

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**A formação do aluno leitor: resgatando a leitura oral na  
sala de aula**

**Evelin Cristina de Lacerda França da Silva**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR: RESGATANDO A LEITURA ORAL NA  
SALA DE AULA**

**EVELIN CRISTINA DE LACERDA FRANÇA DA SILVA**

*Sob a Orientação do Professor Doutor*

**Marcos Estevão Gomes Pasche**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa em Leitura e Produção Textual: Diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ  
Outubro de 2020

S586f

Silva, Evelin Cristina de Lacerda França da, 1992-  
A formação do aluno leitor: resgatando a leitura  
oral na sala de aula / Evelin Cristina de Lacerda  
França da Silva. - Rio de Janeiro, 2020.  
100 f.: il.

Orientador: Marcos Estevão Gomes Pasche.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Profletras, 2020.

1. Formação aluno leitor. 2. Leitura oral. 3.  
Literatura na escola. I. Pasche, Marcos Estevão  
Gomes, 1981-, orient. II Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. Profletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**EVELIN CRISTINA DE LACERDA FRANÇA DA SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/12/2020.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ)  
Orientador

---

Prof. Dr. Ana Crélia Penha Dias (UFRJ)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)  
Avaliador interno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E  
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

---

Emitido em 2021

**TERMO Nº 70/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 01/02/2021 08:56)*

MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 1966277

*(Assinado digitalmente em 01/02/2021 10:47)*

XIMENA ANTONIA DIAZ MERINO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptL/IM (12.28.01.00.00.89)

Matrícula: 1517201

*(Assinado digitalmente em 01/02/2021 10:44)*

ANA CRELIA PENHA DIAS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 026.374.957-66

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:

**70**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **01/02/2021** e o código de verificação: **4d730304e7**

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, autor e consumidor da minha fé, por ter me dado graça para sempre seguir em frente e a todos meus alunos que me fazem querer ser uma professora pesquisadora cada dia melhor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor e dono de todo meu ser, que foi minha rocha e conforto em momentos tão difíceis em meio às eventualidades durante toda minha jornada de mestrandia.

Ao meu esposo, que não mediu esforços para me ajudar. Sempre acreditando que conseguiria terminar a tempo, cuidando de nosso filho com tanto carinho para que eu pudesse escrever. Por me ouvir dizendo diversas vezes que era cansativo, que estava muito esgotada e sempre recebi apenas palavras de incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Pasche, por confiar em mim e em meu projeto que fugia um pouco do tradicional. Mesmo eu tendo mudado ao longo do desenvolver do projeto, a essência continuou a mesma.

Ao meu pai porque sempre acreditou em meu potencial. Sempre me incentivou a estudar e buscar o melhor em todas as áreas de minha vida.

A minha mãe por ter me dado o primeiro exemplo de professora e por me inspirar em sua força e determinação como mulher.

A todas as professoras que me incentivaram a melhorar minha prática como profissional. Todas as professoras de Literatura que tive: Rosângela, Luzia, Fernanda, Camila...

A professora Ximena Merino que me fez descobrir no universo literário as teorias pós-colonialistas que fizeram meu coração encontrar lar para debater questões que há muito me faziam refletir. Por prontamente aceitar participar da banca e dar importantes contribuições à minha pesquisa.

A professora Ana Crélia Dias por me trazer valiosas reflexões e bastante desconforto ao criticar todo o meu projeto na qualificação. Isso me fez ler mais ainda sobre o tema e repensar diversas das ações planejadas, gratidão.

Ao meu filho, Rúben, por mesmo sem ter noção do papel que ele tem na minha vida, me deu forças e incentivo para terminar este mestrado.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhes o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa”.

(Teresa Colomer)



## RESUMO

SILVA, Evelin Cristina L. F. da. **A formação do aluno leitor: resgatando a leitura oral na sala de aula**. 2020. 100 p. Dissertação (Mestrado Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender de que forma o uso da literatura de resistência, trabalhada a partir da leitura colaborativa e de debates, pode contribuir para a formação do aluno leitor na escola pública municipal. Para isso, elaboramos uma atividade de intervenção a qual foi realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Nilópolis no Rio de Janeiro. Escolhemos nos orientar metodologicamente pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) pois favorece o diálogo entre professor-pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa no sentido de buscar soluções democráticas para o problema observado. A partir do problema apresentado, elaboramos uma proposta de intervenção levando em consideração o perfil da turma pesquisada, e para isso escolhemos a obra *Malala, a menina que queria ir para escola* (CARRANCA, 2015) que aborda temas de relevância para os alunos além de tratar de questões da literatura pós colonialista, como o revide discursivo (BONNICI, 2009), a civilidade dissimulada e a mímica (BHABHA, 1998). Escolhemos trabalhar o livro a partir da leitura oral por reconhecer seus benefícios frente ao público de escola pública que pouco teve contato com leituras diversas. Apesar dos percalços encontrados no desenvolvimento desta pesquisa, conseguimos aliar a teoria com uma prática significativa a fim de promover a formação de alunos leitores. Em termos teóricos, baseamo-nos nos aportes estabelecidos por Colomer (2007), Candido (1972, 2004), Rosenfeld (2014), Cadermatori (2012), Mignolo (2007), dentre outros. Os resultados indicam que os alunos reagiram positivamente ao livro escolhido e à forma de leitura proposta, esse fato se deve à escolha do livro que se baseou nas questões envolvidas com o tema resistência. Consideramos que há necessidade de refletir acerca da forma como a leitura é promovida nas escolas atualmente, pois a leitura oral pode ser uma aliada favorável à restituição da função humanizadora e socializadora da leitura, além de proporcionar uma melhor receptividade do texto literário em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação aluno leitor. Leitura oral. Literatura na escola.

## ABSTRACT

SILVA, Evelin Cristina L. F. da. **The formation of reader student: bringing oral reading back to class.** 2020. 100 p. Dissertation (Master Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This research aims to understand how the use of resistance literature, through collaborative reading and debates, can contribute to the training of student readers in the municipal public school. For this, we developed an intervention activity which was carried out in a class of the 7th year of Elementary School in a municipal school in the city of Nilópolis in Rio de Janeiro. We chose to orient ourselves methodologically through action research (THIOLLENT, 2002) because it favors the dialogue between teacher-researcher and the people involved in research in order to seek democratic solutions to the observed problem. Based on the problem presented, we elaborated an intervention proposal taking into account the profile of the researched class, and for that we chose the book *Malala, the girl who wanted to go to school* (CARRANCA, 2015) which addresses topics of relevance to students in addition to address issues of post-colonialist literature, such as discursive retaliation (BONNICI, 2009), disguised civility and mimicry (BHABHA, 1998). We chose to work on the book based on oral reading because we recognized its benefits for the students of public schools that had little contact with different readings. Despite the difficulties encountered in the development of this research, we managed to combine theory with significant practice in order to promote the training of student readers. In theoretical terms, we are based on the contributions established by Colomer (2007), Candido (1972, 2004), Rosenfeld (2014), Cadermatori (2012), Mignolo (2007), among others. The results indicate that the students reacted positively to the chosen book and the proposed way of reading, it shows how importante was the chosen of the book based on resistance discussions. We believe that there is a need to reflect on how reading is promoted in schools today, as oral reading can be a favorable ally for restoring the humanizing and socializing function of reading, in addition to providing a better receptivity of the literary text in the classroom.

**Keywords:** Formation of reader student. Oral reading. Literature in school.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Foto da capa do livro	49
Figura 2 – Foto da 4ª capa do livro	50
Figura 3 – Foto da ilustração de Bruna Assis Brasil	53
Figura 4 – Foto do caderno de fotos	54

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas do questionário para diagnose	18
Tabela 2 – Respostas do questionário para diagnose	18
Tabela 3 – Respostas do questionário inicial para diagnose	28
Tabela 4 – Respostas do questionário I	31
Tabela 5 – Respostas do questionário feito no primeiro dia de leitura	34
Tabela 6 – Respostas do questionário I	35
Tabela 7 – Respostas do questionário feito ao final da leitura completa do livro	38
Tabela 8 – Respostas do questionário I	41
Tabela 9 – Respostas do questionário III	41
Tabela 10 – Respostas do questionário I	46
Tabela 11 – Respostas do questionário I	46
Tabela 12 – Respostas do questionário II	47
Tabela 13 – Respostas do questionário III	47
Tabela 14 – Respostas do questionário I	63
Tabela 15 – Respostas do questionário II	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA</b>	<b>16</b>
1.1 A leitura para fruição	18
1.2 A formação do professor	23
1.3 A literatura nos anos finais do Ensino Fundamental	28
<b>2 A LEITURA ORAL COMO ESTRATÉGIA</b>	<b>33</b>
2.1 A discussão para a construção dos sentidos	36
2.2 O papel do ouvir nas entrelinhas	39
2.3 A realidade de leitura dos sujeitos participantes	45
<b>3 EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA</b>	<b>49</b>
3.1 Proposta pedagógica inicial	51
3.2 A obra escolhida: análise	52
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>65</b>
ANEXO A – Livro digital (e-book)	69
ANEXO B - 4ª capa do livro <i>Malala, a menina que queria ir para escola</i>	71
ANEXO C – Questionário utilizado na coleta de dados diagnóstica (Entrevista)	72
ANEXO D – Questionário I utilizado após a leitura da primeira parte do livro	73
ANEXO E – Questionário II utilizado após a leitura da segunda parte do livro	74
ANEXO F – Questionário III final utilizado após toda leitura do livro	75
ANEXO G – Caderno de fotos	76
ANEXO H – Ilustrações do livro usado na intervenção	79
ANEXO I – Respostas do questionário diagnóstico	94

## INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre o papel que a leitura exerce na escola, se torna imprescindível refletir sobre questões que permeiam a prática docente que vão desde as divergências entre os professores sobre as abordagens de ensino, problemas de estrutura física dos estabelecimentos de ensino, baixos salários, indisciplina dos alunos entre tantas problemáticas que afetam diretamente o trabalho docente, porém este trabalho não pretende se ater a essas. Tendo em vista questões que interferem e podem prejudicar o trabalho com a leitura em sala de aula, este trabalho se propõe a apresentar um alento para a prática de leitura literária em sala de aula visando a formação de alunos leitores.

A partir da década de 1960, os estudos a respeito da leitura tomam um caminho diferenciado pois passam a relevar a relação entre o texto e o leitor, o texto já não é o único a conter todos os significados e passa a ser vistas outras dimensões além de si mesmo, como o conhecimento prévio do leitor. O leitor, a partir dessa concepção, passa a ter um papel mais significativo. Os sentidos do texto não são absolutos, eles são construídos a partir do diálogo entre o leitor e a obra. Dessa forma, o conhecimento prévio do leitor é ativado e se relaciona com os conceitos encontrados no texto.

A formação do aluno leitor deve ser orientada tendo em vista o diálogo entre o indivíduo e sua cultura, levando-o a desvendar o sentido global do texto e sua função simbólica, na qual o leitor se projeta. Zilberman e Silva (1990, p. 18) argumentam que uma das funções da leitura literária é propiciar uma experiência única com o texto, levando o leitor “à reflexão e à incorporação de novas experiências”. Com isso, os sentidos do texto são construídos através do diálogo entre o texto literário e as experiências, expectativas, e conhecimento de mundo do leitor. Ao ler uma obra literária, o leitor pode procurar nela elementos que expressem seu mundo interior, o que torna a leitura de textos literários uma ação constituída de emoções, valores e visão de mundo que proporciona prazer ao leitor por meio do estímulo ao imaginário.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma preocupação quanto à carência de competência leitora, especialmente de textos literários, encontrada em muitos, senão em sua maioria, dos alunos da educação pública. Devido esta inquietação, buscou-se despertar nos alunos o gosto pela leitura de textos literários e abrir caminhos para que se desenvolva a competência leitora com efetiva compreensão. Diante dos desafios diários que o professor

enfrenta em sala de aula, buscou-se apresentar uma intervenção que valorize o simples e com leveza traga a participação ativa dos alunos em sua construção.

A utilização do texto e, logo, da leitura deste como parte de alta relevância das aulas de língua portuguesa é pontuado por documentos oficiais que foram redigidos no âmbito de nortear o ensino de língua nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa afirma que o professor:

Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1998, p. 43)

Assim, cabe ao professor buscar abordagens e métodos que incentivem os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura. Uma forma bastante eficaz de diversificar a prática docente é ouvindo outros professores sobre suas próprias experiências em sala de aula. Um professor pesquisador deve estar atento aos estudos teóricos relacionados à sua prática, mas, também, deve dar ouvidos às práticas realizadas por seus colegas de profissão que podem inspirá-lo a ter novas ideias. As áreas de educação, ensino e pesquisa devem estar em constante diálogo para que possamos continuar seguindo em busca de uma educação pública de qualidade, procurando novas alternativas de práticas educacionais ao invés de culpar apenas o professor pelo fracasso escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a formação do leitor como algo a ser continuado, pois acredita-se que o letramento se inicia muito antes da alfabetização já que o termo “letramento” é definido por Magda Soares (2000, p. 47) como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Assim, a criança ao ver pessoas lendo livros, rótulos, placas, e começa a compreender o valor da palavra escrita e sua função. Vejamos o que o documento diz a respeito:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2019, p. 138).

