para discutir valores como equidade, coragem e o impacto transformador da educação. Ademais, também proporciona a discussão sobre as vivências dos estudantes e é uma oportunidade de conectar os alunos a realidades distintas, ampliando a visão de mundo e incentivando reflexões críticas, questionando, por exemplo, como é ser adolescente em outros lugares; como é ter a adolescência atravessada por discursos de guerra, poder e violência; ser mulher é a mesma coisa em todos os lugares do mundo; o que é ser mulher em diferentes contextos sociais e históricos.

Ainda é possível considerar a relevância de conhecer o contexto histórico e cultural que, de acordo com Carranca (2015, p.48), transformou o Vale do Swat em um "vale das trevas" e causou um dos maiores êxodos da história do Paquistão, com mais de 2 milhões de deslocados. Nesse sentido, o livro possibilita trabalhar o impacto da guerra no cotidiano das pessoas, a luta pelo direito à educação e os desafios culturais enfrentados pelas mulheres, que incluem normas rígidas de comportamento, como o uso obrigatório do véu, a proibição de sair desacompanhadas e a segregação entre meninos e meninas nas escolas, dadas às transformações causadas pela guerra e pela presença do Talibã.

A obra igualmente permite humanizar a narrativa da guerra ao destacar sentimentos como medo, coragem e esperança, tal como promover reflexões sobre Malala ser um símbolo de luta e resistência, mesmo com os possíveis riscos de morte enfrentados diariamente por ela

e outras meninas. Situação retratada em seu blog³, no dia 08 de fevereiro de 2009, escrito a partir do pseudônimo Gul Makai para a BBC, como no trecho “Fico triste ao olhar para o meu uniforme, minha mochila e minha caixa de apetrechos para as aulas de geometria. As escolas para meninos reabrirão amanhã. Mas o Talebã banuiu as meninas das escolas” (BBC, 2014).

Entende-se também o livro como um instrumento de fuga e esperança em meio à violência e à opressão, especialmente para a menina que queria ir para a escola e precisou esconder os livros para ter seu direito preservado. Assim, a obra favorece tanto o contato com a dimensão humana da guerra, quanto a reflexão sobre a educação como instrumento de resistência e liberdade, se apresentando como um livro capaz de revelar a literatura como espaço de denúncia, memória e transformação.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre os fundamentos que sustentam o ensino de literatura na escola. Portanto, a seção a seguir apresenta um panorama teórico que articula contribuições de Candido (1995), Soares (2009), Cosson (2006), Cruz (2024), Rouxel (2013) e outros estudiosos para compreender como a literatura deve ser mediada no contexto escolar, mediante as políticas públicas de acesso ao livro, os desafios da escolarização da literatura, as concepções de leitura e as etapas que compõem o letramento literário, bem como o papel do professor mediador e a importância de práticas dialógicas que promovam o encontro entre o aluno e o texto.

³ Em 2009, ainda com 11 anos, Malala escreveu um diário chamado “Diário de uma estudante paquistanesa” para a BBC em língua urdu para retratar a vida sob o regime Talibã no Vale de Swat. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141010_diario_malala_rb

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura é definida por Cândido (1995, p.174) como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e “não há homem que possa viver sem ela”, ou seja, é uma experiência inerente à condição humana que deve ser entendida como necessidade básica dada a sua importância singular para a formação humana. Enquanto possibilita a reflexão, o saber, a empatia, o apreço da beleza, a construção do humor, a sensibilidade emocional, o aprofundamento nas dificuldades e complexidades da vida, a literatura oportuniza o desenvolvimento de humanidade a partir da compreensão e abertura para o outro, para a natureza e a sociedade, logo “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (Candido, 1995, p. 186).

Além da função humanizadora, a literatura assume o lugar de “necessidade universal imperiosa” (Candido, 1995, p. 179-180), devendo ser assegurada como direito fundamental. Nesse sentido, o autor defende que uma sociedade justa é aquela que respeita os direitos humanos e garante a todos, em todas as modalidades e níveis, a fruição da arte e da literatura.

Segundo esse estudioso, a literatura possui ao menos três faces: a de construção de objetos autônomos como estrutura e significado; a de ser uma forma de expressão a partir da qual se apresenta a visão de mundo e emoções das pessoas e grupos; e a de ser fonte de conhecimento. Por isso, a literatura tem sido um poderoso instrumento de educação e formação dos currículos, tanto do ponto de vista intelectual quanto do afetivo.

Além dessas dimensões, Candido ressalta ainda o caráter crítico e social da produção literária, destacando que “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles” (Candido, 1995, p. 186). Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental, pois é o espaço de acesso a obras literárias, sendo para muitos a única possibilidade desse acesso, capaz de garantir dessa formação leitora, democratizando a fruição literária e possibilitando que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, tenham contato com a literatura como direito humano.

Entretanto, esse ideal encontra entraves na realidade brasileira, já que, como observa Macedo (2021), as deficiências e interrupção das políticas públicas voltadas ao livro e à leitura, bem como as fragilidades na formação de mediadores e formação de professores como leitores de textos literários, resultam em uma distribuição desigual do acesso ao livro. Macedo também pontua que essa é uma pauta política que exige luta coletiva da cadeia de formação do leitor para que seja possível, apesar dos dados desanimadores, “tomar essa realidade como ponto de partida para reivindicamos a formulação e implementação de políticas públicas realmente

concentradas na formação do leitor de literatura e no leitor de textos em geral, direito humano inalienável” (Macedo, 2021, p.56).

Se por um lado as políticas públicas são essenciais para garantir a distribuição dos livros na escola, mesmo que isso não ocorra de acordo com o desejado, por outro, a presença dos livros por si só, no ambiente escolar, não assegura que os alunos os leiam, compreendam e se apropriem de seus significados.

Atualmente, o país conta com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), todos com o objetivo de distribuir gratuitamente livros didáticos, pedagógicos e literários às escolas públicas da educação básica. O estado da Bahia, por exemplo, desenvolve outros programas, como o Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (PELL - BA), que busca assegurar a democratização do acesso ao livro e sua valorização, formar leitores e ampliar o número de bibliotecas escolares e mediadores de leitura⁴.

Entretanto, embora esses programas ampliem o acesso ao livro, como dito, outros fatores podem interferir no processo de formação de leitor literário, como a falta de formação de professores mediadores de leitura, ausência de práticas pedagógicas de leitura ou até o desinteresse e falta de hábito de leitura por parte dos estudantes. Acrescenta-se a esses desafios a ausência de uma biblioteca escolar estruturada, situação enfrentada no Ruth Pacheco – ambiente de realização desta pesquisa. A biblioteca é essencial para a edificação de uma cultura leitora, visto que esse espaço não se reduz ao armazenamento de livros, pois oportuniza encontros, descobertas e sensação de pertencimento, a partir da qual aluno pode se reconhecer como leitor e compreender que a leitura é também, de acordo com Cosson (2006), abrir a porta entre o mundo do leitor e o mundo do outro, ou seja, é um espaço de encontro, troca e ampliação de horizontes, visto que ao entrar em contato com diferentes vozes e perspectivas, o leitor desloca-se de sua realidade e constrói distintas interpretações.

Outro ponto a se considerar é o retrocesso em relação à valorização da literatura vivido nos últimos anos, que se manifesta, por exemplo, em políticas de censura que limitam o acesso à determinadas obras. Apesar de disponibilizarem livros que contemplam as leis que tratam da necessidade de trabalhar literatura indígena e afro-brasileira (Lei nº 11.645/2008), bem como a igualdade de gênero (Lei nº 14.986/2024), o espaço que esse tipo de literatura ocupa no contexto

⁴Disponível em: https://www.ba.gov.br/cultura/sites/site-secult/files/migracao_2024/arquivos/Image/SITEANTIGO/2013/03/Plano-Estadual-do-Livro-e-Leitura-do-Estado-da-Bahia00.pdf

escolar atual ainda é reduzido, restritivo e distante de seu potencial de formação crítica, estética e humanizadora. Dessa forma, garantir a distribuição de livros não é suficiente, visto que é necessário promover uma mediação efetiva da leitura, valorizando o conteúdo, a diversidade cultural e o prazer de ler como instrumentos centrais da educação literária.

Somada a essa conjuntura, torna-se fundamental ponderar como acontece a escolarização da literatura, ou seja, de que forma os livros e a leitura literária são incorporados ao currículo e às práticas pedagógicas. Para isso, é preciso considerar que não é possível trabalhar qualquer conteúdo na escola sem escolarizá-lo e que o problema não está na escolarização em si, mas no modo como ela é realizada. Assim, se estamos considerando aqui que o letramento literário, enquanto prática social, é de responsabilidade da escola, o exercício de reflexão acerca dos rumos da escolarização da literatura deve ocorrer diariamente. Sobre esse aspecto, Cosson nos convida a pensar em “como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (Cosson, 2006, p. 23), ou seja, apresenta-se ao professor a mediação da experiência literária como um além horizontes e não uma limitada potência.

Verifica-se que há no ambiente escolar, de forma recorrente, a escolha dos mesmos textos e autores para o trabalho em sala de aula. Muitos dos textos literários selecionados são constantemente usados como pretexto para exercícios de gramática e de ortografia. Esse contexto nos convoca a refletir sobre o papel da literatura na escola, compreendendo que os textos literários não estão a serviço do estudo sistemático de regras da língua, reduzindo-os a esses tipos de atividades. Diante disso, o professor precisa criar modos de lidar com os textos em sala de aula, tendo em vista a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos. Ao propor experiências de leitura que despertem o prazer, a curiosidade e a imaginação, o professor contribui para que os estudantes se tornem leitores por escolha e não por obrigação, em consonância com o que defende Soares (2009):

a leitura que devemos propor a crianças e jovens, se queremos vê-los a virar as páginas de um livro, é aquela que para eles possa representar entretenimento: proporcionar prazer, satisfazer o desejo de fantasia, de participar de outras vidas, leitura capaz de substituir sem sacrifício a tela do computador, os videogames... (Soares, 2009, p.24).

De acordo com a autora, corroborando com Antônio Candido, em “O direito à literatura”, a leitura literária busca e questiona o sentido, bem como “persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana” (Soares, 2009, p.22). Então,

embora não se possa pretender da criança ou do jovem um modo de ler literário, uma leitura autenticamente e plenamente literária, pode-se propiciar-lhes a vivência do que é literatura, uma percepção, não reconhecida que seja, do que é literário no texto (Soares, 2009, p.25).

Valendo-se desse lugar da literatura, Cosson (2006) defende o despertar da consciência dos profissionais de que a literatura envolve saber e prazer e pontua que

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson, 2006, p.120).

Ao entender a leitura como um fenômeno social e cognitivo, Cosson (2006 *apud* Leffa, 1999) define três grandes grupos de teorias sobre a leitura. O primeiro grupo é o das teorias ascendentes, que estão centradas no texto e entendem a leitura como “um processo de extração do sentido que está o texto” (p.39), diante do qual é preciso decodificar as letras e palavras (superfície do texto) e o significado (conteúdo do texto).

Entretanto, os críticos contrariam esse entendimento quando destacam que “ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (Cosson, p.39). O segundo grupo é composto por teorias descendentes, que “definem como o ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto” (Cosson, 2006, p.39). Cabe ao leitor, consoante Cosson (2006), elaborar hipóteses sobre o que está no texto, manipulando-os ao considerar que o leitor “cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo” (Cosson, 2006, p.39). Por sua vez, os críticos acreditam ser positivo o deslocamento de foco texto-autor, mas chamam atenção por não considerar os resultados. Ou seja, “terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social”, bem como “se as antecipações que o leitor faz ao ler os textos são importantes, elas podem igualmente levá-lo a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler” (Cosson, 2006, p.39).

O terceiro grupo corresponde às teorias conciliatórias, nas quais “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação” (p.39-40), visto que “o significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade” (Cosson, 2006, p.40). De acordo com Cosson, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (Cosson, 2006,

p.40), entretanto, o autor pontua que ao assumir a leitura como social, corre-se o risco de excluir a individualidade de cada leitura.

