



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



LENICE CANHESTRO DA SILVA

CORDA BAMBA, DE LYGIA BOJUNGA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA

UBERLÂNDIA

2024

LENICE CANHESTRO DA SILVA

CORDA BAMBA, DE LYGIA BOJUNGA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS/ILEEL/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira.

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2024	<p>Silva, Lenice Canhestro da, 1975-</p> <p>Corda Bamba de Lygia Bojunga: uma proposta de letramento literário à luz da leitura subjetiva [recurso eletrônico] / Lenice Canhestro da Silva. - 2024.</p> <p>Orientadora: Carolina Duarte Damasceno Ferreira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.127 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Ferreira, Carolina Duarte Damasceno, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	18 de março de 2024	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12212MPL006				
Nome do Discente:	Lenice Canhestro da Silva				
Título do Trabalho:	Corda Bamba, de Lygia Bojunga: uma proposta de letramento literário à luz da leitura Subjetiva				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Textos e vozes em diálogo: perspectivas para o ensino de literatura				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Júlio de Souza Valle Neto, Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; c) Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP; Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Júlio de Souza Vale Neto, Usuário Externo**, em 18/03/2024, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/03/2024, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Coordenador(a)**, em 19/03/2024, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5280103** e o código CRC **CB4F23DE**.

*Àqueles que guiaram meu caminho com
sabedoria, paciência e dedicação, aos
mestres que me inspiraram com seu amor
pela literatura, e a todos que acreditam no
poder transformador das palavras, dedico
este trabalho*

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que contribuíram de maneira significativa para a realização desta dissertação.

À minha orientadora, professora Carolina Duarte Damaceno Ferreira, agradeço de coração por fazer parte da minha jornada acadêmica e por suas contribuições inestimáveis, pelo seu apoio, orientação e paciência ao longo de todo o processo. Sua expertise e comprometimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim e me ajudar a transformar este trabalho em uma realidade.

Ao programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS pelo suporte e oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e habilidades nesta área tão enriquecedora. Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo e apoio financeiro oferecido durante todo o período do curso.

Às minhas filhas, que foram fonte de inspiração e motivação constante ao longo desses anos de estudo. Seu amor incondicional e compreensão foram fundamentais para superar os desafios e conciliar todas as etapas.

Gostaria de expressar minha gratidão especial à minha mãe, cujo apoio e encorajamento sempre foram inabaláveis. Sua dedicação em me ajudar em todas as etapas deste processo é inestimável. Sou grata por ter uma mãe tão incrível e generosa.

Aos meus colegas do mestrado, que compartilharam suas ideias, conhecimentos e experiências, em especial às colegas Janete e Teodora. Nossas discussões e trocas de saberes foram fundamentais para ampliar minha compreensão sobre o tema da dissertação.

Aos meus alunos da turma 903, de 2023, da Escola Estadual Abner Afonso, que participaram da pesquisa, fornecendo dados valiosos e enriquecendo ainda mais este trabalho.

A todos os membros da banca examinadora, em especial ao professor Julio de Souza Valle Neto, que contribuiu com sugestões valiosas, tornado meu trabalho mais rico e didático.

Por fim, agradeço a todos os professores do PROFLETRAS, que compartilharam seus conhecimentos e experiências de forma brilhante ao longo do curso. Vocês foram essenciais para a minha formação como pesquisador e profissional.

Muito obrigada a todos!

[...] o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. A Literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor. (Compagnon, 2010, p. 147).

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma turma de 9º ano a partir da obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, com o intuito de contribuir para a formação do leitor literário. Fizemos uso de algumas estratégias pedagógicas, como a leitura subjetiva e a escuta literária. A escolha por esses métodos e pela obra de Bojunga ocorreu por acreditar que eles contribuiriam positivamente para o processo de leitura, ao focar as experiências pessoais, emoções e perspectivas individuais do leitor. O estudo foi realizado em uma turma de 9º ano, da Escola Estadual “Abner Afonso, na cidade de Patos de Minas/MG. Sendo assim, a investigação objetivou promover o letramento literário à luz da leitura subjetiva e suscitar uma aproximação identitária com a obra literária *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga. Nessa perspectiva, associar a leitura às práticas sociais pode servir para a formação e consolidação de uma comunidade de leitores, uma vez que tal prática favorece as reflexões sobre realidade social e contribui com a formação de um sujeito ativo e transformador. Investimos na produção de um diário de leitura pelos estudantes, a partir do trabalho com o referido romance e os diálogos intertextuais. Por meio desses mecanismos, realizamos momentos de reflexão e rodas de conversa acerca das leituras e ativamos a compreensão, o interesse e a participação dos educandos. Para isso, apresentamos reflexões embasadas nos estudos Bajour (2012), Chambers (2007), Cosson (2021), Jouve (2002, 2013), Rouxel (2012, 2013), Rouxel, Langlade e Rezende (2013) e Souza (2018, 2020), dentre outros. A metodologia foi de natureza qualitativa e descritiva para o desenvolvimento da pesquisa-ação, conforme os registros de Thiollent (1986, 2011).

Palavras-chave: Formação do leitor literário; Leitura Subjetiva; Diário de Leitura; Escuta Literária; Lygia Bojunga Nunes.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a piece of action research conducted at a ninth grade class. The research aimed at literature reader's training based on the work *Corda Bamba* by Lygia Bojunga. Activities of reading comprised subjective reading and literature listening. The methodology and Bojunga's work were believed to contribute to the process of reading, highlighting personal experiences, feelings and reader's individual perspectives. The study was conducted at a ninth grade class of Abner Afonso State School, in Patos de Minas (MG). Thus, it aimed at promoting literary literacy by means of subjective reading and a feeling of personal association with Bojunga's literary work *Corda Bamba*. In this sense, associating reading with social practices may serve to create and keep a community of readers. Such a school assignment makes it easy to think about social reality and contributes to the development of active and transformative individuals. Students were encouraged to keep a reading diary based on the Bojunga's novel and intertextual references. There were also moments of reflection and talking circles about readings to improve students' understanding, interest and partaking in the task. To this end, reflections were provided based on the theoretical framework, which comprised Bajour (2012), Chambers (2007), Cosson (2021), Jouve (2002, 2013), Rouxel (2012, 2013), Rouxel, Langlade and Rezende (2013), and Souza (2018, 2020), among other studies. The methodological approach comprised qualitative, descriptive research to the development of the action research according to Thiollent (1986, 2011).

Keywords: literature reader's training; subjective reading; reading diary; literature listening; Lygia Bojunga Nunes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Preferências por atividades	77
Gráfico 2 – Motivos pelos quais os alunos leem	78
Gráfico 3 – Preferência de leitura.....	78
Gráfico 4 – Leituras indicadas pela professora	79
Gráfico 5 – Frequência de leitura	79
Gráfico 6 – Frequência de visitas à biblioteca escolar	80
Fotografia 1 – Entrega do livro e “Café literário”	81
Fotografia 2 – Mural literário.....	82
Fotografia 3 – Confeção do diário de leitura.....	82
Fotografia 4 – Diários de leitura	83
Fotografia 5 – Estudantes escrevendo no diário	85
Figura 1 – Imagem da aluna A.P.....	87
Figura 2 – Imagem do aluno E.L.	87
Figura 3 – Imagem da aluna J.E.	87
Quadro 1 – Diário da aluna M	89
Fotografia 6 – Escrita no diário de leitura	90
Quadro 2 – Diário de G.B.....	91
Quadro 3 – Diário de M.A.....	91
Quadro 4 – Diário de L.K.....	94
Quadro 5 – Diário de G.B.....	94
Quadro 6 – Diário de A.C.	94
Fotografia 7 – Confeção das portas novas	96
Fotografia 8 – Mural Literário	96
Quadro 7 – Diário de L.K.....	101
Quadro 8 – Diário de M.C.....	101
Quadro 9 – Diário de M.A.....	102

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.1	Objetivos da pesquisa.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	O ensino de literatura: importância e formação do leitor	21
2.2	O letramento literário.....	29
2.3	A leitura subjetiva: um caminho possível	36
2.4	Práticas de leitura em sala de aula: a escuta literária	43
2.5	Diário de leitura sob a perspectiva da subjetividade.....	49
2.6	O professor mediador da leitura subjetiva	52
3	METODOLOGIA	55
3.1	Pressupostos e procedimentos metodológicos	55
3.2	Proposta de intervenção didática	59
3.2.1	<i>A escolha do livro: um pouco sobre Ligya Bojunga e a obra Corda Bamba ...</i>	<i>60</i>
3.2.2	<i>A obra Corda Bamba</i>	<i>61</i>
3.2.3	<i>O desenvolvimento da proposta</i>	<i>66</i>
3.2.4	<i>O processo de avaliação das atividades.....</i>	<i>74</i>
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A – Sobre a utilização do diário de leitura	112

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta investigação dedicou-se ao estudo do ensino de leitura literária em uma turma do 9º ano, em Patos de Minas/MG, da escola pública onde atuamos como docente. Para desenvolvê-la, nos baseamos teoricamente na leitura subjetiva, em que a interpretação também leva em conta a relação pessoal com o texto literário para construir significados e reflexões. Acreditamos que a aplicação, em sala de aula, dos estudos relacionados à leitura subjetiva pode despertar o prazer pela leitura literária, na medida em que os estudantes realizam diálogos identitários com o texto proposto.

Na visão de Langlade (2013, p. 37), a leitura subjetiva da literatura é interativa e alcança, com bons resultados, a “[...] indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular”.

Evidentemente, a leitura subjetiva perpassa o prazer, os gostos e a forma singular com a qual cada sujeito trata o texto literário. Diante dessa reflexão, vale destacar que minhas¹ experiências como leitora, professora de literatura e aluna do Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS/ILEEL/UFU) contribuíram com a opção do trabalho por meio da leitura subjetiva em sala de aula. Então, traçarei um breve relato sobre minhas experiências no âmbito das leituras e do ensino de literatura.

Sempre gostei dos livros, até mesmo antes de conhecer as letras e a palavra escrita, pois criava as histórias a partir das imagens – apaixonava-me pelos personagens e, à noite, fantasiava histórias antes de dormir. Meu pai era um incentivador de leituras com a aquisição de livros, enciclopédias e revistas. Um dia, ele me apresentou a obra *O cachorrinho Samba*, de Maria José Dupré (1987), e me disse que, naquele ano, aprenderia a ler e contaria, em voz alta, toda a história para ele. A partir dali, não me separei das leituras, visto que as obras da referida autora fizeram parte da minha infância, como *A mina de ouro*, *Cachorrinho Samba na floresta* e *O cachorrinho Samba na fazenda* (Dupré, 1946; 1993; 2002), acompanhadas de *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1997) – tais histórias, inclusive, me levaram a outros mundos e tempos.

¹ Utilizaremos a primeira pessoa do singular para falar sobre a trajetória profissional. Em outras partes do texto, empregaremos predominantemente a primeira pessoa do plural.

Frequentemente realizava leituras durante o percurso escolar, mais especificamente no Ensino Fundamental. Na vila onde morávamos, eu e minha família tinha esse hábito como um dos únicos passatempos, haja vista que não tínhamos televisão em casa. Na visão de meu pai, era pequena para brincar com os meninos na rua; logo, Maria Clara Machado, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Cecília Meireles e outros autores fizeram parte da minha infância.

Já no antigo Segundo Grau, hoje Ensino Médio, recordo-me de ter lido *A viúvina*, de José de Alencar (1857), pois precisávamos fazer um trabalho literário com obras desse autor. Li, ainda, *Iracema*, também de Alencar (1865), e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1864) – à época, fazíamos trabalhos literários que, infelizmente, desprezaram a subjetividade construída ao ler tais livros.

Ademais, lembro-me do diário com chavinha, capa rosa e uma bonequinha de pano desenhada, no qual escrevia sobre as leituras realizadas por mim, criava e registrava poemas alusivos às histórias. Ali constituía o meu espaço, me expressava subjetivamente e criava um meu diário de leitura de maneira instintiva (Rouxel, 2012), além de me colocar como leitora, refletir, vivenciar e dialogar com os textos absorvidos naquele contexto.

No curso de Letras, conheci o *Morro dos ventos uivantes*, de Emily Bronte (1950); aventurei-me com o capitão Ahab em busca de *Moby Dick* (Melville, 2016); amei profundamente ler *Os miseráveis*, de Victor Hugo (2000), em que fizemos uma pequena adaptação teatral; ao estudarmos o Período Vitoriano em literatura inglesa, encantei-me com *Oliver Twist*, de Charles Dickens (2021) e me emocionei bastante; e lemos os clássicos da literatura brasileira, sob o viés da teoria literária. Não tive uma extensa lista de leitura no curso de Letras – conheci algumas obras, revisei outras e, certamente, todas contribuíram para minha individualidade leitora.

Antes de terminar a graduação, atuava na rede pública e privada de ensino com aulas de Língua Portuguesa. Assim como todo professor iniciante, pensava em praticar assurgidas discussões que embasavam as aulas no curso de Letras. Comecei em uma escola de zona rural, com turmas de 6º ao 9º ano e estava com sonhos e expectativas. Mas, havia dificuldade em lidar com os alunos e em acessar o material; logo, inexistia a leitura literária, pois, ao visitar a biblioteca da instituição, me deparei com um amontado de livros embalados, plastificados e colocados em um canto daquela sala. Então, propus organizar o lugar, em que a direção me autorizou a realizar tais ações e contei com a ajuda dos estudantes: assim, revitalizamos a

biblioteca e passamos a visitá-la semanalmente para leituras compartilhadas, contações de história e empréstimo de livros.

Hoje estou com 25 anos de sala de aula e, quando revisito as memórias do início profissional, me remeto aos trabalhos que tentava desenvolver com os estudantes. Além das inseguranças e incertezas do começo de carreira, havia empecilhos para aplicar diversas aprendizagens adquiridas na graduação, sobretudo com as tentativas relacionadas à leitura literária na escola. Nas minhas primeiras aulas com obras literárias nas séries finais do Ensino Fundamental II, por exemplo, escolhi uma obra para cada estudante de 6º ano e, a partir disso, produzi uma ficha literária bastante subjetiva, sem a “cobrança habitual” de nome de autor, editora e perguntas específicas, em que exista um gabarito para a correção pelo professor. Infelizmente, as atividades não passaram pelo crivo da supervisão, pois, como iríamos usar o livro literário, ele precisava ser “bem aproveitado” com a realização de resumos, trabalhos escritos e avaliativos, além do preenchimento de fichas literárias, o que me levou a adotar o modelo tradicional.

Com isso, implementei o “método” imposto pela escola durante aquele ano, mas o desejo de fazer algo diferente sempre esteve presente. No ano seguinte, refiz o projeto de acordo com as minhas crenças e me sentia mais segura em defender determinados pontos de vista. Nos anos subsequentes, tenho trabalhado com as obras literárias em sala de aula de forma mais livre, mas essa abordagem fica limitada no Ensino Médio, devido às preocupações com vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); por conseguinte, as aulas retornam aos moldes tradicionais, em que dividimos o tempo entre literatura e língua portuguesa. Às vezes, encontramos momentos para compartilharmos algumas leituras e usarmos a reescrita, os debates e as rodas de conversa.

São notáveis as tentativas em melhorar o meu trabalho e, por acreditar no aprimoramento da prática docente, optei pelo Profletras, tendo ingressado no curso em 2022, na UFU. Houve dúvidas sobre a linha ser seguida, mas visava ao ensino de literatura, por me inquietar e fazer sentido, especialmente em virtude da experiência de leitura literária desde a infância. Essa inquietação se sobressaiu após a primeira aula da disciplina optativa “Literatura infantojuvenil”, na qual discutimos sobre o ensino de literatura atual e refletimos acerca da obra “Sobre ler, escrever e outros diálogos”, de Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 85-86), que aborda a leitura com valor e apropriação, em que ler é: “[...] experimentar novos sentimentos, é buscar outras

referências, é descobrir-se e deixar passar a palavra do outro que tanto incomoda as nossas certezas. Ler é restaura-se e renovar-se com as emoções dessemelhantes do próximo”.

Juntamente aos comentários feitos pelas colegas de disciplina, esse excerto me induziu a questionar sobre a função da escola no ensino de literatura. Na mesma obra, inclusive, o autor destaca a relação essencial entre a leitura e a formação da identidade pessoal por meio do diálogo com o texto e suas interpretações pessoal e subjetiva.

Movida pelas trocas de experiência nas aulas do Profletras e pela literatura infantojuvenil, trabalhei o livro *Felpe Filva*, de Eva Furnari (2019) em turmas do 6º ano, com momento musical, contação de histórias, escrita e envio de cartas e, após algumas aulas, decidi pela linha de pesquisa “Estudos Literários”.

A disciplina de “Literatura e Ensino” também nos oportunizou momentos únicos de leitura e escrita. Estudiosos como Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Graça Paulino e Regina Zilberman apresentam sugestões e aporte teórico sobre o ensino de literatura no Brasil. Além disso, estudamos Annie Rouxel, Gérard Langlade, Vincent Jouve, Michèle Petit e Cecília Bajour, que se sobressaem na abordagem do ensino de literatura e leitura subjetiva. Nas aulas dessa disciplina foi proposta a elaboração de um diário de leitura sobre a literatura indígena, em que retomei uma experiência de sala de aula, pois havia trabalhado contos de Daniel Munduruku, o livro *Pequenas Guerreiras*, de Yaguarê Yamã (2020), e *Abaré*, de Graça Lima (2009), em turmas de 4º ano. Durante o mês de abril de 2022, nos dedicamos a conhecer um a literatura de autoria indígena produzida em nosso país, assim como sua representatividade, seus autores, as lutas e as vozes indígenas inseridas em contos, narrativas, entre outros que revelam a tradição oral e os saberes dos povos originários.

Assim, retomei as atividades desenvolvidas no diário escrito na disciplina de Literatura e Ensino, além de ler os poemas de Márcia Wayna Kambeba (2018) na obra *Ay kakyri tama: eu moro na cidade* e me inspirar para compor uma poesia, algo que sempre gostei de fazer. Vale destacar que o diário de leitura contribuiu diretamente para abordar esse instrumento metodológico na atividade de intervenção proposta na presente pesquisa, estimulou a refletir mais profundamente sobre a obra literária e estabeleceu, entre mim e o texto, uma relação mais pessoal e significativa, algo que também poderia ocorrer com os meus alunos.

Ler a obra de Rouxel (2013b) indicada pela professora da disciplina “Literatura e Ensino” consolidou meus anseios: um trabalho com o ensino de literatura para o aluno se aproximar aos textos literários de maneira identitária, ou seja, o estudante poderia interpretar e compreender o texto literário de acordo com a própria subjetividade, as experiências de vida, os valores, as crenças e perspectivas. Este é a grande relevância do ensino de literatura a partir da leitura subjetiva: permitir ao leitor se conectar com o texto de maneira pessoal e profunda, o que torna essa experiência mais enriquecedora e significativa a cada indivíduo.

Nesse sentido, o docente deve estar atento às diversas manifestações do aluno advindas da leitura, uma vez que a abordagem subjetiva busca observar como a obra dialoga com o indivíduo e abre espaço para diferentes interpretações e reflexões. Desse modo, não prevalece apenas a voz do professor, como sublinha Bajour (2012), pois há uma busca pela participação do aluno nos processos de leitura e aprendizagem.

Em vista disso, defendemos a proposta de um ensino de leitura literária à luz da leitura subjetiva, por acreditarmos que tal iniciativa é mais produtiva e significativa aos alunos. Sabemos, porém, que não foi um caminho fácil, especialmente com o grupo de estudantes com o qual realizamos a pesquisa, advindos de camadas populares mais simples, com adversidades socioeconômicas, familiares e que, em sua maioria, vivem em um bairro com inúmeros problemas sociais – trataremos mais adiante sobre os participantes do estudo.

Assim, utilizamos a obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga (2006) e o miniconto “Pesadelos”, de Leonardo Brasiense (2013). Essas escolhas se deram a partir de um trabalho realizado com os estudantes em sala de aula, com trechos dos livros *O diário de Anne Frank* (Frank, 2020) e *Os Miseráveis* (Hugo, 2000), em que obtivemos respostas positivas dos alunos. Também consideramos a preferência por obras relativas a temáticas como o medo, a família, o abandono, a superação de dificuldades, dentre outras, pois acreditamos que os educandos conseguem refletir sobre questões centrais da vida, como a importância das relações interpessoais, a superação de desafios e a construção da própria identidade.

Durante as leituras dos capítulos, os alunos utilizaram um diário de leitura, no qual puderam se expressar de forma mais subjetiva, ao refletirem sobre as leituras realizadas utilizando desenhos, colagens e escrita. Os alunos foram incentivados a registrar informações e ponderações sobre a obra literária lida, a exemplo de

impressões e emoções do momento da leitura, opiniões pessoais sobre estilo, enredo e personagens do livro, passagens do texto que chamaram a atenção ou geraram alguma discussão, comparação entre a obra lida e o miniconto proposto, reflexões sobre a relação entre o livro e a própria vida, curiosidades ou dúvidas que surgiram durante a leitura, bem como planos e ideias para atividades criativas relacionadas à obra.

Esta pesquisa se justificou-se pela necessidade de desenvolver metodologias mais eficazes em detrimento às utilizadas normalmente no ensino de leitura literária em sala de aula, com vistas à formação de leitores literários críticos, que reflitam sobre a própria visão de mundo e apresentar um senso crítico no que tange às obras literárias, a partir do incentivo a debates orais e discussões em grupo sobre o livro. Com isso, conseguimos estimular muitos alunos a expressarem opiniões e sentimentos de forma clara e coerente, bem como propostas que desenvolveram habilidades importantes de comunicação e expressão oral, além de atividades criativas atinentes à obra literária, como a escrita no diário de leitura, a produção do vídeo-minuto e as atividades do “mural literário”.

O objetivo do diário de leitura subjetiva é estimular os alunos a refletirem acerca da obra literária, ao estabelecerem uma relação pessoal e significativa com o texto. As anotações feitas nesse documento também podem ser, e foram, compartilhadas em discussões em grupo e em atividades de apresentação oral, o que contribuiu para um debate enriquecedor e participativo em sala de aula. Reforçamos ainda que a escrita do diário de leitura, como apontam Rouxel (2012; 2013b) e Souza (2018), é marcada fortemente pela subjetividade dos discentes, o que não ocorre com métodos tradicionais, a exemplo do preenchimento de fichas literárias.

De fato, o diário de leitura é uma atividade que pode ser bastante criativa, pois oportuniza a expressão das opiniões e ideias de maneira livre e pessoal por parte do aluno. Ademais, ele consegue exercitar sua imaginação e criatividade, ao traçar conexões entre as obras literárias e a própria vida, bem como ao explorar diferentes possibilidades de interpretação e análise dos textos. Esse diário incentiva os alunos a experimentarem diferentes formas de escrita, como a criação de poemas, contos ou resenhas, quando desenvolvem as habilidades de escrita criativa. Portanto, o referido instrumento metodológico pode estimular a criatividade dos educandos e enriquecer suas experiências de leitura literária.

Por fim, consideramos que o trabalho com a leitura subjetiva e escuta literária consegue levar os alunos a compreenderem nuances e complexidades presentes nas obras literárias, com o desenvolvimento de um senso crítico mais apurado e a ampliação do repertório cultural. Além disso, as atividades propostas podem estimular a criatividade e a comunicação oral dos estudantes; e proporcionar momentos de interação social em sala de aula.

1.1 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa propõe uma intervenção de leitura literária com vistas ao letramento literário, pautada na escuta literária e leitura subjetiva, para suscitar nos estudantes de uma sala de 9º ano da escola pública onde atua a pesquisadora, o interesse e o prazer pela literatura por meio de temáticas presentes em *Corda Bamba* (Bojunga, 2006). Diante desse objetivo geral, surgiram os seguintes objetivos específicos:

- Contribuir para a formação de sujeitos leitores;
- Criar oportunidades para a prática da interdisciplinaridade e diálogos intertextuais com obras de Lygia Bojunga e Leonardo Brasiense;
- Desenvolver habilidades de leitura, em que os alunos possam compreender e interpretar textos literários de forma crítica e reflexiva, a partir do romance *Corda Bamba* (Bojunga, 2006). Acreditamos que o uso de diferentes estratégias pedagógicas, como a escuta literária, o diário de leitura e a discussão em grupo, contribuem para o desenvolvimento de tais habilidades e enriquecem a experiência de leitura dos alunos.
- Trabalhar a escrita subjetiva nos diários de leitura;
- Propor momentos de rodas de leitura e debates, para que os alunos se sintam motivados e seguros a expor suas ideias;
- Abordar, por meio das leituras, situações tocantes e adversas em que os estudantes se sintam familiarizados para debater e opinar acerca da temática abordada;
- Expandir o repertório literário dos estudantes, a fim de criar um público leitor competente, motivado e capaz de interagir por meio da leitura de mundo;

- Empregar estratégias de leitura que motivem a leitura crítica e reflexiva do texto literário, com o propósito de formar leitores mais conscientes;
- Propor uma atividade multimodal com a produção de vídeo-minuto.