Entretanto, percebemos que cada vez as crianças têm menos contato com o livro antes de ingressar na escola. Isso dificulta a continuação que a BNCC aborda, pois o contato com o universo literário do alunado inicia na escola. As famílias que inserem seus filhos na educação pública não possuem em geral práticas de leitura literária como ler para as crianças antes de dormir, o que afeta a parte afetiva que os alunos podem desenvolver com os livros, e também “as crianças que não possuem essa experiência ou possuem experiências distintas de letramento enfrentam dificuldades em seu desempenho escolar do que aquelas cujos pais usam a leitura antes de dormir.” (COSSON, 2014, p. 105). Assim, o professor se torna um grande exemplo de leitor para seus alunos e age como o mediador entre o texto e o alunado. Ele deve proporcionar um ambiente favorável para o diálogo entre o texto e o leitor.

O caminho escolhido neste trabalho partirá de uma prática leitora voltada para a fruição, a partir de uma linguagem e temática mais atrativa para o público-alvo. Baseada nos dados coletados e na análise do perfil da turma em questão, esta intervenção busca motivar o aluno a ver a literatura por uma nova perspectiva, baseada em sua função humanizadora e socializadora (CANDIDO, 1972). O grande desafio para o docente, talvez, é de planejar estratégias que o auxiliarão a encontrar o melhor caminho para levar a leitura literária para a sala de aula. O que defendemos, neste trabalho, é a busca pela leveza e simplicidade nas atividades. Por diversas vezes, o obrigatório se torna motivo de rejeição por parte dos adolescentes que acabam associando a leitura a algo restrito do ambiente escolar. Dessa forma, a escolarização da leitura do texto literário deve ser revista de modo a valorizar a relação do aluno leitor e o texto além de apenas a feitura de questionários sobre a compreensão do texto e atividades meramente escolares. Pois a leitura “não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso permite um exercício pleno da democracia.” (CASTRILLÓN, 2011, p. 19)

Por conseguinte, nesta dissertação, foram utilizadas a estratégia de leitura oral colaborativa e a construção coletiva dos sentidos do texto através da discussão em aula. Outra questão abordada foi o corpus de texto utilizado em sala de aula que geralmente é limitado, o que pode gerar dissensões quanto ao prazer encontrado no literário pelos alunos. Por isso, buscamos ampliar o corpus conhecido pelos alunos trazendo diferentes gêneros e em diferentes suportes a fim de que o aluno se sinta motivado, despertando o prazer pela literatura e criando vínculo com o ato de ler para ir além dos muros da escola.

Nesta dissertação, abordamos o uso de obras que apresentam estratégias de escrita pós-colonial que favorecem o debate sobre opressão e resistência cultural (BONNICI, 2009), tema



tão necessário na sociedade em que estamos inseridos atualmente. “A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo.” (COLOMER, 2007, p. 45). Assim, escolhemos uma obra em que os personagens lançam mão de estratégias pós-colonialistas por acreditarmos ser importante para ampliar o corpus estudado pelo aluno em sala de aula. Defendemos o uso de livros com tal abordagem por ser um importante aliado para motivar os alunos a lerem textos literários.

Inicialmente, iríamos trabalhar com três textos em suportes diferentes, porém alguns problemas surgiram ao longo do desenvolvimento que fizeram reduzir para apenas um livro. A proposta era trabalhar um texto impresso, lido individualmente; outro texto digital e interativo em duplas; e outro em conjunto com toda turma. Os textos escolhidos se relacionavam de certa maneira e era desejo da pesquisadora buscar um debate sobre direitos, sonhos, luta e formação identitária. Entretanto, escolhemos utilizar apenas, um dos escolhidos, o livro da jornalista Adriana Carranca, *Malala, a menina que queria ir para a escola*, para ser o eixo central desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada num total de 12 aulas (com 45 minutos cada) no segundo semestre de 2019. A sequência didática organizada para esta pesquisa foi dividida em três etapas tendo como eixo central a leitura e discussão da obra escolhida. A primeira etapa se resumiu em apresentar o livro e a proposta de ser lido em voz alta pela professora. Neste momento, foi questionado sobre as expectativas deles criadas nesse primeiro contato com o livro conhecendo apenas a capa, o título, a contracapa, as ilustrações etc.

Na segunda etapa, a professora leu o livro em voz alta para a turma. A leitura foi feita durante diversas aulas e dividida em três blocos para que ao final de cada bloco os alunos pudessem responder ao questionário proposto. A leitura oral foi escolhida por ser uma estratégia viável no contexto da escola municipal e foi feita apenas pela professora pois os alunos mostravam excessiva ansiedade e preocupação em ler para a turma, não ficaram confortáveis com essa possibilidade, levando-os a faltar as aulas para não realizarem a tarefa. Esse fato resultou na leitura oral pela professora apenas.

Na terceira etapa, os alunos fizeram um relato oral da experiência que tiveram com a leitura do livro. Nesse relato deveriam expor os pontos positivos e negativos de toda a jornada em grupo da leitura da obra.

Com isso, queremos trazer à sala de aula não só a literatura em sua função humanizadora, mas com a função socializadora também (CANDIDO, 1972), pois é através da recomendação de amigos e pessoas de destaque que escolhemos assistir um filme, seriado, ou

ler um livro que talvez não nos chamem a atenção num primeiro momento. Por isso, trazer esse tipo de discussão para a sala de aula, faz a prática escolar estar mais perto da realidade e de práticas sociais existentes.

## 1 O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Por muitos anos, a leitura na escola foi considerada sinônimo de decodificar as letras e fruto desse pensamento foi o número elevado de universitários incapazes de interpretar textos simples, assim iletrados. Após estudos e atualizações no campo da educação escolar, o processo de leitura já não é mais centrado na decodificação, e sim em uma prática ampla de leitura com textos de verdade. “É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado.” (BRASIL, 1998, p. 42).

A filóloga espanhola Teresa Colomer faz importantes contribuições no campo da leitura literária em sala de aula em seu livro *Andar entre livros*. Nele, a autora conta suas próprias experiências com a literatura e traz fartas reflexões acerca do que seria a forma adequada de inserir e ensinar literatura em sala de aula. Uma questão levantada no livro é sobre a funcionalidade da leitura. A autora diz que

(...) pode-se constatar que na sociedade predomina uma função profissionalizante da leitura; por exemplo, nos estudos universitários a bibliografia de cada matéria é já tão ampla que os alunos – e também seus professores – praticam uma leitura rápida de capítulos, artigos, fragmentos e sínteses divulgadoras, mais que uma leitura reflexiva de livros complexos e de obras que constituem as fontes primeiras da disciplina. (COLOMER, 2007, p. 47)

Por conta desta crítica de Colomer, resolvemos nos ater apenas em uma das obras escolhidas para o projeto. Ao invés de trabalhar com os alunos diversos textos com um tempo curto a fim de seguir o cronograma proposto, decidimos proporcionar aos alunos momentos de reflexão, de fruição e debate sobre o livro *Malala: a menina que queria ir para escola*.

Percebemos por diversas vezes no âmbito escolar que os professores precisam seguir um tema ou cronograma proposto e imposto pela equipe pedagógica e a fim de segui-lo, acabam escolhendo textos e livros que serão trabalhados apenas como pretexto para abordar certo tema. Infelizmente, esse tipo de abordagem acaba desfavorecendo o uso real da literatura. Rouxel (2013) utiliza o discurso de Umberto Eco em suas obras e o amplia trazendo reflexões sobre a dicotomia utilizar-interpretar de um texto. A autora evidencia que utilizar está relacionado à esfera privada pois busca uma significação para si, enquanto interpretar se trata de uma

atividade da esfera social que implica uma busca de significação consensual na comunidade cultural. Rouxel vai dizer que

Utilizar repousa sobre a experiência que o leitor tem do mundo; interpretar convoca algumas vezes sobretudo um saber sobre a literatura.  
Utilizar remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças; interpretar supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior). (ROUXEL, 2013, p. 153)

Assim, ao escolher um texto precisamos nos ater às duas maneiras: de utilizar e de interpretar, dando oportunidades para o aluno consiga relacionar o texto com suas próprias experiências e, também, com seu conhecimento de mundo. Tendo isso em vista, acreditamos que o presente trabalho tem relevância no ensino por se tratar de um texto com temáticas atuais e diferentes das encontradas recentemente em nossa prática em sala de aula: cidadania, racismo, bullying etc.

Ler e estudar textos com as estratégias e formas discursivas de revide na literatura, que aqui apresentamos, traz significatividade e complexidade nos textos usados em sala de aula. Dessa forma, com essa pesquisa ampliamos o corpus de obras lidas pelos alunos levando-os a compreender um leque maior e mais complexo de textos como Colomer (2007) afirma dever ser o ensino literário na escola. A obra escolhida para esta pesquisa busca trazer proximidade entre o literário e a vivência dos alunos, buscando o conceito de “estrutura do sentimento”.

Os alunos se reconhecendo nas narrativas, que mostram personagens mais complexos e com problemáticas mais próximas da realidade em que vivem pode trazer maior receptividade ao trabalho com a leitura, talvez mais significado. Pois muitos alunos não veem função na leitura de textos literários e muito menos em seu aprendizado. Teresa adverte que

Quando se lhes assegura que ler é prazeroso e interessante, provavelmente os alunos acreditem...apenas já decidiram que pode ser para os outros, mas que a literatura não serve para eles. Ninguém gostaria de assistir a um curso de pesca se não se sente pescador e pensa que jamais vai se ver envolvido nessa atividade. (COLOMER, 2007, p. 64)

Por isso, com essa analogia de Privat, que Colomer usa, a qual relaciona a literatura com a pesca, acreditamos que o aluno quando imerso no universo da pescaria se sinta mais propenso a se interessar em aprender como pescar. Infelizmente, encontramos em todos os anos de escolaridade alunos que não tiveram o mínimo de incentivo para se tornarem “leitores-

pescadores”, que a autora diz que deveria “começar com um acúmulo de práticas sociais (...) desde seu nascimento” (2007, p. 52). Muitos alunos, que encontramos em nossa prática em sala de aula, são provenientes de núcleos familiares que não incentivam a leitura, até mesmo são compostos por pessoas que não conseguiram terminar a educação básica. Com isso, os alunos não tiveram experiências com o universo da “pescaria”, ou seja, da leitura.

### 1.1 A leitura para fruição

Em uma entrevista (ANEXO C) no início de nossa pesquisa com a turma em questão, tivemos respostas muito parecidas quanto ao envolvimento com a leitura. Dentre as respostas (ANEXO I), as que mais nos chamaram atenção foram em relação às perguntas: “Você gosta de ler? Por quê?”, “Quantos livros você já leu? Quais?” e “O que você prefere: ler ou escrever? Por quê?”. O interessante foi perceber que os alunos responderam, talvez, em uma tentativa de agradar à professora, pois a justificativa para o gosto pela leitura foi similar entre eles. Vejamos as tabelas abaixo que mostram as respostas dos alunos ao questionário inicial para diagnose da turma.

**Tabela 1** – Respostas do questionário para diagnose

Questão	O que você prefere: ler, escrever ou aprender regras? Por quê?
Aluno 12	eu prefiro ler, porque eu acho melhor porque no livro eu vou aprendendo novas palavras etc...
Aluno 4	Eu prefiro ler, porque me ensina muito.
Aluno 7	ler, porq lendo que a gente aprende a escrever (sic)
Aluno 9	ler por que lendo eu consigo aprender (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 2** – Respostas do questionário para diagnose

Questão	Você gosta de ler? Por quê?
Aluno 4	Eu gosto de ler sim, porque me ajuda muito a fazer revisão etc e me expressar bem (sic)

Aluno 3	Sim. Porque assim eu aprendo palavras novas e me divirto com a história.
Aluno 11	Sim; Porque me ensina novas palavras

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos por diversas vezes repetem o discurso que ouvem, e acreditamos que aqui temos um consenso entre eles de que ler é importante para aprender a escrever e a conhecer novas palavras. Por desconhecerem a leitura como forma de fruição, os alunos buscaram uma utilidade para o uso do texto literário na sala de aula. Entretanto, pensar a literatura como um meio para se escrever melhor, por mais que eles escutem dos professores alguma vezes como forma de incentivá-los à prática, essa postura coloca a literatura com um papel muito raso frente à profundidade que tem no ensino e na formação de cidadãos conscientes. Candido vai dizer a respeito disso que

Seja como for, a sua função educativa [da literatura] é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. (CANDIDO, 1972, p. 84)

Assim, se a literatura não deve ser vista com a função de ensinar como um manual de virtude e boas maneiras, também não deve ser considerada como um manual de boa escrita. A literatura em seu papel na sociedade e na escola vai além de ser um modelo da tríade “o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida” (Ibidem, p. 84). Sendo assim, torna-se imprescindível na prática pedagógica o contato com o texto literário na íntegra, desvinculada de qualquer leitura impositiva ou ideológica, bem como de qualquer preocupação conteudista, até mesmo de caráter ortográfico.