De acordo com esse autor, existem três possíveis modos de leitura. O primeiro corresponde à leitura como entretenimento; o segundo se refere à análise das estratégias de elaboração e recepção do texto sob uma perspectiva estética, histórica ou cultural; e a terceira destaca o papel ativo do leitor como produtor de sentidos, capaz de estabelecer relações contextuais e intertextuais com o texto. São essas três etapas do processo de leitura que compõem a orientação fundamental do letramento literário, de acordo com Cosson (2006), junto ao saber literário.

Cosson, na verdade, propõe pensar esses modos como etapas de um processo linear, que compõe o primeiro estágio da leitura, além de orientar a proposta de letramento literário feita pelo autor, sendo elas a antecipação, a decifração e a interpretação. A primeira equivale às ações que orientam sua leitura, antes mesmo de entrar no conteúdo do texto, incluindo os objetivos de leitura e elementos visíveis do texto, ou seja, entende-se que a leitura não começa na primeira linha do texto, mas sim no contato com a materialidade da obra e propósitos de leitura. A decifração já adentra o texto, mobilizando seu conhecimento das letras, das palavras e da estrutura da língua. Nesse sentido, quanto maior sua familiaridade mais fluida se torna essa etapa.

A última etapa é a interpretação, que não é apenas a decodificação, mas sim a capacidade de ativar seus conhecimentos de mundo para construir significados que não estão explicitamente ditos no texto, incluindo as inferências para não apenas captar o sentido literal, mas negociar significados, numa espécie de diálogo em que autor, leitor e a comunidade à qual ambos pertencem participam ativamente.

Segundo Cruz (2024), os desafios sobre o ensino da leitura literária no país são complexos e múltiplos, visto que “o trabalho com a leitura na escola é ultrapassado e destituído de prazer” (p.83), entretanto, longe de não assumir o problema estrutural no ensino da leitura literária no Brasil, deve-se questionar por qual motivo a leitura, que deveria provocar encantamento e reflexão, é vivenciada como uma prática mecânica e pouco significativa. Problematizar essa afirmação implica assumir que falta de prazer não decorre da literatura em si, mas das condições pedagógicas, que devem ser transformadas para que seja possível valorizar a experiência que envolve a voz do aluno e a singular construção de sentidos somados ao prazer de ler. Logo, é urgente retificar o trabalho com a leitura destituída de prazer, pois apenas reforça a urgência de recriar caminhos, ainda que Cosson afirme que

essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2006, p. 23).

Em seus textos, ao citar as teóricas Zilberman e Lajolo, Cosson chama atenção ao trabalho mecanizado e os prejuízos na formação de leitores na construção de sentidos do texto literário. Além disso, discute-se o papel do professor que associa seu trabalho à obrigação e não à descoberta que o texto poderia proporcionar. Em contrapartida, esse autor ratifica que, além da importância do professor como mediador na efetiva escolarização da literatura, há de se considerar a relevância e primordialidade da mediação literária na formação de alunos leitores críticos e autônomos.

Soares (2020) distingue a alfabetização de letramento, na medida em que aponta que a primeira diz respeito à aquisição da tecnologia da escrita, enquanto o segundo se refere à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais. Contudo, no contexto educacional brasileiro, ainda prevalece um trabalho com o texto com ênfase em aspectos do cotexto, especialmente no processo de decodificação, em detrimento do desenvolvimento de competências relacionadas ao uso significativo da linguagem. Essa visão limitada acaba por restringir a leitura e a escrita a práticas mecânicas, afastando-as de seu papel social e comunicativo.

Nesse sentido, o trabalho com o texto literário em sala precisa oportunizar um rompimento dessa visão e compreendê-lo como um espaço de construção de sentidos, propondo um ensino de literatura que oportunize a ampliação e surgimento do repertório cultural do aluno por meio de “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente” (Cosson, 2006, p.47-48). Portanto, é elementar a promoção de condições para que o estudante desperte o interesse pela leitura e componha uma comunidade leitora, diante da qual será oferecido “um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (Cosson, 2006, p.47-48).

Cosson e Paulino (apud Cruz 2024) afirmam que

o letramento literário não pode ser visto apenas como uma forma rígida e engessada de se trabalhar um texto literário obedecendo um passo a passo inflexível; a mediação de leitura realizada pelo professor entra em jogo justamente para mostrar como esse processo pode ser realizado de modo a promover a experiência da literatura. (Cosson; Paulino apud Cruz, 2024, p. 84).

Ao dialogar com esses teóricos, Cruz assume a concepção vigotskiana de mediação, que valoriza a linguagem como elemento central no desenvolvimento humano, a partir das interações sociais e na relação sujeito-conhecimento-sujeito.

Cruz valida o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentado por Vigotski (1998), diante do qual, no contexto escolar, é reforçado o papel do professor para intervir de maneira intencional para ajudar os estudantes a se aproximarem de ferramentas que ampliem sua capacidade de leitura e de escrita e, finalmente, alcancem níveis mais complexos de linguagem e compreensão. Cruz reforça, ainda, o diálogo desse conceito de mediação com a educação dialógica proposta por Paulo Freire (1983), pois o professor não é alguém que transmite conhecimentos apenas, mas deve se constituir um mediador que aprende com os alunos e junto com eles. Nesse sentido, a mediação passa a ser dialógica - fruto da relação dinâmica do aprendizado - na qual o professor orienta e, simultaneamente, se abre às contribuições dos estudantes.

No campo do letramento literário, Paulino e Cosson (apud Cruz, 2024, p. 86) o definem como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Essa definição evidencia a importância da relação entre o leitor e a linguagem, aproximando o letramento literário das demais práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, entende-se que o letramento não se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve o modo como o sujeito utiliza a linguagem em diferentes contextos, construindo sentidos e significados conforme suas finalidades comunicativas e culturais, ou seja

É necessário que sejam sistematizados (comprovação da leitura e ampliação dessa leitura para outras abordagens entre texto, sociedade e aluno) em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nós dizer a nós mesmos (Cosson, 2006, p. 46).

Cruz (2024, p.87) pondera que o letramento literário, conforme as diferentes formas de mediação possíveis, constitui um processo capaz de favorecer o desenvolvimento de uma leitura crítica, sem desconsiderar os aspectos estéticos do texto literário. Ao articular-se com o aprimoramento das capacidades de linguagem voltadas à produção e à recepção de textos da esfera literária, esse processo promove espaços de leitura e interação mediada, possibilitando a construção do letramento literário em uma perspectiva mais ampla, profunda e complexa. Então,

o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário. [...] As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a

mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (Cosson, 2006, p.47).

Cruz defende que é necessário pensar em uma mediação que “valorize uma leitura situada no contexto da escola. Uma mediação situada tem uma relação intrínseca com aspectos da vivência dos estudantes e por fim na promoção de uma educação dialógica” (Cruz, 2024, p.86). Ou seja, é preciso criar um espaço de diálogo em que o aluno se reconheça enquanto sujeito agente da aprendizagem, que carrega conhecimentos, vivências e afetividades. Inclusive, é essa significativa singularidade a oportunidade de explorar os diferentes sentidos atribuídos por cada olhar que constrói coletivamente saberes.

Esse autor apresenta o espaço escolar como propício para desenvolver “práticas de mediação de leitura, não apenas pela pessoa do professor, mas também pelos estudantes em um processo contínuo de mediação e transformação das práticas de leitura, assim como dos estudantes na formação de um pensamento crítico” (Cruz, 2024, p.85-86), visto que a escola deve representar o espaço para dialogar, trocar experiências e construir sentidos, envolvendo professores e alunos em constante aprendizado diante do texto e visão de mundo, sem contar também com a possível única oportunidade de contato com a literatura para alguns alunos.

Segundo Rouxel (2013), pensar na finalidade do ensino da literatura é necessário para se construir práticas efetivas de ensino, considerando a formação de um sujeito leitor crítico, responsável e livre, bem como de personalidade sensível e inteligente. Para tanto, o primeiro ponto é instituir o aluno enquanto sujeito leitor. “Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas” (Rouxel, 2013, p.20).

De acordo com Rouxel, a leitura literária em classe envolve três saberes úteis: os saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. O primeiro pode ser caracterizado pelo conhecimento dos gêneros e funcionamento dos discursos, por exemplo, ao ler uma obra em sua totalidade, pois é a partir daí que “fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as investigações nos textos” (Rouxel, 2013, p.21). Já os saberes sobre si são a capacidade do leitor afirmar sua subjetividade, visto que “trata-se, pois, de infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprios” (Rouxel, 2013, p.22), por exemplo, a partir da prática de diários de leitura, como é proposto neste trabalho.

Por fim, de acordo com Rouxel (2013), a leitura literária envolve também os saberes sobre a atividade lexical, pois da mesma forma que se deve encorajar a leitura subjetiva, deve-se problematizar a subjetividade desenfreada, ou seja, é preciso considerar os limites

interpretativos que o texto impõe, reconhecendo que o leitor participa ativamente da construção dos sentidos, mas deve fazê-lo em diálogo com o texto, respeitando sua materialidade linguística e semântica. Nesse sentido, a sala de aula se apresenta como papel regulador, pois

ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de eleitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo [...], ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (Rouxel, 2013, p.23).

Avançando nessa discussão, Cruz afirma que a mediação da literatura e letramento literário compõem uma relação complementar fundamental para a formação de leitores na sala de aula ou fora desse espaço, pois “a mediação de leitura tem a possibilidade de encantar, envolver e conquistar o leitor” (Cruz, 2024, p.88) a partir da triangulação entre livro, mediador e leitor. Para tal, o mediador de leitura deve comunicar-se de forma efetiva e ter uma escuta atenta, pois é ele o responsável por construir uma ponte, por meio da comunicação afetiva, entre o texto e o leitor e por possibilitar “o encontro afetivo com a literatura, valorizando-a, ao lado do aluno, como eixo estruturante dessa tríade” (Cruz, 2024, p.89-90), além de auxiliar os estudantes a elaborarem os sentidos do texto.

Portanto, é necessário mediar a leitura pautada na sala de aula a partir da leitura situada e educação dialógica para conquistar “impacto significativo na formação e ampliação do letramento literário dos estudantes, uma vez que a mediação de leitura se torna uma prática fundamental na prática de leitura e interpretação nas aulas de língua portuguesa” (Cruz, 2024, p.91).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Campo artístico-literário busca proporcionar o contato com diversas manifestações artísticas, destacando especialmente a arte literária, de modo a garantir condições para que “se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (Brasil, 2018, p.138). Nesse contexto, é fundamental “garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p.138).

A BNCC enfatiza também a importância desse campo no desenvolvimento da empatia e do diálogo, pois a arte e a literatura oportunizam a interação com diferentes modos de pensar e sentir, aproximando-os de outras realidades, valores e perspectivas. Então, ao se confrontarem com o que é diverso, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesmos,

aprendendo a respeitar e valorizar diferenças e a construir atitudes mais abertas e sensíveis em relação ao outro.

Portanto, a BNCC expõe que

o que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (Brasil, 2018, p.156).

Além disso, para a proposta didática desenvolvida neste trabalho, foram selecionadas algumas habilidades e competências específicas de ensino de linguagens para o ensino fundamental:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Diante dessas diretrizes da BNCC e pela fundamentação teórica apresentada até o momento, é possível conceber o papel do campo artístico-literário na formação integral dos estudantes, articulando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, visto que, ao promover o contato com literatura e outras manifestações artísticas, busca-se não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de leitores críticos e fruidores, capazes de interpretar e valorizar os múltiplos sentidos dos textos e das produções culturais.

O trabalho com diferentes linguagens contribui para a expressão de subjetividades e identidades culturais, diante de experiências que possibilitarão o desenvolver da empatia, do senso estético e apreciação da diversidade, o que consolida o campo literário como um espaço de ampliação de repertório, reflexão crítica e formação humana, promovendo a compreensão do mundo, de si mesmos e do outro.