A partir desses objetivos, a investigação se pautou nos seguintes questionamentos:

- a) Quais resultados serão atingidos com a mudança da nossa prática pedagógica para o ensino de literatura fundamentado no letramento literário?
- b) Em que medida a escrita de um diário de leitura é capaz de propiciar momentos significativos de produção de leitura e produção literária aos alunos?
- c) Quais sensações podem ser manifestadas pelo educando diante de uma literatura que aborda temas de sua experiência de vida?
- d) Em que medida a leitura literária se relaciona com a subjetividade dos estudantes?
- e) Quais as maiores dificuldades para a aquisição do letramento literário na turma de 9º ano?

Diante das reflexões realizadas, consideramos que a proposta de intervenção didática apresentada neste trabalho cumpriu com a ressignificação da leitura literária, já que as atividades permitiram o aprofundamento na compreensão da obra literária apresentada. Além disso, também colaboraram para que os estudantes percebessem o estabelecimento de vínculos com os impasses pessoais e com a forma como percebem o mundo.

Esta pesquisa foi estruturada em três seções, além das considerações iniciais e finais, referências, apêndices e anexos. A terceira seção se dedica ao aporte teórico que fundamentou o nosso trabalho; a quarta aborda a metodologia da pesquisa; e a quinta é destinada à descrição e análise de dados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está organizada em seis subtópicos a saber: o ensino de literatura: importância e formação do leitor; o letramento literário; a leitura subjetiva: um caminho possível; práticas de leitura em sala de aula: a escuta literária; e diário de leitura sob a perspectiva da subjetividade.

2.1 O ensino de literatura: importância e formação do leitor

Nesta subseção, faremos alguns apontamentos sobre a importância da literatura e seu contexto de ensino na atualidade. Para tanto, refletimos sobre tais aspectos com base nas linhas teóricas utilizadas no presente trabalho.

Acreditamos que o ensino de Literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda da cultura e da sociedade. Através da análise de obras literárias, os alunos poderão desenvolver habilidades críticas de pensamento, a capacidade de interpretar e avaliar informações de maneira mais abrangente.

Ao explorar diferentes gêneros e estilos, o ensino de Literatura amplia a perspectiva dos estudantes, introduzindo-os a diversas vozes e experiências. Essa diversidade literária pode contribuir para a formação de cidadãos mais empáticos e compreensivos, estimulando a tolerância e o respeito pela diversidade cultural.

O estudo da literatura também fomenta a imaginação e a criatividade, estimulando o pensamento inovador. A capacidade de mergulhar em mundos imaginários e compreender as complexidades emocionais dos personagens contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Além disso, a literatura é uma fonte rica de reflexão sobre valores éticos e morais. O contato com dilemas éticos presentes em narrativas literárias permite aos estudantes analisarem questões complexas e desenvolver um senso crítico para tomar decisões éticas na vida cotidiana.

Ademais, a leitura literária é um meio eficaz de desenvolver empatia. Ao se identificarem com personagens e suas experiências, os alunos podem compreender melhor as emoções e desafios dos outros, contribuindo para a construção de relacionamentos mais sólidos e respeitosos.

O ensino de Literatura e leitura literária também são ferramentas valiosas para o desenvolvimento da habilidade de análise crítica. A capacidade de interpretar símbolos, metáforas e contextos culturais complexos prepara os alunos para enfrentar desafios intelectuais em diversas áreas de suas vidas.

O contato com a literatura é imprescindível em todas as fases da vida, desde a infância e adolescência até a fase adulta, em que permite, ao sujeito leitor, a reflexão sobre si, suas questões e o mundo que o cerca. Candido (1995, p. 174) define a literatura da seguinte forma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Assim sendo, segundo o autor, a literatura é um direito inviolável e uma necessidade fundamental para o ser humano, que inclui a capacidade de sonhar, imaginar e desfrutar ou criar diferentes formas de narrativas, sejam elas ficcionais, dramáticas ou poéticas.

Nesses termos, precisamos reconhecer a relevância e o papel da literatura na escola em seu sentido mais amplo e, por conseguinte, repensar o processo de ensino-aprendizagem. Zilberman (2008, p. 17) elucida o poder único e insubstituível da literatura na construção do conhecimento, além do seu caráter socializador.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra [...] de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. [...] O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos.

Sendo assim, a literatura, além de contribuir para a ampliação das formas de conceber a vida e o universo, incide sobre algo que nos constitui, com a diversidade humana e as diferentes formas de ser, e isso contribui para nos enxergarmos na diversidade e em nossas diferentes formas de humanidade. Deve-se colocar o texto literário no cerne do processo de escolarização, quando apostamos na construção de sentidos pelo leitor enquanto apropriada da obra. Todorov (2009, p. 23-24) reitera que:

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles

que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interpretação com os outros e, por isso, nos enriquece perfeitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Assim, o sujeito se reconhece a partir da experiência do outro e alarga o próprio mundo e sua visão sobre ele, pois, com o contato com a arte literária, ele passa a se reconhecer na experiência humana do outro, a refletir sobre questões diferentes ou semelhantes àsquelas retratadas nas obras. Nessa perspectiva, é preciso reivindicar a literatura como direito intrasferível no sentido atribuído por Candido (1995), e não medir esforços para todos terem acesso a ela de forma igualitária.

Além disso, a literatura precisa estar no centro dos processos de formação na escola, a partir de mediações dialógicas que compreendam o debate e a conversa acerca da obra como princípio imprescindível. A experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, deve ser mais reconhecida e valorizada como modo de “humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias” (Paulino, 2004, p. 60).

Barthes (2017, p. 18) salienta a possibilidade de vivenciar e experimentar conhecimentos por meio do texto literário, em que abarca diversos conhecimentos e lida com eles de forma mais leve e sensível:

A literatura assume muitos saberes. [...] a literatura faz girar os saberes. [...] a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. [...] A literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita, através da escritura, o saber reflete incessantemente segundo um discurso que não mais é epistemológico, mas dramático.

Observamos, pois, que literatura constitui uma fonte rica e diversa de saberes, sejam eles emocionais, culturais, estéticos, históricos, críticos ou meramente técnicos. Ela é capaz de realizar funções básicas na sociedade e pode contribuir na formação de um sujeito mais engajado, o que reflete sobre as próprias ações para se situar criticamente diante de si e do outro; assim, a “leitura desperta o espírito crítico que é a chave de uma cidadania” (Petit, 2008, p. 27).

Urge reconhecer que a leitura literária ajuda a provocar o senso crítico nos jovens leitores e despertar o prazer e o interesse pela leitura, na medida em que aguça a sensibilidade e a reflexão sobre “questões diversas e polêmicas, relacionadas aos textos lidos e ao mundo” (Coenga, 2017 p. 270). Sendo assim, o pressuposto de que a leitura literária é fundamental, representa a essência da proposta deste trabalho,

visto que acreditamos, assim como Bloom (2001, p. 15), que “ler nos conduz à alteridade, seja a nossa própria ou a de nossos amigos, presente ou futuros”.

A literatura possui um papel valoroso na construção da alteridade, uma vez que “[...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (Todorov, 2009, p. 76).

Torna-se inegável o poder transformador da literatura, ao influenciar profundamente a vida dos leitores. Por meio da leitura literária, eles são capazes de se conectar com outras experiências e perspectivas, o que expande as próprias visões de mundo. Além disso, a literatura permite o envolvimento emocional com personagens e histórias, quando experimentam novas emoções e compreendem melhor o que demonstram de fato.

Pensar a leitura como formação, implica refletir acerca de uma atividade que se relaciona, de acordo com Coenga (2017, p. 271), com a subjetividade do leitor

[...] não só com que o leitor sabe, mas, com que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos.

Pesquisadores como Gerard Langlade, Vincent Jouve e Annie Rouxel têm discutido sobre a perspectiva subjetiva da leitura no ambiente escolar. Rouxel e Langlade (2013, p. 22-23), por exemplo, asseveram que:

[...] toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Toda leitura procede de um sujeito, e ela só é separada desse sujeito por mediações raras e tênues, como a aprendizagem das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que se encontra em sua estrutura própria, individual. A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra.

Considerar as experiências subjetivas dos leitores, sejam eles alunos ou professores, é substancial para dar sentido ao ensino literário.

São inúmeros os desafios que envolvem o ensino de literatura atualmente. desde a seleção dos textos até as propostas de atividades, que marginalizam a leitura literária, com práticas que não contribuem para as diversas manifestações do sujeito leitor. Sobre tais aspectos, Zilberman (2008, p. 18) explana que:

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando

condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. [...] Poderá fazê-lo, caso se solidarizar a seus usuários, servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar para sua autoafirmação. O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências.

Isso acontece inúmeras vezes em sala de aula, em que o legado, infelizmente, está no cerne do referido ensino e o texto literário é usado para abordar e trabalhar questões gramaticais e linguísticas. Não devemos nos abdicar do que tem sido feito, e sim propor novas formas de lidar com esse tipo de ensino.

Precisamos conceber que o espaço da literatura em sala de aula tem a condição primordial de “superar uma tradição que estabelece seu não lugar, sua marginalização, sua instrumentalização” (Dias, 2016, p. 127). Nesse cenário:

Seu lugar está sempre associado ao de outra área: a pedagogia, os conhecimentos linguísticos, a historiografia literária, o encaminhamento crítico-teórico. A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura (Dias, 2016, p. 212).

No texto “Escolarização da literatura infantil e juvenil”, Soares (1999) critica a presença da literatura com o papel puramente pedagógico, com vistas à aprendizagem de certo comportamento ou noção desejável. Em vez disso, a autora sugere a escolarização adequada da literatura, quando são respeitados o caráter estético e o espaço de diálogo do aluno com o texto literário:

[...] o que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (Soares, 1999, p. 22).

Ainda na visão de Soares (1999), a escolarização da arte literária é um processo inevitável, o que pressupõe reivindicar uma escolarização adequada da literatura. Acreditamos que o contato com essa arte na escola deve acontecer de forma a proporcionar experiências aos alunos que ampliem a capacidade de leitura, em que reconhecem o saber inerente à estrutura narrativa da obra, às diferentes visões de mundo e aos sentidos provocados pelo texto, para eles se perceberem naquilo que foi lido.

Sabemos acerca da imprescindibilidade da leitura para a formação do estudante, ao conduzi-lo a uma visão crítica da sociedade e de si próprio. Porém, não é fácil trabalhar o gosto pela leitura, especialmente em estudantes de meios sociais

adversos, como é o caso dos nossos alunos: “No Brasil, assim como em vários lugares, não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares” (Petit, 2009, p. 39).

Nesse contexto, também nos deparamos com um ensino de literatura em declínio e negligenciado nos currículos das séries finais da Educação Básica do sistema público brasileiro. É precária a atenção voltada a essa nuance, como demonstram Minuzzi *et al.* (2019, p. 85):

A prática da leitura literária nas escolas, muitas vezes, é completamente baseada nos trechos de textos literários disponíveis nos livros didáticos. E o livro didático, diante das precárias condições econômicas do sistema público escolar como um todo, é, muitas vezes, a única opção de o professor viabilizar o acesso a um mesmo texto por toda a classe.

Retomamos a problemática do tratamento da leitura de obras literárias baseada em preenchimento de fichas, algo cansativo e desvinculado do sujeito leitor e das reais impressões sobre o texto. Ademais, coadunamos os pressupostos de Rouxel (2013b, p. 14) sobre tais atividades e a responsabilidade da escola em relação ao desinteresse dos alunos pela leitura:

[...] a falta de interesse dos jovens pela leitura emerge na escola, no momento em que essa atividade se torna um exercício escolar avaliado, tendo por objeto obras complexas – clássicas, entre outras. A leitura exigida depende de uma série de observações formais que impede qualquer investimento pessoal do leitor. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, uma rotina sem alma.

Geralmente, os estudantes não veem sentido em fazer as leituras propostas, visto que, nesse processo eles se tornam, na maior parte das vezes, apenas espectadores. De acordo com Rouxel (2012, p. 274-275):

[...] a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito. [...] Pouco espaço restou para a subjetividade do leitor. [...] A leitura analítica, lenta, que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente – exceto para os especialistas –, uma modalidade de leitura para si. Ela é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências, dentro do qual, com frequência, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender.

O processo de ensino tem limitado a literatura à habilidade de ler sem permitir ao sujeito leitor se enxergar como participante nessa conjuntura; logo, se coloca à margem a subjetividade inerente à literatura. Nesses moldes, o ensino inibe a construção e a efetivação de uma leitura subjetiva, o que reforça o aprendizado desconectado da essência do texto literário.

A literatura deve ser pensada pela sua amplitude, existência e capacidade constitutiva de nos tornar humanos como somos, de nos possibilitar a concepção de nossa realidade sob um novo viés relativo à fantasia e à ficção como outro meio de compreender o que ocorre nessa perspectiva. Evidentemente, o ensino da literatura se torna um caminho para conhecer a vida que nos rodeia em outro prisma, ou seja, é um novo olhar para os fatos que se apresentam inicialmente apenas como frutos de uma experiência social.

Segundo Ipiranga (2019), em razão de sua potencialidade, a literatura foi incluída à área de Humanidades quando se buscou transformá-la em matéria pedagógica e, por isso, precisou ser formalizada em conteúdos e métodos elencados para haver abordagens determinadas. Alguns objetivos passaram a ser reconhecidos, tais como a formação de leitores hábeis e a compreensão rápida dos conteúdos.

Desta forma, é importante o trabalho com os diversos gêneros e formas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e culturais, como resenhas, vlogs e podcasts literários, paródias, estilizações, vídeo-minutos e fanfics, assim como formas de apropriação do texto literário e outras manifestações artísticas.

É importante identificar como a atual proposta de organização curricular concebe o ensino da literatura, em consonância à Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 495).

A partir das considerações feitas, pautamo-nos em Cosson (2021, p. 20) para argumentarmos que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica [...]. Para muitos professores e estudiosos, ela só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular”. Pensamentos como estes, por parte de docentes,

foram cultivados anualmente e influenciam sobremaneira no ensino de literatura, o que torna preocupante e desolador o quadro em que se encontra o estudo literário na Educação Básica.

Nessa linha, Todorov (2009, p. 10) discorre que:

O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária.

Momentos de reformulações do ensino e ações voltadas à criatividade e ao olhar literário para os fatos do mundo se mostram como recursos válidos na revisão e reestruturação da área educacional, na medida em que possibilitam entender o que acontece de fato sob outra perspectiva. Sendo assim, devemos repensar a prática pedagógica para oferecer uma nova possibilidade ao ensino de literatura:

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. [...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (Cosson, 2021, p. 47-8).

Logo, o trabalho com o texto literário deve abarcar obras percebidas sob o olhar do aluno para ele compreender como a literatura é um processo constitutivo que, por conseguinte, a forma enquanto sujeito histórico e social. Para Martins (1986 p. 85), “é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura literária como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos”. Assim, constatamos que o processo de ensino-aprendizagem do texto literário precisa ser revisto para não o limitar e se apresentar ao aluno em suas possibilidades significativas.

Lajolo (2005, p. 12) enfatiza que:

[...] a escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.

Então, são urgentes a renovação e a reformulação do ensino para formar leitores proficientes e capazes de interagir, de maneira mais profunda, com o texto literário. Ademais:

[...] a literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desconstruídas (Zilberman, 2008, p. 46).

Diante das possibilidades significativas, dedicamo-nos a seguir às reflexões acerca do letramento literário.

2.2 O letramento literário

Em nosso dia a dia, nos envolvemos em diversas práticas de leitura. É verdade que estamos constantemente envolvidos em diversas atividades que exigem o uso dessas habilidades, desde a leitura de livros até a interpretação de placas de trânsito, mensagens instantâneas ou bulas de remédio.

Essas práticas de leitura e escrita não se limitam apenas à habilidade de decifrar letras e palavras, mas também envolvem o uso eficiente e adequado dessas habilidades em contextos culturais e sociais. Isso significa que além de saber ler e escrever, é importante compreender e interpretar corretamente as informações apresentadas, aplicando-as de maneira adequada em nosso cotidiano.

As práticas de letramento têm um papel fundamental na nossa vida, permitindo-nos participar de forma ativa na sociedade e aproveitar as diversas oportunidades que surgem por meio do uso da leitura e escrita. Portanto, é fundamental valorizar e desenvolver essas habilidades para podermos nos comunicar e interagir de maneira eficaz em diferentes contextos.

Cosson e Souza (2017, p. 101) reforçam que, de “um adulto, aceita-se o fato de não saber realizar com os números as quatro operações, afinal na hora do aperto há sempre uma calculadora à mão, mas não a falta da leitura”. Ler é fundamental, pois todos os aspectos perpassam a escrita; logo, os usos realizados por meio da leitura e escrita são chamados de letramento.

Utilizado com frequência na contemporaneidade, o termo “letramento” diz respeito aos usos da leitura e escrita realizados pelo sujeito, ao modo que atribui sentido e às diversas formas de linguagem nas práticas sociais. Soares (2009) define

o letramento como um estado ou condição de quem se envolve em variadas práticas sociais de leitura e de escrita, enquanto Rojo (2010, p. 98) esclarece que:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O letramento literário faz parte da expansão do uso do termo supramencionado, isto é, integra o plural dos letramentos e constitui um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais amplo da palavra para designar a construção de sentido em determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário possui uma relação diferenciada com a escrita e, por conseguinte, é singular, haja vista que a literatura tem a função de “tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2021, p. 17).

Cosson (2014, [n.p.]) define o letramento literário como:

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Nesse prisma, a literatura deve ser concebida como objeto essencial para o processo educativo. Por meio do texto literário, o indivíduo poderá adquirir conhecimentos das esferas social, política, artística e cultural. Colomer (2007, p. 27) argumenta sobre a importância da literatura da seguinte forma:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo.

Tal concepção também se faz presente na BNCC (Brasil, 2018), que norteia o ensino dos diversos campos do conhecimento e busca adequá-los às novas demandas sociais, o que inclui o ensino da literatura. O documento explicita que ela é uma arte entre outras e, por isso, deve ser estudada de maneira dialógica com as práticas de linguagem e estar associada a elas. Estamos diante de uma mudança

considerável nos moldes de ensino de literatura, que se atenta ao uso democratizado da literatura e a situa como prática social.

O intuito da BNCC (Brasil, 2018, p. 156) é estabelecer uma educação igualitária, em que a literatura envolve a formação de leitores-fruidores:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Outro aspecto destacado pela BNCC (Brasil, 2018) é a valorização da diversidade cultural e linguística na literatura, com vistas à inclusão e representatividade por meio da seleção de obras e autores diversos. O objetivo é formar leitores críticos e participativos capazes de compreender e se expressar por meio da linguagem literária, o que contribui para a formação de uma sociedade justa e democrática. “Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (Cosson, 2021, p. 23).

Em vista disso, devemos conceber a escola como lugar privilegiado de letramento literário, onde o papel humanizador da literatura é mantido e a sua escolarização, tratada com cuidado, a fim de assegurar o referido letramento, sobretudo na escola em que a maioria dos estudantes tem acesso aos livros e a mais variadas formas de leitura. Assim, o letramento literário pode ser definido como o processo de formação dos alunos para compreenderem, apreciarem e produzirem textos com essa característica.

Através da literatura, somos levados a um novo mundo de possibilidades, encorajando-nos a conceber e organizar o universo de formas inovadoras e criativas. Como discorre Cosson (2021), a literatura nos proporciona experiências enriquecedoras através da ficção e da poesia. As narrativas literárias não apenas entretêm, mas também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, tanto do leitor quanto do escritor. Quando mergulhamos na imaginação e na criatividade presentes nessas obras, somos desafiados a refletir sobre temas complexos, explorar diferentes perspectivas e expandir nossos horizontes intelectuais. Além disso, a literatura nos ajuda a aprimorar nossas habilidades de

escrita, através da observação dos estilos literários e técnicas narrativas utilizadas pelos escritores.

Ao nos permitir vivenciar histórias e emoções através das palavras, a literatura nos transforma, nos ensina e nos inspira a expressar nossa própria voz “de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (Cosson, 2021, p. 17).

Nessa percepção, o papel da escola é decisivo para a formação do aluno leitor, em se tratando da construção de práticas que viabilizam o contato com o texto literário e os romances que se enfileiram nas estantes das bibliotecas, dado que a literatura precisa de um lugar especial nessa instituição, ao contribuir com a democratização e humanização do ensino, como apresenta Lajolo (2000, p. 106):

[...] a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Sendo assim, a escola é um lugar privilegiado de mediação da leitura por ser, especialmente, o primeiro espaço público frequentado pela maior parte de crianças e jovens. Sobre isso, a autora reforça que:

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária (Lajolo, 2001, p. 19).

Para promover o letramento literário nas escolas, os professores necessitam de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a literatura, com base em diferentes gêneros, autores, épocas e estilos. Isso implica em utilizar funções e significados variados da literatura na sociedade, além do estabelecimento de práticas de leitura e discussão em grupo, para os alunos compartilharem suas impressões sobre as obras estudadas. Nesse contexto, trabalhar a obra *Corda Bamba* (Bojunga, 2006) por meio de recursos diversificados, com vistas à construção de sentidos por meio da leitura literária, está no viés das propostas de letramento literário.

Nessa ótica, os textos devem fazer sentido para o aluno no processo da escolarização da literatura, ao reformarem, fortalecerem e expandirem a educação literária oferecida nas escolas. Cosson (2021, p. 23) discorre que:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta

Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Cosson (2021, p. 34) evidencia ainda que a “literatura na escola tem por obrigação investir na leitura de vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”. O autor concebe o letramento literário não como uma habilidade pronta e acabada para ler textos literários, mas sim como forma de o leitor se valer permanentemente do universo literário, de modo a dar sentido ao mundo por meio das palavras, ao transcender os limites de tempo e espaço. Nesse caso:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (Cosson; Souza, 2017, p. 104).

Urge, pois, pensar na construção de sentido por meio de um trabalho direcionado e significativo, para haver engajamento e prazer do aluno e do professor durante os processos de letramento.

Na atividade de intervenção que propomos nesta pesquisa, a escuta literária advinda das rodas de conversa, as dinâmicas, a produção de vídeo-minuto e a escrita no diário de leitura são práticas que poderão abarcar o engajamento e prazer dos envolvidos.

Ao trabalharmos variadas práticas de leitura e escrita, coadunamos a ideia dos multiletramentos em sala de aula. Trabalhar os multiletramentos, conforme Rojo e Moura (2019, p. 12), “implica em valorizar a diversidade cultural presente na sala de aula e utilizar recursos pedagógicos que permitam o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas multiproficientes nos alunos”. Nessa perspectiva, é pertinente um trabalho em sala de aula com a abordagem pedagógica voltada não apenas à leitura e escrita, mas também a outras formas de linguagem e comunicação presentes na sociedade contemporânea, como a imagem, o som, a hipertextualidade e a multimodalidade. Essa abordagem reconhece a diversidade de culturas e formas de expressão presentes na sociedade atual e pretende valorizar as diferentes competências linguísticas e comunicativas dos educandos.

A literatura pode ser trabalhada em conjunto com os multiletramentos na sala de aula, uma vez que ambos valorizam a diversidade de formas de expressão e comunicação presentes na sociedade contemporânea. Isso significa que a literatura pode ser vista não apenas como um conjunto de obras escritas, como também sob a perspectiva de um universo multimodal de criação artística que engloba diferentes formas de linguagem, como a imagem, o som e a hipertextualidade, ao utilizar recursos diversificados para produzir projetos criativos e interdisciplinares.

Rojo e Moura (2019) discorre que a articulação entre literatura e multiletramentos pode ser positiva para o desenvolvimento de uma educação ampla e inclusiva, que reconhece a importância da diversidade cultural e da expressão artística na formação dos alunos – aqui, a autora destaca a ampliação do acesso dos alunos à literatura e à promoção de uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade cultural. Em outra obra, elucida-se que a literatura pode ser trabalhada em conjunto com os multiletramentos na sala de aula, uma vez que ambas as abordagens pedagógicas valorizam as formas de expressão e comunicação presentes na sociedade contemporânea (Rojo, 2010); logo, a abordagem variada de ferramentas de leitura pode ser primordial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, ao prepará-los para enfrentar os desafios do século XXI.

Em síntese, o ensino de literatura deve abranger o conceito de letramento literário como ação que extrapola a leitura e a compreensão técnica do texto, o que garante aos alunos lidar com a complexidade constituinte do texto literário. Ensinar literatura é, portanto, levar o aluno a mobilizar os próprios conhecimentos e construir redes significativas sobre o texto e suas possibilidades de sentido.

Nesse contexto, o vídeo-minuto que propomos como atividade, tornou-se uma ferramenta bastante interessante e envolveu alunos que até então não haviam participado oralmente os momentos rodas de conversa. Assim, vale nos aprofundarmos um pouco mais no que nos permitiu trabalhar essa atividade na perspectiva dos multiletramentos.