O professor, mediando esse contato, pode possibilitar que o texto dialogue com seu leitor, que ele encontre as indicações que cada texto traz em sua composição, marcas que farão cada leitor reagir individualmente a um texto, tornando a leitura do texto literário um ato individual e social. Ao permitir tal contato, estabeleceu-se a função primeira da literatura que é a de

arte [...] que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53)

Candido aborda sobre a função psicológica da literatura que este ligada à necessidade universal de ficção e de fantasia que é inerente ao ser humano. A literatura é resposta à essa necessidade universal que traz satisfação e completude com suas formas mais espontâneas e simples ou em nível mais complexo e em diversos suportes.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

O autor também apresenta a função humanizadora da literatura que é a capacidade que essa tem de confirmar a humanidade do homem, mostrando todos os seus aspectos até os mais obscuros da raça humana. A literatura está ligada à demonstração do real, atuando diretamente no homem, pois essa exprime o homem, e depois volta-se para sua formação. Ela tem o poder de atuar na formação do indivíduo quando esse, através da fruição da arte literária, tem suas características moldadas segundo valores que não interessam à pedagogia oficial, pois “ela age com o impacto da própria vida e educa como ela” (CANDIDO, 1972, p. 806). A literatura apresenta os fatos da vida como eles realmente são; o ser humano com suas qualidades e defeitos, virtudes e vícios; passando, portanto, a desempenhar uma função de conhecimento do mundo e do ser humano, dando ao leitor a possibilidade de (re)conhecer-se a si próprio e (re)conhecer tanto a realidade que está inserido quanto novos universos. A humanização é o processo que confirma traços característicos à condição humana e dependerá do livre arbítrio de cada leitor usá-los ou não.

Compagnon (2001) expõe que a bipolaridade da posição adotada pelos estudos literários em relação à figura do leitor: ou a valorizam em excesso ou a menosprezam. Assim, os estudos recentes da recepção valorizam a figura do leitor, porém de maneira diferente que o fizeram no caso de teorias anteriores como Positivismo, Formalismo, *New Criticism* e Estruturalismo. Em

meados do século XX, com a Teoria da Recepção, levantada pelos estudiosos alemães, o leitor é tomado como objeto de estudo e considerado partícipe na construção do significado. Essa teoria que se harmoniza com os preceitos didáticos orientadores deste trabalho preconiza que o leitor ao interagir com uma diversidade de textos, aciona todo o seu arcabouço cultural, elementos da sua história, do seu contexto, para a elaboração de sentidos. Contudo, isso não lhe permite sobrepor sua subjetividade ao que está evidenciado na materialidade do texto, assim, o leitor tem o direito de se valer de todo o seu repertório cultural para defender sua recepção, porém isso não lhe confere o direito de evadir para interpretações delirantes que não confirmem nos elementos linguísticos do texto (ROUXEL, 2013). Esses estudos interessam-se pela maneira como uma obra afeta o leitor, individual ou coletivamente, e veem no texto uma estrutura potencial que se concretiza no ato da leitura.

Dentro da Estética da Recepção (JAUSS, 1994), a relação entre literatura e vida pressupõe uma função social para a criação literária, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. Essa experiência se dá quando o leitor, por meio da literatura, é capaz de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (JAUSS, 1994, p. 50)

Colomer (2001) afirma que a formação do leitor deve dirigir-se, desde seu início, ao diálogo entre o indivíduo e sua cultura, voltando-se ao desvendamento do sentido global do texto e de sua estrutura simbólica, na qual o leitor pode projetar-se. Nesse aspecto, a autora corrobora a posição de Zilberman e Silva (1990, p. 18), para quem uma das funções da leitura literária é propiciar uma experiência única com o texto, conduzindo o leitor “à reflexão e à incorporação de novas experiências”. Refletir sobre as experiências adquiridas a partir da leitura dos textos literários tornasse significativo para o leitor na medida em que este procura, na literatura, elementos que expressem seu mundo interior. O sentido construído, a partir da leitura, torna-se possível para o leitor graças as suas experiências, expectativas, sua cultura e conhecimento de mundo.

A escola pode auxiliar e colaborar com a formação leitora do aluno, de modo a levá-lo a perceber o texto literário como reflexo de seus sentimentos; manifestação ativa da cultura de uma sociedade e veículo que transmite um ser/estar no mundo, ilustrando que “[...] a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõem treino, capacitação e acumulação.” (AZEVEDO, 2004, p. 38). Com isso, o professor pode assumir um importante papel em apresentar a leitura ao aluno como muito



mais que um mero impulso para melhorar sua escrita, pois vemos essa constatação como algo que interfere na formação do aluno em leitor. Colomer disserta sobre esse tema:

A conclusão é de que a escola levou-o a ler e mostrou-lhe uma nova maneira de aproximar-se dos textos que compreende uma certa hierarquia de valores do sistema literário; mas não o ajudou a tornar-se um leitor. Ler é para ele algo pontual e próprio da esfera escolar. Carece do “capital cultural” acumulado de que necessita para que as situações de leitura se produzam de forma estável e permanente. (COLOMER, 2007, p. 51)

Os textos literários ainda são, por diversas vezes, utilizados na escola como um pretexto para ensinar gramática ou reforçar algum valor a ser passado aos alunos, o que faz perder a experiência de fruição. Por falta de significatividade no uso das obras utilizadas na sala de aula, o aluno acaba por perceber a leitura como algo apenas escolar, que o “ensina novas palavras”. Esse aluno lê o que é pedido pela professora, mas apenas para fins de obter nota. O relacionamento com os livros e com a literatura não se dá de forma prazerosa, não há valorização da arte, da fruição.

Outro ponto a ser destacado é quanto às bibliotecas nas escolas. A biblioteca é um lugar que guarda tesouros, histórias a serem desvendadas. Deve ser um local para os alunos se aventurarem a escolher um livro para desvendar, porém são poucas as escolas que dispõem de tal local arrebatador. É sabido da Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, que dá o prazo de dez anos para que todo estabelecimento de ensino tenha uma biblioteca escolar, porém a realidade que vemos nas escolas, ainda mais sendo públicas, é bem diferente do que o esperado. De fato, a referida lei não dá maiores instruções quanto ao funcionamento e estrutura dessa biblioteca escolar. O documento possui apenas quatro artigos. Vejamos os dois primeiros:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Com isso, percebemos que o único requisito para uma escola possuir uma biblioteca escolar é o tamanho de seu acervo. O ideal seria ter maiores requisitos e instruções vindos da prefeitura para que sejam adequados a cada realidade encontrada nos estabelecimentos, porém não é o que percebemos no cotidiano escolar. Formar leitores requer práticas de leituras diárias eficientes, e uma das condições favoráveis para essa prática é a disposição de uma boa biblioteca no estabelecimento de ensino (BRASIL 1998).

Na escola em que se deu esta pesquisa, percebemos que há muitos livros, porém a sala que deveria ser a biblioteca funciona como sala de reforço e quase sempre está trancada. Infelizmente não há um incentivo, por parte de todo o ambiente escolar, para que haja um efetivo trabalho com os livros na biblioteca. Dentre tantos impedimentos salientamos: a falta de espaço para sentar-se e ler; a desorganização dos livros que dificulta o acesso à obra que se busca; a localização e decoração da sala que parece estar escondida; a falta de disposição de horários para utilização e empréstimo dos livros, além da má iluminação em que a sala se encontra. Todos esses problemas desfavorecem a utilização da sala como espaço para se propagar a leitura.

## **1.2 A formação do professor**

Uma abordagem a partir das estéticas literárias pode acabar inibindo uma descoberta fundamental para o aluno que é a de agir subjetivamente sobre o texto como Barbosa afirma:

A categoria “estética literária” como categoria ordenadora dos programas de Literatura tem colocado, ainda, outra dificuldade à formação dos leitores, tornando esses programas inflexíveis à possibilidade de conduzir o ensino a partir de textos mais próximos do universo dos jovens. Iniciar os estudos de literatura, no E. M., com jovens de 15 anos, normalmente pouco envolvidos com a leitura literária, a partir de autores dos séculos XVI e XVII, não contribui para despertar o interesse pela literatura. (BARBOSA, 2011, p. 155)

Por isso, o professor pode ser o mediador entre o aluno e o texto literário para que desde o Ensino Fundamental o aluno já tenha interesse pela literatura. Com isso, ações como: propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo e leituras colaborativas são formas de atuar favoravelmente nesse processo de formação do aluno leitor. Entretanto, percebemos uma lacuna na formação do professor quanto ao ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. Muito se aborda, na licenciatura, sobre o ensino de

literatura no Ensino Médio em que há uma disciplina específica para a literatura, porém o Ensino Fundamental, assim, fica fadado apenas ao ensino de gramática. E, por isso, a presente pesquisa tem por objetivo promulgar a leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental para que o aluno desenvolva, desde já, o interesse pelo literário.

A literatura é devaneio, é fantasia (CANDIDO, 2004), e o professor pode com sensibilidade e delicadeza mostrar aos alunos ao apresentar um livro que a literatura tem o poder de descrever complexos sentimentos que envolvem o ser humano. Ela mostra a realidade sob outro olhar.

Algo que tem atrapalhado os professores com o ensino de literatura, muitas vezes, é o preconceito existente em relação aos alunos do ensino público. Presume-se que o aluno não entenderá e não conseguirá realizar as atividades propostas por não acompanhar o texto literário. Entretanto, não podemos esquecer que o leitor é um ser ativo não importa seu nível social ou faixa etária.

É necessário dizer que essa pesquisa se deu em uma escola municipal e que não há qualquer projeto que incentive a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, sequer com o recurso de sala de leitura. Por isso, se torna bastante desafiador para o professor criar espaços para esse tipo de experiência de leitura quando as avaliações externas definem o currículo escolar e suas práticas, o que dificulta o ensino para o letramento literário. Assim, o professor se torna o principal interessado em fazer o letramento literário ter êxito na sala de aula.

Não podemos negar que há uma relação causal entre a forma pela qual a literatura é usada nas aulas de Língua Portuguesa e os baixos índices de leitura e escrita dos estudantes, evidenciados pelos últimos índices nacionais. Este tema ainda é recorrente pois o uso do texto literário em sala de aula ainda é tema gerador de conflito de opiniões entre os professores. Muitos, se não a maioria, o utilizam como veículo apenas para o estudo de noções gramaticais e de interpretação textual sem levar em conta a questão do ponto de vista estético ou a visão de um objeto artístico organizado discursivamente que pode intervir positivamente a vida dos alunos. O que buscamos aqui não é o estudo categórico das estéticas literárias e sua presença nos textos, mas sim um estudo do texto que vise a fruição e os aspectos textuais como um todo. Cademartori diz:

Nem sempre a capacidade intelectual de um jovem encontra no sistema de ensino condições adequadas para se desenvolver. Nem sempre as indagações existenciais, que nesse período se esboçam, encontram estímulos externos, fora dos meios de massa, para que se fortaleçam. (CADEMARTORI, 2012, p. 64)

O professor leitor pode ser o mediador dos livros, das possibilidades de significação, para os alunos. Através da literatura, o aluno pode encontrar uma forma discursiva de participar da sociedade, uma forma de pensar sobre as imposições e padrões que são colocados à força. O docente tem a missão de “introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação.” (CADEMARTORI, 2012, p. 65). Dizemos que esta tarefa é do professor por reconhecer que não há esforço por parte das secretarias de educação para promover o letramento literário dos alunos, e acreditamos que um professor leitor que reconhece o valor da literatura na formação de cidadãos conscientes pode auxiliar o aluno a tomar o primeiro passo rumo à mudança.

O papel do professor na formação do aluno leitor não se dá em indicar obras literárias para que o aluno leia como parte do currículo da disciplina, pois “A leitura obrigatória, tristemente burocrática<sup>1</sup>, feita sob pressão, compromete o desfrute de algumas de nossas melhores obras.” (CADEMARTORI, 2012, p. 84), muito menos se dá em prescrições unilaterais como se a formação leitora do aluno precisasse ser um sucesso através do trabalho professoral. O trabalho do professor vai além de recomendações, ele pode disponibilizar obras literárias que promovem aventuras com o sentido, enfatizem diferenças, estimulem o conflito das interpretações, também, desestabilizem pontos de vista e propiciem o diálogo do literário com outras formas de discurso. Essas ações são organizadas em conjunto com o aluno que é autor ativo de sua própria formação leitora.