Neste sentido, é fundamental compreender que o papel do professor não é apresentar uma interpretação institucionalizada, visto que mesmo que tenha sua própria leitura da obra, ele precisa considerar diferentes parâmetros de leitura elaborada na aula, tendo em vista os sujeitos envolvidos no processo e o modo como a leitura toca e atravessa cada um deles. Segundo Rouxel (2013, p.29), cabe ao professor antecipar as dificuldades dos alunos e renunciar alguns aspectos da sua leitura pessoal. É possível que o docente compartilhe sua leitura, mas não é adequado impô-la, pois cabe ao seu papel ancorar o processo de interpretação subjetiva dos estudantes, por meio das inferências, elaborações semânticas e reflexões.

A partir dos pressupostos teóricos discutidos e o papel da mediação docente, na seção seguinte apresentam-se as decisões metodológicas, como o contexto escolar, o público envolvido e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da sequência didática.

METODOLOGIA

Fundado em 1983, o Colégio Estadual Ruth Pacheco (CERP), escola selecionada para participar dessa pesquisa, localizado em Sussuarana (Salvador - BA), oferece vagas para os anos finais do Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adolescentes, no noturno.

Considerada de grande porte, com 987 alunos matriculados e assíduos, divide-se em 3 turmas do 6º, 4 turmas do 7º, 9 turmas do 8º e 3, do 9º, com a média de 35 alunos em sala de aula. Esse público é morador do bairro, portanto, a maioria já se conhece e já estudou junto em alguns momentos da vida.

Acerca da estrutura física, pode-se afirmar que o espaço comporta satisfatoriamente os estudantes, mas necessita de reformas. Por ser uma escola antiga, ainda com telhados, as salas não são climatizadas e possuem goteiras que causam desconfortos nos dias de chuva. Além disso, a acústica não favorece o processo de escuta e fala, pois os ventiladores fazem muito barulho somados à quantidade de alunos, desproporcional ao espaço disponível.

É importante dizer que não há uma biblioteca na escola, bem como qualquer espaço destinado ao momento de leitura. Até são oferecidos alguns exemplares de livros literários livremente para os alunos numa espécie de balaio improvisado, conforme figuras 02 e 03, localizado no pátio da escola.

Figura 02 – Balaio de livros no pátio



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 03 – Balaio de livros



Fonte: Acervo pessoal (2025)

No entanto, estes livros literários disponibilizados pelo Estado por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conforme mencionado anteriormente, não são de fácil acesso, pois como a maioria dessas obras fica na sala da coordenação, é notada a ausência de lógica de organização dos livros nas prateleiras e nos balaio, conforme figura 04.

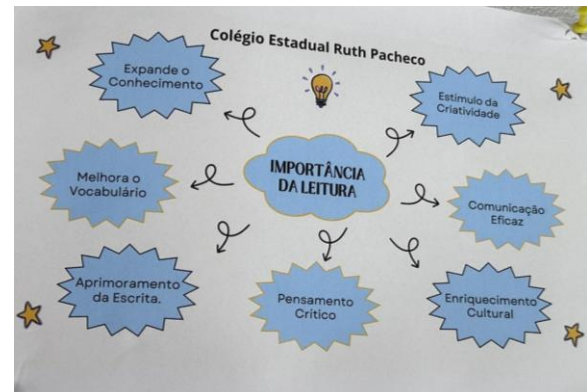
Figura 04 – Espaço destinado aos livros

Fonte: Acervo pessoal (2025)

Embora esses exemplares estejam disponíveis para os alunos, junto aos avisos que incentivam a leitura e informam a possibilidade de empréstimo, conforme figuras 05 e 06, a sala não tem espaço para acomodar os estudantes e deixá-los à vontade para possíveis escolhas.

Figura 05 – Mural do estudante sobre leitura

Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 06 – Mural do estudante sobre a importância da leitura

Fonte: Acervo pessoal (2025)

A escola recebe os Programas Educa Mais Bahia⁵ e Mais Estudo⁶, oferecendo oficinas de biscuit, costura, história, língua portuguesa, matemática e capoeira, bem como monitoria em algumas turmas para alunos selecionados nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. São estruturados projetos interdisciplinares a cada ano, como o Projeto Carnaval – 40 anos do Axé Music, a Feira Literária Ruth Pacheco (FLIRP) e a Gincana Junina (GincaJU), além de outras atividades pedagógicas que extrapolam a sala de aula, como nas disciplinas de Arte com

⁵ O Programa Educa Mais Bahia promove oficinas educativas de artes, esportes, música e fortalecimento das aprendizagens no turno oposto do aluno, considerando o currículo do ano cursado e contexto social. (Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/participar-do-programa-educa-mais-bahia>)

⁶ O Programa Mais Estudo incentiva a promoção de atividades de apoio aos colegas por meio de monitoria realizada por estudantes com bons resultados escolares nas disciplinas de Língua portuguesa ou Matemática. (Disponível em: <http://maisestudo.educacao.ba.gov.br/>)

exibições das produções no pátio, História com a Feira das especiarias e Gincana temática, Inglês com Halloween e Língua Portuguesa com a Feira da Língua Portuguesa.

As ações pedagógicas propostas neste trabalho aconteceram na turma A do 8º ano do Ensino Fundamental II, composta por 40 alunos, entre 12 a 14 anos, moradores da comunidade e adjacências, com nível socioeconômico médio e médio baixo. Composta por dez aulas, a sequência didática foi desenvolvida ao longo de cinco semanas, com diferentes atividades tendo como base a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2006). Ademais, para o registro do trabalho realizado dessa pesquisa, fora utilizado um diário de pesquisa alimentado pela docente, no qual foram registradas observações, falas e percepções sobre o processo, bem como os diários dos estudantes, que reuniram as produções escritas e reflexões desenvolvidas durante as aulas.

Para conhecer o perfil de leitor desses alunos, foi idealizado um questionário⁷ (apêndice A), cujo propósito era identificar características relacionadas aos hábitos e preferências de leitura da turma. Embora não seja o objetivo deste trabalho analisar detalhadamente as informações produzidas, considera-se relevante apresentar alguns dados para ilustrar como se constitui o público com o qual se trabalhou. Por isso, a partir da análise quantitativa dos dados obtidos, foi possível traçar um perfil da turma, descrito no parágrafo posterior.

A partir do questionário⁸, observa-se que os estudantes demonstram gosto pela leitura, embora, por vezes, a considerem cansativa, de acordo com a figura 08. Costumam ler apenas ocasionalmente os livros indicados pela escola e mantêm uma frequência de leitura de algumas vezes por semana, com duração variando entre 15 minutos e 1 hora, como é possível observar no gráfico a seguir, figura 07.

Figura 07 - Gráfico sobre o tempo médio de leitura



Fonte: Acervo pessoal (2025)

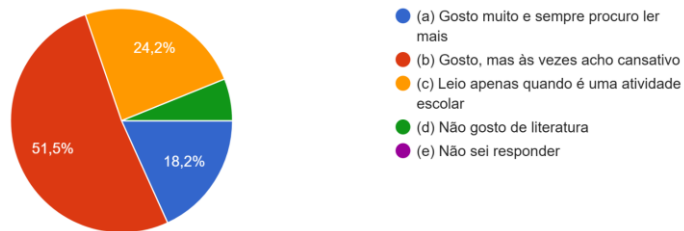
⁷ Disponível em: <https://forms.gle/qNZUb6optUiv6ur19>

⁸ A dinâmica de aplicação desse instrumento de pesquisa se deu a partir do compartilhamento de um QR Code com direcionamento ao formulário e, durante uma semana, foi controlada a participação dos alunos. Para aqueles que encontraram dificuldade, a professora deu suporte em sala de aula objetivando a participação efetiva de todos. Dos 38 alunos da turma, foram recebidas 31 respostas.

A maioria dos alunos que cultiva o hábito de ler prefere formatos digitais e outra forma comum de acesso aos livros é por meio de empréstimos da escola. Em relação ao comportamento leitor, percebe-se uma tendência a ler quando estão sozinhos e concentrados, embora raramente compartilhem e discutam as obras lidas. Além disso, o interesse pela leitura costuma estar atrelado à busca por títulos considerados mais atraentes e à disponibilidade de tempo.

Figura 08 - Gráfico sobre a relação com a leitura

Como você se sente em relação à leitura literária?
33 respostas



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Sobre o gráfico apresentado acima, o que se observa é a percepção dos estudantes em relação à leitura literária e categorização da leitura para muitos como uma atividade cansativa. Essa sensação pode estar relacionada a diferentes fatores como a falta de hábito, a dificuldade de concentração em um contexto de múltiplas estímulos digitais, ou, ainda, a forma como a leitura literária é mediada na escola, muitas vezes vinculada a obrigações, avaliações ou listas pré-definidas de livros.

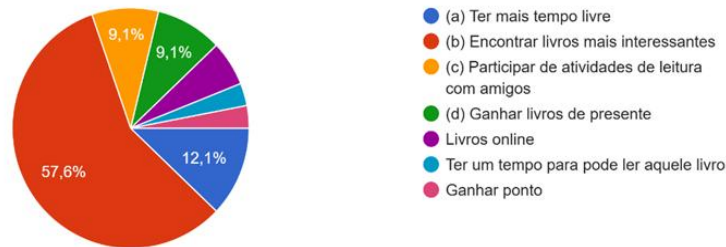
Assim, embora os alunos afirmem gostar de ler, esse gosto parece fragilizado diante das condições que envolvem a prática, na medida em que a leitura, nesse sentido, pode deixar de ser percebida como experiência estética e prazerosa para assumir o caráter de mera tarefa. Outro aspecto relevante é o fato de que uma parcela considerável dos estudantes declara ler apenas quando a atividade está vinculada à escola, pois isso revela que a leitura não se constitui como prática espontânea ou integrada ao cotidiano, mas como algo restrito ao espaço escolar e às exigências curriculares.

Tal cenário apresenta, então, o desafio pedagógico de como transformar a leitura em experiência significativa, que ultrapasse os muros da escola e se insira nas escolhas pessoais dos jovens. Faz-se necessário pensar em estratégias de valorização dos interesses dos estudantes.

Em síntese, tanto a percepção de cansaço quanto a associação da leitura como uma ação exclusivamente escolar indicam que ainda há um distanciamento entre os jovens e a literatura enquanto prática social e cultural. Reconhecer essas limitações é fundamental para que a escola possa atuar como mediadora, criando condições para que a leitura seja não apenas um dever, mas também um espaço de prazer, descoberta e formação crítica.

Figura 09 – Gráfico sobre o incentivo à leitura literária

O que te incentivaria a ler mais?
33 respostas



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Os dados mostram que o principal fator que incentivaria os estudantes a lerem mais é encontrar livros mais interessantes – situação atravessada pela própria ausência de organização dos livros na escola deles, evidenciando que a motivação para a leitura está diretamente ligada à identificação com as obras. Em segundo lugar, aparece a necessidade de ter mais tempo livre, o que indica que a leitura concorre com outras atividades cotidianas, muitas vezes mais atrativas.

Outras motivações, como participar de atividades de leitura com amigos e ganhar livros de presente, revelam a dimensão afetiva da leitura, seja pelo compartilhamento de experiências, seja pelo valor simbólico do livro. Já fatores como livros online e “ganhar ponto” tiveram baixa relevância, sugerindo que a motivação intrínseca é mais significativa do que recompensas externas.

Portanto, os resultados apontam que os estudantes não rejeitam a leitura, mas demandam obras mais próximas de seus interesses e mediações que a tornem uma prática significativa e prazerosa. Realidade que justifica o envolvimento dos estudantes, em sua maioria já habituados ao trabalho desenvolvido comigo há pelo menos um ano, durante o desenvolvimento da sequência, pois, de modo geral, o engajamento com a disciplina foi constante, evidenciado tanto pelas contribuições orais em sala quanto pelas produções escritas. Esse contexto ajuda a compreender os resultados obtidos, mesmo que a leitura ainda seja vista, em alguns momentos,

como cansativa ou vinculada à escola, a postura participativa da turma demonstrou abertura para novas experiências literárias e disposição para refletir sobre sua própria prática de leitura.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de atividade com o livro “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca, que ocorreu no período entre 10 de abril de 2025 a 15 de maio de 2025, foi alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fundamentada nos estudos de letramento literário de Cosson (2006), Cândido (1995), Cruz (2024), Macedo (2021), Rouxel (2013) e Soares (2009).