Por que o vídeo-minuto?

Em consonância com os multiletramentos e o trabalho com os textos multimodais propostos na BNCC (Brasil, 2018), trabalharemos o vídeo-minuto com os

estudantes do 9º ano, a fim de consolidar as aprendizagens, com incentivo às reflexões sobre os temas abordados durante as leituras.

Como a escola é um local privilegiado de desenvolvimento de competências de aprendizagem e habilidades, bem como da formação de valores cognitivos, emocionais, éticos e sociais (Brasil, 2018), é preciso buscar meios para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) sejam transformadas em instrumentos pedagógicos que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesses termos, Moran (2007, p. 3) reitera a necessidade do uso das TDICs em sala de aula:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

No campo artístico-literário, o gênero digital é incluído na habilidade relativa à leitura:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 157).

Aqui verificamos a importância do vídeo como meio de expressão, especialmente pela facilidade de acesso às TDICs responsáveis pela produção do vídeo, isto é, os *smartphones*. Como todos os estudantes da turma possuem celular e haverá a rede de *wi-fi* disponibilizada pela escola, faremos uso de tais tecnologias como ferramentas pedagógicas.

Trabalhar o vídeo minuto na perspectiva dos multiletramentos é extremamente relevante, especialmente em um contexto de mídias digitais e sociedade da informação. Por ter um formato de comunicação muito popular na era digital, caracterizado por vídeos curtos com duração de até um minuto, ao trabalhar com esse

instrumento, estamos incentivando os alunos a desenvolverem habilidades multiletradas, pois eles precisam utilizar e combinar diferentes linguagens, como a visual, auditiva, gestual, linguagem corporal, entre outras.

Além disso, o vídeo-minuto também permite explorar a escrita, a narrativa, a edição de vídeo, a produção de conteúdo, a argumentação, a criatividade e o pensamento crítico. Os alunos são desafiados a elaborar uma mensagem concisa, clara e impactante dentro de um curto espaço de tempo, o que estimula a síntese e a organização das ideias.

Portanto, trabalhar o vídeo minuto na perspectiva dos multiletramentos amplia as habilidades e competências dos alunos, tornando-os mais preparados para lidar com a linguagem e mídias contemporâneas, além de promover a criatividade, o pensamento crítico e a consciência digital. O vídeo-minuto se institui como gênero digital versátil. Isso se deve ao fato de ele poder ser usado em produções de maior subjetividade e vinculadas ao campo artístico-literário, à experimentação e à criação ou como forma de apresentação de conhecimentos distintos.

2.3 A leitura subjetiva: um caminho possível

Nesta seção, discutiremos sobre a leitura subjetiva que evidencia o “leitor empírico”, a “leitura real” e o “sujeito leitor”. Ademais, abordaremos a subjetividade como suporte nas aulas de literatura, com vistas ao letramento literário.

Cada indivíduo é distinto um do outro e possuem, como destaca Rouxel, Langlade e Rezende (2013), repertórios de leituras e trajetórias culturais e sociais, em que se inserem em determinada comunidade – são, portanto, sujeitos, caminhos de vida e subjetividades variadas. Tais diversidades não impedem “esses indivíduos de compartilharem muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013, p. 7) e, ainda assim, o ensino de literatura se fundamenta em parâmetros ultrapassados ou ineficientes nas instituições de ensino. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 12) apontam que:

[...] enquanto os alunos caminham livremente em outra direção, infensos aos freios da escola, portanto também infensos ao tipo de conhecimento que ele propugna. [...] as teorias centradas no sujeito não foram, contudo, capazes de produzir mudanças significativas no trabalho com a leitura, principalmente na literária.

Sendo assim, torna-se fundamental pensar em teorias e metodologias que possam contribuir sobremaneira para a eficácia do ensino de literatura. As mudanças

necessárias envolvem a forma de perceber os leitores, ao respeitarem as múltiplas subjetividades.

A experiência de leitura e ensino de literatura nos leva a buscar metodologias e estratégias que deem sentido às atividades trabalhadas e textos lidos com foco no leitor, ao despertar sentimentos e emoções, bem como levar o estudante a se identificar com o texto, pois a leitura é uma atividade identitária. Para Houdart-Mérot (2013, p. 107), temos um novo leitor emergente, com outras perspectivas de leitura, em que devem surgir novas formas de leitura para o favorecer de fato:

Passar-se-ia, portanto, de uma leitura focada nas intenções do autor (leitura de admiração) para uma leitura que estaria centrada nas “intenções do texto” (leitura a distância, sem admiração), mas que admitiria também as “intenções do leitor”: esse novo leitor teria o direito tanto de admirar quanto de criticar, ou mesmo de ficar indiferente, ou ainda de opor o seu gosto pessoal e subjetivo a uma ideia de gosto universal, coletivo e educável.

O espaço de leitura do texto literário pode ser um lugar de elevação do caráter criativo da escola, das subjetividades e da vida. Para isso, é preciso criar outros caminhos, ao acolhermos a singularidade e a multiplicidade de leituras existentes no universo da sala de aula.

Esse espaço deve ser um ambiente que promova a elevação do caráter criativo da escola e das subjetividades. Embora essa afirmação possa reforçar práticas tradicionais, é possível a criação de outros caminhos, ao acolher a singularidade e a multiplicidade de leituras existentes na sala de aula. É importante reconhecer que a literatura é uma forma de expressão artística que permite a manifestação e o desenvolvimento do pensamento criativo.

Ao promover o acesso e a apreciação de diferentes obras literárias, esses espaços de leitura podem funcionar como um estímulo para que os alunos utilizem sua imaginação e expressem suas ideias de forma original. Isso contribui para a formação de indivíduos mais criativos e críticos, capazes de encontrar soluções inovadoras tanto no ambiente escolar como nas suas vidas pessoais.

Além disso, o espaço de leitura literária também desempenha um papel relevante na valorização das subjetividades dos estudantes. Cada pessoa possui experiências, valores e perspectivas únicas, o que influencia diretamente a maneira como interpretam e se relacionam com os textos literários. Ao acolher essas diferentes interpretações, a sala de aula se transforma em um ambiente de diálogo e troca entre

os pontos de vista, enriquecendo a compreensão coletiva das obras e estimulando a construção de conhecimento através do debate.

A leitura literária proporciona uma importante reflexão sobre a vida e suas múltiplas facetas. Ao explorar diferentes temas, personagens e cenários nos textos literários, os estudantes têm a oportunidade de se conectar com experiências e realidades diversas, expandindo assim o seu horizonte cultural e fortalecendo sua capacidade de empatia. Isso pode contribuir para uma formação mais completa, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de análise, interpretação e compreensão crítica da sociedade em que vivem.

Ao valorizar a singularidade e a multiplicidade de leituras existentes no universo da sala de aula, incentivamos a expressão criativa, a valorização das diferentes perspectivas e a reflexão sobre a complexidade da existência humana.

Sobre essa demanda, Rouxel (2013a, p. 24) exprime que:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de uma pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.

Langlade (2013) questiona a marginalização da subjetividade do sujeito, ao se opor à tendência comum de considerar os devaneios do aluno além do campo da literatura; por isso, defende que os “ecos subjetivos” seriam uma forma de “singularização da obra pelo leitor” (p. 26). Nesse sentido, defendemos que a leitura subjetiva é um modo de dar voz a quem lê, ao permitir que os “ecos subjetivos” citados pelo autor sejam ouvidos pelo professor – aqui, devemos reconhecer as vivências, emoções e sensações do leitor. Subjetivamente, a leitura nos leva a apropriar do texto sem a necessidade de uma análise formal que não é superficial, pois são atribuídos sentidos singulares, de acordo com as experiências anteriores do indivíduo.

Em vista disso, se pretendemos formar leitores, as reações subjetivas dos alunos precisam ser consideradas e acolhidas, de modo que a leitura se apoie em suas experiências e inúmeras reações diante do texto literário. Rouxel (2014, p. 21) elucida que:

É necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A

leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação.

Jouve (2013, p. 53) explicita que “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso, a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo”. Vale afirmar que a leitura literária propicia o desenvolvimento de uma relação identitária com o texto, ou seja, o reconhecimento de emoções, comportamentos e sentimentos a partir do investimento afetivo empregado pelo leitor a leitura. Dessa maneira, o aluno se lança na conjuntura textual, se identifica e vive experiências a partir das relações mantidas por ele com a leitura

Aqui, Jouve (2013, p. 53-54) explicita: “[...] é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si”.

Desse modo, é mais fácil despertar o interesse de um aluno por um assunto que esteja relacionado a ele mesmo. Essa abordagem pedagógica pautada no autorreconhecimento do estudante permite que ele se sinta mais motivado e engajado no aprendizado. Quando um aluno se depara com um tema que tem significado para sua vida pessoal, suas experiências e suas vivências, ele tende a se sentir mais conectado com o conteúdo apresentado.

Isso pode ser observado, por exemplo, quando se utiliza exemplos práticos e cotidianos para abordar um conceito de matemática ou um problema de ciências. Essa abordagem facilita a compreensão do aluno, promovendo um ambiente de aprendizado mais estimulante.

Além disso, ao relacionar o conhecimento sobre si próprio com o conhecimento sobre o mundo, estabelece-se uma ponte entre o saber interno e o saber externo. Compreender a si mesmo é fundamental para a construção de uma identidade e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Dessa forma, promover a complementaridade entre o saber sobre si mesmo e o saber sobre o mundo pode ser visto como uma estratégia educativa enriquecedora. Essa abordagem incentiva os alunos a se envolverem ativamente em seu aprendizado, ao mesmo tempo em que os prepara para lidar com os desafios e diversidades do mundo ao seu redor.

Por esse prisma, é mais fácil despertar o interesse dos alunos quando o conteúdo abordado tem relevância para sua vida pessoal, pois isso estimula a conexão emocional e a identificação com o assunto. Uma abordagem que integre o conhecimento sobre si mesmo e o conhecimento sobre o mundo, facilita o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo um aprendizado efetivo, significativo e transformador.

Nesse sentido, o ensino pode ser eficaz ao direcionar o interesse dos alunos para temas relacionados a suas próprias experiências. Ao fazê-lo, o processo pedagógico torna-se mais acessível e envolvente. Além disso, Jouve (2013) sugere que a compreensão do mundo é aprimorada quando complementada pelo autoconhecimento. Integrar a aprendizagem sobre o próprio eu no contexto educacional contribui para uma formação mais holística e significativa. Essa abordagem reconhece a importância de não apenas adquirir conhecimento externo, mas também de explorar a riqueza do universo interno de cada aluno, promovendo um aprendizado mais profundo e pessoal.

Rouxel (2013b, p. 70) retoma a importância da apropriação do texto pelo estudante como:

[...] uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representavam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso - evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler.

A apropriação do texto literário pelo aluno é um processo necessário ao letramento literário, pois envolve a capacidade de o aluno se envolver emocionalmente com a obra, algo que a leitura de *Corda Bamba* (Bojunga, 2006) pode nos proporcionar. Vimos que o discente pode compreender os aspectos formais e temáticos da narrativa e usar a própria experiência para interpretar e analisar o texto.

Tais operações, como revela Jouve (2013, p. 57), dificilmente escapam à subjetividade, mesmo que acidentalmente, pois:

Se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto. Às configurações necessariamente subjetivas se acrescentam configurações acidentalmente subjetivas. Também nesse caso a constatação se dá tanto no plano afetivo quanto no plano intelectual.

Rouxel (2013b) estabelece que uma das principais dificuldades do ensino de literatura contempla a concepção equivocada de que se trata apenas de transmitir

conhecimentos sobre os conteúdos literários, sem considerar a construção subjetiva da leitura pelos alunos. Dessa forma, a autora se fundamenta em uma abordagem aberta e significativa que valoriza o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos estudantes na construção dos próprios saberes sobre as obras estudadas.

Petit (2008, p. 26) revela que, “na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”. Sendo assim, é necessário traçar novos caminhos para o ensino da literatura por meio de novas metodologias para tal ensino, ao observar a relação entre o sujeito leitor e o texto literário.

Sob tal perspectiva, a interpretação da obra é construída com o diálogo entre leitor e texto. Houdart-Mérot (2013) enfatiza que essa abordagem permite uma compreensão mais rica e profunda das obras, o que contribui para o enriquecimento pessoal e cultural dos leitores. No entanto, a autora ressalta que a leitura subjetiva não deve ser vista como relativização do significado da obra, mas sim como uma maneira de ampliar as possibilidades de sentido.

Convém salientar que a noção de leitura subjetiva não significa que todos os aspectos sejam válidos na leitura de um texto. Não podemos confundir a visão precarizada de leitura como um campo no qual tudo é permitido a despeito do que está no texto com a leitura que resgata as impressões do leitor.

Portanto, é preciso fazer uma distinção entre a leitura subjetiva, que considera as impressões e experiências do leitor, e a visão de leitura precarizada, que permite que qualquer interpretação seja válida, independentemente do que está realmente no texto.

A leitura subjetiva não significa que tudo seja permitido na interpretação de um texto. É fundamental não confundir a interpretação subjetiva com uma interpretação arbitrária em que tudo é aceitável, sem levar em conta o que o texto realmente diz. Para isso, é importante importância resgatar as impressões pessoais do leitor durante a leitura, ao mesmo tempo em que mantém a coerência com o que está presente no texto. Isso evidencia a necessidade de equilibrar subjetividade e objetividade na interpretação de um texto.

É inegável que as dificuldades irão aparecer, especialmente em razão das diversas impressões do aluno diante do texto. Langlade (2013, p. 25) considera que:

[...] por mais presentes e ativos que sejam, em toda a experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias e mesmo vinculações espontâneas, que tem suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos pelo indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura.

Não devemos marginalizar as subjetividades do estudante, mas moderá-las. Por isso, as intervenções do professor precisam ser pontuais. Ao estar atento às manifestações subjetivas dos estudantes, o professor pode observar alguns devaneios equivocados, exagerados e/ou totalmente sem sentido. Caso isso ocorra de fato, Rouxel (2013b, p. 22) indica a seguinte ação:

Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. O problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, mesmo que isso pareça ambicioso.

Com o intuito de moderar a subjetividade e ela não ultrapassar os limites do texto. Rouxel (2013b, p. 23) ilustra que:

A sala de aula representa assim esse papel regulador. Ela é esse espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto senão de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença na sala de aula é essencial na formação de jovens leitores: lugar de debate e interpretativo (avatar do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza.

Por sua vez, Tauveron (2013) corrobora a ideia dos limites interpretativos conferidos pelo texto, ao acrescentar que o professor deve auxiliar os discentes a regressarem ao texto e encontrarem nele os “sinais” que os levam a determinada interpretação. É inaceitável afirmar que um texto diz algo que ele não afirma na verdade; logo:

Trazer docemente de volta os alunos que partiram em levitação para a superfície granulosa do texto, garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros [...] insiste-se sobre a necessidade de ajudar os alunos a argumentarem e justificarem suas escolhas de leitura, a apresentar provas de sua fala apoiando-se no texto (Tauveron, 2013, p. 120).

Ler subjetivamente é se aproximar do texto, assumir um papel ativo na construção de sentidos e ser coautor do texto, com a perspectiva de buscar sentidos para lacunas próprias do texto literário.

Sob o ponto de vista do ensino de literatura subjetiva, o processo de leitura se situa como o “índice de uma relação viva com o texto e de uma interpretação legítima”

(Rouxel, 2013b, p. 197). Nessa abordagem, as impressões pessoais do leitor, as flutuações subjetivas e as relações tecidas entre a leitura e sua história de vida deixam de ser excluídas e se deslocam a um patamar privilegiado, ao serem consideradas “um investimento capaz, em sala de aula, de tornar-se ponto de partida de um procedimento interpretativo” (Rouxel, 2013b, p. 197).

Nesses moldes de abordagem literária, formulamos um método didático bastante positivo, por se tratar de uma nova forma de ensino e aprendizagem que propicia aos discentes a apropriação da obra, considera interesses particulares e pode favorecer o reconhecimento de si, dado que “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um” (Todorov, 2009, p. 33).

Assim sendo, o ensino tradicional, que desconsidera a subjetividade do leitor (Todorov, 2009), provavelmente não terá por consequência, no âmbito do ensino, o cultivo do amor pelo texto e a formação do leitor literário.

2.4 Práticas de leitura em sala de aula: a escuta literária

Nesta subseção, abordamos as práticas de leitura que permearam a proposta de intervenção com os estudantes do 9º ano, em especial a escuta literária. Iremos refletir sobre tal perspectiva como meio pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura.

A escuta literária é uma atividade que remete a trocas de interpretação e à construção de leituras coletivas de textos por um grupo de pessoas, com o objetivo de estimular a imaginação e a criatividade do aluno. Pode ser uma ferramenta eficaz para incentivar a leitura, a escrita e a reflexão crítica sobre os textos, além de proporcionar momentos de lazer e descontração.

Em conciliação com a proposta de intervenção didática desta pesquisa, a dinâmica de escuta literária permite ao leitor a escuta atenta à leitura de um trecho da obra literária por meio de roda de conversas, em que será possível compartilhar impressões e emoções. Apoiamo-nos no seguinte fragmento retirado de um dos estudos de Bajour (2012, p. 17), para avançar na discussão acerca da escuta literária:

Ler se parece com escutar? Se assim for, onde a leitura se entremeia com a palavra pronunciada, encarnada numa voz, na própria ou não de outros? E ainda: onde a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferida, mas dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com

outros múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor?

Vale destacar que a escolha dos textos deve ser feita de forma criteriosa, levando em consideração as características do público-alvo e os objetivos pedagógicos ou culturais da atividade. Para Bajour (2012, p. 27), a escuta se inicia na seleção de textos “vigorosos, abertos, desafiadores”, que possam provocar perguntas, silêncios, rejeição e aproximação, além de serem desafiadores. A estudiosa informa que, “Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderão suscitar [...]” (Bajour, 2012, p. 27).

Silva (2002) confirma a ideia de que a escolha da obra é ponto primordial para atingir a eficácia no trabalho com a leitura literária, em que devemos realizar os seguintes questionamentos: por que esses textos em detrimento a outros? Quais tipos de exigências de leitura precisam ser feitos aos estudantes? Como podemos evitar que as leituras se insiram em uma esfera mecânica e fragmentada? E como avaliar as atividades de leitura? Certamente, as questões do autor podem nortear a seleção de uma obra e nos guiar, enquanto professores mediadores, à construção de perguntas acerca dos textos literários que fazem parte da proposta de atividades.

Similarmente, Chambers (2007) assegura que o livro selecionado tem a capacidade de estimular nossa conversa, apresentando temas, ideias, linguagem e imagens que resgatam nossa memória. Assim, a escolha dos textos literários nas aulas de leitura literária é um processo que pode impactar sobremaneira na experiência de leitura dos alunos.

Além dos gostos, devemos considerar a relevância dos temas abordados pelo texto para a sociedade em que vivemos e diversificar os textos, com vistas à contextualização por meio de obras que dialogam entre si. A seleção do que vai ser lido ajudará a desenvolver habilidades de interpretação crítica, empatia e compreensão do mundo ao nosso redor, o que torna a atividade de escuta literária verdadeiramente enriquecedora. Ao pensarmos na importância da escolha dos textos, também é fundamental abarcar os espaços de escuta literária, onde os estudantes podem discutir suas impressões, sentimentos e interpretações sobre as obras literárias; e suas experiências pessoais e subjetivas são valorizadas de fato.

Chambers (2007) ressalta a importância da correlação entre a riqueza da interação sobre a leitura e a do ambiente onde ela é realizada. Portanto, é preciso oportunizar aos discentes um ambiente acolhedor e democrático, no qual todos conseguem se expressar livremente e ouvir as opiniões e ideias dos colegas. Nessa perspectiva, o docente deverá instigar a curiosidade e a criatividade dos educandos e provocar questionamentos e reflexões críticas sobre a obra.

Assim, as conversas sobre os livros literários podem despertar o interesse e a curiosidade por obras ou autores desconhecidos, bem como estimular a reflexão crítica sobre questões sociais, culturais ou políticas presentes nos livros. Tais discussões, inclusive, podem favorecer o diálogo intercultural e a construção de pontes de entendimento entre indivíduos de diferentes origens e perspectivas.

Nesses termos, Chambers (2007, p. 9) ressalta que não conhecemos um livro até começarmos a falar sobre ele: “Muitos de nós não sabemos o que pensamos enquanto não ouvimos”; em vista disso, o autor posiciona o “ato de ler dentro do ato de falar” (p. 15). Tal pensamento é confirmado por Bajour (2012, p. 23), para quem “falar dos textos é voltar a lê-los”. Ademais, a interação ou conversa sobre a leitura realizada constitui uma atividade poderosa, pois também pode haver o aprofundamento das reflexões sobre diversos assuntos: “Assim, ao ajudar os estudantes a falarem sobre o que leram, nós os ajudamos a ser bem articulados pelo resto de suas vidas” (Chambers, 2007, p. 10).

A escuta literária vai além de simples leituras e análises da obra sob determinada perspectiva crítica, por permitir que os discentes se conectem com o mundo imaginário criado pelo autor e desenvolvam uma relação afetiva com a obra. Por isso, a prática de leitura literária deve ser aberta e desprovida de julgamentos por parte do professor mediador:

Escutar, assim como ler, tem que vir, porém, com a vontade e com disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (Bajour, 2012, p. 24).

Nesse entremeio, a escuta literária contribui para a partilha democrática da palavra que, de acordo com Bajour (2012, p. 25), é a aceitação das diversas interpretações e intersubjetividades dos envolvidos na leitura da obra, ao “construir significados com os outros sem precisar concluí-los”. Para a autora, tal aspecto é

substancial à escuta e infere a consciência de que “a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual”.

Embora a leitura pareça um ato solitário, o processo de construção de sentidos a partir dela é, na verdade, altamente social. Quando lemos, trazemos as próprias experiências e perspectivas, as quais são moldadas e influenciadas pela cultura e sociedade em que vivemos. Importante evidenciar que, apesar do acolhimento da leitura, há interpretações equivocadas que ultrapassam completamente os limites do texto; logo, é indispensável um caminho moderador para equilibrar os direitos do leitor e do texto (Tauveron, 2013).

Os estudantes precisam utilizar recursos destinados a maiores índices de engajamento e produção para desenvolver os sentidos, a exemplo da adoção dos diários de leitura possa abarcar tais questões. Aqui deve haver o:

[...] acolhimento das concretizações singulares dos alunos a partir da adoção de instrumentos pedagógicos de registro escrito da recepção subjetiva [os quais aceitam que] atitudes e reações se manifestem enquanto fatores que condicionam a apreensão do texto (Iser, 1999, v. 2, p. 7).

Por isso, é importante ter um instrumento para acompanhar os registros dos estudantes sob o ponto de vista das competências e atitudes para com a leitura. Ademais, o professor não pode monopolizar a palavra, e sim encontrar formas de equilibrar a liberdade de expressão de opiniões dos alunos, em atenção ao direito de intervenção dos indivíduos e às ferramentas e estratégias a serem utilizadas na construção dos sentidos e significados, de modo a respeitar e democratizar as partilhas, como dito anteriormente.

Há trocas nos momentos de escuta, em que se partilham entusiasmos, dificuldades e conexões. Ao trocarmos impressões sobre uma história lida por todos, podemos compartilhar o que cada um gostou (ou não) na obra, o que corresponde à troca de entusiasmo citada por Chambers (2007, p. 17): “é a ‘fofoca’ sobre o livro, especialmente quando houver desacordos, o que pode tornar a ‘fofoca’ mais interessante”.

O referido autor também menciona que são partilhadas as dificuldades no momento da escuta, em que o leitor pode não gostar da narrativa e dos elementos contidos na história, sobretudo dos elementos “problemáticos” ou que simplesmente não entendeu – aqui, o papel da interação e a sensibilidade do professor se mostram relevantes. Quando há trocas e ajuda mútua entre os leitores, será produzido o conhecimento em uma conexão entre os participantes da leitura, o que poderá

contribuir para a solução de estranhamentos. Chambers (2007) pontua que a análise de significação se inicia nesse momento, em que os partícipes do processo de leitura literária constroem o entendimento da obra com as múltiplas interpretações que podem surgir nesse contexto.

A partilha de conexões também defendida pelo mesmo pesquisador, visto que a leitura literária é um processo interativo que envolve autor e leitor. As conexões realizadas durante a leitura são compartilhadas com outras pessoas e podem enriquecer a compreensão do mundo, levar à criação de um diálogo significativo e expandir nossas perspectivas:

Falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada. A interação ou conversa sobre o livro é uma maneira de dar forma aos pensamentos e emoções estimulados pelo livro, pelo significado que construímos juntos a partir dos textos, as mensagens imaginativamente controladas, enviadas pelo autor que nós interpretamos da maneira que achamos útil ou agradável (Chambers, 2007, p. 20).