A leitura literária ainda tem um espaço reduzido nas escolas, mas, ainda assim, permanece fazendo dois tipos de atividades (COSSON, 2016): uma voltada para a leitura ilustrada com a intenção de inserir o aluno no universo da escrita; e outra a leitura aplicada que é destinada aos alunos que dominam a escrita e a leitura, para fins de promoção de conhecimento. O que acontece é que os livros literários infantis são utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e são bem acolhidos tanto pelos professores quanto pelos alunos, porém ao chegar nos anos finais do E.F. começam a utilizar apenas a leitura aplicada o que distorce de certa forma a visão dos alunos quanto à literatura. Assim, cabe ao professor repensar a utilização apenas da leitura aplicada na sala de aula e dar espaço para a leitura ilustrada também, pois essa agrega importante valor na formação de alunos leitores.

---

<sup>1</sup> “Leitura burocrática é aquela que se faz apenas como meio, para atingir um fim alheio a ela.” (CADEMARTORI, 2012, p. 80)

Pensando nas possibilidades que o texto literário nos traz, escolhemos, como professora leitora e pesquisadora, textos que seguem estratégias pós-colonialistas e, também, que possuem ilustrações acreditando que podem trazer interessantes reflexões e uma relação de proximidade maior do aluno com o texto.

É indispensável que os professores que se dedicam à formação desse aluno leitor possam compreender que a literatura é essencial no ensino, pois transgrede o senso comum, nos desloca, permite um olhar diferente para o mundo e nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. A presença da literatura em sala de aula, também é imprescindível pois nos faz conhecer a história de nossa literatura, conhecer nossos grandes autores, refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias. Tudo isso, claro, dependerá dos alunos para quem o professor lê literatura e prepara suas aulas.

É muito difícil reconhecer, mas “Possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda de formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas.” (COLOMER, 20017, p.143). Atualmente, ler é um hobby solitário, que aquele que realmente o tem é taxado de não ter vida social, pois a parte coletiva da leitura já se perdeu. Agora, as séries de televisão, filmes e seriados de site de streaming têm feito esse papel socializador, em que as pessoas trocam impressões, fazem recomendações para assistir ou não perderem tempo assistindo. Embora estejam em locais e casas diferentes, as pessoas combinam de assistir aos mesmos programas para comentarem sobre eles juntos. E sobre isso Colomer afirma que

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

Entretanto, devemos reconhecer que muitas vezes o que vemos nas escolas são estudos sobre a literatura, ao invés de ensino da literatura e discussão sobre essa. São muitos os motivos que levam a essa realidade da literatura nas escolas, porém os professores que deveriam ser os mediadores entre os alunos e a literatura encontram-se desmotivados, talvez, por não compreenderem o papel dela na educação.

A literatura tem seu papel efetivo no ensino pois leva o aluno ao pensamento crítico tendo em vista que ela é uma representação da experiência humana e “nos permite entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2004, p. 16). Ao ler e vivenciar os sentimentos e

situações literárias, o leitor coloca em oposição sua própria situação e isso o faz refletir sobre sua condição humana, além de reconhecer a pluralidade e diversidade cultural existente dentro de seu próprio país e nos demais.

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. (BRASIL, 1998, p. 30)

O documento aborda o ensino de literatura diferente do que muitas vezes é difundido em relação à literatura, pois essa é utilizada como pretexto para o ensino de “boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc” (BRASIL, 1998, p. 30). Os PCNs já salientavam a importância do trabalho com o texto literário, mesmo ao colocar no mesmo patamar de outros textos, nas aulas de língua portuguesa pois esse trará ao aluno uma visão da leitura que normalmente não se encontra nos textos escolares: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano e de fruição estética. O aluno está acostumado a ler por motivos práticos como de obter alguma informação, adquirir conhecimento sobre algo de seu interesse, responder algum questionário etc. Ensinar literatura na escola tem o intuito de formar alunos leitores que usufruem de uma prática leitora diferente, não-funcional, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler.

Mediante a realidade atual encontrada em nossas escolas, temos a convicção de que o maior causador de uma educação pública de qualidade é o professor. Por isso, para o ensino de literatura na sala de aula, atualmente, há comprometimento além de um grande desejo por parte do professor. Ele pode redimensionar o uso da leitura em sala de aula com estratégias a fim de balancear o conhecimento e prazer, informação e formação, apreciando, além dos elementos linguísticos do texto, os elementos estéticos. Essa atuação tem sido favorável para a formação de alunos leitores.

### 1.3 A literatura nos anos finais do Ensino Fundamental

Os alunos ao chegarem no sétimo ano de escolaridade, na rede municipal onde se deu essa pesquisa, tendem a não ter lido muitos livros literários. Os que tiveram contato foram sugeridos ou altamente recomendados pelos professores e contaram como atividade curricular. Dessa forma, o contato com o universo da literatura que se espera que seja feita durante os anos iniciais da infância, trazendo o prazer, o imaginário e o mundo das possibilidades, não existe. O aluno inicia seu contato com o universo dos livros na escola. Muitas vezes por ser uma atividade parte do currículo, com tempo determinado para ser acabada e com altas expectativas por parte dos professores, os alunos tendem a não gostar de ler, principalmente os livros literários por serem textos longos. Eles já possuem dificuldades para ler e unindo ao fato de o livro literário ser extenso e com vocabulário normalmente um pouco distante do usual, o aluno perde o interesse e se cansa facilmente.

O desgosto dos alunos mediante aos livros muitas vezes está relacionado, na verdade, a essa complexidade e ao fato de faltarem as ferramentas adequadas para melhorar a compreensão do texto. É importante mostrar para o discente que a forma e o conteúdo não têm que ser aquilo que o afasta do texto, fazendo-o lidar com as experiências que o texto literário pode trazer a ele, ressaltando seu caráter humanizador, como defende Antônio Candido.

Outro fator que influencia na relação com o texto literário é o falso entendimento sobre a importância da leitura. Os alunos compreendem a leitura como um processo importante para o desenvolvimento da competência escrita e para a ampliação do vocabulário, o que se distancia do conceito de literatura em si. Além disso, se o aluno não está interessado em escrever melhor e se aprimorar, acaba não vendo qualquer outra utilidade para a leitura, porém quando falamos de leitura de textos literários o papel dessa na formação do aluno leitor vai além dos muros escolares. A falta de experiência no mundo da leitura desde a infância somada ao fato de ter pouco incentivo no ambiente escolar e não ver utilidade na literatura levam o aluno a se tornar um leitor raso, “débil”. Vejamos na tabela quantos livros os alunos da turma dessa pesquisa já leram em média.

**Tabela 3** – Respostas do questionário inicial para diagnose

Questão	Quantos livros você já leu? Quais?
Aluno 3	Um. A culpa é das estrelas.
Aluno 6	Só li poucos que no caso são O extraordinário e Diário de um banana. (sic)
Aluno 7	2 – Fala sério mãe, Poliana.
Aluno 8	Só li 1 livro que foi que a professora deu e eu esqueci o nome. (sic)
Aluno 9	5 da turma da Mônica.
Aluno 10	Não sei li vários da turma da Mônica e outros de superheroi. (sic)

FONTE: Dados da pesquisa

Pensando que se trata de alunos do 7º ano de escolaridade, ter lido dois ou três livros não é algo a se admirar, pois já passaram sete anos envolvidos no âmbito escolar. Esse fato nos faz repensar o papel da literatura na vida escolar desses alunos que é diferente se comparado com as realidades encontradas nas escolas particulares ou até de outros municípios. De acordo com a denominação que Teresa traz em seu livro, podemos considerar que temos leitores “débeis” que não são experimentados nesse universo que é a literatura.

Segundo a nomenclatura estabelecida pela sociologia da leitura, o leitor formado nas aulas termina sendo um leitor “débil” pela média dos livros lidos. A maioria de suas leituras são parciais e casuais, concentram-se sobretudo em autores e obras não legitimadas, das quais nem sequer se lembra dos nomes e títulos. Não parece ter um conhecimento experimentado sobre as mediações culturais do mundo do livro (não frequenta as bibliotecas, não conhece as livrarias próximas nem seu funcionamento específico, não usa os catálogos das editoras, etc.), tem uma biblioteca pobre e uma prática escassa de relação social com os livros (empréstimos, recomendações ou conversas). (COLOMER, 2007, p. 50)

Por essa escassa relação com os livros, os alunos parecem perdidos em meio a discussões sobre livros, mesmo que seja sobre histórias que acreditamos, como pesquisadores, estar no imaginário de qualquer um. Quando os textos literários estão em contato direto com os alunos são capazes de corresponder a certas necessidades de representação do mundo e seu ensino pode levá-los “[...] ao mundo da ilusão que se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo.” (CANDIDO, 1972, p.65). A



leitura do texto literário pode trazer ao aluno “[...] a elaboração interna do material selecionado porque ela já traz, em suas diferentes objetivações, os conflitos devidamente ordenados e resolvidos.” (BORDINI; AGUIAR, 1983, p. 69).

Rosenfeld (2014, p. 46) diz que “o leitor *contempla* e ao mesmo tempo vive as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, visto o desenvolvimento individual se caracterizar pela crescente redução de possibilidades”. É através da literatura, mais especificamente, da ficção, que o leitor pode refletir e contemplar certas possibilidades, pois mesmo que vivenciasse tais situações estaria tão envolvido que não poderia se retirar dela para analisá-la. “Neste sentido pode-se dizer como Ernst Cassirer que afastando-se da realidade e elevando-se a um mundo simbólico o homem, ao voltar à realidade, lhe apreende melhor a riqueza e profundidade” (ROSENFELD, 2014, p. 49). Por isso, acreditamos ser justificado o ensino de literatura desde a educação infantil para que a formação do aluno leitor ganhe êxito.

Percebemos, porém, que há uma lacuna na formação do aluno leitor no período dos anos finais do Ensino Fundamental. O que ocorre é que nos anos iniciais o ensino da literatura e através dela é bem difundido entre os professores que utilizam de cantigas, poemas, contos para ensinar a ler e escrever. Esse tipo de prática, mesmo não sendo essencialmente voltada para o ensino de literatura e do foco na fruição, ainda sim incentiva o contato dos alunos com os livros, o que pode facilitar a aceitação dos livros de literatura com maior naturalidade futuramente. Entretanto, ao chegar nos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos que há um distanciamento por parte dos professores, em especial os de língua portuguesa, no foco do letramento literário. O ensino fica direcionado para os aspectos linguísticos, como a gramática, a ortografia etc. Ao chegar no Ensino Médio, o aluno se depara com a disciplina voltada para a literatura, mas que fica detida na questão estética do texto.

O ensino de literatura que pretendemos difundir no Ensino Fundamental não é ensinar sobre a história da literatura, sobre os autores mais representativos ou a relação entre estilos, antes

O “ensino de literatura” que aqui propomos parte da leitura dos textos, centra-se na experiência da fruição, incluindo ações que ensinem a lidar com as estratégias textuais e com os recursos de linguagem próprios dos gêneros literários, para formar, não só leitores hábeis, mas, principalmente, leitores “encantados” pela leitura, leitores que aprenderão a ler e a gostar de ler. (BARBOSA, 2011, p. 164)

A “função” da literatura na escola é a mesma da arte. Ela é importante para a formação discente por seu poder transgressor que favorece o exercício da reflexão crítica, do autoconhecimento e da liberdade que é fundamental para construção do pensamento autônomo e responsável (BARBOSA, 2011).

O ensino de literatura na sala de aula é muito importante, porém percebemos em nossa jornada pedagógica diária que não são todos os professores que compreendem essa importância. O descaso com a literatura por parte dos professores, acaba por influenciar a visão dos alunos que podem ver a literatura como algo sem valor. Em nossa pesquisa, percebemos que alguns alunos ficaram relutantes com as aulas e debates propostos sobre o livro lido por considerarem algo sem valor educacional. Alguns alunos questionaram se valeria nota a participação no debate ou se não teria aula no dia da leitura do livro. Para muitos alunos, para responsáveis desses e, até, para professores, a leitura para fruição e conexão com o literário não tem valor para a formação e, principalmente, para o sucesso na vida escolar. A tabela abaixo mostra a resposta de um aluno:

**Tabela 4** – Respostas do questionário I

Questão	O que está achando da leitura (oral) feita em sala?
Aluno 26	é até bom mas acho que podia ser uma coisa real que fosse ajudar.

Fonte: Dados da pesquisa

O “aluno 26” não acredita ser válida a atividade que foi feita em sala de aula. A resposta fica de certa forma vaga, porém é perceptível que o aluno deseja que a aula seja sobre algo mais concreto, sobre algo que possa “ajudar nas provas”. Por diversas vezes quando o professor propõe uma aula com fruição, debates, ou qualquer outro formato de aula que não seja o de copiar algo do quadro, responder questões e envolver a escrita, o aluno parece ter a sensação de que não é aula. A importância para se ter algo escrito no caderno na aula é algo notável nos alunos que por vezes dizem ter medo do responsável não acreditar terem ido à aula por não ter esse registro. Alguns responsáveis, por sua vez, questionam nas reuniões o porquê de não ter dever para casa e não encontrarem exercícios e “a matéria” no caderno. Esse tipo de pensamento dificulta a valorização do trabalho com a literatura que traz sua maior contribuição de forma subjetiva.