Segundo Cosson (2006), ao selecionar o livro é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula, pois não é apenas solicitar sua leitura. Então, o autor propõe dois tipos de sequência literária, a básica e a expandida. No presente trabalho, considerou-se a sequência básica, que é dividida em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Entretanto, se faz necessário pontuar que essa organização não foi tratada como um método que tem princípio e fim em si mesmo, ou seja, foram feitos ajustes conforme as demandas apresentadas durante o processo de letramento literário e do fazer docente.

As estratégias organizadas para a sequência didática consideraram três perspectivas metodológicas, conforme Cosson (2006) apresenta. A primeira foi a produção de atividades envolvendo leitura e escrita, na medida em que a cada leitura os alunos deveriam fazer registros no diário de leitura proposto, documentando suas sensações, impressões de leitura e sentidos construídos num movimento de sistematização do conhecimento; a segunda foi edificar o conhecimento por meio das orientações da professora, que atuou como “um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos” (Cosson, 2006, p.48); e a última foi a elaboração do portfólio para registrar as atividades propostas e visualizar a evolução do aluno/turma, visando o “fortalecimento do leitor à medida que ele participa de sua comunidade” (Cosson, 2006, p.49).

A motivação prepara o aluno para o contato inicial com o texto, buscando aproximá-lo da obra de maneira significativa. Segundo Cosson (2006), as práticas de motivação mais eficazes são aquelas que estabelecem conexões consistentes com o texto a ser lido, embora essa aproximação nem sempre precise ser exclusivamente temática.

A motivação não deve impor uma interpretação específica, mas, sim, incentivar uma postura aberta e crítica, preservando tanto a autonomia do texto quanto a do leitor. Dessa forma, o professor deve estar atento ao planejamento e à execução dessa etapa, ajustando estratégias sempre que identificar que a motivação está prejudicando, em vez de favorecer, o letramento literário.

Segundo Cosson (2006), para potencializar o envolvimento dos alunos, é interessante integrar atividades de leitura, escrita e oralidade, promovendo um ensino que articule literatura e língua portuguesa de maneira contextualizada. Contudo, é essencial que a motivação não se estenda em excesso, para que o propósito de introduzir a leitura literária não se perca.

A introdução de uma obra literária em sala de aula, conforme aponta Cosson (2006), deve criar um elo inicial entre o leitor e o texto, contextualizando a leitura sem, no entanto, antecipar seu conteúdo de forma detalhada. Embora pareça uma tarefa simples, segundo o autor, essa etapa requer alguns cuidados por parte do professor, evitando que a apresentação se torne uma aula expositiva sobre a vida do autor, sobre a narrativa; bem como reforçando que “a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor” (Cosson, 2006, p.60). Na verdade, o objetivo é fornecer subsídios que despertem a curiosidade do aluno, permitindo que ele compreenda a importância da obra naquele contexto pedagógico e isso pode se iniciar na própria justificativa de escolha da obra, realizada pelo docente.

A introdução deve incluir a apresentação física do livro, destacando elementos paratextuais como capa, orelha e prefácio, diante dos quais, além da leitura do livro, o professor “não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra” (Cosson, 2006, p.60). Para manter o equilíbrio, a introdução não deve se prolongar excessivamente, “uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.” (Cosson, p.61). Portanto, a escolha criteriosa dos elementos a serem abordados e o estímulo à autonomia do leitor são aspectos essenciais para uma introdução eficaz.

Conforme destaca Cosson (2006), diferentemente da solicitação de leitura e de não exploração, perdendo, assim, seu objetivo pedagógico, a leitura literária na escola não deve ser um processo solitário e desconectado, mas, sim, acompanhado de maneira intencional e orientada pelo professor. No contexto escolar, a leitura requer acompanhamento constante para garantir que os alunos compreendam o texto e mantenham o foco. No entanto, “o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2006, p.62).

Para obras mais extensas, Cosson propõe que a leitura geralmente ocorra fora da sala de aula e pontua que é importante o estabelecimento de intervalos pelo professor para que os alunos compartilhem suas impressões e avancem coletivamente na compreensão do texto. Esses momentos intermediários não apenas ajudam a manter o interesse, mas também funcionam

como ferramentas diagnósticas, permitindo que o professor identifique “problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (Cosson, 2006, p.64).

Referente à interpretação, Cosson (2006) define-a como “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2006, p.64) e propõe que ela ocorra em dois momentos: o interno e o externo. O momento interno é pessoal e subjetivo, marcado pelo encontro íntimo do leitor com o texto, que acontece à medida que a leitura se desenvolve, considerando que “a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno” (Cosson, 2006, p.65).

Esse estágio, consoante o autor, não pode ser substituído por outro mecanismo ou compensado por outra intermediação, além de não ser imposto nem mediado excessivamente, pois representa uma experiência singular e significativa para o aluno, na qual “nós, os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (Cosson, 2006, p.65).

Já o momento externo consiste em concretizar e materializar a interpretação enquanto construção de sentido em determinado contexto social e é neste momento que o letramento literário realizado na escola se distingue da leitura literária que fazemos de modo independente. É a etapa de socialização das interpretações, promovendo o diálogo entre os leitores e fortalecendo o senso de coletividade na escola, na medida em que “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto” (Cosson, 2006, p.66). Essa partilha permite que os alunos ampliem sua compreensão da obra e percebam que a leitura literária é um ato social e precisa ser conduzida de maneira organizada e leve, e “se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário da escola.” (Cosson, 2006, p.66).

Na prática pedagógica, é essencial que as atividades de interpretação propiciem a externalização das reflexões feitas a partir da leitura, seja por meio de registros escritos ou outras formas de expressão, respeitando as características do texto e o perfil dos leitores, visto que “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e

externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2006, p.68).

O letramento literário no ensino fundamental é contemplado nesse trabalho, na medida, consoante a BNCC, em que as seguintes habilidades e competências, tendo em vista que são complementares, são desenvolvidas pelos estudantes: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p.157) e (EF69LP49) mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p.159).

Objetiva-se, além de promover o interesse pela leitura e fortalecer a capacidade crítica dos estudantes, oportunizar um entendimento mais profundo e empático, viabilizar a reflexão sobre o direito à educação, destacando a luta de Malala Yousafzai e outras meninas que enfrentam obstáculos para acessar a educação, especialmente em contextos de desigualdade de gênero e guerra, bem como refletindo sobre o tom ameaçador atribuído ao direito à educação, dada a importância da educação como ferramenta de transformação social.

Essa reflexão dialoga diretamente com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a educação como direito de todos e condição essencial para a cidadania e a transformação social (BNCC, 2017, p. 7). Além disso, em suas Competências Gerais, esse documento orienta para a valorização dos saberes e vivências culturais, para o exercício da cidadania e a defesa dos direitos humanos, destacando-se a Competência Geral 6, que enfatiza a educação como caminho para escolhas conscientes e alinhadas ao projeto de vida, e a Competência Geral 9, que defende o respeito à diversidade, a empatia e a promoção da justiça social. Assim, ao abordar a trajetória de Malala, evidencia-se como a literatura pode se constituir em instrumento pedagógico potente para fortalecer a compreensão da educação como direito, ferramenta de emancipação e agente de transformação da realidade social.

Conforme explicitado anteriormente, para organização da atividade, considerou-se a sequência básica do letramento literário proposta por Cosson. Neste processo, foram planejadas 10 aulas para realização das etapas do trabalho desenvolvido com a turma, apresentadas de modo detalhado a seguir.

A motivação, etapa de preparação para a leitura, configura-se um momento de preparação do aluno para motivá-lo a ler a obra justamente a partir da discussão antes mesmo de ter acesso a ela. Para tal, foram destinadas duas aulas de 50 minutos, considerando uma atividade integrada de leitura, escrita e oralidade, conforme Cosson sugere, na qual os alunos refletiram sobre como é ser estudante em diferentes partes do mundo, descrita de maneira mais detalhada no parágrafo subsequente.

De início, a turma foi dividida em cinco grupos e cada um recebeu duas imagens⁹ de estudantes em escolas em diferentes culturas, retiradas de um ensaio divulgado pela agência Reuters, em 2015, parte de uma ação para o dia dos professores. A professora utilizou o recurso de apresentação¹⁰ para explorar imagens selecionadas. A partir das imagens, os alunos deveriam comparar a realidade vivida por eles, bem como deveriam imaginar como é ser estudante diante da realidade do país de cada imagem.

Neste momento, os estudantes compartilharam suas considerações com a turma, em uma roda de conversa, e a professora problematizou as questões apresentadas, com o aprofundamento das realidades de cada imagem, pautada nas seguintes perguntas:

1. Para você, de onde é a escola retratada na imagem?
Que elementos da cena permitiram que você chegasse a essa resposta?
2. Como é a sala de aula retratada na imagem?
3. De acordo com a imagem, como você imagina que é ser estudante nesse lugar?

Durante a roda de conversa, foi perceptível o engajamento dos alunos, pois observaram com atenção e curiosidade as semelhanças e diferenças entre as imagens. Comentaram sobre o espaço físico, as características físicas dos alunos, a quantidade de alunos por sala, os recursos disponíveis (ou a ausência deles), e até mesmo as expressões dos estudantes nas fotos. A título de ilustração, quatro imagens, apresentadas a seguir, foram escolhidas para discussão neste trabalho.

⁹ Todas as imagens utilizadas estão anexadas neste trabalho. Disponíveis em: <https://educacao.uol.com.br/album/mobile/2015/09/30/fotografos-registram-salas-de-aula-em-varios-paises-do-mundo.htm#fotoNav=5>

¹⁰ Disponível em: <https://11nk.dev/uADCw>

Figura 10 – Sala do 3º ano na escola Mashal Model School no Paquistão



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 11 – Escola municipal flutuante no Rio Amazonas, na zona rural de Manaus



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 12 – Escola Primária Takinogawa, em Tóquio, Japão.



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 13 – Aula na escola primária Oudaya, em Rabat, Marrocos



Fonte: Educação UOL (2015)

Durante a conversa, alguns alunos trouxeram suas percepções como: “Irã. Pano na cabeça” (figura 10) “Japão, por causa da expressão facial” (figura 12), “Arábia Saudita., as letras escritas na parede” (figura 13) e “É uma escola no Brasil, com poucos recursos educativos. A escola é uma palafita com a sala do lado de fora e árvores que estão à mostra” (figura 13). Também comentaram sobre as condições das salas de aula: “Com atividades penduradas no mural, boa ventilação e mesas duplas” (figura 12) e “Pequena, com pintura descascada e mal estruturada” (figura 10). E ainda imaginaram como seria estudar nesses espaços: “Imaginaria com pouco aprendizado, com desconforto de calor que literalmente não teria ventilador, e poucos recursos escolares” (figura 10) e “Provavelmente difícil, porque o espaço é muito pequeno” (figura 11). Essas observações explorando os elementos imagéticos presentes nas fotos demonstraram a sensibilidade e o olhar crítico dos alunos diante das diferentes realidades escolares ao redor do mundo.

Na segunda etapa, a introdução compreende a apresentação da autora e obra. Levando-se em consideração que o tema do livro é complexo e possivelmente pouco familiar para os

alunos, dada as diferenças culturais e sociais, se fez necessário um planejamento atento à introdução, especialmente uma análise da ficha catalográfica e elementos paratextuais.

Consoante Cosson (2006), “independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”, então, a apresentação física do livro foi o primeiro passo dessa etapa. Como não há uma biblioteca, conforme relatado em outro momento deste trabalho, os livros foram levados até a sala e cada aluno¹¹ recebeu um exemplar. Os alunos puderam acessar a obra fisicamente e a professora mediou a leitura dos elementos paratextuais e da ficha catalográfica, explorando as possibilidades oferecidas por esses elementos para compreender o texto. Os estudantes levantaram hipóteses sobre a narrativa e comentaram sobre o conteúdo de forma crítica e reflexiva durante a leitura coletiva.