Vale destacar a importância de conectar a leitura literária à vida cotidiana, ao reconhecermos como os temas e as questões abordadas pelas obras literárias se relacionam com nossas experiências e vivências. A partilha de conexões é fundamental à formação de comunidades literárias vibrantes e engajadas, nas quais os leitores podem se conectar e trocar ideias a respeito de suas experiências de leitura. Nesse sentido, acreditamos que a proposta de intervenção didática da presente pesquisa foi ao encontro das ideias de Chambers (2007).

As rodas de leitura desenvolvidas na proposta de intervenção foram momentos de escuta literária. Chambers (2007) esclarece que, ao participar da roda de leitura, o leitor vai além do simples entretenimento, dado que a prática da leitura passa a ser considerada uma maneira de (re)pensar a nossa essência e o mundo; logo podemos ter diversas interpretações nos momentos de roda de leitura, e isso pode otimizar não somente o entendimento do que foi lido pelo aluno, mas também contribuir para uma compreensão do professor, porque ele passa a perceber as diferentes visões e interpretações dos educandos sobre as obras estudadas.

Com isso, o professor pode refletir acerca do próprio papel como mediador da leitura, ao reavaliar sua prática pedagógica e buscar novas estratégias para favorecer a compreensão e a apreciação das obras literárias pelos alunos. Além disso, a escuta literária pode ajudá-lo a compreender as características e necessidades de cada

estudante, o que permite a ele adaptar a metodologia de ensino de acordo com as particularidades de cada turma.

Chambers (2007) ensina que a subjetividade e as descobertas de si estarão presentes nas atividades de escuta e em conversas sobre o livro, o que contribuirá para a construção de sentidos da leitura. O pesquisador reforça a importância de se “falar sobre as leituras” – que se distancia do acento pedagógico tradicional de chegar a um consenso sobre o significado correto da obra – e respeitar o seguinte entendimento: “Falar sobre os livros [...] E falar sobre o que pensamos e sentimos enquanto lemos está no coração de todo ensinamento da literatura” (Chambers, 2007, p. 176).

O autor esclarece ainda que, no processo de conversar sobre o livro, nada deve ser ignorado e “tudo merece ser declarado” (Chambers, 2007, p. 45). Essa circunstância precisa ser levada em conta para os discentes não tornarem as próprias respostas, indagações e reflexões em algo errado, “bobo”, irrelevante e/ou “infantil”. A partir dos momentos em que os estudantes se reúnem para ler coletivamente os textos, com alternância das vozes dos participantes, eles também são instigados à participação e à interação nas leituras, o que pode reforçar a autonomia dos alunos. Assim, Coelho (1976, p. 45) acentua que:

Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo do leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo.

Abordar práticas de leitura que fortalecem a autonomia dos estudantes e visem à participação deles na construção de sentidos do texto é fundamental em uma prática direcionada à participação dos discentes, ao diálogo, à reflexão, ao respeito às diversidades e à subjetividade de cada um, por meio de atividades em que se entregam a elas e se redescobrem de fato. Como sintetiza Jouve (2002, p. 131): “O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele”.

Dessa maneira, a escuta literária oferece uma oportunidade para os alunos se conectarem às próprias experiências e vivências, ao criar uma relação significativa entre a leitura e suas vidas cotidianas. Tal processo precisa ser conduzido de forma colaborativa e aberta, o que permite aos discentes compartilharem suas reflexões e conexões em uma comunidade literária engajada e vibrante. Essa prática é uma

ferramenta essencial à formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de compreender e apreciar plenamente a riqueza da literatura.

2.5 Diário de leitura sob a perspectiva da subjetividade

Nesta seção, tecemos algumas reflexões sobre o diário de leitura, um dos instrumentos metodológicos da proposta de intervenção.

O prisma teórico que adotamos, é inegável que a leitura expressa a subjetividade do leitor e que tal condição deve ser considerada nas abordagens de ensino e aprendizagem da literatura em sala de aula. Portanto, torna-se imprescindível a inserção de ferramentas que contribuam com a formação de sujeitos leitores, favoreça a construção de sentido a partir da leitura do texto literário e ressaltem o caráter identitário do leitor com a obra.

Os diários de leitura podem constituir ferramentas importantes à abordagem da leitura subjetiva. Segundo Garcia (2001), eles permitem o registro das impressões e reflexões pessoais dos alunos sobre as obras literárias estudadas, o que auxilia no desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos e incentiva a expressão de suas opiniões e interpretações próprias acerca dos textos. A autora enfatiza que tal ferramenta: “[...] é um instrumento importante para formação do leitor crítico, pois propicia um espaço em que se possa registrar a leitura, validar o sentido construído no diálogo com o texto e extrapolar as regras formais da técnica de análise” (Garcia, 2001, p. 43).

Quando o aluno escreve um diário, é conduzido a dialogar consigo mesmo e a refletir sobre as próprias experiências. A escrita favorece o desenvolvimento da personalidade crítica e permite outras leituras, assim como pretendemos em nossa pesquisa. Nesses termos:

[...] a escrita em diários de leitura exige do leitor, além do registro de dados, tentativas de interpretação, de construção de sentidos, de elaboração de hipóteses que precisam ser coerentes com o restante do conjunto de ideias já elaborado (Garcia, 2001, p. 48).

A escrita no diário pretende valorizar a subjetividade do leitor, em consonância a suas vivências, emoções e ideias. Nessa perspectiva, o professor exerce o papel de orientador, ao estimular a reflexão crítica dos alunos e mediar o diálogo entre as diferentes perspectivas de interpretação. Tal ferramenta, como discorre Garcia (2001,

p. 63), “serve como um espaço de registro, organização e memória das experiências de leitura, constituindo-se em uma forma de mediação entre o leitor e o texto”.

Ademais, ao escreverem nos diários, os estudantes tecerão suas impressões pessoais acerca da obra literária – nesse processo, inclusive, eles imprimem memórias, experiências de leitura e uma visão crítica e reflexiva da leitura. Para Zilberman (2012, p. 40): “O diário de leitura pode ser um instrumento útil para a compreensão e interpretação crítica dos textos literários, favorecendo a reflexão sobre os valores e princípios que regem a vida em sociedade”.

Assim como Zilberman (2012), Souza (2020, p. 94) raciocina que o diário de leitura é uma ferramenta didática essencial nos processos de leitura subjetiva, o que:

[...] pressupõe uma concepção de leitura que altera o paradigma atual subjacente ao trabalho com o texto literário na escola, não importando o segmento: do ensino de dados exteriores aos sujeitos sobre literatura/língua para a leitura como experiência, enraizada na subjetividade dos indivíduos [...].

A autora elege o diário de leitura como um recurso didático relevante para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, pois permite o acompanhamento do processo de leitura e a identificação de eventuais dificuldades e falhas de compreensão. Ela salienta que:

Os registros pessoais se tornam, pois, instrumentos valiosos para uma avaliação formativa, processual, individualizada do leitor, permitindo um acompanhamento muito mais efetivo das limitações e progressos dos alunos e alunas em suas singularidades. Pela natureza intersubjetiva desse dispositivo (assim como do compartilhamento), estabelece-se um vínculo de confiança e afeto entre aluno e professor que altera de forma significativa a relação com o aprendizado, com a leitura e com a escola, colocando em perspectiva a falsa dicotomia entre prazer de ler e escolarização (Souza, 2020, p. 78-90).

No entanto, como elucida Souza (2020), a natureza subjetiva do diário e o diálogo efetivo com o texto literário não implicam em aceitar, de forma acrítica e passiva, toda e qualquer contribuição impressionista dos estudantes em sala de aula. Compreender a subjetividade como uma demanda da leitura literária significa encorajar essa subjetividade por meio de:

[...] situações planejadas e sistemáticas que oportunizem a sua emergência como indispensável para o processamento da leitura, que se dá a partir do diálogo entre texto e receptor. A expressão pessoal deve ser uma resposta à escuta do texto, e não a imposição de verdades individuais, caso contrário inexistirá interação e, conseqüentemente, leitura (Souza, 2020, p. 97-98).

Ponderamos que a subjetividade oferece significado à leitura literária, e a interação entre o texto e o leitor se materializa, mesmo que parcialmente, nos instrumentos pedagógicos de registro escrito da recepção subjetiva:

[...] os quais permitem guardar traços das reações e atitudes pessoais durante a construção do texto pelo leitor [...] o ato de escrita, da tentativa de registro desse processo de singularização, mobiliza mecanismos finos de leitura e se torna um lugar privilegiado de elaboração cognitiva e identitária (Souza, 2020, p. 99).

Mazauric (2013, p. 91) confirma o caráter identitário da leitura literária, ao discorrer que:

O romance em especial ofereceria um espelho onde cada um pode se conhecer e elaborar sua individualidade pelo viés de situações e de personagens de ficção que permitem diversas formas de identificação [...]. De fato, a leitura de narrativas de ficção é precisamente um campo intermediário entre a interioridade do sujeito e o texto, pelo qual se imiscui alteridade, onde a identidade se fabrica.

É importante o trabalho com o diário de leitura ao discutir o papel do romance na formação da identidade individual. As narrativas de ficção fornecem um espelho onde cada leitor pode se conhecer e desenvolver sua própria identidade. O diário de leitura cria um espaço intermediário entre o sujeito e o texto, permitindo uma imersão na alteridade, onde a identidade é construída.

Ao escrever um diário de leitura, o leitor tem a oportunidade de refletir sobre as conexões entre o texto e sua própria experiência, permitindo que ele se aproprie da história e se identifique com os personagens e situações apresentados. Essa imersão na ficção permite que o leitor explore diferentes perspectivas e se desenvolva como indivíduo.

Além disso, o diário de leitura também oferece um espaço para registrar pensamentos e emoções despertados pela leitura. Ao anotar e refletir sobre as reações pessoais ao texto, o leitor pode compreender melhor suas crenças, valores e identidade. Isso é especialmente importante em narrativas de ficção, onde os personagens e eventos muitas vezes representam aspectos universais da condição humana. A leitura de narrativas de ficção oferece um ambiente propício para que a identidade individual seja construída e elaborada, destacando a importância do diário de leitura como uma ferramenta de reflexão e autodescoberta.

Para tal processo estar presente na escola, Rouxel (2012) relata sobre a importância de valorizar atividades que permitam ao leitor a expressão da subjetividade, como o diário de leitura, e resguarda que seu uso pode ser vantajoso à formação de leitores. Com isso, introduzimos um espaço para o aluno se colocar como

leitor e expressar a própria subjetividade, algo a ser considerado com mais frequência em sala de aula.

Com base em Rouxel (2012, p. 278), consideramos o diário de leitura um fortalecedor dos processos de engajamento dos leitores com a literatura, ao acolhermos suas primeiras impressões sobre os textos, as quais tendem a se manter vivas durante o trabalho interpretativo. Para a autora, mais importante que uma interpretação impecável do texto é o aproveitamento pessoal da obra pelo leitor, para ele a relacionar com a sua vida e a utilizar para pensar sobre o mundo.

Por meio do diário de leitura, segundo a referida pesquisadora, os estudantes obtêm sensações que irão estimular a imaginação, além de ser um objeto que compõe a identidade do sujeito leitor. No ato de (re)leitura, o aluno passa a se reconhecer desse modo:

Portanto, é importante ressaltar que os direcionamentos feitos pelo professor nos momentos de leitura e uso do diário são cruciais para nortear os alunos quanto ao uso desse instrumento. Essa ferramenta é “para o professor, um recurso valioso de conciliação entre o estímulo necessário à subjetividade e a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências leitoras específicas (Souza, 2020, p. 99).

O diário de leitura pode ser uma forma de abdicar das práticas que visam a certificar que o aluno leu a obra literária (e como fez isso), mas tais ações desprezam os desdobramentos do ato de ler. Assim, essa metodologia precisa ser valorizada como forma de aceitar e perceber algumas das diversas impressões do educando diante do texto.

Embora o diário não consiga apreender completamente o trabalho desenvolvido pelo aluno com o texto, ele pode ser um instrumento importante nas aulas de leitura literária. Em conformidade à proposta de intervenção didática, acreditamos que tal instrumento favoreceu as condições para a expressão da subjetividade leitora e a vinculação com a leitura que transcende a realidade.

2.6 O professor mediador da leitura subjetiva

Nesta seção tratamos sobre o papel singular do professor mediador quando sua prática é pautada na leitura subjetiva, tendo em vista que essa abordagem envolve uma interpretação individual dos alunos. Assim, o docente precisa ter uma postura específica diante das diversas manifestações dos estudantes.

Formar leitores é um grande desafio para o professor, sobretudo ao desenvolver sujeitos críticos e atuantes na vida social, o que também contempla o principal objetivo da leitura. O docente desempenha um importante papel nessa tarefa, pois, como mediador no processo de ensino de leitura literária, deve desenvolver as práticas que contribuirão para o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, o professor deve estar atento às leituras que despertam maior interesse dos leitores, pensar sobre quem são os indivíduos a serem formados e qual a importância da leitura literária para eles. Rouxel, Langlade e Rezende (2013) abordam a necessidade de conhecer o leitor inserido em cada educando, de modo a proporcionar a experiência de ler e ser tocado pela literatura.

Dessa forma, é importante considerar o contexto em que estão inseridos, do que gostam de ler e os obstáculos que precisam ser superados para a mediação ocorrer de maneira eficaz. Como a escuta literária se apresenta como prática pedagógica e cultural na proposta de intervenção, é essencial o engajamento do professor com o aluno leitor (Bajour, 2012). O docente mediador deve ser sensível às manifestações advindas desse processo, seja por gestos, falas ou silêncios, principalmente em atividades de leitura subjetiva de literatura.

Bajour (2012, p. 39) complementa que:

Além de aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos.

É importante que mediadores de leitura mediadores de leitura fiquem atentos em não apenas compreender o que está escrito nos textos, mas também saber captar os silêncios presentes neles e utilizá-los de forma significativa durante as experiências de leitura.

O professor mediador de leitura subjetiva, deve desenvolver uma sensibilidade especial para captar as nuances dos leitores, incluindo a forma como eles se expressam e como fazem suposições sobre as descobertas artísticas que encontram. Isso implica em estar atento não apenas ao conteúdo escrito, mas também às entrelinhas e subtextos, buscando uma compreensão mais profunda do significado que está sendo transmitido.

Desse modo, os mediadores desempenham um papel fundamental na promoção de uma leitura mais rica e envolvente, auxiliando os leitores a se conectarem emocionalmente com as obras e explorarem suas próprias interpretações.

É através dessa atenção aos detalhes e perspicácia que os mediadores podem ajudar os leitores a aprimorarem sua apreciação e compreensão genuína da arte literária.

De fato, o mediador precisa lidar com a abordagem mais subjetiva da leitura, ser confiante e conhecer profundamente a obra, antes de trabalhá-la com os estudantes: “Quanto mais você conhecer o livro, mais você conseguirá se concentrar no que as crianças estão dizendo e melhor será a sua seleção de perguntas gerais e específicas” (Chambers, 2007, p. 53).

Todavia, o educador pode não abarcar todas as respostas, em que há algum tipo de desconforto diante de situações delicadas durante o processo de leitura. Chambers (2007) elucida que esse tipo de pensamento deve ser superado, ao reconhecer que o docente consegue fazer perguntas para as quais não sabe a resposta e, honestamente, informa ao grupo que não domina determinado aspecto – juntos, porém, todos podem auxiliar na busca pelas resoluções.

Chambers (2007) complementa que, na roda de conversas, é preciso apresentar uma sensação de “quero mais” e algumas questões não respondidas. De acordo com o autor, alguns livros não trarão discussões mais profundas e, talvez, nem todos sejam alternativas apropriadas ou indiquem assuntos profícuos a serem discutidos. Nesse momento, devemos reavaliar as escolhas dos textos, de modo a haver novas estratégias para favorecer a compreensão e a apreciação das obras.

Como abordado na subseção anterior, o professor deverá orientar a interação entre texto e leitor, de modo a possibilitar o investimento afetivo dos estudantes, incentivar a interpretação das obras literárias de acordo com as próprias perspectivas e experiências, respeitar os diferentes pontos de vista em relação ao texto, fomentar a discussão e o debate sobre as obras e criar espaços de diálogos para compartilhar opiniões, o que favorece a formação de uma visão crítica e plural. Dessa forma, os alunos podem perceber a existência de unidades a serem respeitadas no texto, o que leva a garantir “simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros” (Tauveron, 2013, p. 117).

Diante disso, reafirmamos que o professor mediador de leitura subjetiva deve vigiar as atividades de leitura literária, ouvir os alunos com atenção e respeitar suas opiniões e interpretações. Ao valorizar as manifestações subjetivas desse público, ele incentiva a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de construir significados a partir das próprias experiências. Além disso, o docente pode identificar dificuldades na compreensão da obra para buscar estratégias com o intuito de auxiliá-los nesse processo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre a realização da pesquisa com os alunos, os procedimentos a serem adotados e o esboço do contexto dos participantes da investigação.

3.1 Pressupostos e procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Ela propicia ao pesquisador a condução ativa das etapas do processo, o que corresponde a uma das propostas do Profletras, visto que um dos pré-requisitos do programa indica que os mestrandos precisam estar efetivamente em trabalho na sala de aula, em se tratando da Educação Básica.

A pesquisa-ação no contexto de pesquisa com os estudantes é de extrema relevância. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que busca promover a mudança prática e a transformação social por meio da participação ativa dos envolvidos, neste caso, os estudantes.

Nesse processo de pesquisa, os estudantes têm a oportunidade de se tornarem protagonistas ativos em sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, autonomia, colaboração e responsabilidade. Além disso, a pesquisa-ação permite que os estudantes se envolvam em questões reais e concretas, relacionadas ao seu próprio contexto escolar e social, o que gera um maior engajamento e motivação para aprender, além de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais participativo e democrático, onde as vozes e perspectivas dos estudantes são valorizadas.

Esses aspectos consolidam a presente pesquisa e são respaldados por Silva (2019, p. 69):

A pesquisa-ação corresponde a uma metodologia de longo alcance, reflete de forma dinâmica na sociedade e, por vezes, pode até revelar protagonistas que outrora eram meros figurantes. Adentra-se nos problemas, bem como propõe solução, visto que ela não vem apenas de uma via. As mãos das estradas são duplas. Assim também é o conhecimento, vem e vai. Todos os envolvidos aprendem e ensinam algo, rendendo frutos de soluções encontradas coletivamente, sejam em soluções emergenciais ou implicações que externem o que é carente de políticas públicas.

Nesse contexto, a pesquisa-ação apresenta possibilidades promissoras na educação, por perceber o estudo como propriedade indissociável ao aprimoramento da prática. Thiollent (2011, p. 20) a define como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de pesquisa é uma oportunidade de aprimoramento educacional e da prática pedagógica, com tomada de consciência e mudanças positivas no cotidiano escolar. Por meio dele, o professor poderá repensar a própria prática pedagógica, a partir do momento em que propõe “soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (Thiollent, 2011, p. 20). Aqui se mantém uma abordagem metodológica, capaz de promover transformações abrangentes, como ensina Thiollent (1986, p. 75):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Sobre a abordagem qualitativa, pautamo-nos nos estudos de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26), visto que todos os dados coletados serão analisados e descritos por nós e constituem instrumentos imprescindíveis para a pesquisa, na qual:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Nessa situação, o professor-pesquisador é um agente ativo em todas as etapas do desenvolvimento da investigação, na qual direciona suas ações em parceria com todos os participantes envolvidos. Conforme Thiollent (2011, p. 57):

A pesquisa-ação é um processo de investigação colaborativa que envolve a participação dos sujeitos pesquisados na definição das questões, na coleta e análise dos dados e na tomada de decisões sobre as ações a serem desenvolvidas para promover mudanças significativas em suas realidades.

De fato, os benefícios da pesquisa-ação para a transformação da prática dos envolvidos são consideráveis e são observados na medida em que ocorre o processo, de forma a produzir meios de aprendizagem e tomadas de consciência. Essa é,

portanto, “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447).

Thiollent (2011, p. 22-23) aponta alguns aspectos relevantes da pesquisa-ação, tida como estratégia metodológica dos estudos sociais:

i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; ii) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; iii) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; v) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; vi) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

A investigação e a apreensão da realidade, bem como o desencadeamento e a avaliação das ferramentas metodológicas qualitativas, requerem dialogicidade, conhecimento reflexivo e o compromisso com a realidade concreta. Enquanto ferramenta metodológica realizada por meio do agir comunicativo e participativo, a pesquisa-ação favorece o compartilhamento de saberes, além de tecer uma estrutura relacional de confiança e comprometimento com os sujeitos que integram a realidade a ser transformada.

Nesse entremeio, o objeto da pesquisa-ação visa resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada. Durante o percurso da investigação há o acompanhamento das decisões, ações e atividade intencional dos membros envolvidos. Sob esse enfoque, o estudo não se limita a uma forma de ação, pois visa também aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência de pessoas/grupos envolvidos.

Acreditamos que a metodologia supramencionada favoreceu a ação participativa e engajada do professor-pesquisador e dos alunos, pois propiciou a interação entre ambos na construção do letramento literário e a melhoria no ensino de literatura na Educação Básica. As atividades de intervenção desta pesquisa ocorreram por meio de metodologias ativas, ou seja, um conjunto de práticas pedagógicas que colocam o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem, ao incentivarem a participação ativa, a colaboração e o protagonismo dos estudantes.

Essas atividades foram distribuídas em 19 aulas, que contemplaram as rodas de leitura, dinâmica de grupo, escrita no diário de leitura, produção de vídeo-minuto e discussões orais interdisciplinares com estudantes do 9º ano da escola pública da cidade de Patos de Minas, Minas Gerais, o que está em consonância com o Profletras.

A Escola Estadual Abner Afonso, onde atua a pesquisadora, situada no Bairro Nossa Senhora das Graças, em Patos de Minas/MG, possui aproximadamente 1.400 estudantes. Ela está em uma região considerada polo, pois acolhe crianças, adolescentes e adultos de bairros periféricos das adjacências, com inúmeros problemas socioeconômicos, o que constitui um desafio para a educação. Muitas vezes, tais estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos financeiros, violência, desigualdade social, baixa autoestima e outros fatores que podem interferir negativamente na aprendizagem e no desenvolvimento.

Para lidar com as questões colocadas, adotamos uma abordagem empática e inclusiva, com o intuito de entender as necessidades de cada aluno, bem como promover uma educação equitativa, que considera o contexto socioeconômico onde vivem, sem tornar tal aspecto um obstáculo à realização das atividades destinadas à aprendizagem. Nesse contexto se inserem as metodologias ativas que, segundo a BNCC (Brasil, 2018), visam formar estudantes e professores em competências e habilidades como argumentação, comunicação, cultura digital, empatia e cooperação, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, responsabilidade e cidadania, trabalho e projeto de vida.

Para adequar este trabalho às necessidades dos estudantes, primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico, a fim de embasá-lo de fato. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU e, na sequência, o apresentamos ao diretor escolar, que prontamente autorizou o desenvolvimento da investigação na escola.

Na sequência, realizamos uma reunião com os pais e/ou responsáveis e os alunos-partícipes, com o propósito de explicar os objetivos e procedimentos metodológicos. Como todos estiveram de acordo, entregaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento para o Menor entre 12 e 18 anos Incompletos, para assinatura dos pais e dos participantes, respectivamente. Nesse momento, informamos acerca do sigilo e da descrição da pesquisa, para evidenciar que não haveria identificação dos sujeitos da investigação. Possíveis dúvidas foram sanadas na ocasião. Deixamos claro que se os estudantes

se recusassem a fazer parte do estudo ou, ainda, que não apresentassem o TCLE assinado pelos pais e/ou responsáveis, seriam excluídos da pesquisa. Reforçamos que, independentemente da recusa, tais educandos participariam das atividades propostas em sala de aula. Nesse momento, todos os pais e os estudantes assinaram os Termos.

Foi garantido aos alunos que não haveria nenhuma imposição para participar da pesquisa e, tampouco, prejuízos se não participassem de fato, e que sua desistência poderia acontecer a qualquer tempo – neste último caso, todos os dados e/ou materiais fornecidos seriam devolvidos ou destruídos. Vale destacar também que asseguramos aos estudantes que não seriam submetidos a qualquer situação que pudesse violar os direitos humanos e a integridade de cada um.

3.2 Proposta de intervenção didática

As atividades ora propostas visaram desenvolver o letramento literário na turma 903, 9º ano do Ensino Fundamental, da escola estadual “Abner Afonso”, em Patos de Minas, como já citado no item 3.1 deste trabalho. Para tanto, trabalhamos a leitura literária em sala de aula, com o objetivo de investigar o papel e a eficácia da leitura de obras que abordam temas tocantes e que possam se relacionar com a vivência dos estudantes. Acreditamos que trabalhar esse tipo de temática pode ser uma forma eficaz de ajudar os alunos a compreender, refletir e lidar com situações complexas em suas vidas. Ao expô-los a essas questões por meio da literatura, os docentes podem incentivar a empatia, o pensamento crítico, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais relevantes, como resiliência, compaixão e solidariedade e, sobretudo, incentivar a leitura.