Já os livros possuem um grande papel na vida escolar desde o seu princípio. Aprender a ler se torna um dos primeiros objetivos da criança logo quando se menciona a escola. Para isso, os professores utilizam cantigas, poesias, contos e fábulas para integrar o aluno no mundo das letras. Quando a criança consegue ler seu primeiro livro, mesmo que com poucas frases, já é motivo para grande festa. Entretanto, a literatura, muitas vezes, perde o seu papel de destaque ao longo dos anos escolares. Os professores acabam por utilizar textos que são encontrados em concursos e provas pensando que com o uso desses em sala de aula prepararão os alunos para a “vida” – de concursos. Com isso, o ensino de gramática e ortografia se torna altamente valorizado e prestigiado, e a literatura fica em segundo plano.

Assim, vemos em nossas escolas que a literatura é pouco explorada, o que faz com que os livros percam seu “encantamento” com o passar dos anos. O prazer de ler e de encontrar personagens, histórias, sentimentos e conflitos acaba se perdendo. É cada vez mais difícil encontrar entre nossos alunos pensamentos e sentimentos como os de Todorov quando fala sobre a literatura:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: que ela me ajuda a viver. (...)Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, 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 interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (TODOROV, 2009, p.23)

Por não compreender o papel da literatura na vida e, também, na escola, muitos questionam se o lugar da literatura é na sala de aula. E se for, para que serve a literatura afinal? Através da literatura podemos compreender melhor a vida. Refletir sobre literatura é refletir sobre a própria vida e suas peripécias, “pois a literatura trata de sentimentos, sensações e situações que vinculam fantasia e realidade, constantemente presentes em nossa própria vida” (SOUZA, 2011, p. 149). A presença da literatura na escola é fundamental por sua função humanizadora e socializadora (CANDIDO, 1972), como já abordamos, pois o ser humano tem uma “necessidade universal” de ficção e de fantasia que é inerente a ele juntamente com a satisfação e as necessidades elementares.

## 2 A LEITURA ORAL COMO ESTRATÉGIA

Já abordamos sobre a importância do professor na formação de alunos leitores, pois este pode se tornar um mediador entre o discente e o universo literário que nem todos os alunos puderam ter desde a infância. Lajolo (2005) afirma que a formação do leitor se dá da mesma forma que a aquisição da linguagem. Assim como as crianças aprendem a falar vendo as outras pessoas falando, tentando se comunicar e se arriscando na fala, elas irão aprender a ler tendo bons exemplos de leitura e leitores. De maneira semelhante que a aquisição da fala começa no ambiente familiar e depois se expande para as práticas sociais, poderia ser a formação do leitor. Entretanto, temos conhecimento de que não há essa interação entre família e escola no âmbito da educação pública e que são poucas as famílias que frequentam o ensino público que possuem uma prática leitora em família. Por isso, vemos que o professor da escola pública acaba sendo incumbido de ter a responsabilidade de incentivar as crianças a ter o gosto pela leitura. E para esse envolvimento com a leitura, propomos nesse trabalho que o professor faça leituras em voz alta. A leitura oral para um grupo promove o compartilhamento, muito importante na formação de leitores e amplamente defendido por diversos especialistas.

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COSSON, 2014, p. 104)

É de senso comum que as crianças aprendem muito por imitação, e ao ver o professor lendo como algo que faz parte de sua rotina e algo prazeroso, leva a criança a desejar fazê-lo também. Quando o aluno ouve uma boa leitura em voz alta, é apresentado a ele o maravilhoso prazer de desfrutar de uma história escrita, pois “o gosto de ouvir é como o gosto de ler” (MEIRELES, 1979, p. 42).

é quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. Assim

como, falando conosco em uma determinada língua quando éramos pequenos, adultos e crianças mais velhas nos ensinaram a falar essa língua, é em situações coletivas de leitura que nos tornamos leitores. (LAJOLO, 2005, p. 28).

Por isso a discussão de livros e o trabalho com ele no coletivo se faz importante na escola, para que a formação do aluno leitor seja exitosa. O aluno precisa rever a ideia de que a leitura precisa ser algo solitário e silencioso, ela pode ser coletiva e discutida como foi proposto nesta pesquisa. A leitura feita pela professora foi uma grata surpresa para os alunos que não precisaram se preocupar de estar lendo da maneira correta, ou passar momentos cansativos decodificando cada frase para depois tentar compreender o sentido. Com a leitura oral coletiva, além de eles poderem simplesmente desfrutar da história, podiam comentá-la com os colegas que estavam acompanhando a mesma história. Vejamos os relatos:

**Tabela 5:** Respostas do questionário feito no primeiro dia de leitura

Questão	O que achou da leitura em conjunto? Para você: é melhor a leitura oral com a turma ou individual? Por quê?
Aluno 13	Achei bem legal. Com a turma porque da para todos perguntarem suas duvidas juntas (sic)
Aluno 14	Ótima, oral por que agente mergulha mais na história. (sic)
Aluno 15	Poque fica legal e vai ser a professora que vai ler (sic)
Aluno 9	Achei diferente, a leitura oral porque todo mundo se acompanha na leitura
Aluno 5	Achei a leitura incrível ela tem um aprendizado otimo. Eu prefiro leitura oral porque eu entendo melhor. (sic)
Aluno 2	A leitura em conjunto achei braba legal com turma porque todo mundo participa (sic)
Aluno 23	Com a turma poque e maneiro. (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos perceber um contentamento geral por parte dos alunos por saber que é a professora quem irá ler e a experiência de uma leitura coletiva e participativa trouxe um sentimento de coletividade e entrosamento maior na turma. “Podemos dizer que a figura do professor como leitor e modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores” (GROTTA, 2001, p.148). Para se

tornar um modelo exitoso, o professor deve ler o texto com consciência de que não é tarefa fácil pois a sua voz será o único contato do aluno com o texto. Logo, a leitura precisa ser intencional, de maneira a prender a atenção dos alunos. Pelas respostas (Tabela 5) percebemos que a professora conseguiu exitosamente envolver os alunos durante a leitura. “Quando se lê com desenvoltura, quem ouve a leitura pode se envolver nas emoções e sentimentos que uma boa história provoca.” (LAJOLO, 2005, p. 29).

**Tabela 6** – Respostas do questionário I

Questão	O que está achando da leitura (oral) feita em sala?
Aluno 7	Bem legal, pois enquanto ouvimos passa um filme na cabeça
Aluno 3	Bem legal, nos ajuda a saber sobre outras culturas e novas palavras.
Aluno 21	Estou achando bem legal, bem explicado, falado e bem show.
Aluno 24	A leitura foi muito legal gostei da professora lendo para nós. (sic)

Fonte: Dados da pesquisa.

O professor precisa se preparar, ler e treinar a leitura antes da efetiva feita para os alunos. Pensando nessas questões, algumas providências foram tomadas para o desenvolvimento deste pesquisa, como: a professora, que possui um curso de teatro em sua formação, deu toda a dramatização que o texto demanda; fez pausas para conferir a compreensão dos ouvintes quanto ao acompanhamento dos acontecimentos; levou os alunos a fazerem inferências quanto ao significado de palavras desconhecidas da cultura pashtun (que a autora logo explicava nas notas de rodapé que eram lidas após tentativas de compreensão). E os alunos conseguiram visualizar as imagens pela narrativa e outro aluno destacou que a leitura foi bem explicada. Lajolo dá essas sugestões aos professores:

Quando estiver lendo, interrompa de vez em quando a leitura e pergunte o que eles acham que vai acontecer. Peça sempre que os alunos comentem o que ouviram ler. Comentar a leitura é uma boa forma de incentivar o leitor a “fazer sentido” do que lê ou do que ouve ler. Ler e ouvir entendendo ensina que leitura não é mera sucessão de sons ou de letras. (LAJOLO, 2005, p. 33)

Esse tipo de leitura que convida a criança a participar da construção dos sentidos que o texto traz, também, pode ser chamada de leitura colaborativa. A leitura colaborativa é prevista nos PCN's de Língua Portuguesa como uma excelente estratégia didática, pois os sentidos do texto vão se definindo com a colaboração de todos os envolvidos.

É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. (BRASIL, 1998, p. 45)

Nesse tipo de atividade o estudante pode realizar inferências e antecipar determinados acontecimentos por meio de pistas lingüísticas, pode interpretar algo no sentido figurado e refletir sobre a intencionalidade do autor, e sendo coletivo acaba que cada aluno contribui à sua maneira e ao seu tempo. Com essa discussão sobre o texto, a compreensão crítica também ganha espaço pois para tal depende em grande medida do desenvolvimento desses procedimentos.

## **2.1 A discussão para a construção dos sentidos**

A discussão dos acontecimentos da narrativa trouxe uma atmosfera nova para a sala de aula, pois o aluno leitor pôde dialogar tanto com os seus colegas quanto com a obra, trazendo seu conhecimento de mundo, seus anseios e seu ponto de vista sobre determinados assuntos que o texto suscitou. A BNCC sugere este tipo de abordagem quando deixa claro que “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos (...) para: fruição estética de textos e obras literárias; (...) conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes.” (BRASIL, 2019, p. 71). Assim, o aluno não é um participante passivo, mas um interlocutor que participa da construção dos sentidos que o texto aborda e debate com a turma temas relevantes.

Nesse tipo de abordagem, o conhecimento prévio dos alunos é validado e se torna uma forma de garantir que a leitura seja significativa, pois esse estabelece relações entre a realidade inventada e a sua própria realidade. Dessa maneira, a individualidade do estudante se torna símbolo legítimo de liberdade expressiva. Essa sequência didática foi elaborada levando em conta o perfil dos alunos encontrados na turma e a forma que eles já se relacionavam entre si. Por percebermos que se tratava de uma turma unida, que interagira bastante uns com os outros

e gostavam de trabalhos em grupo, a proposta de debates e discussões foi muito bem vinda entre eles. Nosso intento foi de conduzir a leitura e discussão de maneira a não reprimir as opiniões e emoções dos educandos o que trouxe maior aceitabilidade das aulas mesmo sendo em um formato que não estavam acostumados.

A escolha da obra foi algo essencial para a boa recepção dos alunos. A temática e todo o contexto do livro trouxeram valiosos debates sobre o lugar da mulher na sociedade, os desafios de quem deseja mudar de vida, a voz que uma criança pode ter. Tais temas foram trazidos pelos próprios alunos que ao ouvirem a história faziam comentários que suscitavam discussões sadias e questões sociais importantes para se discutir na atualidade.

Acreditamos que esse tipo de atividade de discussão pode favorecer a função socializadora da literatura, como já abordamos, e a escola pode ser o local ideal para o incentivo de novos leitores. Com alunos de mesma faixa etária que se reúnem todos os dias, as salas de aula se tornam grandes aliadas para o sucesso da socialização da leitura. Um ponto interessante sobre os pontos de vista de cada aluno é perceber que independente de ouvirem a mesma história, cada um destacou algo que chamou a atenção. Alguns alunos perceberam que o foco narrativo nem sempre será objetivo.

A autora María Teresa Andruetto fala da jornada que foi escolher os nomes dos personagens para um de seus contos. Ela não queria que o tom de exotismo e arcaísmo do conto se perdesse, “porque cada palavra tem seu peso e seu poder e cabe a quem escreve aprender a tirar partido delas” (ANDRUETTO, 2012, p.174). Até mesmo a escolha do nome dos personagens tem seu peso e pode influenciar no tom que a narrativa vai seguir. Assim, acreditamos que Adriana Carranca escolheu propositalmente deixar diversas palavras da cultura pashtun e explicá-las aos leitores, pois esse vocabulário diferente aumentou a curiosidade dos alunos. Como a escritora argentina diz: “a capacidade de nos maravilhar aumenta diante do alheio, do exótico, do desconhecido” (ANDRUETTO, 2012, p.175), e apresentar aspectos de uma cultura desconhecida através da narrativa, trouxe um elemento de grande interesse como já relatado no capítulo anterior (Tabelas 3 e 4).

Logo no prefácio do livro a autora deixa claro quem está contando a história e a partir de qual foco narrativo esta história se dará: “Tudo o que eu vou contar aqui aconteceu de verdade. É incrível que tenha sido assim, mas foi. Eu sei porque eu estive lá.” (CARRANCA, 2015, p. 7). Apesar da autora ser uma jornalista e dizer que está contando somente o que aconteceu, sabemos que ao se tornar narrador testemunha da história, essa passa a ser contada por um prisma diferenciado.



Assim, um narrador é, em princípio, a pessoa verbal através da qual se exerce o ato de contar. Não tardamos a ver, porém, que é muito mais que isso, é, sobretudo, a consciência do relato, consciência através da qual passam os fatos contados. Assim, no ato narrativo que é o conto (ou o romance), o narrador conta, ou seja, dá conta de seu modo particular de ver esses fatos, já que as coisas não são de forma absoluta, mas, sim, poderíamos dizer, seguindo a frase popular são conforme o prisma através do qual são olhadas. (ANDRUETTO, 2012, p. 147-148)

Os alunos, ao final da leitura e discussões sobre ela, levantaram diversas indagações que inclusive colocaram em evidência o saber compartilhado pelo narrador. Questionaram a escolha de partilha de uma informação em oposição a tantas outras que ficaram ocultas, como mostra as respostas abaixo.