O momento de introdução foi realizado em duas aulas de 50 minutos, as atividades incluíram a exploração oral do gênero textual prefácio, com ênfase em seu objetivo comunicativo, seguida da leitura do prefácio da obra pelos alunos. Durante esse processo, foram discutidas as funções do prefácio, como apresentar a obra, contextualizar o autor e preparar o leitor para a narrativa, além de analisar o tom, a linguagem e os recursos utilizados para despertar interesse. Essa mediação possibilitou que os estudantes compreendessem como o prefácio se relaciona com o restante do texto, incentivando a percepção crítica sobre a estrutura do livro e promovendo a formação de leitores capazes de identificar as características e finalidades de diferentes gêneros textuais, além de favorecer a interação com o texto, permitindo que os alunos compartilhassem suas expectativas e interpretações, fortalecendo a experiência de leitura coletiva e a reflexão sobre o papel da literatura na construção de sentidos.

Nesse momento, destacou-se que “as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação” (Cosson, 2006, p.61).

Articulado como prefácio, se fez importante realizar a leitura da seção “Sobre a autora”, com intuito de reforçar a ideia de que a autora faz parte da história contada, ou melhor, que há uma história dentro de outra história, por isso conhecer sua persona é relevante para entender o olhar sensível e detalhado dado à história de Malala Yousafzai. Carranca, autora da obra, não se limita a reproduzir fatos biográficos, mas insere-se na narrativa de forma sensível, revelando traços de sua própria experiência, perspectiva e escolhas como escritora. Esse procedimento aproxima-se do que Lejeune (1975 apud Coelho Pace, 2012) denomina “pacto autobiográfico”,

¹¹ Alunos que apresentaram o termo de responsabilidade (apêndice B) assinado pelo responsável, além de receber um exemplar pôde levá-lo para casa emprestado.

em que o autor se faz presente na obra e estabelece uma relação implícita com o leitor, especialmente diante do olhar sensível de Carranca sobre os acontecimentos mediado por sua própria experiência e escolhas, influenciando a construção do texto e a forma como a história de Malala é apresentada.

O primeiro ponto abordado, após a leitura do prefácio e sobre a autora, foi a apresentação de Adriana Carranca e sua especialização na cobertura de reportagens sobre situações de guerra e direitos fundamentais; assim como o reconhecimento da autora como co-construtora do significado, ao selecionar o que narrar, como apresentar a personagem e como organizar os eventos, articulando sua experiência pessoal com a biografia de Malala. Essa escolha cria uma narrativa híbrida, na qual o leitor percebe uma camada interpretativa da autora sobre a vida da personagem, posição ocupada pelo autor/narrador que, de acordo com Mieke Bal (1985, p. 57), “organiza a narrativa, seleciona o foco e estabelece a perspectiva, mediando a relação do leitor com o texto e construindo significados a partir de escolhas narrativas deliberadas”.

Dessa forma, a leitura do livro não se limita aos acontecimentos da vida de Malala, mas envolve também a percepção crítica e sensível da autora, conferindo à narrativa profundidade, emoção e múltiplas possibilidades interpretativas, fortalecendo a experiência de leitura e o letramento literário dos estudantes. Ficou a cargo da professora justificar a escolha da obra mediante sua importância e contexto de disponibilidade na escola, assim como explicar o contexto histórico do Vale do Swat e o impacto do Talibã.

Os alunos assistiram ao vídeo¹² de uma entrevista concedida por Adriana Carranca a Drauzio Varella, disponível no canal do médico no YouTube, sobre como a história de Malala despertou a curiosidade da jornalista que, mesmo já tendo visitado as zonas tribais do Paquistão, decidiu contar a história da estudante que lutava por educação e contra os ataques dos talibãs sofrido por ela.

Na entrevista, Carranca narra como foi arriscado entrar nesses locais e a dificuldade de contornar o governo paquistanês até conseguir a autorização militar para entrar na casa e conhecer um pouco sobre vida de Malala ratificando que, mesmo com a violência, havia muita força e coragem por parte daquela menina. A autora também comenta a sua motivação de escrever para as crianças brasileiras com a ideia de ser possível mudar o mundo com as nossas

¹² VARELLA, Drauzio; Como foi escrever o livro sobre a Malala | Trocando Ideia com Drauzio Varella e Adriana Carranca. YouTube, 29 mar. 2021. Vídeo (05min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3eff-kTNyGM>

escolhas realizadas e com o apoio familiar. Essa escrita aconteceu antes mesmo do reconhecimento do Nobel da Paz, prêmio concedido à Malala em 2014.

Após a exibição do vídeo, a professora conduziu uma discussão com o objetivo de explorar as impressões dos alunos sobre a entrevista e construir conexões com o tema do livro. Para isso, a professora utilizou as perguntas norteadoras a seguir:

1. O que mais chamou a atenção de vocês na carreira ou fala de Adriana Carranca?
2. Qual a importância de um jornalista cobrir zonas de guerras? Você acha interessante esse tipo de profissão? Por quê?
3. Se vocês pudessem entrevistar Adriana Carranca, que pergunta fariam a ela?
4. Por que vocês acham que ela escolheu contar essa história?
5. Com base na fala da autora, qual tema vocês acham que será central no livro?
6. Vocês acham que um livro com esse tema é interessante? Por quê?
7. Vocês já ouviram falar sobre situações parecidas, que abordam guerra e direitos fundamentais, nas notícias? Quais?
8. Como vocês acham que o livro pode ajudar a entender melhor essas realidades?

Durante a conversa, os alunos destacaram que o que mais chamou a atenção na fala de Adriana Carranca foi “sua ambição de querer saber a história daquele lugar mesmo colocando sua vida em risco”, além do choque da “vinda do talibã para a cidade e a proibição da ida das meninas para escola e Malala se opondo, como a própria autora conta”. Eles reconheceram a importância do trabalho do jornalista em zonas de guerra justificando “para que a gente fique informado e sabendo o que se passa nos lugares”, especialmente acontecimentos que, muitas vezes, ficam escondidos, além de considerarem essa profissão interessante por permitir conhecer outras culturas e contribuir com a informação.

Em relação à possibilidade de entrevistá-la, eles indicaram que gostariam de perguntar: se teve algum outro motivo de ela se interessar por crianças de outras regiões do mundo e por que ela se arrisca tanto. Os estudantes sugeriram que a autora escolheu contar essa história para dar voz a quem sofre com a guerra e por ser uma “história muito triste e comovente”.

Com base na fala da jornalista, os alunos acreditam que o tema central do livro será “a história de uma menina que teve coragem de resistir e continuar indo para escola” e a luta pelos direitos humanos e a realidade de quem vive em meio a conflitos armados. A maioria achou que um livro com esse tema pode ser interessante porque desperta empatia ao apresentar uma “menina que teve coragem de ir à escola, mesmo com as proibições” e amplia o olhar para o mundo. Alguns alunos lembraram de notícias sobre guerras recentes e situações de violação de direitos em países com contribuições registradas no diário de pesquisa¹³ da docente como: “algumas intolerâncias e preconceitos com mulheres e sexualidade, por regras rigorosas do que as pessoas podem ou não fazer, assim tirando a liberdade das pessoas”, como a Síria e o próprio Paquistão, “onde as mulheres devem usar um tipo de lenço”. Por fim, entenderam que o livro “influencia a procura de diferentes formas de entender e raciocinar como podemos compreender melhor a realidade de outras regiões” de forma mais humana e profunda, contribuindo para a formação de uma consciência.

Em seguida, na etapa de leitura, a proposta executada foi no formato misto, uma vez que os estudantes tiveram momentos individuais, em suas casas, e momentos coletivos, como rodas de leitura. Nesse percurso, foram planejados três intervalos para que a professora pudesse realizar o papel de “acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo [o aluno] em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2006, p.62). Esses momentos são, segundo Cosson, importantes para ajustar expectativas, prevenir o abandono da leitura e oferecer suporte individualizado, contribuindo para a formação do leitor e, “se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo” (Cosson, 2006, p.64).

Então, durante o período de 6 aulas de 50 minutos realizadas uma vez por semana de maneira intervalada, os estudantes foram convidados a produzir um “Diário de leitura: Jornada com Malala”. Na medida em que “cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura” (Cosson, 2006, p.62), o estudante utilizaria a criatividade para compor um caderno dividido em cinco seções: resumo criativo de cada capítulo; registro de frases importantes e vocabulário (palavras novas ou expressões que acharam interessantes ou desafiadoras, especialmente do Urdu¹⁴); páginas de descobertas (informações interessantes ou fatos aprendidos sobre o contexto do livro, como o Vale do Swat, costumes do Paquistão ou questões sobre educação); o efeito de sentido das ilustrações (entendimento de como as

¹³ Instrumento de registro utilizado pela docente ao longo dessa sequência didática, no qual forma anotadas reflexões, observações sobre as aulas, estratégias adotadas e percepções sobre o desenvolvimento das atividades

¹⁴ Idioma oficial do Paquistão.

ilustrações são importantes no processo de contar a história); e reflexões e conexões (espaço para destacar os trechos lidos e/ou registrar opiniões, sentimentos em relação às situações apresentadas e conexões com sua própria realidade ou com temas atuais).

Antes de iniciar a produção dos diários, dedicou-se a uma aula para trabalhar as características do gênero e, principalmente, seu objetivo comunicativo. Neste processo, os alunos receberam as orientações detalhadas no roteiro (apêndice C) e foram informados do momento destinado, assim que concluíram a leitura, ao compartilhamento dos diários entre a turma. Além disso, é fundamental destacar que os estudantes tiveram suporte para realizar produções textuais e artísticas em seus respectivos diários, bem como indicação de horários para tais ações com orientações e sugestões, além de conversas norteadoras sobre o livro, trechos selecionados, materiais de apoio e temáticas conforme a seguinte organização:

TABELA 01 – Organização dos intervalos para acompanhar leitura

INTERVALO	CAPÍTULOS	DATA
01	1, 2 e 3	10/04/25 a 14/04/25
02	4, 5 e 6	16/04/25 a 25/04/25
03	7, 8, 9 e 10	28/04/25 a 05/05/2025

O trabalho com as ilustrações do livro *Malala*, realizadas por Bruna Assis Brasil, fez parte desse processo de interpretação. Elas desempenham um papel importante na compreensão e sensibilização da história, pois oferecem uma representação visual que ajuda os alunos a se conectarem emocionalmente com os acontecimentos e a cultura retratada no livro. Ademais, as ilustrações tornam-se ferramentas valiosas no processo de letramento literário, auxiliando na construção de significado ao estimular a imaginação dos leitores e ampliar a experiência de leitura, permitindo que aspectos como o cenário do Vale do Swat, as vestimentas tradicionais e as situações enfrentadas pelas meninas sejam compreendidas de forma mais vívida.

Consoante Camargo (2006)¹⁵, as ilustrações desempenham múltiplas funções: representam, descrevem, narram, simbolizam, expressam e chamam a atenção para a

¹⁵ Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ilustracao-em-livros-de-literatura-infantil>

configuração visual ou o suporte do livro. Elas podem também incentivar o jogo, interferir no comportamento, nos valores e nas atitudes do observador, além de pontuar o texto que acompanha, destacando seu início e seu fim ou chamando atenção para elementos do texto. De acordo com Pontes e Betta (2006)¹⁶, a ilustração no livro infantil deve ser compreendida como uma narrativa visual que dialoga e se constrói por meio do texto literário, logo não é apenas um elemento decorativo, mas uma parte integrante da obra que contribui para a construção de significados e para a formação de leitores críticos e sensíveis. Portanto, as ilustrações de Bruna Assis Brasil não apenas embelezam a obra, mas são fundamentais para a compreensão e sensibilização da história, ampliando a experiência de leitura e permitindo que os alunos se conectem emocionalmente com os acontecimentos e a cultura retratada no livro.

Na etapa de interpretação, considerou-se que, segundo Cosson (2006), a interpretação tem como objetivo permitir ao aluno expressar sua impressão global da obra lida sem interferências, priorizando a liberdade criativa e a individualidade, uma vez que este é o espaço em que “o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (Cosson, 2006, p.65), no qual “sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel.” (Cosson, 2006, p.84).