Além disso, trabalhar com livros que abordam tais temas, pode nos ajudar a desmistificar as questões que, muitas vezes, são vistas como tabus ou assuntos proibidos, de serem discutidos. Isso pode reduzir o estigma associado às temáticas e encorajar os alunos a buscar ajuda, caso enfrentem situações semelhantes.

Por outro lado, os professores também devem ser sensíveis à forma como abordam esses temas em sala de aula. Vale lembrar que nem todos os alunos estão preparados para lidar com temas tocantes; logo, o docente precisa avaliar cuidadosamente o modo de abordagem sob uma perspectiva apropriada e respeitosa. Dessa forma, na proposta de intervenção, em nenhum momento o educando foi

obrigado a se expor diante dos demais e, com a leitura da obra *Corda Bamba* (Bojunga, 2006), visamos oportunizar momentos de discussão e compartilhamento de ideias sobre a leitura e a construção de sentidos por meio de rodas de conversa, produção de relatos de experiência em diários de leitura, comentários orais, dinâmicas e produção de vídeo-minuto acerca da obra trabalhada.

Como informado anteriormente, a pesquisa propôs a leitura da narrativa *Corda Bamba* (Bojunga, 2006) e o diálogo com o miniconto “Pesadelos” (Brasiliense, 2013) pois dialoga com temas como perdas, violência, diferenças socioeconômicas, dentre outros problemas reais enfrentados pelos alunos da escola pública onde trabalha a pesquisadora. Vale destacar que cada educando recebeu um exemplar da obra.

3.2.1 A escolha do livro: um pouco sobre Lygia Bojunga e a obra *Corda Bamba*

Lygia Bojunga Nunes, nascida em Pelotas no Rio Grande do Sul, mudou-se para o Rio de Janeiro quando criança. Desde a sua primeira publicação em 1972, com os *colegas* (1972), ela foi reconhecida como uma escritora exemplar. Bojunga tem notoriedade, que está estampada em suas 22 publicações, dentre elas *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980) e muitos outros. Lygia Bojunga foi internacionalmente reconhecida com o prestigioso Prêmio Nobel de literatura infanto-juvenil *Hans Christian Andersen*, além de diversos prêmios da FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Suas obras iniciais eram voltadas para o público infanto-juvenil, mas logo se tornaram clássicos da literatura brasileira, como *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978) e *Corda Bamba* (1979).

A autora Lygia Bojunga utiliza seu estilo de escrita para cultivar e explorar os sentimentos, ações, emoções, crises, lembranças e traumas dos personagens. Essa abordagem provoca uma profunda reflexão e estimula a imaginação do leitor, especialmente quando direcionada ao público adolescente, como é o caso da nossa proposta de intervenção.

Bojunga possui um estilo de escrita sensível e imaginativo, que mergulha fundo na psicologia dos personagens, permitindo que o leitor se conecte emocionalmente com eles. Suas histórias apresentam personagens que enfrentam situações desafiadoras, como problemas familiares, perdas, abusos e dificuldades de relacionamento. Ao explorar esses sentimentos e emoções, a autora consegue criar

personagens complexos e reais, com os quais os leitores podem se identificar e relacionar.

Além disso, a abordagem de Lygia Bojunga provoca uma profunda reflexão em seus leitores. Seus livros são conhecidos por levantar questões e dilemas éticos, sociais e existenciais, estimulando os adolescentes a refletirem sobre suas próprias vidas e experiências. Ao explorar temas como identidade, amizade, solidão, responsabilidade e autoconhecimento, a autora convida os leitores a examinarem suas próprias emoções e ações, buscando um maior entendimento de si mesmos e do mundo ao seu redor.

O estilo de escrita de Lygia Bojunga estimula a imaginação do leitor. A autora utiliza recursos literários criativos, como a alteração da perspectiva narrativa e jogos de palavras em suas histórias. Esses elementos contribuem para a criação de um universo ficcional rico e cativante, que desperta a imaginação e a curiosidade dos leitores adolescentes.

A abordagem de Lygia Bojunga em suas obras, ao cultivar e explorar os sentimentos, ações, emoções, crises, lembranças e traumas dos personagens, provoca uma profunda reflexão e estimula a imaginação do leitor, especialmente quando direcionada ao público adolescente. Sua escrita sensível e imaginativa oferece aos jovens leitores uma oportunidade valiosa de se conectar com personagens complexos e situar-se em dilemas e experiências semelhantes aos enfrentados na vida real.

A habilidade da autora de cultivar as emoções e despertar a imaginação dos leitores é um dos elementos que torna suas histórias tão impactantes e duradouras. Essa abordagem psicológica cria uma conexão autêntica entre a narrativa e o leitor, tornando *Corda Bamba* uma leitura significativa e tocante, indo ao encontro do que buscamos em nossa proposta: uma apropriação identitária com a obra.

3.2.2 A obra *Corda Bamba*

O livro *Corda Bamba*, que teve sua primeira publicação em 1979. Na proposta de intervenção usamos a edição de 2006. A obra traz a história da protagonista Maria, menina de dez anos que perde os pais em uma tragédia no circo onde trabalhavam. Então, ela passa a ser cuidada pelo casal Barbuda e Foguinho, por quem tinha grande

apreço. Porém, perde a memória e é levada pelos amigos à casa da avó materna, que era rica e poderia dar uma vida mais confortável à pequena.

Traumatizada e na casa da avó, Maria passa a lembrar paulatinamente do acontecimento. No decorrer da narrativa ela procura desvendar, pelas metáforas das portas coloridas, as várias etapas de sua vida e a de seus familiares, com o intuito de obter entendimento e respostas para suas perdas.

A obra aborda questões sociais pertinentes. Ao ler e contextualizar, somos levados a refletir sobre a relevância dos eventos de desigualdades denunciados pela autora, que servem como uma conexão entre a ficção e a realidade. O cenário retratado na obra, que revela a desvalorização do ser humano, é atual e convida o leitor à reflexão e à crítica.

Corda Bamba (Bojunga, 2006) desmistifica a concepção idealizada da infância. Ao explorar a personagem principal, a obra propõe uma desconstrução do conceito tradicional de uma infância perfeita. A criança retratada é apresentada com suas próprias complexidades e imperfeições, rompendo com estereótipos preexistentes. Essa abordagem desafia as expectativas comuns sobre a inocência infantil, sugerindo que as crianças são seres multifacetados, capazes de experiências e emoções diversas.

A obra de Bojunga (2006) busca uma representação mais realista e autêntica da infância, contribuindo para uma narrativa mais inclusiva e complexa sobre o desenvolvimento humano. A autora preocupa-se em quebrar padrões estabelecidos e oferecer uma visão mais rica e matizada da infância.

Nesse ponto de vista, observamos que a autora, por meio de sua obra, apresenta uma crítica social que instiga uma série de reflexões sobre a sociedade, enriquecendo as perspectivas do leitor em relação à realidade. A literatura em questão revela uma multiplicidade de interpretações críticas ao abordar questionamentos sobre a sociedade contemporânea.

Nesse contexto, tiramos como exemplo de desigualdade social, a perda dos pais, por meio de um acidente de trabalho, que leva Maria a perder a família, o porto seguro e a alegria. Com a morte dos pais, destacamos a falta de uso de equipamentos de segurança, que viola os direitos do trabalhador.

Silva (2009, p. 137) discute que

O consumismo desenfreado, a ineficácia do sistema escolar, o autoritarismo no relacionamento humano, o imobilismo na distribuição de funções entre mulheres e homens, a acomodação ao estabelecimento, o machismo, os preconceitos, de todos os tipos, a alienação televisiva – são aspectos da sociedade contemporânea, registrados por Lygia em traço caricatural.

Citamos esse exemplo porque a morte dos pais da protagonista Maria, no capítulo “Tempos de chuva”, foi o momento que mais chamou a atenção dos estudantes. Para muitos, eles foram egoístas em arriscarem a própria vida em troca de dinheiro, deixando Maria sozinha.

Assim, Maria, é obrigada a deixar o ambiente do circo e viver com a avó, Maria Cecília Mendonça de Melo. Como resultado, ela está passando por uma fase de transição desafiadora, lidando não apenas com um novo ambiente físico, mas também com a constante confrontação da autoridade e da mentalidade contrastante da sua avó. Esse ambiente tenso cria uma narrativa repleta de conflitos entre pessoas e desafios emocionais, explorando os complexos aspectos das relações familiares.

A dinâmica entre a mulher rica e dominadora e a criança destaca o contraste de poder e a resistência da protagonista à imposição da avó. Essa relação complexa enriquece a trama, oferecendo espaço para a exploração de temas como independência, identidade e conflitos geracionais.

Na literatura de Lygia Bojunga, observamos que ela utiliza elementos do imaginário para destacar a importância do equilíbrio na vida da personagem Maria. Essa busca pelo equilíbrio é representada metaforicamente pela imagem da "corda bamba", na qual Maria enfrenta obstáculos e supera dificuldades em busca de sua identidade. As janelas, as portas, os corredores e as cores, por exemplo, revelam essa busca de entendimento de si por Maria.

O tempo vai passando, mais portas vão aparecendo, e Maria vai abrindo elas todas, e vai arrumando cada quarto, e cada dia arruma melhor, não deixa nenhum cantinho pra lá. Num quarto bota o homem que ela vai gostar; no outro, os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher (Bojunga, 2006, p. 125).

A abordagem da autora nos leva a refletir sobre os desafios e adversidades que todos nós enfrentamos ao longo da vida. Assim como Maria na corda bamba, somos constantemente confrontados com obstáculos que exigem equilíbrio e determinação para superá-los. A metáfora da corda bamba também nos remete à ideia de que a construção da identidade pessoal não é um caminho fácil, mas sim uma trajetória cheia de desafios e inseguranças.

Dessa forma, a narrativa, por meio da metáfora da corda bamba, nos convida a refletir sobre os desafios da construção da identidade e a importância de buscar o equilíbrio ao enfrentar as dificuldades da vida. Ela nos lembra que, assim como Maria, devemos perseverar e encontrar nosso próprio equilíbrio para crescer e nos fortalecer como indivíduos.

Corda Bamba (Bojunga, 2006) apresenta, em sua trama, a possibilidade de discussões acerca de temáticas como o sofrimento diante do luto, a consciência emocional, a geração de conflitos advindos das perdas e desigualdade social, a impotência em relação a situações adversas, a marginalização, o domínio das classes dominantes privilegiadas e o trabalho autônomo sem direitos trabalhistas, ao se arriscar sem nenhuma garantia. Esses temas, inclusive, vão ao encontro da realidade vivida pelos estudantes da escola de atuação da pesquisadora.

O discurso presente na obra de Bojunga cria um espaço crítico entre a autora e o leitor, destinado a ser preenchido pelo próprio leitor. Esse espaço possibilita que o leitor participe ativamente, reconstruindo os fragmentos narrativos e conferindo sentido ao texto.

A autora incentiva os leitores a se colocarem na mesma situação desafiadora que a personagem Maria, seja para auxiliá-la em sua travessia ou para refletir sobre suas próprias dificuldades. A história proporciona uma oportunidade de autoconhecimento e empatia, convidando os leitores a se envolverem emocionalmente com a personagem e a relacionarem sua jornada com suas próprias experiências. É um convite para se envolver e se identificar com a história, seja como um apoio para Maria ou como uma forma de reflexão pessoal.

Em sintonia com as tendências contemporâneas, a autora explora as dolorosas questões sociais. Torna-se inevitável não se comover diante das incertezas no emprego de Márcia e Marcelo, das intrincadas relações entre dinheiro e poder simbolizadas por Dona Maria Cecília, que culminam na aquisição da Velha da História, e das múltiplas perspectivas sobre os relacionamentos humanos apresentadas ao longo da narrativa.

Sabemos que tratar de aspectos problematizadores em sala de aula é um dos pontos que mais nos inquieta enquanto educadores. Estar diante de assuntos polêmicos e difíceis não é tarefa simples, mas é importante abordá-los em sala de aula, especialmente quando partimos da premissa relacionada à necessidade de adequar o ensino à realidade dos discentes.

Assuntos como sexualidade, religião, diversidade cultural, teorias e vertentes sociais, violência e outros, são chamados hoje de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). O objetivo dos TCTs é contextualizar o aprendizado, incorporando temas de interesse dos estudantes e relevantes para seu crescimento como cidadãos. A ideia é que, ao concluir sua educação formal, os estudantes não tenham apenas adquirido conhecimentos abstratos e desconectados da realidade, mas também sejam capazes de reconhecer e compreender questões relevantes para sua participação na sociedade. Mas, afinal, como abordá-los em sala de aula, especialmente pela natureza dolorida e delicada?

A BNCC (Brasil, 2018) expõe a necessidade de trabalhar com temas da contemporaneidade. Assim, é necessário utilizar propostas e sugestões metodológicas em que o estudante ressignifica a informação procedente de diferentes saberes disciplinares e transversais, ao integrá-los a um contexto social amplo e os identificar como conhecimentos próprios.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 19):

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Nessa conjuntura, a leitura da obra de Bojunga foi uma ferramenta fundamental, pois, a partir das leituras, podemos abordar os Temas Contemporâneos Transversais que se inserem em diversas histórias e que se assemelham à realidade dos alunos. Na escola pública em que desenvolvemos a pesquisa, como mencionado anteriormente, há alunos advindos de camadas sociais mais baixas e bairros permeados por situações adversas e conturbadas como drogas, desemprego e famílias desestruturadas em relação a aspectos financeiros e emocionais.

A obra *Corda Bamba* (Bojunga, 2006) apresenta possibilidades para dialogarmos com outros textos literários, como o miniconto “Pesadelos” (Brasiliense, 2013).

“Pesadelos” (Brasiliense, 2013) também retrata a temática de conflito interno vivido pelo protagonista em relação aos seus medos e desejos reprimidos. O personagem principal é um homem que começa a ter pesadelos recorrentes com monstros, o que o faz questionar as próprias emoções e traumas passados. Por meio dos sonhos, ele começa a confrontar inseguranças, medos e angústias, tendo descoberto que os monstros que o atormentavam eram projeções da própria mente

em relação a situações da vida real com as quais não conseguiu lidar de modo adequado.

O conto demonstra que, muitas vezes, nossas emoções reprimidas retornam para nos assombrar em momentos inesperados, o que indica a relevância de enfrentá-las para superar os traumas e seguir em frente. Esse texto nos leva a refletir sobre como lidamos com os medos e nos ajuda a compreender o processo emocional.

3.2.3 O desenvolvimento da proposta

Para o desenvolvimento da proposta usamos os seguintes materiais: *data show*, folha xerox, ferramentas digitais como o *data show* (para exibição dos vídeos e imagens), tintas, pincéis, cola, lápis de colorir, revistas para recorte, papéis coloridos, copinhos de café para colocar tinta.

Vale destacar que a reunião com as famílias para explicação sobre o projeto e a assinatura dos Termos que viabilizam a participação dos estudantes na pesquisa foi realizado duas semanas antes do início da proposta de intervenção.

A seguir, optamos por expor a proposta tal qual ela foi elaborada, o que explica os verbos estarem no futuro.

Aulas 1 e 2 (Aqui as aulas são geminadas, mas o professor pode adequar esse momento de acordo com os seus horários de aula)

No primeiro momento, teremos um “Café literário” promovido pela direção da escola. Na ocasião, faremos um lanche, o que chama muito a atenção dos estudantes, os livros serão entregues a cada aluno e faremos um momento de registro fotográfico do momento. Logo após, encaminharemos para a sala de aula. Nesse momento, os alunos responderam ao questionário do perfil do leitor. Em seguida, receberão uma ficha de papel em branco e serão convidados a observarem a capa do livro. Nesse momento algumas questões podem ser levantadas:

- 1- Como você acha que a metáfora "corda bamba" pode estar relacionada ao conteúdo do livro?
- 2- Quais são as suas expectativas em relação ao enredo e aos personagens com base no título *Corda Bamba*? Que tipo de desafios ou situações você acredita que os personagens podem enfrentar?

3- Considerando a ideia de equilíbrio e instabilidade representada pela metáfora da "corda bamba", como você acha que essa imagem pode se relacionar com as emoções e as experiências dos personagens ao longo da história?

4- Para você o que pode significar a expressão "corda bamba"?

(Nesse momento é importante deixar que os alunos se expressem livremente. Na folha em branco os alunos escreverão uma palavra, frase ou desenho que sintetize a metáfora "corda bamba". As palavras serão colocadas no "Mural literário" da turma. (consiste em um painel com o título da obra em estudo)

Aulas 3 e 4

Ocorrerão as etapas preparatórias para o trabalho com os diários de leitura. O primeiro passo é explicar sobre esse instrumento de escrita e reflexão. A etapa preparatória para trabalhar o diário de leitura com os alunos envolve esclarecer o conceito de "diário de leitura" e destacar sua importância.

Os seguintes passos e apontamentos podem ser feitos:

1. Entregar aos alunos a definição de diário de leitura.
2. Mostrar aos estudantes a pertinência de se trabalhar com essa ferramenta. É importante que o professor atente para os seguintes pontos: (podem ser entregues aos alunos em folha xerox e pregadas nas primeiras páginas do diário)
 - ✓ **Desenvolvimento da expressão pessoal:** o diário de leitura poderá oferecer a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos de forma privada, estimulando a habilidade de comunicação escrita e a autoexpressão.)
 - ✓ **Engajamento ativo:** o diário mantém os alunos envolvidos e conectados com o conteúdo do livro, criando uma experiência de leitura mais significativa.)
 - ✓ **Aprendizado autônomo:** os alunos aprendem a formular perguntas, tirar conclusões e interpretar a obra por conta própria, incentivando a independência intelectual).
 - ✓ **Avaliação Individualizada:** Os registros no diário permitem que os educadores compreendam as percepções individuais dos alunos.

- ✓ **Desenvolvimento da Escrita:** O diário de leitura contribui para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos, permitindo-lhes praticar a organização de ideias e a construção de argumentos.

O objetivo de abordar esses aspectos na etapa preparatória é de que os educadores possam criar uma base sólida para a implementação bem-sucedida do diário de leitura, aproveitando seus benefícios educacionais e promovendo uma abordagem mais profunda e pessoal à leitura. Deixaremos claro, também, que o diário será recolhido em todas as aulas e lido pela professora, que fará as considerações necessárias.

3. Entrega do caderno diário para os estudantes. Na ocasião irão personalizar o seu caderno, com uso de imagens, papel colorido, tinta e revistas para recorte (em nosso caso, cada estudante receberá um caderno doado pela professora pesquisadora, bem como o material para a personalização. Mas poderá ser adaptado com encadernação de folhas brancas pautadas ou usar parte do caderno de Língua Portuguesa, por exemplo.)

Aulas 5 e 6

1. Faremos uma breve explicação sobre a autora Lygia Bojunga.
2. Leitura dos capítulos “A chegada”, “Janelas” e “Conversa de orelhão”, em grupos, divididos por sorteio ou afinidade.
3. Roda de conversa sobre os capítulos, a exposição oral acerca das primeiras impressões sobre a obra.
4. Algumas questões podem ser levantadas após a leitura:
 - ✓ Quais são as principais características do personagem central desses capítulos? Como você descreveria sua personalidade e motivações?
 - ✓ Como a chegada desse personagem afeta a dinâmica e o ambiente da história até agora?
 - ✓ Quais são os temas ou ideias centrais que você identifica nesses capítulos? Como eles se relacionam com o título do livro?
 - ✓ No capítulo “Janelas”, o que esse objeto pode representar?
 - ✓ O que você acha que a autora estava tentando comunicar através da cena mostrada na conversa de orelhão, no terceiro capítulo?

- ✓ Como a narrativa está se desenvolvendo até esse ponto da leitura?
- ✓ Como a escrita de Lygia Bojunga cria um ambiente envolvente e cativante nesses capítulos?

Essas perguntas devem ajudar os alunos a refletirem sobre os capítulos que leram e a aprofundarem sua compreensão da obra. A mediação será feita de acordo com o que propomos nas seções 2.4 e 2.6 deste trabalho. Reforçamos que, embora estejamos trabalhando a escuta e partilha, a ideia principal é aguçar a escrita.

5. Escrita no diário de leitura. Nesse momento, as aulas anteriores podem ser retomadas, a fim de incentivar a escrita. Rememore a confecção do painel literário. As impressões subjetivas do aluno no diário vão permitir que o aluno expresse seus sentimentos, pensamentos e reações pessoais em relação ao que está lendo. Ele poderá usar desenhos, colagens e até mesmo poemas e frases que revelem a sua apropriação com a leitura. É importante em todas as aulas discutir como as palavras do autor afetam as emoções, reflexões e conexões pessoais com a história.

Aulas 7 e 8

1. Devolutiva dos diários aos estudantes (o professor poderá entregar o diário e pedir que os alunos observem as considerações feitas. Deixe claro que não se tratou de uma correção, mas apenas algumas observações, a título de valorizar a escrita do estudante. Também poderá ser realizado um comentário geral acerca da aula anterior.

2. Leitura dos capítulos “Quico sonhava muito”, “O passeio”, “Aula particular” e “Márcia e Marcelo”.

3. Realizaremos a roda de conversa sobre os capítulos e a leitura do miniconto de Brasiliense (2013) em que os estudantes receberão em folha impressa.

Outro dia sonhei que eu voava. Que via o meu bairro lá de cima, via as ruas, as casas, as pessoas, mas ninguém me via. Parecia tão real que eu pensei que não estivesse sonhando, mas acordado. Apesar de estar muito no alto, eu ouvia tudo o que diziam, mas quando gritava “olha eu aqui”, ninguém me ouvia. Então o vento ficou mais forte, foi me levando para longe. Eu não conseguia resistir: o vento me arrastava, e eu gritava, gritava, mas ninguém me via nem me ouvia... Até que acordei, vi que não estava voando, vi que tudo continuava bem aqui, longe de todos (Brasiliense, 2013, p. 32).

4. Indicamos também a reflexão sobre a intertextualidade acerca do fato de Maria ter desejos, sonhos, medos e vontades. Então, questionamos: como lidar com essa nova vida? Assim como em *Corda Bamba*, o conto “Pesadelos” demonstra que

os sonhos da personagem se confundem com a realidade e há o desejo de que algo mude para ela ser notada.

Incentivar a escrita no diário de leitura. Os questionamentos que seguem podem ser abordados:

- ✓ Como os sonhos de Quico no capítulo "Quico sonhava demais" contribuem para o desenvolvimento de sua caracterização e para a compreensão de sua personalidade?
- ✓ No capítulo "O passeio", que papel o passeio desempenha na história? O que podemos aprender sobre os personagens e seus relacionamentos a partir dessa experiência?
- ✓ No capítulo "Aula particular", como a dinâmica entre o professor e Maria nos ajuda a entender melhor as motivações e os conflitos da personagem?
- ✓ Considerando o título do livro, como esses capítulos contribuem para a construção da ideia de "corda bamba"?
- ✓ Em que sentido o conto "Pesadelos" se comunica com a obra Corda Bamba?

5. Escrita no diário de leitura.

Aulas 9 e 10

1. Devolutiva dos diários. Leitura dos capítulos "O barco", "O roubo" e "O presente de aniversário".

2. Roda de leitura e discussões sobre os referidos capítulos. Nessa situação, poderá haver os seguintes questionamentos:

- ✓ E o seu barco, a quem (ou a quem) ele te remete?
- ✓ Há alguém (ou algo) que você gostaria que o barco trouxesse para você?
- ✓ Há algo que você gostaria de deixar que o seu barco leve para bem longe de você?
- ✓ Muitas vezes, o vento sopra forte em nossas vidas, mas vem a calma e, após isso, o que poderíamos esperar que esteja nesse barco?

- ✓ Qual é o significado simbólico do barco no capítulo "O barco"? Como ele se relaciona com os personagens até aqui?
- ✓ Quais são os temas comuns que você identifica nestes capítulos?
- ✓ Como a autora constrói o suspense e a tensão em cada um desses capítulos? Você se sentiu envolvido pela leitura desses capítulos? De que maneira?
- ✓ Como esses capítulos contribuem para a compreensão mais ampla da trama e dos personagens na obra de Lygia Bojunga?

3. Por fim, os participantes escreverão suas impressões no diário de leitura.

Aulas 11 e 12

1. Leitura dos capítulos "Tempo de chuva" e "Portas novas".

Questões que podemos abordar sobre a leitura dos capítulos:

- ✓ No capítulo "Tempo de chuva", qual é a importância da chuva como elemento simbólico? Como ela reflete os sentimentos ou situações dos personagens?
- ✓ O que você acha que o título "Tempo de chuva" pode significar em relação ao conteúdo do capítulo e à história em geral?
- ✓ No capítulo "Portas novas", como as portas representam mudanças na vida dos personagens? Como essas mudanças afetam suas perspectivas e interações?
- ✓ Qual é o papel da imaginação nos capítulos que você leu? Como Maria lida com sua própria realidade e como a imaginação influencia sua vida?
- ✓ Quais são os temas centrais que emergem nesses capítulos? Como eles se relacionam com os temas e mensagens mais amplos da obra?
- ✓ Que palavras ou descrições se destacaram para você nesses capítulos e/ou na obra?
- ✓ De modo geral, o que vocês acham que os personagens estão aprendendo ou descobrindo ao longo desses capítulos?