**Tabela 7** – Respostas do questionário feito ao final da leitura completa do livro

Questão	O que achou do final da história? O que mais chamou sua atenção? O que não gostou?
Aluno 6	Bem dramático, o que mais me chamou atenção foi que não contaram o que de fato aconteceu com o vale, que não contaram toda a recuperação das amigas de Malala. (sic)
Aluno 18	Eu achei o final bom, o que mais chamou atenção foi na hora que Malala levou o tiro e o que não gostei foi que eles não falou o que aconteceu com quem atirou. (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos 6 e 18 questionam a ausência de informações sobre a histórias de personagens mencionados na narrativa, porém que não faziam parte do eixo condutor da história, que nesse caso era a vida de Malala até o atentado. Mesmo a autora tendo deixado clara a sua intenção: “Atravessei meio mundo com uma missão: descobrir o que aconteceu de verdade com uma menina chamada Malala Yousafzai e por que ela estava sendo perseguida.” (CARRANCA, 2015, p. 7), os leitores dialogaram com o texto e pontuaram a falta de elementos que eles acreditaram ser de importância. A verdade é que em nossa tradição educativa, os julgamentos de valor e os gostos dos alunos nunca foram levados em conta, pois eram considerados ilegítimos por serem fruto de crianças com escassa formação. Todavia, a constatação dessa tabela mostra como alunos do E.F. podem ler e discutir textos pensando na narrativa em si sem

procurar por questões gramaticais ou de interpretação de texto como vemos cotidianamente sendo propostas pelos professores.

## 2.2 O papel do ouvir nas entrelinhas

Na primeira aula desta intervenção, a professora explicou como se daria a leitura do livro, mostrou a capa, contou o título e o nome da autora e perguntou aos alunos quais eram as previsões que eles conseguiam fazer sobre o livro. Lajolo deixa instruções para esse tipo de primeiro contato com o livro.

Incentive-os a discutir as expectativas criadas por esse primeiro contato: o que esperam encontrar em um livro com tal título, com tal capa e com tais ilustrações? E o que esperam de um livro de tal autor? Tomar consciência desse primeiro grau de leitura vai ajudar os professores a discutir com os alunos as diferentes linguagens que se lêem quando se lê um livro. (LAJOLO, 2005, p. 16-17)

Observar a capa (Figura 1) com a ilustração fez os alunos lerem as diversas linguagens usadas e perceberem que se tratava de uma menina pertencente à outra cultura, diferente da deles por conta da roupa que ela estava. Logo após, foi mostrado a 4ª capa (Figura 2) e lido o texto (Anexo B) que é um breve resumo da obra e não indica quem foi o escritor. Esse primeiro contato com o livro fez aumentar a expectativa dos alunos que a cada encontro perguntavam se seria o dia da leitura.

**Figura 1** – Foto da capa do livro



Fonte: Tirada pela autora.

**Figura 2** – Foto da 4ª capa do livro



Fonte: Tirada pela autora

No decorrer da leitura, os alunos puderem analisar se suas expectativas foram supridas ou não. Os questionários feitos ao final de cada bloco de leitura permitiram que a professora pudesse ouvir a cada aluno e descobrir os pontos de vista deles. Cecília Bajour aborda sobre a importância da escuta nas práticas de leitura escolares, e aborda o conceito de “ouvir nas entrelinhas” que é subtítulo desta seção. A autora explica que

Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que invocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. (BAJOUR, 2012, p. 23)

Aqui, as entrelinhas, aquele significado que fica suspenso entre o que é dito, pode ser recuperado ao compartilharmos a própria experiência. Ao ouvir o outro podemos perceber sentidos em nossa própria interpretação que antes não poderiam ser percebidos. Uma das perguntas que mais nos trouxe surpresas foi quanto ao que chamou atenção aos alunos e percebemos que o que mais chamou atenção foi o tiro, como já destacamos (Tabelas 5 e 6). Porém, alguns alunos destacaram detalhes que para os outros, talvez, passou despercebido.

**Tabela 8** – Respostas questionário I

<b>Questão</b>	<b>O que achou de mais interessante nesses capítulos lidos?</b>
Aluno 22	quando a escritora foi conversar com um talibã
Aluno 25	achei interessante que no meio de uma guerra a jornalista não tenha medo de ir para lá.
Aluno 27	Eu gostei e achei interessante a conversa com o ex-príncipe (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 9** – Resposta do questionário III

<b>Questão</b>	<b>O que achou do final da história? O que mais chamou sua atenção? O que não gostou?</b>
Aluno 21	– ótimo, o fato de que a primeira coisa que Malala pediu foi livros, o que eu não gostei foi o fato da história acabar.

Fonte: Dados da pesquisa

Enquanto a conversa com o talibã chamou a atenção do aluno 22, a conversa com o ex príncipe foi relevante para o aluno 27 e para o aluno 21 foram os livros que Malala pediu assim que saiu do coma. Essa apuração mostra como os sentidos do texto e seus significados são formados a partir da relação entre texto-leitor (KLEIMAN, 2009). Assim, tanto a interação entre texto e leitor, como entre os leitores são importantes para uma construção ampla e profunda de significados, como afirma Leffa:

No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimentos envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que, quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo (LEFFA, 1999, p. 14-15).

Por isso acreditamos que o debate promovido durante a leitura do livro, como a discussão gerada pelos temas que o livro suscita são importantes processos na formação do aluno leitor. Percebemos que até durante as respostas dos questionários, que eram individuais, os alunos conversavam entre si para checar respostas e confirmar a percepção que tiveram em determinada passagem. As conversas e debates gerados tiveram como principal pilar a escuta ativa. Esse ouvir a que nos referimos é uma ação dialógica que remete a uma reflexão.

Diz Steiner que a linguagem contém mundos e é poliglota, e que quando falamos “ouvimos nas entrelinhas”. A nuance conferida às “entrelinhas” converte o ouvir em prestar ouvidos e o aproxima do escutar. Esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas com registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro. (BAJOUR, 2012, p. 19)

A conversa, o bate papo sobre o lido, também é leitura, pois falar dos textos é voltar a lê-los. É enriquecedor para a formação do leitor esse intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. O encontro entre os diferentes fragmentos de sentido que se originaram a partir da leitura de um texto pode gerar algo novo, uma nova perspectiva sobre o lido que, talvez, não seria possível numa leitura solitária.

Lajolo também diz que “a leitura individual, silenciosa, ao mesmo tempo que permite que cada leitor leia no seu ritmo, também pode favorecer a distração e o conseqüente abandono da leitura.” (LAJOLO, 2005, p. 34). Dessa forma, mesmo que alguns alunos tenham afirmado preferirem a leitura individual por conta dos comentários e bagunça de poucos alunos, acreditamos no potencial que a leitura oral e colaborativa tem para a formação de leitores, dado o perfil da turma em que se deu esta sequência didática.

Após a leitura oral, as discussões durante a leitura e as respostas dos questionários, deu-se um momento final de debate de algumas questões como: As ilustrações do livro são semelhantes às pessoas encontradas nas fotografias do “caderno de fotos” (ANEXO G)? O que a ilustração da página 58 representa? (Figura 3) Se pudessem conversar com Malala o que diriam ou perguntariam?

**Figura 3** – Foto da ilustração de Bruna Assis Brasil.



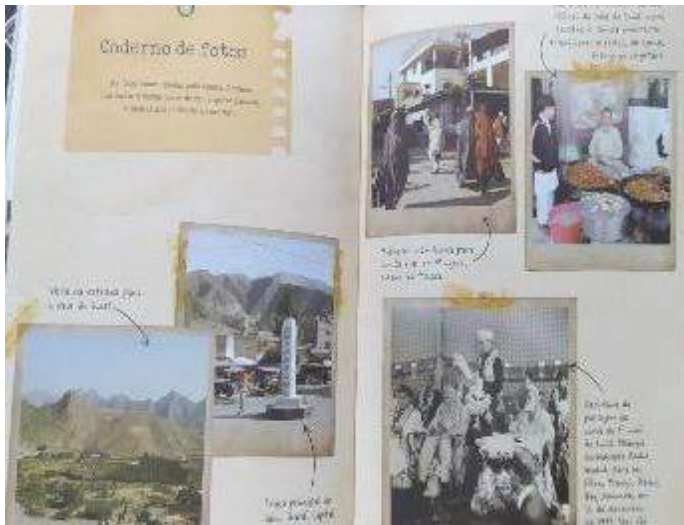
Fonte: Tirada pela autora do livro *Malala, a menina que queria ir para a escola*<sup>2</sup>

Quanto a ilustração da página 58, os alunos conseguiram identificar que se tratavam de Malala, Kainat, Shazia e Moniba. Para isso, recorreremos juntos ao texto para encontrar a passagem que confirma tal constatação: “Kainat sentou-se primeir, mais ao fundo; Shazia veio em seguida e ocupou o lugar a seu lado. Malala e Moniba se despediram de Rida, que foi embora de carro com o pai, e correram para o dyna<sup>3</sup>, sentando-se nessa ordem.” (CARRANCA, 2015, p. 61). As ilustrações (ANEXO H) foram de grande fascínio para os alunos que pediam e brigavam para verem melhor cada uma das figuras. Ao final da sequência didática, a professora disponibilizou o livro para que os alunos pudessem folheá-lo e eles se encantaram ao ver o caderno de fotos (Figura 4) que a autora compilou.

<sup>2</sup> CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 58.

<sup>3</sup> Dyna: pequena caminhonete adaptada como ônibus escolar.

**Figura 4** – Foto do caderno de fotos



Fonte: Tirada pela autora do livro *Malala, a menina que queria ir para a escola*.<sup>4</sup>

As fotos encontradas no “caderno de fotos” (ANEXO G) foram tiradas pela própria autora do livro e disponibilizadas com legendas que trazem um certo sentimento de nostalgia pois remetem à momentos e elementos descritos na narrativa.

Além disso, literatura se torna um importante instrumento de emancipação do sujeito, pois ela concede voz ao leitor, na medida que permite a existência de mais de uma forma de ver o mundo e, assim, mais de uma leitura e interpretação do texto literário. Ela proporciona o diálogo entre os sujeitos envolvidos e permite a emissão de opiniões diversas.

Diversos pesquisadores como Silva (1987, apud. Gonçalves, 2013), apontam que atividades que envolvem “(...) leituras coletivas ou em pequenos grupos, silenciosa ou em voz alta pelo aluno ou professor, apresentar às crianças uma variedade de histórias” são produtivas e de despertamento para o gosto e hábito da leitura. E para isso, o professor precisa se ater minuciosamente na escolha de materiais que sejam significativos para o alunado, a fim de que a prática de leitura seja prazerosa.

Buscamos trazer nessa prática leitora uma experiência estética através do ato da fruição, que segundo Zilberman (1989) e a estética da recepção jaussiana, se dá pela *poesis*, *asthesis* e *katharsis*, que se trata do prazer de se sentir coautor da obra, do efeito provocado pela obra e

<sup>4</sup> CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, p. 82.

do julgamento que dela se faz. Esquematizamos esta intervenção de maneira a proporcionar ao aluno a vivência de cada um desses processos.

### **2.3 A realidade de leitura dos sujeitos participantes**

Durante o primeiro semestre do ano escolar de 2019, foram feitos diversos levantamentos acerca do envolvimento dos alunos da turma do 7º ano com a leitura. Dentre esses, a entrevista já mencionada revelou um pouco do perfil dos alunos da turma em questão. Quase todos os alunos responderam que gostam de ler, mesmo tendo lido apenas um livro. Pelas respostas, observamos que os alunos leram ou apenas o livro indicado pela professora no ano anterior, ou algum do gênero que lhe agrada ou histórias em quadrinhos. Percebe-se que mesmo afirmando o gosto pela leitura, a falta de variedade no repertório literário mostra que não há tanta experiência, o que evidencia ainda mais o importante papel da escola e do professor nesse processo de formar leitores. Após essa constatação somada aos percalços encontrados no desenvolvimento da pesquisa, decidimos utilizar apenas uma obra das escolhidas a fim de dedicar mais tempo à apreciação da leitura em conjunto. Pois, conforme Teresa:

Temos de saber “onde estão” para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição. Não saltarão de repente de um tipo de corpus a outro. Podem ficar deslumbrados, isso sim, ante o desempenho entusiasmado do professor e de seus recursos para interpretar um texto; mas essa admiração não passará, sem mais nem menos, a capacidade de análise do adulto para a autonomia de fruição do aluno. (COLOMER, 2007, p. 67)

Com isso, precisamos respeitar o processo de cada aluno e cada turma para poder adequar e adaptar o planejamento frente à realidade de cada um. Nosso desejo, como pesquisadores, é de dar continuidade ao processo de aprender a ler (o mundo, os livros etc.) partindo de onde se encontram no momento. O professor pode se tornar um mediador para esse envolvimento do aluno no mundo literário. Chegamos à conclusão de que

(...) se pensamos que meninas e meninos devem progredir neste aspecto, devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros. (Ibidem, p.64)



Assim, a leitura em conjunto do livro sobre Malala é uma tentativa de alcançar essa conexão com a história da paquistanesa e trazer o interesse pessoal para as aulas de literatura. Utilizar histórias como as que Adriana Carranca traz nos textos escolhidos é uma forma de levar novas temáticas para a sala de aula. As ideias encontradas podem favorecer uma conexão maior dos livros com os alunos encontrados nas escolas atualmente, dada suas histórias e formas de mostrar a sua voz no mundo. Um dos aspectos que a narrativa infantil abrange na experiência que proporciona, segundo Colomer, é a ampliação das fronteiras do entorno conhecido pois “os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhes o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa.” (Ibidem, p. 61). Por vezes o livro infantil é utilizado como ferramenta para mostrar às gerações mais novas como são as coisas e culturas que desconhecem.