Ao considerar que “a disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário” (Cosson, 2006, p.84), a proposta foi dividir a turma em grupos, com os alunos compartilhando seus diários de leitura, que foram feitos “com o que somos no momento da leitura”, ou seja, de acordo com o conhecimento e vivências que o leitor tem no momento de leitura (interpretação única e subjetiva) e revelam o caráter de ato social da interpretação, de acordo com Cosson (2006, p.65). Neste momento, a professora organizou, com a orientação de trocas de círculos, de modo que os alunos conseguissem ver o maior número possível de produções e, posteriormente, expressassem suas considerações numa roda de conversa, ao considerar que

por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (Cosson, 2006, p.66).

16

As produções apresentaram diferentes olhares sobre o livro, tanto a partir das escolhas de abordagem como pela linguagem, design e recursos criativos, visto que a leitura também é uma forma de expressão que permite a materialização da visão única de cada um, ou seja, ainda que tenham feito a leitura da mesma obra apresentaram produções dadas as diferentes realidades que os fazem singulares. Excedendo, inclusive, a interpretação e alcançando a prática da autoria, distintos modos de se relacionar com o texto foram revelados na escrita dos estudantes, pois alguns alunos escolheram um registro mais dinâmico, outros associaram com vivências pessoais, bem como também tiveram alunos que optaram por uma versão mais objetiva.

Conforme é possível perceber a seguir, na figura 14, algumas produções de capas se destacaram, visto que os alunos conseguiram interpretar a imagem de Malala, especialmente diante dos símbolos como o livro e véu, além de também apresentaram estéticas diferentes, com uso de cores, capricho dos detalhes, e diferentes escolhas de composição das capas carregadas de personalidade e criatividade, como na capa que representa os mapas do Afeganistão e Paquistão, o que inclui o conhecimento geográfico, e a colagem feita com a presença da pomba branca, símbolo universal da paz.

Figura 14 – Capas dos diários de leitura



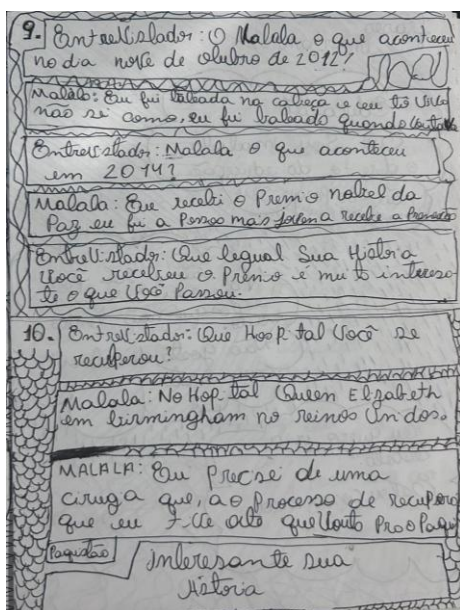
Fonte: Acervo pessoal (2025)

Embora nem todos os estudantes tenham compreendido a proposta de registro no diário, em razão da ainda primária autonomia leitora, da pouca familiaridade com o gênero e da habilidade pouco trabalhada de refletir ou até mesmo do uso da cópia como recurso de segurança para evitar erros, as produções, conforme será possível verificar a seguir, revelam diferentes modos de construção de sentido significativos a partir da obra.

Nas figuras 15 e 16, a seguir, é possível perceber a recriação da experiência de leitura por meio do formato de entrevista e de apresentação, apesar das dificuldades ortográficas. Observa-se que, ao se ocupar de abordar os capítulos 09 e 10, na figura 15, o estudante teve o cuidado estético de diagramar as perguntas e respostas, reconhecendo a estrutura do gênero, com o uso de elementos gráficos que apresentam o envolvimento e esforço para tornar a produção mais atraente. Além disso, por meio dos turnos de fala do suposto entrevistador e Malala, informações presentes na obra são recuperadas, inclusive com a presença de uma interlocução subjetiva por meio da fala “Interessante sua história”, marca sutil da extrapolação da obra como fonte literal.

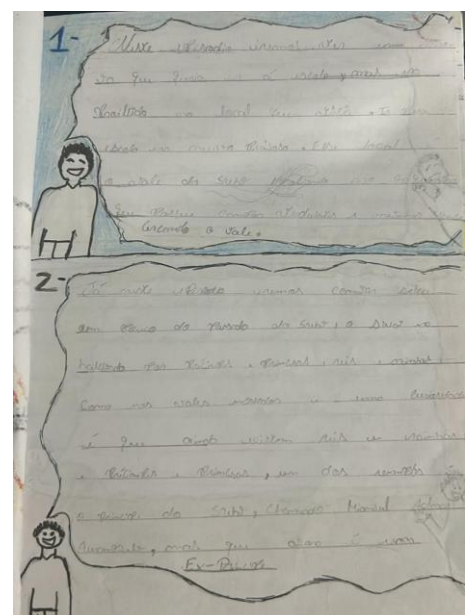
A segunda produção apresenta a proposta de simular episódios diante de cada capítulo, neste caso, os dois primeiros, conforme a figura 16. A história de Malala é recontada pelo aluno, que utiliza suas próprias palavras e poder de síntese mostrando que compreendeu o enredo, demonstrando a progressão dos acontecimentos, coerência estrutural e compreensão dos pontos estruturantes da narrativa nesses capítulos. Outro ponto de destaque é a dimensão visual trabalhada a partir dos desenhos laterais, molduras, uso de cores e, sem dúvidas, também expressão pessoal.

Figura 15 – Página sobre os capítulos 9 e 10



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 16 – Sobre os capítulos 01 e 02

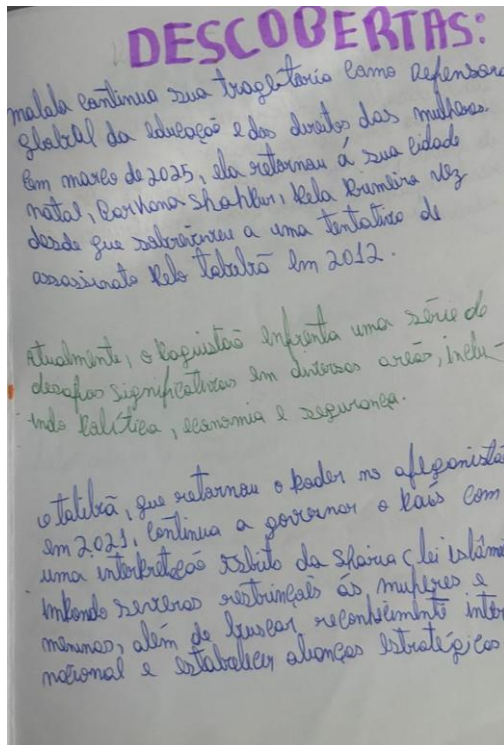


Fonte: Acervo pessoal (2025)

Nas seções de registro no diário de descobertas e de vocabulário, destacaram-se as figuras 17 e 18, pois ambas representam a ação investigativa do leitor pesquisador ao articular informações externas ao livro a partir da autonomia conferida.

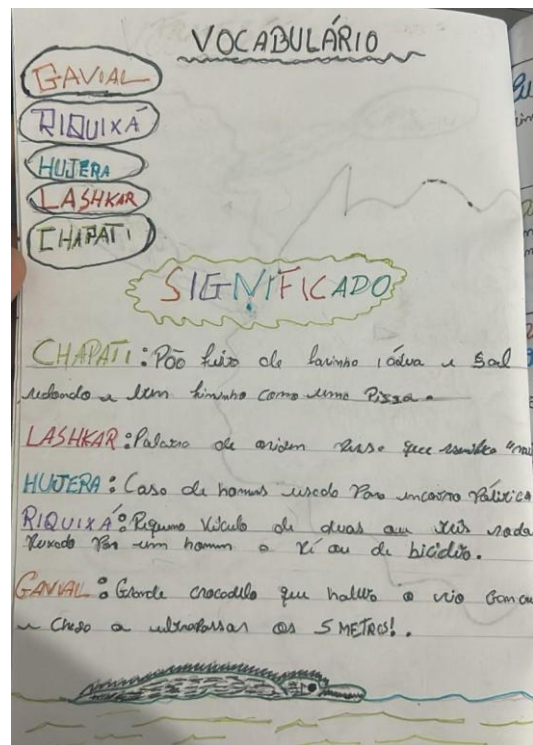
No exemplo da figura 17, o estudante se aprofundou, considerando a atualidade, na trajetória de Malala, na realidade político-social do Paquistão e na situação governamental do Afeganistão acerca do Talibã. Na figura 18, a habilidade de selecionar e investigar vocábulos desconhecidos que foram selecionados ao longo da leitura é desenvolvida, a partir da qual não só se amplia o léxico, mas também permite a construção de sentidos, neste caso diante de elementos culturais, bem como a exploração de outra língua, em função das palavras em Urdo. Em ambas as produções, destaca-se o cuidado com o estético, tanto pelas diferentes cores utilizadas e quanto pelo formato escolhido. Especialmente na figura 18, houve até mesmo uma contextualização entre o último vocábulo compreendido e o desenho feito no final da folha.

Figura 17 – Página sobre descobertas feitas pelo estudante



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 18 – Página sobre vocábulos pesquisados pelo estudante



Fonte: Acervo pessoal (2025)

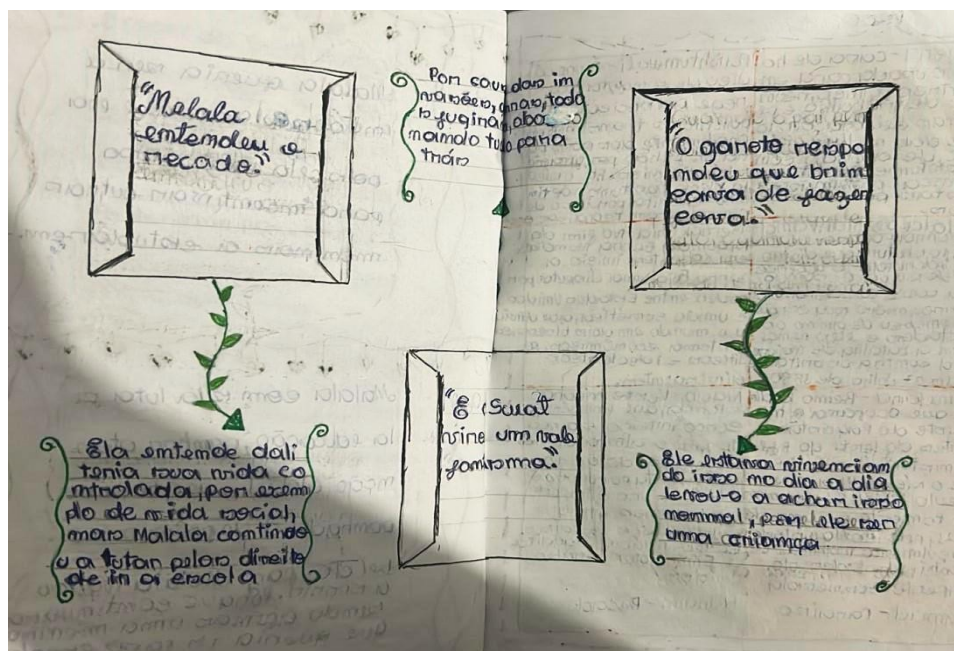
No diário, na seção dedicada à escolha de frases marcantes, visualizadas na figura 19 e nos trechos a seguir, os estudantes dividiram-se em dois grupos: aqueles que apresentaram apenas as frases e aqueles que, além de apresentá-las, teceram comentários, conforme foi

solicitado inicialmente. As escolhas das frases foram significativas e compuseram uma seleção fruto da relação afetiva e interpretativa da obra, como nas frases a seguir:

- “— Como o Talibã se atreve a tirar meu direito à educação? — discursou Malala” (página 45)
- “— Eu tenho direito à educação. Eu tenho direito de brincar. Eu tenho direito de cantar. Eu tenho o direito de falar — disse Malala a uma rede de TV internacional. Suas palavras foram ouvidas em todos os cantos do mundo.” (página 42)
- “— Há medo em meu coração – confessou Malala. Olhando por um buraco na parede da escola, através do qual se via todo o vale do Swat, ela disse: — Isso é o Paquistão. O talibã nos destruiu” (página 56)
- “— Minha força não está na espada. Está na caneta — ela disse, um dia.” (página 45)

Nesse sentido, a figura 19 exemplifica uma produção com justificativa das escolhas, que revelam a construção de sentido de maneira reflexiva e sensível à complexidade da narrativa. As frases selecionadas não apenas mostram atenção ao enredo, mas também a capacidade de inferência e de relacionar as frases ao contexto vivido pelos personagens. Chama atenção o comentário crítico, diante dos impactos sociais e emocionais, sobre a frase “O garoto respondeu que brincava de fazer cova”, pois a aluna reconhece a naturalização da violência no cotidiano das crianças, que transformavam em brincadeira aquilo que testemunhavam diariamente.