2. Haverá discussões sobre a temática, roda de conversa e escrita no diário de leitura. Comentaremos que Maria, protagonista de *Corda Bamba*, enfrenta desafios

diários para sobreviver, em que mergulha para dentro de si, vive em uma “corda bamba” e busca diariamente o seu equilíbrio – ademais, ela abre as portas do passado para tentar se recompor dos dramas vividos.

Diante disso, pensaremos sobre algumas questões a serem abordadas, o que poderá ser perguntado da seguinte forma na roda de conversa: “Quais situações podem fazer com que o ser humano corra perigo ou descontentamento?” “Quais perdas e/ou dificuldades podem travar a felicidade?” “Quais situações do dia a dia podem travar o sorriso?” “Qual(is) seria(m) o(s) local(is) ideal(is) para viver e/ou estar?” “Quais situações deixam o jovem em risco e o que pode ser feito para tirá-lo dessas situações?”.

Por se tratarem de perguntas delicadas, os alunos não serão obrigados a se manifestarem.

Aula 13 – Atividade “Portas Novas”.

Objetivo: Observar a apropriação dos alunos com o último capítulo do livro

- ✓ Os alunos se organizam em trios ou grupos;
- ✓ Serão distribuídas aos alunos imagens de portas sem cor.
- ✓ Cada dupla escolhe uma cor de tinta, dentre as cores disponíveis (as tintas, pincéis e lápis de colorir estarão disponíveis em sala)
- ✓ Os alunos discutem entre si e sugerem cores, palavras, frase ou imagens que apresente a associação da porta com seus desejos pessoais e/ou com a apropriação feita com a leitura;
- ✓ As “portas novas” “serão afixadas no “Mural Literário”.
- ✓ Não haverá explicação oral.

Aulas 14, 15, 16 e 17

Os alunos serão estimulados a produzirem o vídeo-minuto sobre as situações retratadas na leitura. O desenvolvimento desse produto midiático pode ser uma atividade divertida e criativa para enriquecer a aula de literatura. Todo o processo

acontecerá na escola, nos horários de aula, com o acompanhamento da professora pesquisadora.

A princípio, a atividade poderá ser feita em grupos por afinidade. A partir daí, é necessário alinhar com os estudantes as abordagens dos temas no vídeo-minuto, bem como orientá-los para a produção desta atividade. Mostrar aos estudantes alguns exemplos de vídeo-minuto é bastante pertinente.

- ✓ Os alunos necessitam se atentar às temáticas trabalhadas;
- ✓ Podem escolher uma passagem do livro ou um poema que ilustre o tema escolhido – parte favorita da obra ou uma passagem especialmente relevante nesse contexto;
- ✓ Devem criar um roteiro para o vídeo baseado na passagem escolhida, em que incluem a narração do texto selecionado, as imagens que reforçam o tema escolhido ou, de forma espontânea, o recital de poemas e imagens que remetam às situações que levam pessoas a estarem na “corda bamba”.

Outra sugestão é colocar em uma caixa alguns temas e os grupos sortearem, tais como: perda e luto, o poder do dinheiro, família e segurança; amizade, dentre outros.

Por fim, os vídeos serão compartilhados com a turma.

Aula 18

Esta aula é para uma conversa informal sobre as atividades realizadas. De maneira bem espontânea e oral trataremos sobre as leituras e atividades realizadas. Em seguida, os alunos poderão fazer o registro no diário de leitura. Algumas questões podem ser levantadas:

- 1- O que acharam do uso do diário de leitura. E o vídeo-minuto?
- 2- Qual parte da obra provocou uma reflexão mais profunda sobre a vida e por quê?
- 3- As reflexões que fizemos acerca das leituras contribuem para o desenvolvimento da competência leitora e o apreço pela leitura literária?

- 4- A interpretação de *Corda Bamba* seria diferente se tivesse sido lido isoladamente, sem discussões ou sem as atividades realizadas? Por quê?
- 5- Alguma atividade que desejaria que fosse incorporada regularmente às aulas?
- 6- Qual parte ou capítulo do livro mais te atraiu?
- 7- Existiu algum capítulo que não apreciou tanto?

3.2.4 O processo de avaliação das atividades

Em consonância com o Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e pela peculiaridade da pesquisa, avaliações de cunho formal não podem ser aplicadas. Mesmo porque o participante pode deixar de participar a qualquer momento. Nesse caso, uma avaliação o prejudicaria

A avaliação das atividades ocorrerá ao final de cada aula, de forma contínua e em processo. Não serão utilizados questionários convencionais com perguntas e respostas, apenas o questionário de identificação do perfil do leitor. As discussões conduzidas, os debates e a escrita no diário de leitura serão as ferramentas para a avaliação da proposta de trabalho e observar a participação e interação dos alunos ao longo das atividades.

Considerando a importância do papel do professor nas aulas de Língua Portuguesa, é essencial oferecer aos alunos a oportunidade de enfrentar os desafios da leitura, escrita, audição e fala, com todas as suas nuances e desafios. presentes nos alunos, com o objetivo de desenvolver ainda mais suas habilidades de leitura, que estão sempre em evolução. A análise também irá considerar os comentários sobre as dificuldades enfrentadas durante o projeto e as estratégias utilizadas para superá-las.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção iremos descrever e analisar os dados da pesquisa. Vamos nos aprofundar nas descobertas feitas e, por meio da coleta, organização e interpretação dos dados, revelaremos os padrões e detalhes importantes para compreendermos o cenário de leitura estudado.

Vale ressaltar, mais uma vez, que, antes do início das atividades, fiz uma reunião com os pais e com alunos, seguindo as orientações do CEP, a fim de elucidar e de explicar sobre o projeto e os termos a serem assinados. Na ocasião, todos se mostraram interessados, satisfeitos e assinaram os Termos de Assentimento.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano, da Escola Estadual “Abner Afonso”, na cidade de Patos de Minas/MG. A turma, que é composta de uma grande heterogeneidade de estudantes, iniciou-se com 37 alunos em fevereiro de 2023 e, ao fim do ano, 34 estavam ativos. Destes, apenas 21 foram mais assíduos, tendo 15 participado de todas as atividades propostas. É importante fortalecer que a maioria participou das atividades, mas, na sexta-feira, muitos alunos faltam ou chegam no terceiro horário, por isso, um número mais reduzido de participantes em algumas aulas. Em nenhum momento os alunos foram colocados sob constrangimento, haja vista que a participação oral não foi obrigatória. Eles se manifestavam livremente, sem nenhuma pressão ou exigência.

Como já foi apresentada uma visão detalhada da proposta de intervenção, na subseção 3.2.2, buscaremos aqui delinear por meio de descrição, análises e gráficos elucidativos como decorreu a aplicação da proposta de intervenção. Cada dado aqui apresentado contribui para a construção do entendimento robusto e embasado que esta pesquisa se propõe a oferecer.

A seguir, a descrição e análise dos dados coletados na pesquisa.

Aulas 1 e 2 – Descrição e análise

Nos primeiros cinquenta minutos desta aula, direcionei os alunos para o Salão Nobre de Reuniões da escola, um espaço maior, com mesas para lanche e carteiras. A sala já estava preparada com a mesa de lanches e de café e outra mesa com os livros literários. Conversamos mais uma vez com os estudantes que, nestas aulas,

estavam todos presentes, sobre as atividades a serem realizadas na pesquisa. Em seguida, entregamos a obra literária para cada um dos alunos, que ficaram bastante satisfeitos em receberem o livro, dentro de um saquinho com fitilho e um marca-texto. Ouvimos muito:

“Pode abrir? É nosso”

“No final temos que devolver”

“O primeiro livro que eu ganho”

Por essa razão, certos do contentamento deles, é que fizemos questão de adquirir um livro para cada um. Após receberem os livros, fizemos uma seção de fotos. Enquanto lanchavam, manuseavam e folhavam o livro. Alguns rumores foram ouvidos, como: “Tem pouca imagem”; “É muito grande”; “Deve ser bom, porque é do projeto”. Embora alguns comentários não tão positivos, era notório a alegria por terem ganhado um livro.

Na segunda aula, fomos para a sala de aula. Distribuí o questionário de perfil do leitor (**Apêndice A**). Entender o perfil do leitor adolescente é essencial ao planejar um projeto de leitura, pois esse conhecimento permite uma abordagem mais eficaz. Os alunos formam um grupo bastante diversificado, com interesses variados e níveis distintos de habilidade. Ao identificar suas preferências literárias, é possível direcionar e alinhar o trabalho, aumentando a probabilidade de engajamento.

Além disso, considerar o contexto cultural, econômico e social dos adolescentes, especialmente os alunos com os quais trabalhamos, contribui para a escolha de materiais e obras relevantes, tornando a leitura mais significativa. Um projeto adaptado às necessidades específicas dessa faixa etária pode estimular a empatia, promover a identificação com personagens e temas relevantes à vida deles. Nesse sentido, Jouve (2002, p. 19) destaca:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.

A identificação do perfil do leitor também permite ajustar o nível de complexidade das obras, desafiando-os sem desencorajá-los. Isto auxilia na escolha de estratégias pedagógicas mais eficientes, como atividades interativas, discussões em grupo e dinâmica mais criativos, sem o peso do até então é proposto nas aulas de leitura literária.

Mesmo que em nossa pesquisa a obra a ser lida foi previamente escolhida, observando as características do grupo de leitores, acreditamos que a aplicação de um questionário seja interessante. Ao aplicá-lo é possível percorrer um caminho que incluiu elementos que incentivem a participação ativa, como a inserção do celular nas aulas de leitura literária, o que veremos mais adiante. Os resultados da análise do perfil do leitor estão elucidados a seguir.

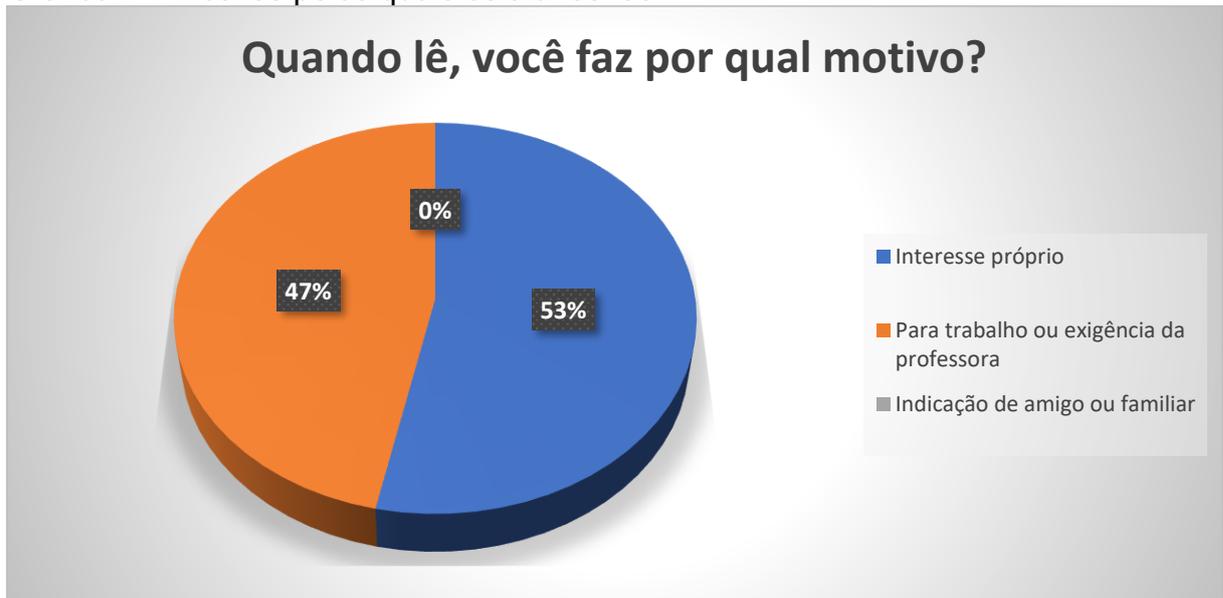
Gráfico 1 – Preferências por atividades



Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisarmos o gráfico, vemos que a leitura não está na preferência dos alunos. A principal escolha foi “Ver vídeos e mexer no celular”, o que vai muito ao encontro do que vivenciamos em sala de aula.

Gráfico 2 – Motivos pelos quais os alunos leem



Fonte: dados da pesquisa.

Com essa questão procuramos compreender como a mediação da leitura é feita com os estudantes. Com o resultado da análise, percebemos que é importante, desde cedo, mediar e incentivar a leitura dos estudantes. Ficou claro que os alunos não têm incentivo da família a respeito do ato de ler.

Gráfico 3 – Preferência de leitura

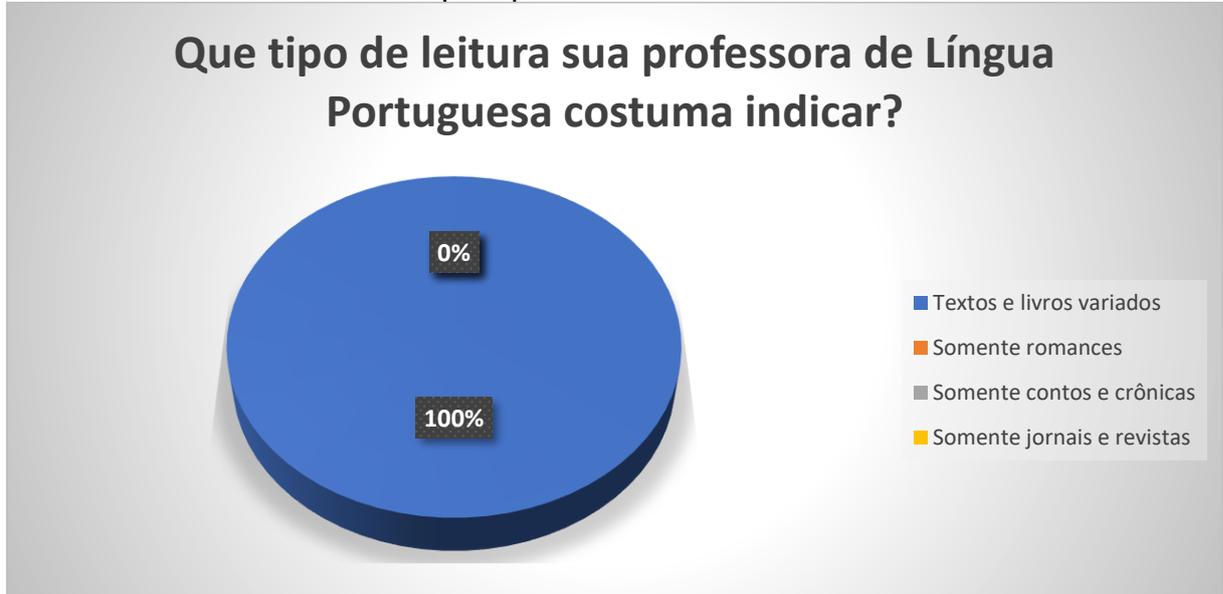


Fonte: dados da pesquisa.

Acreditamos essa questão é importante, pois saber a preferência de leitura dos estudantes pode nos dar um caminho para as ferramentas de leitura a serem utilizadas, bem como as escolhas de livros a serem trabalhados em sala de aula. que

A maioria dos alunos, 80%, prefere livros de ficção, enquanto 13% leem apenas as leituras no livro didático e 7% escolhem revistas em quadrinhos. Esses dados indicam uma forte inclinação para a ficção entre os estudantes.

Gráfico 4 – Leituras indicadas pela professora



Fonte: dados da pesquisa.

Nesta questão, todos os estudantes responderam que a professora costuma indicar livros e textos variados. Vale ressaltar que estes foram alunos da professora pesquisadora também no oitavo ano.

Gráfico 5 – Frequência de leitura



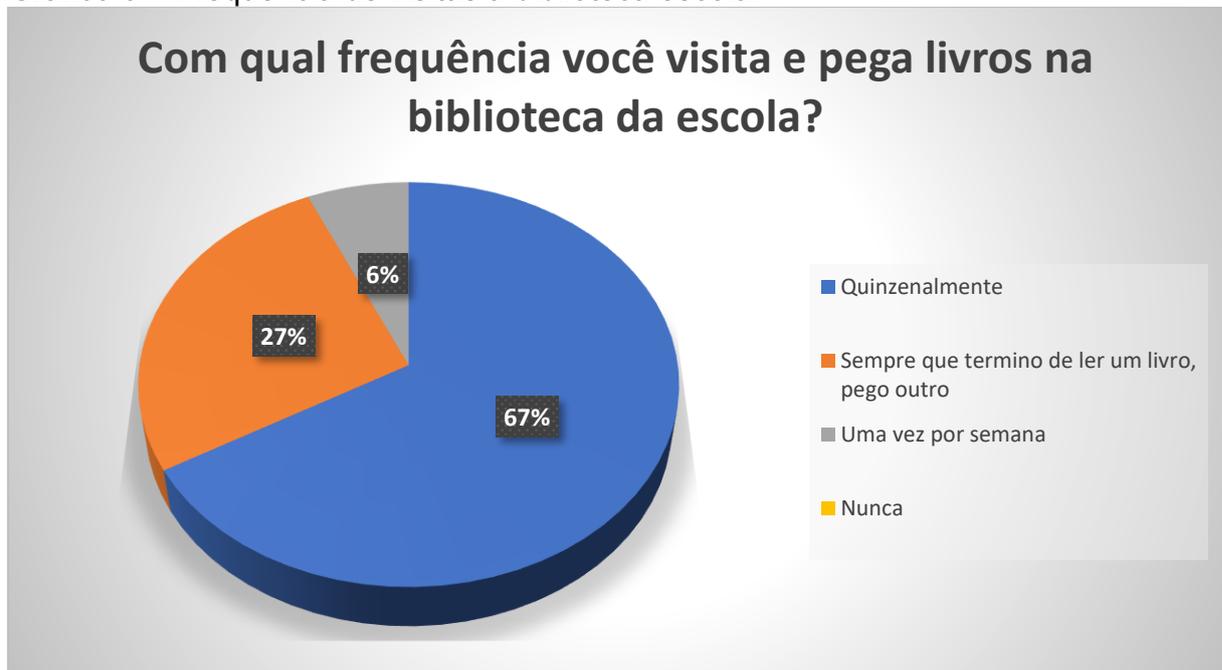
Fonte: dados da pesquisa.

Preencher o questionário foi uma atividade muito rápida. Em seguida, falamos. Após esse momento,

Com essa questão objetivamos também mensurar o gosto dos alunos de acordo com a nossa indicação de livro, dessa forma, poderemos alinhar mais o nosso trabalho com as preferências dos estudantes.

Com os resultados foi possível perceber que 40%, um número bastante expressivo, somente às vezes gostam das indicações, seguidos por 33% que sempre gostam das indicações. 27% dos alunos quase sempre estão satisfeitos com as propostas de leitura. Percebemos aqui que é crucial um trabalho diversificado com leitura literária, buscando melhorar a satisfação dos discentes.

Gráfico 6 – Frequência de visitas à biblioteca escolar



Fonte: dados da pesquisa.

Nessa questão procuramos observar o hábito que os estudantes têm de irem à biblioteca. Quinzenalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, eles são convidados a irem à biblioteca. Alguns alunos vão à biblioteca porque realmente faz parte da atividade rotineira das aulas. Nunca leem os livros que pegam. Devolvem na outra quinzena sem ter aberto o livro. 27% dos estudantes, vão antes da próxima quinzena e 6% visitam e pegam livro toda semana na biblioteca.

Após o questionário, solicitamos que os estudantes observassem a capa e o título da obra. Fizemos os questionamentos propostos na intervenção.

Orientamos os alunos que não precisavam responder oralmente. Alguns se manifestaram. Após essa reflexão pedi que fizessem grupos enquanto pregávamos o título do livro no “painel literário”. Entregamos uma folha A4, branca, e solicitamos que eles registrassem por meio de imagens, frases, ou recortes a que os remetia o título da obra. Observamos muita criatividade e entusiasmo dos alunos nesse momento.

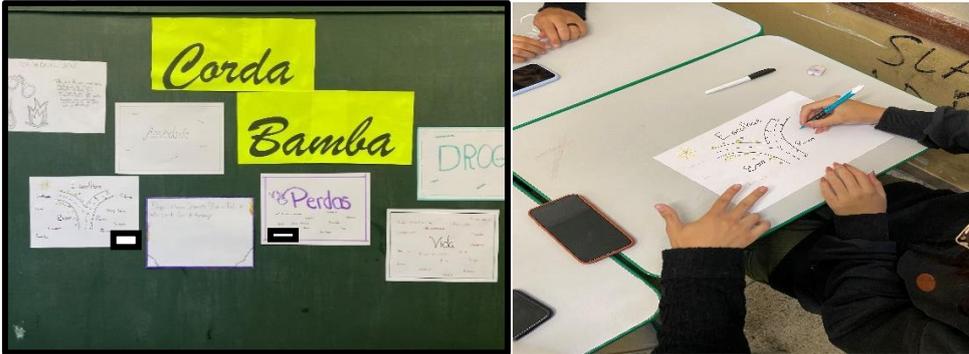
Com essa atividade, foi possível identificar vários pontos de apropriação identitária dos estudantes já com a imagem da capa e título da obra. Ao falarem de perdas, drogas, desequilíbrio, pobreza, tristeza, ganância, desigualdade social, famílias destruídas, dentre outros, foi perceptível que falam de si. Como já foi mencionando, os estudantes são provenientes da periferia, principalmente de locais com mais problema socioeconômicos, violência, uso e tráfico de drogas ilícitas. O engajamento no grupo foi muito positivo, acreditamos que a escolha por afinidade contribui muito para isso.

Fotografia 1 – Entrega do livro e “Café literário”



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 2 – Mural literário



Fonte: arquivo pessoal.

Aulas 3 e 4 – Descrição e análise

Nestas aulas apresentamos os cadernos diários aos alunos. Falamos sobre a definição de diário de leitura e explicamos que seria a ferramenta principal que usaríamos nas atividades de leitura. A sala foi dividida em grupos, livremente por afinidade e os grupos receberam o material para deixar o caderno com a “cara de cada um”. Foi uma aula muito divertida e emocionante, pois até então não tínhamos visto tanta troca de ideias entre os estudantes.

Fotografia 3 – Confeção do diário de leitura



Fonte: arquivo pessoal.

Os estudantes tiveram à disposição revistas variadas, papeis coloridos, cola-glitter, lantejoulas, fitas coloridas, tesouras e cola (todo o material foi oferecido a eles

pela professora). Acreditamos que deixá-los confeccionar o próprio diário poderia proporcionar uma conexão mais íntima com o material. Percebemos que os alunos ficaram muito satisfeitos com os resultados e faziam questão de mostrá-los aos colegas e professora. Ficaram encantados com a cola brilhante e as fitas. Tiveram realmente muito prazer em personalizar o próprio diário. O resultado foi bem satisfatório.

Fotografia 4 – Diários de leitura



Fonte: arquivo pessoal.

Após a confecção dos diários, entregamos aos estudantes uma contracapa e explicações sobre o conceito de diário de leitura, bem como poderiam utilizá-lo. Consideramos ser importante esse registro no caderno, haja vista que querem utilizar o mesmo caderno no Ensino Médio. Esses registros podem servir de orientação para outros professores. Machado (2005, p. 69), aborda a importância de orientar os alunos sobre o diário e propõe

- a) Indicarem o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.
- b) Exporem suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe;
- c) Explicitarem em que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura profissão;
- d) Relacionarem as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida etc.

As duas aulas foram suficientes para a personalização do diário de leitura.

Nas aulas 5 e 6 começamos por apresentar uma breve explanação sobre Lygia Bojunga. Como trabalharíamos mais adiante o vídeo-minuto, gravei um vídeo e apresentei aos alunos. Ficou muito evidente como qualquer ferramenta tecnológica que foge à rotina das aulas prende a atenção dos estudantes. Gostaram muito de assistir, até mesmo por ser algo mais dinâmico e rápido.

Em seguida, iniciamos a leitura do livro (vale dizer que tanto os livros quanto os diários de leitura ficaram com a pesquisadora até o fim das atividades, para evitar que estes materiais fossem esquecidos em casa). Os próprios alunos dividiram a sala em grupos por afinidade. Nos dias de atividades que, geralmente, aconteciam nas quintas e sextas-feiras, ao chegarmos na sala de aula, os alunos já estavam sentados em grupo.

Começamos a ler o primeiro capítulo “A chegada” e, após lermos algumas páginas, perguntamos se algum estudante gostaria de continuar. A aluna G.H se prontificou. Dessa forma, alternando entre a professora e alunos leitores, continuamos os capítulos seguintes, “Janelas” e “Conversa de orelhão”.