O livro de Adriana utilizado nessa pesquisa trouxe um novo olhar para uma cultura desconhecida pelos alunos. Percebemos em seus relatos, como ficaram deslumbrados em conhecer situações e vivências de pessoas e lugares que eles desconheciam. Esse fator de descobrimento trouxe engajamento e interesse para a leitura do livro. Os alunos ficavam ansiosos por querer saber o que aconteceria e como se daria o desfecho de cada conflito da narrativa.

**Tabela 10** – Respostas do questionário I

<b>Questão</b>	<b>O que achou mais interessante nesses capítulos lidos?</b>
Aluno 1	Achei interessante, por que ela fala de coisas diferente, que não tem hoje em dia. (sic)
Aluno 17	a pessoa de Malala, o modo de elas se vestirem, a forma de vida e etc. (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 11** – Respostas do questionário I

<b>Questão</b>	<b>O que está achando da história?</b>
Aluno 7	Interessante demais, em sabermos como era, porem um pouco machisa (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas dos alunos aos questionários mostram o interesse despertado pelos elementos da narrativa, o que trouxe grande engajamento durante a pesquisa. Além de fatos e

elementos de uma cultura totalmente nova e desconhecida pelos alunos, a narrativa utiliza palavras de origem *pashtun* para ilustrar objetos, alimentos e rituais específicos daquela cultura. Essas palavras juntamente com o significado que era explicado no livro, trouxe um componente interessante para a curiosidade dos alunos.

Outro fator importante na escolha do livro e que fez com que tivesse uma boa recepção pelos alunos foi de ter sido baseado em acontecimentos reais. A história envolvendo uma aluna que é baleada na volta da escola mesmo sendo em um país tão distante é bem parecida com as histórias e manchetes que são vistas no cotidiano dos nossos alunos do Rio de Janeiro. Talvez tenha sido por isso que diversos alunos destacaram esta parte da narrativa como o que mais lhes chamou a atenção.

**Tabela 12** – Respostas do questionário II

<b>Questão</b>	<b>O que achou mais interessante nesses capítulos lidos?</b>
Aluno 5	Quando a Malala tomou tiro
Aluno 6	Nada de tão interessante a unica parte legal foi quando a Malala levou um tiro (sic)
Aluno 14	a parte que Malala foi baleada.

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 13** – Respostas do questionário III

<b>Questão</b>	<b>O que achou do final da história? O que mais chamou sua atenção? O que não gostou?</b>
Aluno 18	Eu achei o final bom, o que mais chamou atenção foi na hora que Malala levou o tiro e o que não gostei foi que eles não falou o que aconteceu com quem atirou. (sic)
Aluno 19	legal muito bom porque elas foram morar na Inglaterra. o que chamou minha atenção foi que a amiga de Malala escreveu o nome dela na carteira. O que não gostei foi que ela foi atingida. (sic)
Aluno 20	Malala não morreu. Não gostei que atiraram nela (sic)
Aluno 9	Bom; Que Malala sobreviveu; Que Malala teve que tomar um tiro para ser reconhecida.

Fonte: Dados da pesquisa

Interessante perceber que muitos alunos ficaram atentos quando menciona o tiro. Possivelmente ainda não haviam visto essa ocorrência em livros estudados na sala de aula, ou reconheceram as notícias que ouvem no cotidiano. Um dado curioso é que o “aluno 20” diz que Malala não ter morrido que foi o que lhe chamou atenção, provavelmente porque as histórias parecidas que já escutou foram de vítimas fatais.

### 3 EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pertencente à rede pública municipal de Nilópolis no ano de 2019. A turma, em sua maioria, foi acompanhada desde o Ensino Fundamental I na mesma turma e de certa forma se destaca por sua dedicação às aulas. A escola fica situada no bairro Cabral e recebe alunos de diversas comunidades próximas da região. A unidade oferece uma boa estrutura aos alunos, no entanto alguns por vezes e, por diferentes circunstâncias, não frequentam às aulas com a assiduidade esperada. Percebe-se uma falta de acompanhamento por parte da família destes alunos, o que os leva a terem dificuldades em participar da vida escolar e, também, de desfrutar de oportunidades que poderiam ajudá-los a se tornarem cidadãos melhores.

A escola, localizada em uma das ruas principais do bairro, conta com 11 salas de aula e mais de 40 funcionários. O turno da manhã funciona com as turmas do Ensino Fundamental II, sendo do 6º ao 9º ano, e o turno da tarde funciona com o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Em toda a cidade de Nilópolis há uma influência grande da Escola de Samba Beija-Flor, o que inclui também os alunos. Muitos deles estão envolvidos em eventos organizados pela Escola e acabam por faltar as aulas quando esses acontecem.

E apesar de desenvolver diversos projetos sociais, infelizmente a escola ainda sofre com furtos aos seus bens conquistados e construídos em conjunto. Este fato revela a necessidade de ser trabalhada a honestidade e a resiliência entre outros valores com a comunidade escolar. Assim, a escola tem como papel trazer essa relação de transformação e formação dos alunos e para isso acredita-se na literatura como um dos caminhos para a reflexão.

Esta pesquisa foi pensada para ser um passo para melhorar o relacionamento dos alunos com a literatura. Os discentes apresentaram certa resistência à leitura e isso dificultava qualquer proposta referente a textos escritos, até mesmo uma conversa sobre livros, que é algo que pode ajudar a desenvolver diversas habilidades como: a oralidade, uso de argumentos, citações diretas e indiretas etc. Dentre os problemas encontrados referente ao letramento literário que justificam este trabalho, destacamos que os alunos: apresentavam muito medo e receio nas aulas que deveriam falar sobre algum texto; demonstravam relutância por não quererem dizer uma resposta errada; disseram ter vergonha de ler em público e quando perguntados sobre algum texto, mesmo sendo perguntas simples, respondiam não ter entendido. Assim, esse trabalho visa

envolver os alunos no universo da leitura em sala de aula e ajudá-los a relacionar textos diversos.

O tipo de pesquisa desenvolvido aqui é a pesquisa-ação, definida pelo teórico Thiollent (2002), que se relaciona a uma busca de soluções para um problema de ordem social, coletiva. Neste tipo de pesquisa o pesquisador, ou professor no caso, se torna participante dessa na tentativa de entender o problema enfrentado através da vivência com os atores-objeto. Assim, esse tipo de pesquisa abre espaço para o diálogo entre o professor-pesquisador e os membros participantes da pesquisa, os alunos. O teórico caracteriza a pesquisa-ação 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2002, p.16)

Logo, é a partir da vivência do professor em sala de aula e da identificação dos problemas enfrentados pelos alunos que a pesquisa se valida no intuito de solucionar esses problemas através de uma intervenção pedagógica. Apesar de levar em consideração aspectos teóricos, a pesquisa-ação é de caráter eminentemente empírico, pois considera a observação e descrição de situações concretas para a intervenção e resolução de problemas encontrados.

O método de investigação escolhido foi o qualitativo que busca compreender e analisar as informações, fatos e ocorrências das situações estudadas por meio da observação. Este método se baseia em descrições, comparações, interpretações dos comportamentos, valores, atitudes, crenças, respostas e pensamentos dos participantes envolvidos na investigação.

A pesquisa participante, como também é chamada, foi utilizada neste trabalho pois esta tem o intuito de compreender o problema encontrado e de alguma maneira intervir para amenizá-lo ou, pelo menos, “esclarecer os problemas da situação observada” (THIOLLENT, 2002, p. 16). Assim, esta pesquisa teve como principal problema encontrado a defasagem no letramento literário dos alunos. Com isso, este trabalho pretende intervir no desinteresse dos alunos frente ao texto literário, proporcionando experiências diferenciadas de leitura, para que eles possam ressignificar o ato de ler o texto literário na escola, tendo como base livros que possuem estratégias pós-colonialistas. A intenção do professor pesquisador foi de “estimular a inquietação, a curiosidade, a formulação de interrogações, convidando os alunos a partilharem de uma imersão em um ‘jogo’, que é o texto literário” (PILATI, 2017, p. 59).

### 3.1 Proposta pedagógica inicial

Foi um ano escolar (2019) de intensas atividades escolares com projetos obrigatórios propostos pela SEMED, Secretaria Municipal de Educação, além de um calendário rigoroso de simulados a fim de preparar os alunos para realizarem a prova do SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que ocorreu no mesmo ano. Com todos os feriados e eventos na escola, que diminuíram muito o tempo hábil para realizar a pesquisa, muitas das etapas pensadas para serem realizadas com a turma tiveram que ser revistas, o que reduziu, talvez, a experiência dos alunos com o tema proposto, mas não influenciou no impacto positivo que a proposta teve.

Por estes diversos motivos decidimos utilizar apenas um texto, o que seria usado em conjunto, o livro *Malala: a menina que queria ir para escola*. Além dos contratempos referentes ao local da pesquisa, problemas advindos da professora pesquisadora também impossibilitaram a última proposta da intervenção. A professora, durante o período de intervenção, encontrava-se no último trimestre de gestação, que foram bem difíceis por conta de ter desenvolvido hipertireoidismo e estar com risco de parto prematuro. Por esses problemas, teve que se ausentar por recomendação médica por três semanas. Como ao retornar já se encontravam às vésperas do recesso escolar de final de ano, não foi possível realizar o último procedimento planejado.

De maneira a compreender o problema encontrado no letramento literário dos alunos, fizemos um questionário numa tentativa de dimensionar o contato dos sujeitos participantes com o universo da literatura. A partir das respostas, escolhemos os textos e os processos a serem utilizados na sequência didática.

A pesquisa se resumiu à leitura participativa da obra, feita em voz alta pela professora, com questionários individuais para conseguir ouvir todos os alunos, até os que por algum motivo não falaram durante o debate. Uma leitura cautelosa e preocupada com a entonação, pronúncia das palavras e atenção dos alunos foi feita pela professora. De tempo em tempo, a leitura era interrompida para questionar a compreensão dos alunos do trecho lido. Lajolo afirma a importância sobre as pausas na leitura para comentários: “Peça sempre que os alunos comentem o que ouviram ler. Comentar a leitura é uma boa forma de incentivar o leitor a “fazer sentido” do que lê ou do que ouve ler. Ler e ouvir entendendo ensina que leitura não é mera sucessão de sons ou de letras.” (LAJOLO, 2005, p. 33)

Cada aula foi iniciada com uma conversa sobre o livro, os personagens, os acontecimentos contados na aula anterior e as impressões que os alunos tiveram até então.

Após as leituras e debates foi proposto que cada aluno fizesse um relato escrito de sua experiência, porém não houve tempo hábil para tal, como a oralidade esteve em foco o relato foi feito oralmente apenas. Acreditamos que a pesquisa aqui relatada pode ser expandida e trazer outros debates produtivos se relacionando com outros textos.

A última etapa da pesquisa seria os alunos escolherem um livro do acervo escolar para ser lido em duplas. Após a leitura, a dupla conversaria sobre o livro e discutiria os pontos interessantes e os que não acharam tão legais. Os discentes iriam expor à turma sobre o livro, suas impressões, sua experiência com a leitura desse e a recomendação que fariam. As duplas contariam, no dia da culminância, sobre como se sentiram ao ler, quais eram as expectativas quando escolheram o livro e se foi o que imaginavam, qual foi a parte favorita e o que não gostaram (dentro do enredo).

Apesar dos percalços encontrados no desenvolvimento desta pesquisa, acreditamos no grande potencial que este tipo de intervenção teve na formação leitora dos sujeitos participantes, tanto para os alunos quanto para a professora. O entusiasmo que os alunos demonstravam quando percebiam que seria a leitura do livro foi algo surpreendente para a professora que imaginou que este tipo de atividade só traria resultado com turmas dos anos iniciais do E.F. Ao final da intervenção, através dos relatos dos alunos percebemos que foi de grande impacto para a formação de alunos leitores.