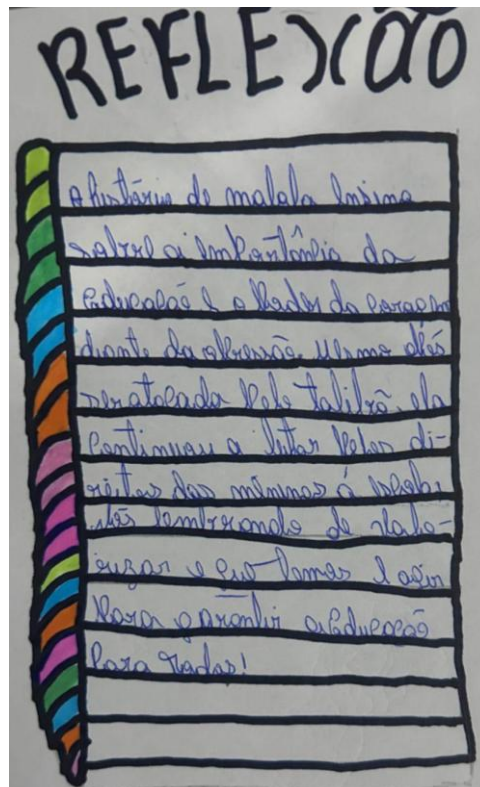
Figura 19 – Página de trechos escolhidos pelos estudantes



Na penúltima etapa, os alunos produziram reflexões sobre a leitura demonstrando envolvimento crítico diante dos temas centrais da obra. Em seus registros, ponderaram, por exemplo, sobre “o quão grande pode ser o impacto social e político que uma guerra causa na sociedade, transformando completamente uma nação”, destacado a dimensão humana e estrutural dos conflitos; sobre “a coragem que Malala teve sobre os talibãs enfrentando-os com bravura e muita vontade de ir à escola”, reconhecendo a postura de Malala diante da opressão; e sobre “a importância da família, porque o apoio do pai de Malala foi fundamental para que ela acreditasse em seu próprio valor e lutasse pelos seus direitos”, evidenciando a compreensão do papel das relações como alicerce.

Na figura 20, o aluno identifica claramente como a trajetória de Malala possui um caráter formativo, ao entender a educação como direito fundamental e instrumento de transformação social defendido pela estudante, bem como a força do ataque sofrido por Malala e sua permanência na luta por uma garantia cerceada, atribuindo a personagem uma resistência e força únicas. Ao pontuar que essa história “nos lembra de valorizar e agir para garantir a educação para todos”, o estudante traz sua subjetividade conectando o texto ao próprio contexto escolar, por exemplo.

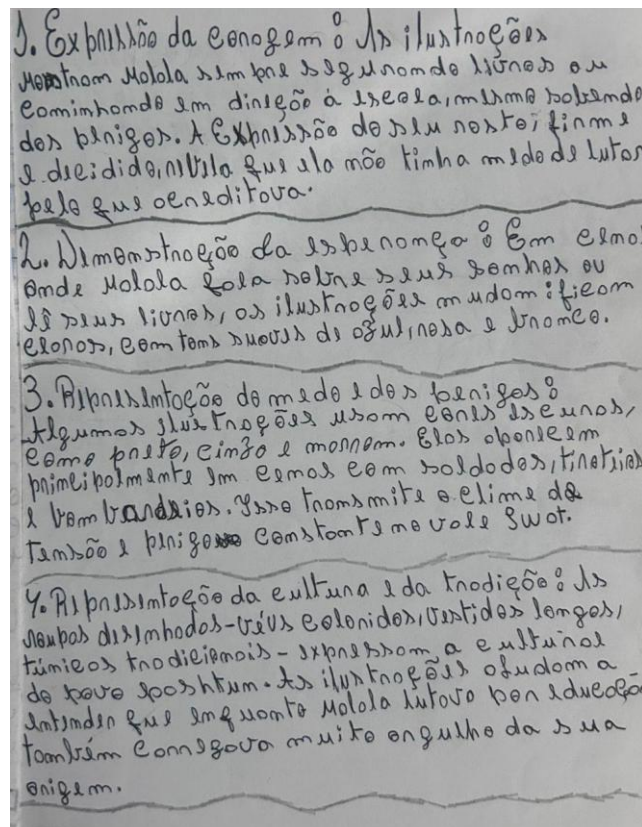
Figura 20 – Página sobre as reflexões



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Sobre as ilustrações, os alunos apresentaram níveis de compreensão e detalhamento, explorando diferentes eixos interpretativos ao trabalhar a complexidade das ilustrações, não apenas a função decorativa, mas enquanto parte da construção de sentidos. Dentre as relações construídas, conforme a imagem 21, destacam-se a expressão de coragem de Malala, com sua representação dos espaços, a materialização do medo e perigos e a valorização da cultura e das tradições.

Figura 21 – Página sobre as ilustrações



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Outras interpretações diante da multimodalidade que reforçam como as ilustrações contribuíram para a construção de sentidos na narrativa também foram realizadas pelos estudantes. Algumas conseguiram identificar atmosferas emocionais específicas, como quando afirmam que a “tentam passar uma sensação de aflição e medo de tudo o que ocorreu e ainda ocorria no vale do Swat para quem corria risco de vida diariamente”, evidenciando a percepção do clima de ameaça permanente.

Em outros momentos, conforme é possível verificar na figura 22, os alunos reconheceram expressões de serenidade, como na página 36, ao comentarem que “eles estão com uma expressão parecendo que estão em paz, na paz interior, e também que eles estão orando de olhos fechados” ou reconhecem a realidade do conflito como na página 56, quando

um estudante afirmou que “estão parecendo que estão com muita raiva, porque eles queriam matar Malala a qualquer custo”, sinalizando o entendimento da hostilidade dos talibãs. Já na página 52, a leitura destacou a tristeza representada nos rostos dos personagens, ao observarem que “as pessoas estão com uma expressão parecendo de tristeza porque o que estava acontecendo não era bom”.

Figura 22 – Ilustrações das páginas 36, 56 e 52 do livro *Malala*



Fonte: Carranca (2015)

Sob outra perspectiva, não se pode deixar de conjecturar sobre como os estudantes não compreenderam totalmente a proposta. Também foram identificadas dificuldades de interpretação em alguns casos, nos quais a leitura permaneceu restrita à reprodução de trechos narrativos, atravessada pela compreensão tradicional de que a cópia é o único caminho para aprender, sem alcançar uma compreensão mais crítica e contextualizada, o que reforça a importância da mediação docente na orientação da leitura para que haja o aprofundamento.

Entendendo que a reflexão é fruto do trabalho constante, sem necessariamente direcioná-la para a discussão sobre o direito à educação, os alunos foram convidados, em grupos, a produzirem um texto reflexivo a partir de algumas perguntas norteadoras relacionadas à experiência de leitura. As questões propostas foram:

- Como é ser adolescente no Brasil? Quais desafios são enfrentados pelos adolescentes brasileiros?
- Existe diferença e semelhanças em ser adolescente em diferentes lugares do mundo? Como ser adolescente no Paquistão pode ser diferente de ser adolescente no Brasil?

- Quais desafios Malala enfrentou que são parecidos ou diferentes dos desafios de adolescentes brasileiros?
- Como podemos usar o que aprendemos com esse livro para transformar o nosso mundo?

Neste momento, desenvolveu-se a habilidade de compartilhar a leitura da obra literária, ao fazer intervenções subjetivas e apresentar diferentes olhares sobre o texto, enriquecendo a compreensão coletiva e fortalecendo o diálogo literário no grupo. Ao trazer suas reflexões, os alunos não apenas exercitam a capacidade crítica, mas também constroem uma relação mais profunda com a obra, reconhecendo a importância da leitura como uma experiência compartilhada e plural.

Essa última intervenção em sala completou a avaliação processual realizada durante toda a sequência e em diferentes momentos do processo de leitura. Para tal, considerou-se que, de acordo com Cosson (2006), o professor precisa entender a leitura como uma experiência e não mais um conteúdo a ser avaliado, pois

a leitura literária [...] é algo tão fugidio e frágil que qualquer tentativa de aprisioná-la em testes ou notas terminará por afastar o leitor do texto. Desse modo, cabe ao professor aceitar como válidas as impressões de leitura dos alunos, sem maiores questionamentos, porque elas são o único produto legítimo do sentimento inefável que une a obra e o leitor (Cosson, 2006, p.113).

Nesse sentido, ainda segundo o autor, a avaliação tem como principal objetivo “engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas - a comunidade de leitores [...] só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda a turma” (Cosson, 2006, p.113).

Essa proposta valoriza a avaliação ao longo de diferentes etapas do processo de leitura e traz três pontos-chave para a avaliação da leitura literária, sendo o primeiro os intervalos realizados durante a leitura da obra, momentos que possibilitam verificar o progresso da leitura, nos quais, segundo o autor, o professor deve procurar não censurar o aluno e reconhecer “sua leitura como própria, buscando aprofundar essas primeiras impressões, então terá melhores resultados” (Cosson, 2006, p.113).

Os outros dois pontos de apoio na avaliação do letramento literário são a discussão e o registro da interpretação. A discussão possibilita realizar ajustes na compreensão do texto, funcionando como um momento de avaliação em que se traça caminhos a partir do diagnóstico do que já foi realizado e do que ainda precisa ser desenvolvido para alcançar o objetivo da

leitura. Já o registro da interpretação “permite verificar o balanço final, ou seja, se o objetivo da leitura foi alcançado.” (Cosson, 2006, p.114). Portanto, o autor afirma que

se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliam o nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores (Cosson, 2006, p.115).

Com tudo que foi exposto anteriormente, ao propor uma sequência didática em movimento contrário ao ensino pautado na decodificação, buscou-se fortalecer uma prática de leitura literária que valorizasse a construção de sentidos e criticidade ao dialogar com a obra sobre Malala. Ratificando a força da leitura como prática formativa de maneira contextualizada e significativa, esta sequência não apenas ampliou o repertório literário da turma, mas também contribuiu para a formação de leitores atentos aos aspectos éticos, estéticos e sociais que envolvem a leitura, bem como sua formação enquanto mais sensíveis, participativos e conscientes de seu papel no mundo, até mesmo inspirados pela trajetória de Malala, a jovem que lutou para acessar um direito básico, lembrando-nos que, ainda que fundamental, a educação nem sempre é garantida a todos, mesmo com todo o poder transformador que lhe cabe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou compreender a necessidade de transformação de abordagem das práticas pedagógicas de ensino de literatura nas escolas, principalmente no ensino fundamental II, a partir de uma proposta de letramento literário que considera a construção de sentidos e criticidade desenvolvida pelo estudante-leitor.

A partir da sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2006), a leitura da obra “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca, oportunizou aos estudantes a vivência da literatura como espaço de (re)conhecimento e (re)construção de sentidos e visões de mundo diante do potente recurso para a promoção de discussões sobre direitos humanos, desigualdade de gênero e educação transformadora em períodos de conflito.

Durante os debates e produções dos diários de leitura, a história de Malala mobilizou os estudantes, que logo elencaram semelhanças e diferenças entre suas rotinas escolares e as condições vividas pelos jovens no Vale do Swat. Além disso, por meio das ações planejadas pela professora e do fortalecimento das práticas de leitura e escrita, os estudantes demonstraram curiosidade, empatia e reflexão crítica sobre a realidade. Eles também puderam expressar suas percepções de forma criativa, argumentativa e singular, visto que a trajetória de Malala permitiu que eles compreendessem a educação como bem mais valioso, fundamental e emancipador.