Após terminarmos os três capítulos, todos continuaram e grupos e demos indícios às discussões literárias. Os questionamentos feitos, registrados na proposta de intervenção, foram muito importantes para a reflexão acerca dos capítulos. Os alunos participaram mais ativamente quando as perguntas eram lançadas.

Após a discussão oral, em que alguns estudantes participaram por vontade própria, entregamos os diários de leitura, para que pudessem fazer os registros conforme já havíamos orientado. Destaquei alguns trechos que me chamaram a atenção:

A corda bamba pode ser instável, mas tendo um pouco de esperança é possível manter o equilíbrio. Me identifiquei, de certa forma com Maria olhando por muito tempo a janela de forma silenciosa. Por muito tempo eu fui a garota que ‘observava’ a janela (G.H.).

Os capítulos contados com tantos detalhes, me fez viver a história, é como se eu estivesse nela. A autora é bem cuidadosa nos detalhes. Percebi que Maria está muito triste e Barbuda é uma pessoa que ela ama (M.A.).

No capítulo ‘Janelas’, vi que ter saudade de si mesmo é muito triste. Assim como Maria (M.C.)

Perder os pais e a família acontece até na nossa sala (I.k.).

Os temas são parecidos com a nossa turma: perdas, família, mudanças (E.S.).

Por essas primeiras participações dos estudantes e anotações no diário, já percebemos que houve uma grande identificação com a obra e personagens, o que é muito importante e vai ao encontro dos objetivos que propomos, já que a identificação

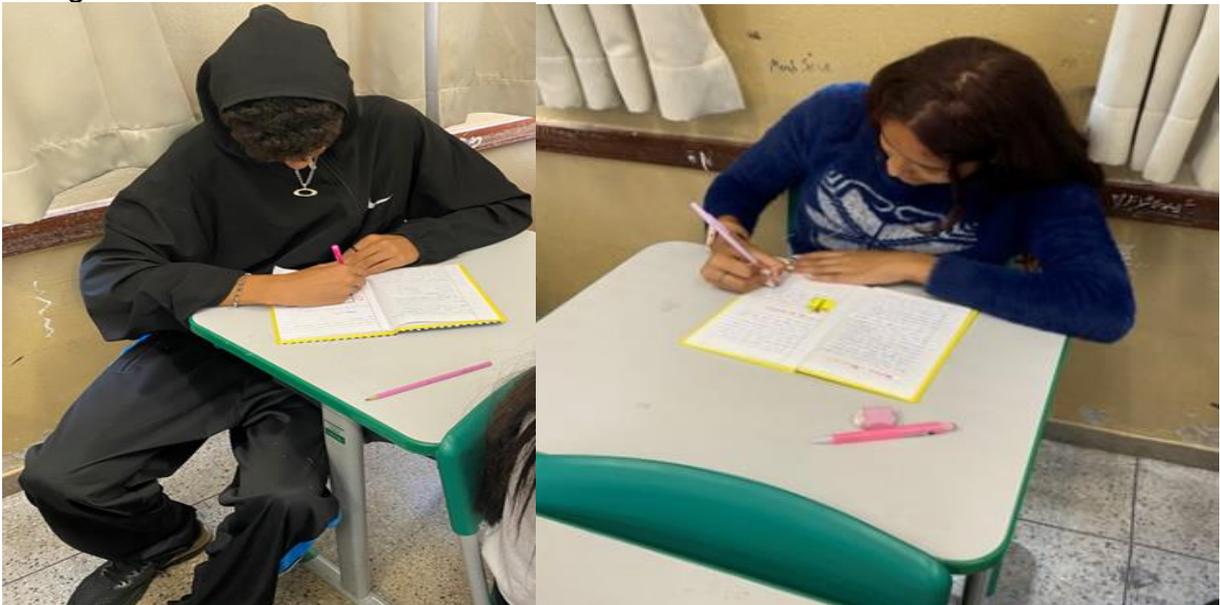
com personagens pode possibilitar aos leitores uma compreensão de suas próprias vidas. Isso sugere que a experiência de leitura vai além do entretenimento, proporcionando uma reflexão que pode levar a uma melhor compreensão de si mesmo. Assim, Jouve (2002, p. 136) reforça que:

[...] por meio da identificação com as personagens, é de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição apreender: a leitura, ao fazê-lo atingir uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor”.

Ao terminarem a escrita, recolhemos os diários de leitura. Essa ação foi crucial para observarmos a escrita dos estudantes nos diários, pois permitiu uma compreensão mais profunda do desenvolvimento individual de cada um, além de oferecer diagnósticos sobre suas habilidades, desafios e progressos, aspectos emocionais e críticos, possibilitando uma abordagem mais personalizada das atividades propostas.

O recolhimento dos diários foi feito em todas as aulas.

Fotografia 5 – Estudantes escrevendo no diário



Fonte: arquivo pessoal.

Aulas 7 e 8 – Descrição e análise

Estas aulas foram dedicadas à leitura dos capítulos “Quico sonhava muito”, “o passeio”, “Aula particular” e “Márcia e Marcelo”, bem como do miniconto “Pesadelos”, de Leonardo Brasiense, conforme apresentado na proposta de intervenção. Estes capítulos são menores, o que tornou a leitura mais rápida.

A leitura aconteceu sem nenhuma intercorrência, a maioria dos capítulos foi lido pela professora. Alguns alunos salientaram: “Dona Lenice, prefiro quando a senhora Lê, a gente entende melhor.”, “Você faz as vozes diferentes”. Dessa forma, optamos por lermos a maioria dos capítulos citados.

Ao terminarmos os capítulos, enunciamos que leríamos um pequeno conto do autor Leonardo Brasiense. A princípio não ficaram contentes: “A, não, vamos continuar lendo o livro!”. Mas expliquei que leríamos o conto e observar em que “ele se parece” com os capítulos lidos até então, ou seja, como esse conto dialoga com a história que estávamos lendo. Prosseguimos e entregamos o miniconto em folha xerocada, a qual eles pregaram no diário de leitura.

Fizemos a leitura oral do conto e, em grupos, houve a discussão sobre a temática envolvida no conto e como ela se relaciona com *Corda Bamba*.

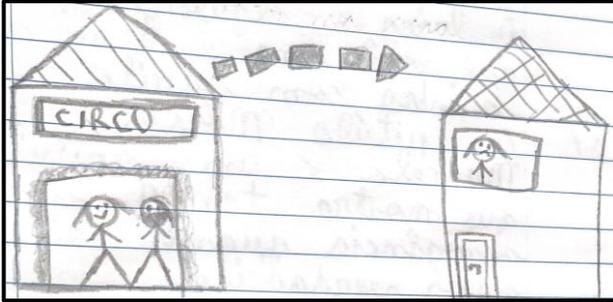
Escolhemos nesta aula por não abordar as perguntas prévias de leitura, mas os estudantes logo falaram: “E as perguntas? Ajudam a gente a pensar”. Diante disso, lançamos as perguntas que estão na proposta de intervenção referentes às aulas 7 e 8. Além dessas questões, fizemos as seguintes indagações: 1) Maria era notada de fato por sua avó? E o personagem do miniconto? 2) O que poderia significar dizer “Mas ninguém me via”? Quais podem ser os sentimentos expressos pelo personagem do miniconto? Em que esses sentimentos se comunicam com a personagem Maria? Alguns alunos participaram oralmente.

Maria não era respeitada pelas coisas que ela gostava. Aluna A.C.).
Vi muita arrogância no capítulo Marcia e Marcelo, mas também vi amor verdadeiro (Aluno E.L.).
Acho que Maria tem TDAH, por isso não presta atenção nas aulas (Aluna A.P.).
Talvez não seja de aula que ela precisa agora (Aluno G.H.).
No miniconto e nesses capítulos de hoje, os dois personagens estão perdidos e ninguém nota eles (Aluno G.H.).

Após esse momento, entregamos os diários de leitura e solicitamos os registros a partir das discussões feitas.

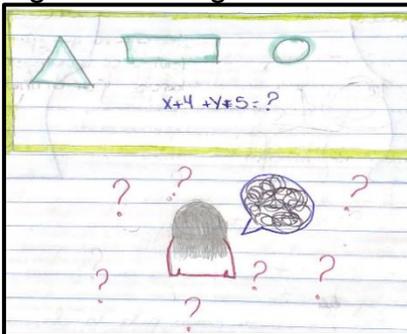
A partir da análise da escrita dos alunos sobre esses capítulos, ficou evidente o quando os estudantes gostam de se expressarem por meio dos desenhos.

Figura 1 – Imagem da aluna A.P.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 – Imagem do aluno E.L.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3 – Imagem da aluna J.E.



Fonte: arquivo pessoal.

Algumas anotações dos estudantes sobre as leituras destas aulas nos chamaram a atenção.

Às vezes eu me sinto como Maria. Eles falam que aqui é minha casa, mas eu faço de tudo para fugir daqui. [...] Eu voo por meus pensamentos e acabo perdida. Não me reconheço (Aluna A.C.).
Como diria um sábio filósofo: tudo é mental, o coração só bombeia o sangue, se controlarmos a mente e os pensamentos, controlamos o

homem, até porque nada destrói mais o homem que seus próprios pensamentos, que o corroem como ferrugem (Aluno G.B.).

A Bojunga usou esses símbolos para falar das coisas que acontecem com a gente mesmo (Aluna A.P.).

A professora não liga para o que Maria sente. Não a vê. Aluna C. A.).

Os dois personagens estão perdidos (Aluno C.S.).

Percebemos que os estudantes conseguiram compreender até mesmo o pano de fundo que permeia a escrita de Bojunga. A estudante A.P, ao dizer por meio da escrita que Bojunga usa símbolos para retratar a vida real, mostrou apropriar-se dos textos lidos e compreender as temáticas abordadas por meio da ficção. aqui, é nítido a apropriação identitária da estudante com as obras. Ademais, muitos estudantes, especialmente os que se manifestaram oralmente, se emocionaram com as leituras feitas nessas aulas.

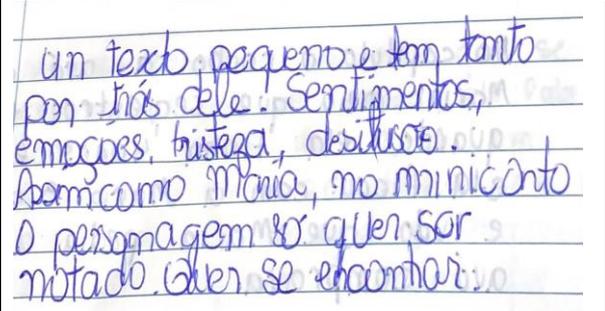
O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo- sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção (Jouve, 2002, p. 19).

Sendo assim, compactuamos das palavras do autor e acreditamos na importância das emoções na experiência de leitura, pois estas não apenas emergem das reflexões do leitor, mas também desempenham um papel crucial em sua afetividade. Reconhecemos, assim como Jouve (2002) que a leitura transcende a mera compreensão intelectual, conectando-se profundamente com as emoções do leitor. Isso ressalta a dimensão subjetiva da leitura, em que a empatia e a identificação emocional desempenham um papel vital na apreciação e compreensão das obras literárias.

Sobre a leitura do miniconto os discentes acharam muito interessante um texto tão pequeno ser tão provido de sentido e dizer tanto sobre sentimentos e emoções e se comunicar tanto com os capítulos lidos de *Corda Bamba* até então. Dessa forma, reafirmamos a importância em se trabalhar a interdisciplinaridade entre textos. Sobre esse aspecto, o trabalho com a interdisciplinaridade é assegurado na BNCC.

EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros (Brasil, 2018, p. 187).

Quadro 1 – Diário da aluna M

Imagem: Aluna M.	Transcrição
	<p>Um texto pequeno e tem tanto por trás dele. Sentimentos, emoções, tristeza, desilusão. Assim como Maria, no miniconto o personagem só quer ser notado. Quer se encontrar.</p>

Fonte: arquivo da professora.

Ao final dessas aulas, recolhemos os diários de leitura para observação

Aulas 9 e 10 – Descrição e análise

Estas aulas foram destinadas às leituras dos capítulos “O barco”, “O roubo” e “O presente de aniversário”. Tudo transcorreu conforme planejado na proposta de intervenção. Começamos a ler e fomos alternando com a leitura de estudantes que pediram para ler.

Ao fim das leituras, fizemos alguns questionamentos, em que os estudantes se manifestaram livremente. Além dos questionamentos apresentados na proposta de intervenção, perguntei aos alunos: 1) Ao dar de presente uma velha contadora de histórias, o que, possivelmente, dona Maria Cecília revela sobre sua personalidade? 2) Que visão dona Maria Cecília demonstra ter a respeito da velha? 3) Possivelmente, por que dona Maria Cecília deu esse presente à Maria?

Algumas considerações orais feitas pelos estudantes foram bastante pertinentes:

O dinheiro pode comprar pessoas, o mais triste é saber que muitos se vendem (Aluna I.K.).

Dona Maria Cecília usa a velha como um objeto, uma coisa, uma boneca, igual ela faz com Maria (Aluno G.B.).

A avó da menina também comprou ela com brinquedos (Aluna E.S.).

Ela trata Maria como uma boneca, um objeto, por isso que chama ela de bonequinha (Aluna A.C.).

Após esse momento de escuta e discussões, entregamos os diários de leitura. Nesse momento, alguns estudantes pediram para desfazerem os grupos. Percebemos que queriam estar sozinhos para escrever, algo que até então não os

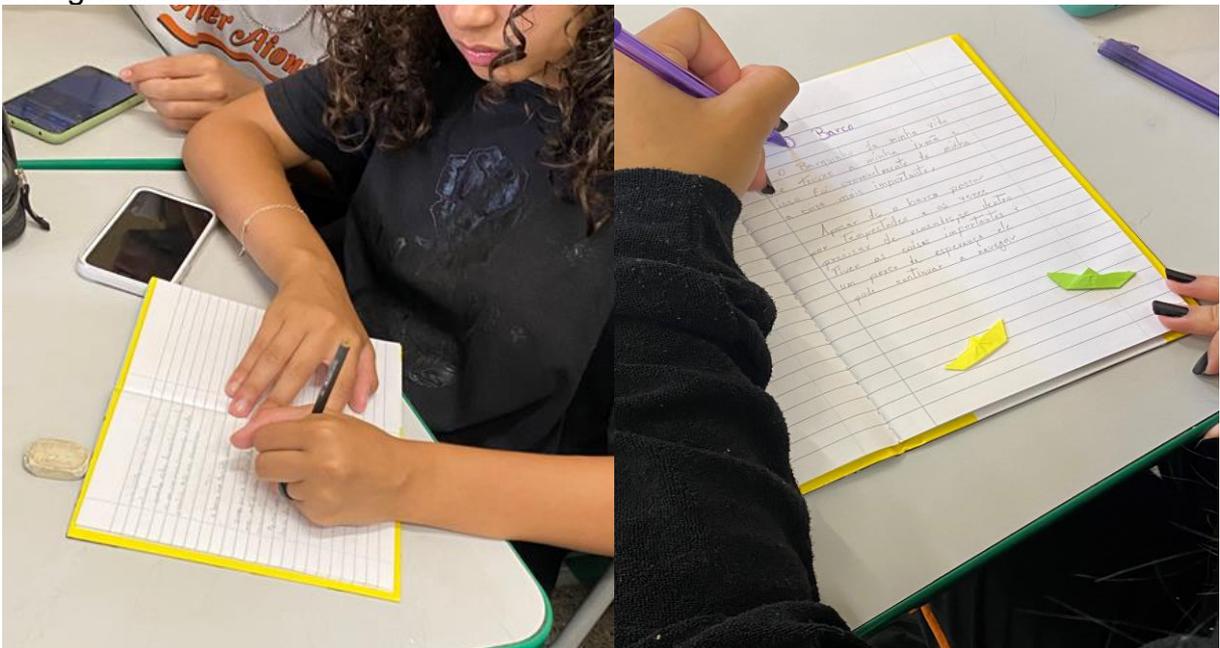
incomodava. Diante disso, deixamos que escolhessem como queriam ficar. Alguns fizeram duplas, outros ficaram sozinhos e alguns grupos permaneceram.

Sentimos que nesse momento os alunos ficaram bastante tocados, possivelmente pelas perguntas feitas e por ser o capítulo “O barco” bastante comovente. Eles queriam ficar sozinhos para escrever, até mesmo em forma de desabafo. Percebemos na escrita que esse momento realmente os tocou, por isso quiseram ficar sozinhos. Eles falaram das perdas, dos traumas e dos medos que tinham.

Alguns leitores podem ter uma forte conexão emocional com histórias tocantes e tristes que reflitam aspectos da sua própria identidade. Essas histórias podem evocar lembranças, traumas ou desafios enfrentados no passado, permitindo que o leitor se identifique profundamente com os personagens e a trama. Essa identificação pode levar a uma reação emocional intensa, que pode incluir tristeza, simpatia, empatia, raiva, indignação, entre outras.

Concebemos que a reação identitária de um leitor não é determinada apenas por sua identidade pessoal, mas também por outros fatores, como personalidade, vivências, contexto cultural e social, entre outros. Portanto, a resposta emocional de um leitor a temas tocantes e tristes pode ser profundamente individual.

Fotografia 6 – Escrita no diário de leitura



Fonte: arquivo pessoal.

Alguns pensamentos dos estudantes nos diários de leitura, nos chamaram a atenção.

Quadro 2 – Diário de G.B.

Imagem: Aluno G.B	Transcrição
<p>Também penso muito em coisas ruins que aconteceram e como seria se acontecesse de novo.</p> <p>Ou talvez meu barco poderia levar as coisas ruins que aconteceram, mas não é uma boa ideia. Essas coisas tiveram que acontecer pra eu ser quem eu sou hoje, sem elas tudo seria diferente.</p> 	<p>Também penso muito em coisas ruins que aconteceram e como seria se acontecesse de novo.</p> <p>Ou talvez meu barco poderia levar as coisas ruins que aconteceram, mas não é uma boa ideia. Essas coisas tiveram que acontecer pra eu ser quem eu sou hoje, sem elas tudo seria diferente.</p>

Fonte: arquivo pessoal.

Quadro 3 – Diário de M.A.

Imagem: Aluna M.A.	Transcrição
<p>A imagem do barco me fez entender como a morte é parte da vida. Quando perdi a minha amiga Lorena, senti como se uma parte de mim tivesse sido levada junto. Mas as águas mostram que não podemos controlar todas as condições da vida, e às vezes precisamos deixar ir as pessoas que amamos. É um processo doloroso, mas é importante para poder seguir em frente. O barco é um símbolo de transformação, e a minha amizade com a Lorena me ensinou o quanto é importante sentir as coisas que importam. É isso que vou carregar comigo para sempre.</p>	<p>A imagem do barco me fez entender como a morte é parte da vida. quando perdi a minha amiga Lorena, senti como se uma parte de mim tivesse sido levada junto. Mas as águas mostram que não podemos controlar todas as condições a vida, e às vezes precisamos deixar ir as pessoas que amamos. É um processo dolorosa, mas importante para poder seguir em frente. O barco é um símbolo de transformação, e a minha amizade é com a Lorena me ensinou o quanto é importante sentir as coisas que importam. É isso que vou carregar comigo para sempre.</p>

Fonte: arquivo pessoal.

Nessas aulas, percebemos uma dedicação maior dos alunos nos momentos de escrita, um envolvimento mais acentuado. Eles estavam bastante concentrados na escrita. Com os exemplos colocados anteriormente, podemos observar o engajamento com o texto lido.

Muitos alunos que ainda não tinham se manifestado conseguiram imprimir na escrita do diário muito sobre si. É muito comum nessa etapa do Ensino Fundamental os alunos serem mais retraídos. Escrever nos diários foi, para muitos, um desabafo.

Em consonância com nossas observações na leitura desses capítulos, Rouxel (2013a, p. 21-22) enfatiza que

O saber sobre si remete à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumido. É a afirmação de uma subjetividade na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções, e o professor deve frequentemente lembrar a eles a necessidade de voltar ao texto. Na etapa seguinte, em contrapartida, os adolescentes resistem a revelar aquilo que consideram sua intimidade. Pudor ou medo de contrassenso, do erro de interpretação que os desacredita diante da classe e de professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem riscos para eles.

Em vista disso, consideramos que os alunos se apropriaram consideravelmente desses capítulos e conseguiram se expressar por meio dos diários de leitura. Este instrumento, deu a eles confiança para que “ousassem pensar a partir de si próprios” (Rouxel, 2013a). Foram atividades que fizeram emergir a subjetividade nesses estudantes.

Aulas 11 e 12 – Descrição e análise

Nessas duas aulas, investimos nas leituras dos capítulos “Tempo de chuva” e “Portas novas”. As atividades transcorreram conforme o planejado na proposta de intervenção.

Fizemos a leitura dos dois capítulos e a roda de conversa. Ao terminarmos de ler o capítulo “Tempos de chuva”, olhei para os discentes e estavam parados, me olhando atentamente. Nesse momento, alguns rumores entre eles surgiram: “Sabia que eles iam cair dessa corda”; “Estava na cara que os pais tinham morrido.”; “Coitada dessa menina, igual lá em casa.”; “Ainda bem que ela lembrou de tudo, agora ela supera.”

Abordamos as questões que estão descritas na proposta, dentre outras: 1) Maria “abriu as portas do passado” para se descobrir, o que isso significa? 2) Rememorem a primeira atividade que fizemos, no Mural literário (aulas 1 e 2), como esses últimos momentos da narrativa confirmam as primeiras impressões que tiveram sobre o título da obra de Bojunga.

A seguir, alguns comentários a respeito dos questionamentos feitos.

Maria acabou enfrentando seus medos, eu queria ser assim (Aluna A.C.).

Faz parte da vida perder as pessoas, a gente amadurece (Aluna E.S.).
Maria agora vai ter um recomeço (Aluna A. P.).

Foi tudo tão explicadinho pela autora, que parecia que a gente estava na história (Aluno E.L.).

O livro tem uma leitura simples e um enredo cativante (Aluna M.A.).

A chuva é aquilo que pode chegar de repente, mas que traz uma renovação, que lava a alma da gente, que pode aguar uma vida nova (Aluno C.S.).

A gente precisa enfrentar as portas velhas e cuidar das novas. Voltar a viver (Aluna J.E.).

A participação oral nessas aulas foi bastante satisfatória. O que mais me chamou a atenção foi a participação da aluna J.E, que até então ainda não tinha se manifestado oralmente. A aluna é sempre quieta e calada. Ela gosta muito de desenhar e o fez em todas as aulas que usamos o diário de leitura.

Notadamente, o envolvimento dos discentes nos comentários fez toda a diferença nessas aulas, algo que não esperávamos, haja vista o perfil da turma. Portanto, acreditamos no papel fundamental que esse tipo de atividade desempenhou no desenvolvimento educacional.

Ao compartilhar suas interpretações e reflexões, os alunos aprimoram suas habilidades comunicativas, expressam ideias e desenvolvem a autoconfiança. Além disso, a discussão oral estimula a compreensão crítica, permitindo que os alunos articulem suas perspectivas e compreendam as dos colegas. Essa interação promove um ambiente de aprendizado colaborativo, em que a diversidade de opiniões enriquece a compreensão coletiva do material. Essa atividade não apenas fortalece as habilidades linguísticas, mas também fomenta a construção de significado, conectando a leitura ao entendimento pessoal e coletivo.

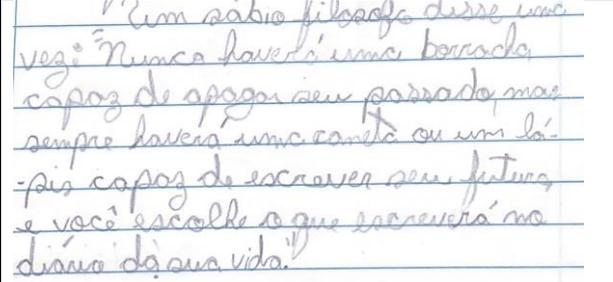
Para essas aulas, não havíamos planejado a escrita no diário de leitura, mas o tempo foi suficiente, desse modo, entreguei os diários após os comentários e os alunos começaram a escrita. Foi interessante pois, mesmo antes de eu entregar os diários, eles perguntaram se não íamos escrever e que queriam muito escrever nos diários sobre os últimos capítulos.

Quadro 4 – Diário de L.K.

Imagem diário de leitura: Aluna I.K.	Transcrição
	<p>me sinto agora inspirada e com coragem para ir a frente, tentar coisas novas, afinal mudanças podem ser boas.</p>

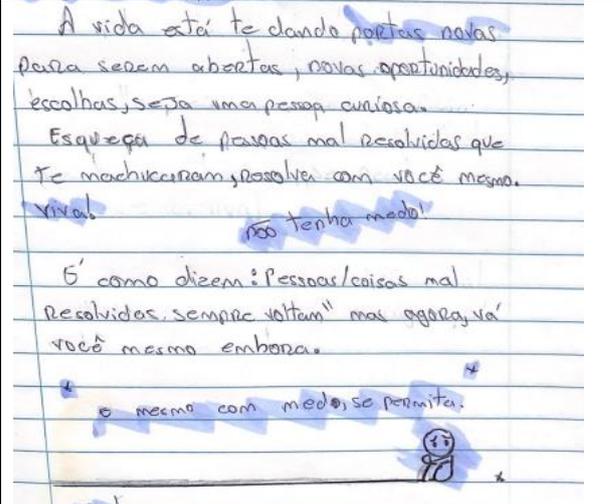
Fonte: arquivo pessoal.

Quadro 5 – Diário de G.B

Imagem diário de leitura: Aluno G.B	Transcrição
	<p>Um sábio filósofo disse uma vez: “nunca haverá uma borracha capaz de apagar seu passado, mas sempre haverá uma caneta ou um lápis capaz de escrever seu futuro e você escolhe o que escreverá no diário da sua vida.”</p>

Fonte: arquivo pessoal.

Quadro 6 – Diário de A.C.

Imagem diário de leitura: Aluna A.C	Transcrição
	<p>A vida está te dando portas novas para serem abertas, novas oportunidades, escolhas, seja uma pessoa curiosa. Esqueça de pessoas mal resolvidas que te machucaram, resolva com você mesmo. Viva! Não tenha medo! É como dizem: pessoas/coisas mal resolvidas sempre voltam, mas agora, vá você mesmo embora. E mesmo com medo, se permita. Viva!</p>

Fonte: arquivo pessoal.

Com esses exemplos, tanto orais, como nas escritas no diário, deduzimos que a escolha da obra *Corda Bamba* cumpriu bem o seu papel, no que tange às diversas sensações, emoções e apropriações feitas pelos estudantes. Os temas tocantes tratados ao longo das leituras vieram à tona, mesmo com um número reduzido de participantes (levando em consideração o número total de alunos matriculados na turma). Nos dois capítulos finais, nenhum estudante pediu para ler. Queriam ouvir a leitura feita pela professora.

Foi um ponto muito positivo todas as leituras terem sido feitas em sala de aula. Rouxel (2013a, p. 24) afirma que:

A literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois discorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.

Esses aspectos apontados por Rouxel (2013a) não podem ser totalmente mensurados pelo professor, uma vez que emanam da esfera íntima do leitor. Assim, a literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos indivíduos, transcendendo simplesmente a avaliação acadêmica

Aula 13 – Descrição e análise

Essa aula foi dedicada à atividade que nomeamos de “portas novas”. Todas as etapas transcorreram conforme o planejado na proposta de intervenção.

Os alunos se dividiram em grupos e cada grupo recebeu uma folha em branco (optamos pela folha sem o desenho da porta, assim os alunos poderiam usar o imaginário e ativar a criatividade). Nesse momento, fomos rememorando a metáfora das portas presente em *Corda Bamba* e propusemos que escolhessem uma cor e construíram uma porta nova, que associe aos desejos do grupo, aos desafios e conquistas de cada um.

Os estudantes ficaram por um tempo discutindo e logo começaram a escrever e colorir a porta. Nesse momento, todos compreenderam a ideia de renovação e de recomeço trazidos pela simbologia da porta nova.

Fotografia 7 – Confeção das portas novas



Fonte: arquivo pessoal.

Fotografia 8 – Mural Literário



Fonte: arquivo pessoal.

Aula 14, 15, 16, 17 – Descrição e análise

Aqui, nos empenhamos na produção do vídeo-minuto.

Primeiramente, explicamos que fariam um vídeo-minuto, para abordarem algumas temáticas apresentadas no livro., especialmente as que mais foram marcantes para eles. Elucidei sobre como poderiam proceder na produção do vídeo, conforme as orientações que estão registradas na proposta de intervenção. Além das orientações abordadas na intervenção, passamos mais algumas que consideramos pertinentes e buscamos esclarecer um pouco mais de como iríamos proceder, por isso, falamos sobre as etapas:

Definição da temática;

- 1- Reunião dos grupos para definirem como apresentarão a temática;
- 2- Escolha de um espaço do colégio para a gravação.
- 3- Escolha de um colega de outro grupo para fazer as gravações.

Feito isso, pedimos que os grupos escolhessem as temáticas que poderíamos abordar na atividade. Após um bate papo, eles nos passaram os temas que poderiam ser levantados: perdas; o luto e a dor; o poder do dinheiro; perdas, traumas e amizades; humildade. Em seguida, retomei o vídeo-minuto em que falamos de Lygia Bojunga e passamos outro que comentou sobre a temática da obra *Corda Bamba*.

Nas aulas que seguiram, os estudantes organizaram os grupos. Foram 6 grupos, num total de 19 alunos nesta atividade. Os outros, ou estavam infrequentes, ou não se sentiram confortáveis a participar. Mesmo assim, ficamos satisfeitos com o número de alunos, haja vista o perfil da turma.

Os grupos, foram convidados a saírem de sala de aula para escolherem os espaços de gravação. Após a escolha, eles nos passaram os locais:

- “Faremos na biblioteca”
- “Nós também queremos a biblioteca”
- “Vamos para as escadas na entrada da escola”
- “Queremos a sala de aula mesmo”
- “vamos ficar nas mesinhas da biblioteca”
- “Pode ser na biblioteca?”

Nas aulas 16 e 17, os alunos se dedicaram a ensaiar, criar as falas e gravar os vídeos. Eles sempre nos mostravam o que iriam falar no vídeo, para saberem se estavam corretos. Ao final da última aula dedicada a esta atividade, todos os grupos tinham nos entregado o vídeo final, bem como os “erros” de gravação. Recolhemos os vídeos para formatá-los em um só arquivo e compartilhar com a turma.

As quatro aulas destinadas a essa atividade não foram suficientes, pois planejamos que, ao final da aula 17, poderíamos compartilhar o formato final com os estudantes. O momento de escolha dos locais de gravação e até mesmo as gravações tomaram um pouco mais de tempo. Portanto, na aula 18, destinada à avaliação informal das atividades, compartilhamos os vídeos com a turma.

O grupo composto pelas estudantes M.F., J.E. e S.A. produziram um pequeno poema, intitulado “Perdas e traumas”, que muito me emocionou. A estudante S.A. é bastante infrequente e J.E, como já mencionado, extremamente tímida.

Não é fácil superar
 Mas é preciso acreditar
 Que o Sol sempre volta
 Um dia clarear
 Se na corda bamba estamos
 vamos sempre caminhar
 acreditar nos sonhos
 E fazer a roda girar
 São os bons amigos que sempre vão nos ajudar
 Abrindo as portas da vida
 Quando a janela se fechar

Para gravar o vídeo, grupo composto pelos estudantes G.H., A.C., L.H., e B.B fizeram uma roda de conversa na biblioteca, sentados à mesa, eles conversaram sobre o poder do dinheiro, de maneira bem informal:

_Eu *tava* pensando aqui, o dia é importante, pra gente ter uma vida digna.
 _Mas ele tem que ser usado com responsabilidade, pra valer a pena o gasto.
 _Vocês têm que lembrar que dinheiro não compra amor, não compra sentimentos, ele compra bem materiais.
 _E dinheiro usando sem inteligência vira desperdício e nos coloca na corda bamba.

Os estudantes A.P., C.S., E.S., L.G., e A.V., sentaram-se nas escadas da entrada do colégio e gravaram um vídeo falando sobre perdas e traumas:

Há perdas que se tornam traumas irreversíveis e muitas vezes a solução é a cura que vem de dentro. A gente precisa se descobrir e se redescobrir, para lidar com algumas pessoas. Buscar ajuda é sempre importante e nós podemos encontrar as portas certas, elas sempre se abrem.

O grupo formado pelos estudantes F.A., M.C., e M.A. também gravaram o vídeo na biblioteca². Eles falaram sobre a importância da humildade.

Humildade é essencial para uma vida feliz. Humildade é simplicidade. Não dá para se achar melhor que os outros por causa das coisas que você tem. Manter uma vida simples e um coração simples são

² O vídeo está disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1CP0FdJ6hnDfEFeLa2uuV8WMUWd5_JXQ5/view?usp=sharing

necessários para entender as coisas essenciais da vida e entender o que realmente importa.

O grupo dos estudantes G.H., G.G, G.H. e F.E. falaram sobre perdas e luto:

Perdemos amigos, parentes, amigos que nós amamos e perdemos pessoas importantes em nossa vida, isso nos dói muito no coração. O luto nos causa muita dor, realmente não é fácil superar a perda daqueles que nós amamos. Nós precisamos de ajuda, força e muita coragem para continuar seguindo a nossa vida. é importante encontrar pessoas que serão suporte para nós, que nos ouçam, que nos ajude realmente a superar as perdas. Temos que tomar cuidado para não tentar curar as dores com coisas erradas na vida, como drogas, álcool e amigos errados. Com o livro aprendemos muitas coisas. A gente aprendeu sobre perdas, sobre fases difíceis da nossa vida e como conseguir superar e seguir em frente. É uma coisa muito triste, mas que infelizmente acontece muito é que muitas pessoas não se importam com o sentimento do outro. Como vimos no livro as pessoas não ligavam para o que a Maria sentia, o que ela pensava e pelo que ela estava passando.

Percebemos que os estudantes gostaram muito de realizar esta atividade.

Mesmo com a timidez, mesmo com vídeos mais curtos, vimos os a dedicação e o entusiasmo em gravar os vídeos-minuto. Foi uma dinâmica que eles nunca tinham vivenciado. São alunos que praticamente não participavam das aulas de Língua Portuguesa, a maioria muito apática a tudo que era proposto. o envolvimento com a leitura e o desenvolvimento do vídeo contribuiu muito para que eles pudessem se expressar de uma forma diferente.

Acreditamos muito no vídeo-minuto usado como ferramenta para fechar as discussões sobre a obra e as temáticas que mais tocaram os estudantes. Julgamos que foi bastante positiva esta atividade.

A escola, como ambiente para cultivar aptidões de aprendizado e habilidades na construção de valores cognitivos, emocionais, éticos e sociais (Brasil, 2018), deve procurar maneiras de integrar a tecnologia como ferramentas pedagógicas que aprimorem a dinâmica do ensino-aprendizagem.

Não esperávamos, em nenhum momento, que os alunos fizessem vídeos extremamente elaborados, ademais, esse não era o objetivo. Contudo, na simplicidade dos grupos, de uma atividade feita toda na escola e por conhecermos a realidade da maioria, se sobressaíram na produção destes vídeos. Os professores podem, e devem, apostar nessa ferramenta como metodologia para a leitura literária.

Nestas últimas aulas, compartilhamos o vídeo minuto com os estudantes e fizemos uma análise geral dos nossos momentos de leitura. Em nenhum momento falamos em “avaliação”, mas que teríamos uma conversa sobre as atividades que realizamos. Em seguida, iríamos usar o diário de leitura para registrar nossas últimas impressões. Vale dizer que havíamos planejado apenas uma aula para esse momento, pois, de acordo com o planejamento, faríamos apenas a escrita no diário de leitura. Como colocar o vídeo demanda tempo: ligar aparelho, conectar etc. usamos duas aulas para encerramento das atividades.

Para refletirmos sobre as atividades, pedimos que os estudantes ficassem em grupo e discutissem entre si. Lancei as questões presentes na proposta de intervenção. Após a discussão dos grupos, retomei as questões, e alguns se manifestaram individualmente ou em nome do grupo:

Gostamos muito quando começamos a entender que as portas eram as lembranças de Maria.

Quando a gente vê que Maria perdeu os pais na corda bamba, por causa de dinheiro, a gente viu que isso acontece aqui em Patos.

Acho que depois do jeito que a gente leu esse livro vamos ler mais.

O diário de leitura tinha que ser usando em todo livro que a gente lesse.

Foi muito bom não se obrigado a falar.

Desse jeito a gente entendeu melhor a história.

O vídeo-minuto e as atividades do mural foi o que a gente mais gostou.

Eu quase não escrevi no diário, só desenhei. Eu tenho dificuldade de escrever.

Após essa roda de conversa os estudantes escreveram no diário de leitura.

Quadro 7 – Diário de L.K.

Imagem diário de leitura: Aluna I.K.	Transcrição
<p>Acabou! Foi um final maravilhoso, confesso que já esperava o porquê de Maria ter ido parar na casa da vó dela (por causa do acidente e tudo), mas mesmo assim ler tudo detalhadamente me deu arrepios. Consegui realmente sentir o desespero de Maria para não ter que presenciar aquela cena novamente. Entendo que é muito difícil enfrentar medos e problemas não resolvidos, mas com o livro, percebo que é necessário para aliviar aquela dor que incomoda tanto. Me deu uma felicidade genuína ver como Maria "montava" aqueles quartos de acordo com sua felicidade.</p> <p><i>Foi demais!</i></p>	<p>Acabou! Foi um final maravilhoso, confesso que já esperava o porquê de Maria ter ido parar na casa da vó dela (por causa do acidente e tudo), mas mesmo assim ler tudo detalhadamente me deu arrepios. Consegui realmente sentir o desespero de Maria para não ter que presenciar aquela cena novamente. Entendo que é muito difícil enfrentar medos e problemas não resolvidos, mas com o livro, percebo que é necessário para aliviar aquela dor que incomoda tanto, me deu uma felicidade genuína ver como Maria "montava" aqueles quartos de acordo com sua felicidade.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 8 – Diário de M.C.

Imagem diário de leitura: Aluna M.C.	Transcrição
<p><i>Corda Bamba</i></p> <p>O capítulo que não apreciei tanto foi "O Presente de Aniversário", pois me deu uma certa agonia pelo presente ter sido uma pessoa de verdade. O diário de leitura me ajudou a me soltar e fazer querer ler mais, se todo livro tivesse essas atividades seria bem mais divertido ler.</p> <p><i>Fiquei feliz por ter gostado!</i></p>	<p>O capítulo que não apreciei foi "O presente de aniversário", pois me deu uma certa agonia pelo presente ter sido uma pessoa de verdade. O diário de leitura me ajudou a me soltar e fazer querer ler mais, se todo livro tivesse essas atividades seria bem mais divertido ler.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 9 – Diário de M.A.

Imagem diário de leitura: Aluna M.A.	Transcrição
<p>A interpretação do livro pode variar de pessoa para pessoa, dependendo de seus próprios pensamentos e experiências. Compartilhar diferentes opiniões sobre o livro pode ajudar a oferecer diferentes pontos de vista.</p> <p><i>Você escreveu muito bem! Que bom que gostou. Parabéns pelas parti- cipações!</i></p>	<p>A interpretação do livro pode variar de pessoa para pessoa, dependendo de seus próprios pensamentos e experiências. Compartilhar diferentes opiniões sobre o livro pode ajudar a oferecer diferentes pontos de vista.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos o papel do letramento literário na formação de leitores competentes e críticos, a partir da perspectiva da leitura subjetiva. Ao longo do estudo, exploramos as práticas do diário de leitura e da escuta literária como estratégias pedagógicas que possibilitam uma maior conexão entre o leitor e as obras literárias.

O Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, nos proporcionou uma ampla gama de benefícios e oportunidades. Ao longo do programa, foi possível aprofundar nossos conhecimentos na área de Letras e aprimorar as habilidades acadêmicas, adquirindo uma visão mais crítica e abrangente sobre os estudos literários. Além disso, tivemos a oportunidade de estabelecer contatos valiosos com profissionais da área, tanto dentro quanto fora da universidade, o que contribuiu significativamente para nosso crescimento pessoal e profissional.

Uma das principais contribuições do PROFLETRAS foi a ampliação do nosso conhecimento em teoria literária. Através das disciplinas cursadas, tivemos a oportunidade de explorar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, o que nos possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos estudos da literatura. Essa bagagem adquirida enriqueceu nossas práticas pedagógica e abriu caminho para que pudessemos seguir na pesquisa na linha de Estudos Literários.

Nosso trabalho contou com estudos teóricos relevantes, que desempenharam papel crucial para a compreensão da formação do leitor literário sob a ótica do letramento literário, da leitura subjetiva e da escuta literária. Esses estudos forneceram um embasamento conceitual e histórico que permitiu compreender a complexidade desses campos.

Ao explorar teorias relacionadas ao letramento literário, identificamos e analisamos as práticas de leitura e escrita em contextos específicos, como a sala de aula. Além disso, as teorias ofereceram um arcabouço para a interpretação dos resultados da pesquisa, ajudando a contextualizar e aprofundar as descobertas. Nesse sentido, podemos contribuir para o desenvolvimento e evolução do campo do letramento literário, enriquecendo o debate acadêmico e fornecendo subsídios para a elaboração de práticas educacionais mais eficazes.

Por meio da leitura subjetiva, compreendemos como a experiência individual de cada leitor influencia a interpretação e compreensão de textos literários. Essa

abordagem reconhece que cada leitor traz consigo um conjunto único de experiências, emoções, e bagagem cultural que moldam a forma como eles interagem com as obras literárias. Ao conhecer mais sobre a leitura subjetiva, podemos desenvolver estratégias de ensino que levaram em consideração a diversidade de interpretações e significados atribuídos à obra literária *Corda Bamba*.

A leitura subjetiva nas aulas de leitura literária provou ser uma abordagem valiosa e eficaz para envolver os alunos com o material literário de uma forma mais pessoal e significativa, pois, ao permitir que os alunos interpretassem e relacionassem as obras com suas próprias experiências e perspectivas, eles foram incentivados a desenvolver uma conexão emocional com a leitura literária, especialmente por ser *Corda Bamba* uma obra que dialogou de forma eficaz com a realidade dos educandos.

No que tange a escuta literária, foi uma prática em que os alunos tiveram a oportunidade de mergulhar no universo da literatura de uma forma mais profunda e significativa. Cecília Bajour (2012) e Chambers (2007) foram aportes imprescindíveis para o desenvolvimento dessa prática. Percebemos a importância de criar um espaço de escuta ativa, em que os estudantes possam se conectar com as histórias, personagens e mensagens transmitidas pela literatura.

Todos esses estudos foram basilares para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que, à medida que íamos lendo e aprendendo, buscamos por meio destes alinhar a proposta de intervenção, buscando atividades que fizessem sentido para aquele grupo de alunos.

Dentre as atividades, o diário de leitura para coleta dos dados e avaliação das atividades e leituras mostrou-se um instrumento bastante importante. Vale mencionar que o ponto central da avaliação não foi a correção ortográfica ou morfosintática, mas sim, observar, diagnosticar se os estudantes estavam acompanhando a leitura, suas trilhas interpretativas, a aptidão de cada um de fazer associações entre o que conversávamos em sala e suas próprias reflexões, diálogos intertextuais e experiências pessoais.

Ao recolher os diários, tivemos a oportunidade de ler e perceber o engajamento dos alunos com o texto. Deixávamos pequenos “recadinhos”, às vezes confirmando e outras sugerindo elementos à compreensão dos capítulos lidos. Além das atividades em sala de aula, nossos estudos comprovam a importância de uma capacitação constante dos professores de Língua Portuguesa. Isso permite que eles aprimorem seus conhecimentos e reconheçam a necessidade e a importância de promover a

leitura literária como meio de desenvolver habilidades e competências essenciais para a formação dos alunos como leitores.

Diante dos resultados obtidos, fica evidente que a combinação do trabalho com o diário de leitura e a escuta literária provou-se eficaz na promoção do letramento literário e no desenvolvimento de uma leitura mais subjetiva e conectada com o mundo interior do leitor. Essas estratégias pedagógicas proporcionam aos estudantes a oportunidade de se envolverem de forma ativa e significativa com as obras literárias, construindo uma relação pessoal com os textos e desenvolvendo sua identidade como leitores.

Por fim, acreditamos que a adoção dessas práticas pedagógicas nas escolas pode contribuir para a formação de leitores autônomos, capazes de se relacionar de forma crítica e prazerosa com a literatura. Entretanto, faz-se necessário um investimento na formação contínua dos professores, visando a adoção e aprimoramento dessas metodologias, assim como a criação de um ambiente propício para a leitura subjetiva e o compartilhamento de experiências literárias.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **A viuvinha**. Rio de Janeiro: FBN, 1857. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000144.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- ALENCAR, José de. **Iracema**. Rio de Janeiro: FBN, 1865. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/iracema.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.
- ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena vendedora de fósforos**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: FBN, 1864. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000194.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOJUNGA, Lygia. **Corda Bamba**. 9. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.
- BRASILIENSE, Leonardo. **Adeus conto de fadas**: (minicontos juvenis). 3. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- BRONTE, Emilly. **O morro dos ventos uivantes**. [S.l.]: Clássicos Ilustrados, 1950.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (ed.). **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 270-271
- CHAMBERS, Aindan. **Dime**. México: Fondo de Cultura Economica, 2007.
- COELHO, Jacinto do Prado. Como ensinar literatura. In: COELHO, Jacinto do Prado (org.). **Ao contrário de Penélope**. Lisboa: Genérico, 1976. p. 45-71. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7424474/mod_resource/content/1/2887_001.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

COENGA, Rosemar Eurico. Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Caio Fernando Abreu. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n. 3, p. 268-274, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n3p268-274>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/4557>. Acesso em: 10 maio 2023.

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

COMPAGNON, Antonie. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbete/letramento-literario Acesso em: 18 mar. 2023.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. *Vida e Educação*, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

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

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria (org.). **Anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Unesp; Univesp, 2017. p. 101-107. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, Parábola, 2013.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Cerrados**, Brasília, ano 25, n. 42, p. 210-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1776/445>. Acesso em: 10 maio 2023.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. Tradução de Renato Prelorenzou. São Paulo: Unesp, 2021.

DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro**. São Paulo: Brasiliense, 1946.

DUPRÉ, Maria José. **O cachorrinho Samba**. São Paulo: Ática, 1987.

DUPRÉ, Maria José. **O cachorrinho Samba na fazenda**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DUPRÉ, Maria José. **O cachorrinho Samba na floresta**. São Paulo: Ática, 1993.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 6. ed. São Paulo: Principis, 2020.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Boa Viagem, 2019.

GARCIA, Regina Leite. **Diários de leitura**: um caminho para a formação de leitores críticos. São Paulo: Ática, 2001.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura "scriptível". *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-115

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Scipione, 2000.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36517/revletras.38.1.9>. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf. Acesso em: 1º abr. 2023

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: 34, 1999. v. 2.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-66

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Ay kakyri tama**: eu moro na cidade. São Paulo: Jandaíra, 2018.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia de pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/livrode Metodologia de pesquisa 2010_011120181549.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...: o que eu faço?** Brasília; Campinas: MEC; Unicamp. 2005.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38

LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 18, p. 61-74, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas & perspectivas. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

MAZAUIC, Catherine. Les moi volatils dès guerres perdues, a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 89-102

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. São Paulo: FTD, 2016.

MINUZZI, Luara Pinto; SILVA, Renan Cardozo Gomes da; NOBLE, Debbie Melo; FERREIRA, Gabriela Semensato. **Literatura infantojuvenil**. São Paulo: Sagah, 2019.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. https://mariocz.files.wordpress.com/2008/08/midias_educacao.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: 34, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, Parábola, 2013a. p. 17-34.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro (org). **Memórias da Borborema 4. Discutindo a literatura e seu ensino**. p. 19-35. Disponível em <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em 13/04/2023.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Criação & Crítica**, São Paulo, n. 9, p. 13-24, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 191-208.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p.19-38.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes-RO. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. rev. Goiânia: Cãnone, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: SOARES, Magda (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. Das (im)possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 78-90, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11985>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11985>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). **A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores**: reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p. 93-121.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-132.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

YAMÃ, Jaguarê. **Pequenas guerreiras**. São Paulo: FTD, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 10 maio 2023.

APÊNDICE A – Sobre a utilização do diário de leitura

O QUE É UM DIÁRIO DE LEITURA?

Um diário de leitura é um registro pessoal em que você anota suas reflexões, impressões e observações sobre os livros que está lendo. Ele permite que você acompanhe seu progresso, lembre detalhes importantes e organize seus pensamentos sobre os capítulos lidos. Além disso, o diário de leitura pode ajudá-lo a aprofundar sua compreensão, promover o pensamento crítico e facilitar discussões sobre os livros. É uma ferramenta valiosa para desenvolver habilidades de análise e expressão escrita e você pode se expressar livremente em seu diário. (grifo da professora pesquisadora)

SUGESTÕES PARA OS REGISTROS NO DIÁRIO

- a) Indicarem o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.
- b) Explore suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe;
- c) Explicitarem em que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura profissão;
- d) Relacionarem as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida etc.

MACHADO, Anna Rachel. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula.** Revista Linha D'Água, São Paulo, v. 18, p. 61-74, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Lembre-se de que o objetivo da escrita subjetiva em um diário de leitura é explorar suas impressões pessoais e pensamentos. Não se preocupe com análises formais; em vez disso, concentre-se em como a leitura impacta você como indivíduo.

Com carinho, Professora Lenice