Além da necessidade de repensar as práticas escolares, que reduzem o texto literário a pretexto para atividades descontextualizadas e puramente linguísticas, enfrentou-se, ainda, desafios estruturais, como ausência de biblioteca. No entanto, foi possível construir uma experiência significativa de leitura, principalmente em função da mediação estruturada, dialógica e afetiva desenvolvida, que reforça e atribui à escola o papel democrático de espaço de acesso à literatura, diante da mediação de práticas para formar leitores cidadãos com sensibilidade e poder de reflexão, autores de sentido e guias de suas aprendizagens.

Por fim, este estudo ratifica a força das práticas de letramento literário para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também a formação integral de estudantes, ao fortalecer valores e criticidade. Espera-se, portanto, que esta proposta possa inspirar demais docentes a contribuir para a construção de um ensino de literatura mais humano, significativo e comprometido com o direito de todos à literatura, parte indissociável da luta pela garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- BAL, Mieke. **Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología**. Traducción de Javier Franco. Madrid: Cátedra, 1985. Disponível em: <https://lamaletra.com/wp-content/uploads/2020/07/Bal-Mieke-Teoria-de-La-Narrativa.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bncc.educacao.gov.br/>.
- BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História e dispõe sobre abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas no currículo da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14986&ano=2024&ato=6e1o3Y65ENZpWT0fe>.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169–191. Disponível em: <https://culturaemarxismo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>.
- CARRANCA, A. **Malala - a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.
- COELHO PACE, Ana Amelia Barros. **Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejune**/ Ana Amelia Barros Coelho Pace; orientadora Claudia Consuelo Amigo Pino. – São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06122012-143422/publico/2012_AnaAmeliaBarrosCoelhoPace_VCorr.pdf.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- CRUZ, Carlos Eduardo F.; SILVA, Meire C. **Mediação de leitura como instrumento do letramento literário em sala de aula**. Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 83-93, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/2779/2456>.
- MACEDO, Maria Do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. 150p
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.A., REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p.17-34.
- SOARES, Magda. Apresentação para **Escolhas (literárias) em jogo**, de MACHADO, Maria [et al.] (orgs.). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PERFIL DE LEITOR LITERÁRIO

Queridos alunos,

Este questionário faz parte de uma pesquisa para entender melhor os hábitos de leitura da turma do 8ºA do CERP. O objetivo é conhecer as preferências e experiências de vocês com a leitura, ajudando a construir um perfil do grupo.

A participação de todos é muito importante, e as respostas serão utilizadas apenas para fins de estudo, sem identificação nominal dos participantes. Não há respostas certas ou erradas – quero apenas saber mais sobre como cada um se relaciona com a leitura e os livros literários.

Conto com a colaboração de vocês! Qualquer dúvida, estou à disposição.

1. Nome:
2. Idade:
3. Como você se sente em relação à leitura literária?
 - (a) Gosto muito e sempre procuro ler mais
 - (b) Gosto, mas às vezes acho cansativo
 - (c) Leio apenas quando é uma atividade escolar
 - (d) Não gosto de literatura
 - (e) Não sei responder
4. Você costuma ler livros literários além dos indicados pela escola?
 - (a) Sim, frequentemente
 - (b) Às vezes
 - (c) Raramente
 - (d) Apenas quando o tema me interessa
 - (e) Nunca
5. Qual é a sua frequência de leitura literária?
 - (a) Todos os dias
 - (b) Algumas vezes por semana
 - (c) Uma vez por semana
 - (d) Menos de uma vez por semana
 - (e) Não costumo ler
6. Quando você lê, qual o tempo médio dedicado à leitura literária?
 - (a) Mais de 1 hora
 - (b) Entre 30 minutos e 1 hora
 - (c) Entre 15 e 30 minutos
 - (d) Menos de 15 minutos
 - (e) Não leio
7. Como você tem acesso aos livros de literatura?
 - (a) Compro em livrarias (físicas ou online)

- (b) Pego emprestado da escola, amigos ou familiares
 - (c) Sou presenteado (a)
 - (d) Leio online (PDF, aplicativos, sites, etc.)
 - (e) Não tenho acesso a livros
- 8.** Você já pegou emprestado livros de literatura da escola?
- (a) Sim, sempre
 - (b) Sim, algumas vezes
 - (c) Apenas uma vez
 - (d) Nunca peguei livros emprestados da escola
 - (e) Não tinha conhecimento dessa possibilidade
- 9.** Quando você lê livros de literatura, geralmente está:
- (a) Sozinho(a) e concentrado(a)
 - (b) Com outras pessoas, mas ainda assim focado(a)
 - (c) Com distrações (TV, celular, outras conversas ao redor)
 - (d) Fazendo anotações ou marcando trechos importantes
 - (e) Alternando entre a leitura e outras atividades
- 10.** Você costuma discutir sobre livros literários lidos com alguém?
- (a) Sim, com amigos
 - (b) Sim, com familiares
 - (c) Sim, com professores
 - (d) Sim, pelas redes sociais
 - (e) Não costumo conversar sobre livros
- 11.** O que te incentivaria a ler mais?
- (a) Ter mais tempo livre
 - (b) Encontrar livros mais interessantes
 - (c) Participar de atividades de leitura com amigos
 - (d) Ganhar livros de presente
 - (e) Outro: _____

APÊNDICE B – TERMO DE RESPONSABILIDADE: EMPRÉSTIMO DE LIVRO

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, do 8ª ano A, turno matutino, declaro que recebi o livro “Malala, a menina que queria ir para a escola” em perfeito estado para utilização durante atividade didática orientada pela professora de Língua Portuguesa, Mayara Pinheiro, no Colégio Estadual Ruth Pacheco. Além disso, responsabilizo-me por orientar meu(minha) filho(a) a zelar pelo livro literário, mantendo-o preservado e entregando-o à escola ao concluir a atividade proposta.

Assinatura do responsável

Salvador (BA), ____ de _____ de 2025

APÊNDICE C – ROTEIRO – DIÁRIO DE LEITURA: JORNADA COM MALALA

Olá, 8ºA!

Durante as próximas aulas, vocês conhecerão a história inspiradora de Malala e poderão refletir sobre temas importantes, como educação, igualdade e coragem. Para isso, criarão seu próprio DIÁRIO DE LEITURA, no qual deverão registrar de maneira criativa suas impressões e descobertas de leitura. Será uma produção gradual, portanto, cuide muito bem do seu diário e não deixe de produzir cada etapa solicitada.

Inclusive, sua produção será organizada em cinco etapas, que ajudarão você a explorar a leitura de maneira diferente. Além de elaborar uma capa personalizada e caprichada, você deve considerar as orientações a seguir:

1. RESUMO CRIATIVO DE CADA CAPÍTULO

Após cada leitura de cada capítulo, registre no seu diário os acontecimentos. Você pode escrever um resumo, criar um quadrinho, fazer um mapa mental, linha do tempo destacando os eventos mais importantes, roteiro de entrevista de um personagem, escreva uma carta para algum personagem. Use a imaginação!

2. TRECHOS SIGNIFICATIVOS E VOCABULÁRIO

Escolha frases do livro que tenham chamado sua atenção e escreva por que elas são significativas para você. Além disso, anote palavras novas ou expressões, principalmente do Urdo, que aparecem na história e pesquise seus significados. Isso pode ser feito, por exemplo, com uma nuvem de palavras, dicionário ilustrado, citações comentadas, colagens e recortes associados à caligrafia, cores e molduras.

3. PÁGINAS DE DESCOBERTAS

Aqui, você será convidado a pesquisar e explorar os temas trabalhados no livro, como o Vale do Swat e sua cultura; costumes do Paquistão; a realidade da educação para meninas em diferentes países; etc. Você pode usar imagens, colagens, gráficos ou pequenos textos para explorar a possibilidade de um mapa interativo, linha do tempo dos direitos das mulheres, verdades e estereótipos do Paquistão, descrição das tradições relacionadas às vestimentas, comidas típicas, festividades e hábitos culturais do país ou até mesmo o acesso à educação de meninas em diferentes países.

4. O EFEITO DAS ILUSTRAÇÕES

As imagens e ilustrações ajudam a contar histórias de formas poderosas. Reflita sobre como as ilustrações do livro complementam o texto e transmitem emoções. Faça uma análise dos detalhes e exponha por meio de palavras fazendo as referências. Pense em responder as perguntas:

- O que as ilustrações do livro transmitem? Eles transmitem alegria, tristeza, medo ou esperança?
- Como elas complementam a história?
- Quais cores e traços foram usados?
- Como os personagens estão representados? Suas expressões e gestos ajudam a entender a cena?
- A imagem traz informações que o texto não menciona?

Além disso, escolha um trecho do livro e reflita:

- Como a ilustração contribui para o entendimento do que está escrito?
- Se não houvesse imagem, o impacto da cena seria o mesmo?
- O que a ilustração revela além do texto?

5. REFLEXÕES E CONEXÕES

Escolha trechos que tenham te emocionado ou feito refletir, registre suas opiniões e sentimentos sobre os temas do livro. Também relacione a história de Malala com o mundo atual e com sua própria vida. Você pode, além de registrar como essa história te inspirou, tentar responder perguntas como:

- Como você se sentiu ao ler esse trecho?
- Ele te lembrou de algo que já viveu?
- Você concorda ou discorda das ideias apresentadas? Por quê?

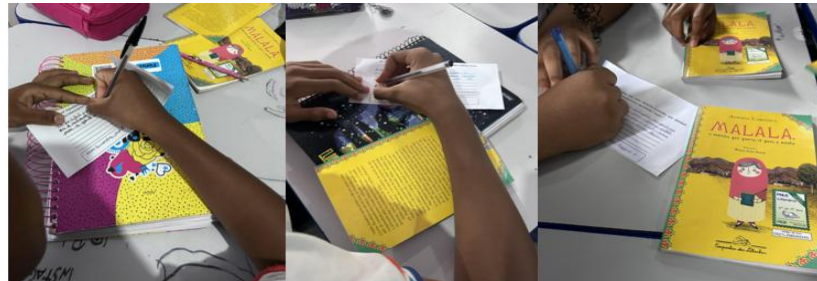
APÊNDICE D – REGISTRO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Figura 23 – Desenvolvimento da etapa 01



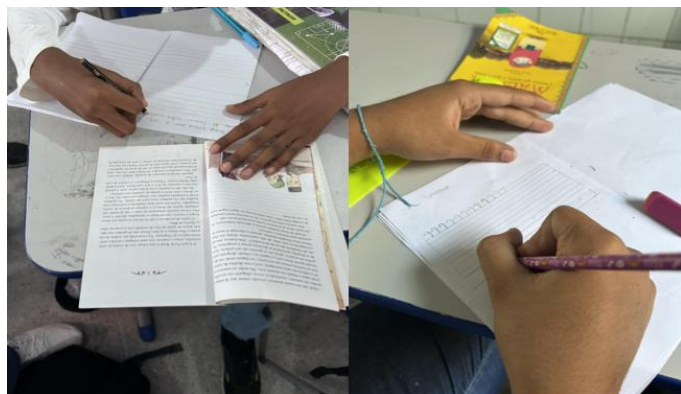
Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 24 – Desenvolvimento da etapa 02



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 25 – Desenvolvimento da etapa 03



Fonte: Acervo pessoal (2025)

ANEXOS

Figura 26 – Paquistão



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 27 – Reino unido



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 28 – Manaus



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 29 – Índia



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 30 – Japão



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 31 – Amazonas



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 32 – África do Sul



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 33 – Bujumbura



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 34 – Marrocos



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 35 – Estados Unidos



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 36 – Chicago



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 37 – Síria



Fonte: Educação UOL (2015)

Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 38 – Afeganistão



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 39 – Chile



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 40 – Uruguai



Fonte: Educação UOL (2015)

Figura 41 – Espanha



Fonte: Educação UOL (2015)