### **3.2 A obra escolhida: análise**

O livro escolhido foi escrito por Adriana Carranca que é jornalista, colunista, repórter e escritora. Recebeu diversos prêmios por suas publicações, dentre eles o prêmio Jabuti em 2017 por seu conto *Entre sonhos e dragões*. O livro *Malala, a menina que queria ir para escola* foi escolhido pela incrível história contada, o discurso propagado, a linguagem utilizada e as ilustrações (ANEXO H) que fizeram os alunos imaginarem os acontecimentos. Apenas olhando as ilustrações, os alunos conseguiam imaginar muito da história. Além das estratégias de resistência encontradas pelas personagens dos contos, percebemos estratégias utilizadas pela própria autora ao contar sua aventura no livro, como a mímica.

A obra conta como a jornalista Adriana foi até o Vale do Swat no Paquistão para saber mais a respeito da história da menina que foi baleada quando tentava ir à escola. Malala Yousafzai é uma ativista paquistanesa que ficou conhecida por sua luta pelo acesso das mulheres à educação na sua região do vale do Swat onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. Em uma tarde, quando voltava da escola de ônibus, sofreu um atentado

a tiro a mando de um grupo extremista chamado Talibã. Dias depois, a autora, seguindo seu instinto jornalístico de buscar os detalhes de uma história que poucos queriam contar, viaja ao vale do Swat em busca de relatos fidedignos do que ocorrera com Malala.

O livro é um relato da experiência vivida por Carranca, com os detalhes e percepções da viajante, e um conto com descrições e ilustrações que nos levam a viver a história em toda sua intensidade. Adriana relata detalhes da história de Malala Yousafzai desde a infância até o drama vivido pela família após o atentado a partir dos depoimentos de testemunhas oculares dos acontecimentos. A autora entrevistou familiares, amigos e professores da jovem menina em busca de descobrir um pouco mais sobre a vida no vale, seus desafios e valores. A história é repleta de vocábulos pashtuns (sempre com glossário no rodapé) e histórias sobre como é a vida no vale, o que faz com que os leitores fiquem interessados por conhecer um povo com costumes tão diferentes dos nossos. Além das ilustrações, o livro conta ao final com um caderno de fotos tiradas pela própria autora e que trazem ainda mais próxima do leitor toda a experiência vivida pela repórter.

O termo "resistência" sempre se referiu à luta armada, porém percebemos através deste trabalho à luz dos estudos pós-coloniais outras formas de resistências que trazem resultados mais duradouros. As formas sutis de resistência social e cultural como as apresentadas neste trabalho foram maneiras encontradas pelos colonizados para preservar sua cultura e se opor ao domínio europeu. Tais formas se mostraram muito mais eficaz que a resistência física, ou a luta armada, que trouxeram muitas mortes e devastadoras consequências culturais. Esse tipo de resistência silenciosa, pacífica, faz parte do revide discursivo.

Mesmo que os estudos pós-coloniais sejam pautados na relação direta do colonizado com o colonizador, acreditamos que tais estratégias podem ainda ser encontradas em personagens de livros infantis no Brasil. Por isso, desejamos utilizar na sala de aula um livro que abarca tais estratégias, a fim de ampliar o repertório literário dos alunos. Cabe aqui, então, analisar a obra escolhida à luz das estratégias de resistência e revide apresentadas pelos personagens destas.

Durante o período colonial, o colonizado era privado de muitas ações, isso ocorreu através das “estratégias de outremização que degradam a cultura do sujeito colonial, e dessa forma, o colonizador legitima a usurpação.” (BONNICI, 2009, p.216). Após a independência houve necessidade de recuperar cada capacidade de que os colonizados têm direito para viver em sua comunidade. A relação entre a literatura e a história de um povo é nítida ao analisarmos as obras *Entre sonhos e dragões* e *Malala: a menina que queria ir para escola*, pois, assim como os colonizados, as crianças das histórias eram proibidas de fazer o que queriam, expressar



seus desejos, não tinham voz. Entretanto, no decorrer da narrativa, a autora vai mostrar sutilmente estratégias de resistência usadas por elas como a civilidade dissimulada e a mímica, como explicita Bhabha (1998).

A mímica consiste na tentativa pelo sujeito colonizado em copiar o colonizador, assimilando sua cultura, seus valores, trajando suas roupas, copiando sua maneira de andar etc. A mímica mostra uma maneira de resistir menos óbvia, que ilude o colonizador, que acredita, no caso da obra analisada, estar controlando as ações e futuro das crianças. Adriana Carranca quando vai até o Vale do Swat, o faz de maneira escondida, utilizando as roupas que as mulheres costumam utilizar na cultura local. Ela não fala com os guardas e outros moradores para não ser descoberta como migrante. Ela se camufla entre os moradores para evitar estar em confronto com o Talibã que havia proibido qualquer contato com pessoas de fora. A autora lança mão da mímica para poder contar ao mundo sobre o que estava acontecendo no vale.

Outra forma de resistir, de acordo com Bhabha (1998), é a denominada civilidade dissimulada. Apesar das meninas serem proibidas de certas atividades e demonstrarem obedecer às regras, o conto vai dizer que elas realizavam tudo que gostavam escondido. Portanto, elas lançavam mão da civilidade dissimulada que é o uso de uma falsa cortesia, de uma suposta aceitação por parte do colonizado, porém, na realidade, é uma forma de o sujeito colonial não entrar em conflito direto com o colonizador e continuar cultivando suas práticas.

Logo, essas estratégias configuram o revide, a resistência discursiva do colonizado que busca recuperar sua voz, pois não se conforma com as imposições feitas pelo Império Europeu. Nesse caso, percebemos um revide quanto às determinações e preconceitos relacionados ao gênero de cada criança. Pois os meninos eram obrigados a lutar, porém eles gostavam mesmo é de plantar rosas e “colorir o céu com pipas” (CARRANCA, 2012, p. 12). E as meninas eram proibidas de fazer tudo e até de serem vistas, mas gostavam de andar de skate, lutar boxe, desenhar, e faziam tudo escondido como forma de resistência.

O colonialismo busca a alienação dos corpos vencidos; desumanizando o sujeito, coisificando-o, tentando tirar sua subjetividade para que não haja sujeito. Logo sem sujeito, sem resistência. O teórico Alejandro de Oto diz que “(...)

un cuerpo colonial es un cuerpo inscripto, marcado y organizado por una escritura que le es anterior, como lo es el lenguaje que lo habita, y exterior en tanto lo produce ausente, monstruoso, incorregible y paradójicamente pasible de una intervención que puede rectificarlo.” (2006, p. 2).

A fim de aniquilar o sujeito colonizado, o colonialismo começa a dominar o corpo físico, desvalorizando-o. O processo começa no exterior até que, através da violência, transforma em um vazio existencial. Com o corpo físico ferido, o sujeito passa a questionar a importância de sua existência e a resistência começa a parecer sem sentido, levando-o a aceitar a condição imposta pelo colonialismo.

Colonialidade é diferente de colonialismo, pois esse se refere a uma relação de soberania política e econômica que um povo exerce sobre outro povo ou nação. Já colonialidade diz respeito ao padrão de poder, fruto do colonialismo moderno, em que as relações intersubjetivas, de trabalho e de conhecimento se estabelecem entre si.

A colonialidade é mais duradoura, pois está no conjunto de discursos, práticas e atitudes. Tem como principal objetivo a subalternização dos povos colonizados e a permanência da hegemonia da nação colonizadora (QUIJANO, 2005). Assim, a colonialidade se mantém viva no saber, na cultura, no senso comum, na autoimagem, no cotidiano, no comportamento, nas crenças, nas formas de relação do trabalho e nas formas de pensar. Percebe-se que a colonialidade está presente em três bases principais: poder, saber e ser.

O pensador peruano Aníbal Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder que pode ser entendido como político, pois se expressa no domínio político, territorial e no controle das matérias primas. Faz deste modo “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p117). Essa teoria salienta que a dominação das terras, o extermínio dos povos nativos e de seus costumes seriam justificáveis, pois, segundo as concepções raciais europeias, o colonizado seria inferior e anterior aos europeus. A colonialidade do poder destaca, também, a continuidade, na era pós-colonial, das relações sociais hierárquicas de exploração e dominação construídas durante a expansão colonial europeia

A colonialidade do saber por sua vez está relacionada a questão epistemológica, que é a produção do conhecimento elaborado pelas ciências, dentre elas também as ciências sociais. É a apropriação cultural ou ocultação de determinada cultura para a imposição de um conhecimento universalizante, neste caso o conhecimento ocidental que ao mesmo tempo inferioriza tudo o que é proveniente dos saberes, conhecimentos, filosofias e pensamentos não-europeus (DIAS apud RESTREPO; ROJAS,2015).

A colonialidade do ser foi um conceito primeiro utilizado por Walter Mignolo para tratar sobre a experiência vivida dentro da colonização. Torres (2003) para explicar o processo de desumanização a utiliza no sentido de demonstrar como (na perspectiva eurocêntrica) o

colonialismo impacta não somente o imaginário, mas a própria experiência cotidiana. Portanto, por meio da colonialidade do ser determinam que os nativos, não são humanos, são irracionais, indolentes, sem capacidades cognitivas, violentos, rudes, brutos, sem modos, sem ciência, sem cultura e sem controle da sexualidade. Enquanto colonialidade do poder se refere a relação nas formas modernas de dominação e a colonialidade do saber tem a ver com a produção do conhecimento na reprodução de pensamentos coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida na colonização e o impacto na linguagem. Mignolo comenta sobre o tema:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (2003a, p. 669)

O surgimento do conceito de colonialidade do ser mostra a necessidade de trazer à tona os efeitos da colonialidade na experiência vivida pelos sujeitos envolvidos, em seus corpos físicos, e não apenas em suas mentes. Mignolo (2007) diz que o corpo é como a porta da consciência, por onde pode entrar e receber o outro. É o corpo que proporciona o encontro, a comunicação e a relação íntima com outros, mas esse também pode ser objeto da desumanização e discriminação por raça, gênero e sexualidade. O sociólogo afirma que

La colonialidad del ser también se refiere a dinámicas existenciales que emergen en contextos definidos o fuertemente marcados por el dicho moderno/colonial y racial. Es ahí en donde sentimientos de superioridad e inferioridad, la esclavitud racial, la indiferencia ante los diferentes, el genocidio y la muerte se hacen patentes como realidades ordinarias. (MIGNOLO, 2007, 159)

Assim a colonialidade do ser é percebida na dinâmica entre homens e mulheres no Vale do Swat com a chegada do Talibã. Esses homens se achavam superiores e impediram as mulheres de fazer muitas coisas, inclusive de sair de casa.

Com Malala não foi diferente. O Talibã a fim de calar sua voz, de acabar com a força que havia tomado toda a sua luta, tenta atacar seu corpo. Adriana relata no livro com detalhes os momentos que antecederam o ataque em outubro de 2012. A menina levou um tiro no rosto apenas por querer ir à escola. Seu desejo de estudar e sua resistência quanto à proibição fizeram

com que a estudante sofresse as consequências em seu corpo físico mesmo que os homens quisessem mesmo era atingir sua alma determinada que influenciava tantas outras garotas.

Os homens estavam tão irados com a insistência de Malala que planejaram matá-la. Mesmo sendo ainda uma menina, a determinação de Malala e a força de seu discurso influenciou muitas meninas e sua voz chegou aos líderes de outras nações. Após perguntar quem era Malala, o homem atira três vezes em sua direção. A menina se encontrava no meio de transporte junto a outras alunas que retornavam a suas casas após um dia de aula. A autora relata esse intento de exterminar todo esse movimento de resistência ao ferir a jovem:

Então ele atirou.  
Três vezes!  
O primeiro tiro atingiu Malala.  
A segunda bala perfurou o ombro de Shazia, que tinha se curvado para socorrer a amiga, e foi para no braço direito de Kainat. Outro tiro feriu a mão esquerda e Shazia.

Esse foi o evento que motivou a autora a viajar ao Vale do Swat a fim de saber mais sobre a trajetória de Malala até este fatídico evento. Foi noticiado por todo o mundo. Depois de dez dias em coma induzido e duas cirurgias, a menina sobreviveu ao ataque sem sequelas. As duas outras jovens meninas baleadas também ficaram bem. E o plano dos “homens maus” que era calar acabou se tornando o contrário, pois a voz de Malala acabou sendo ouvida por mais pessoas. Carranca diz

Com o atentado, os homens das montanhas pretendiam calar Malala, mas o feitiço virou contra os feiticeiros. No lugar disso, eles fizeram com que sua voz se tornasse ainda mais forte. Malala passou a ser ouvida nos quatros cantos e fez novos amigos no mundo todo. (CARRANCA, 2015, p. 79)

Após essa tentativa de assassinato, iniciou-se um movimento de apoio nacional e internacional a Malala e sua causa. Ela recebeu diversos prêmios e homenagens, discursou em lugares de destaque e em 2014 foi laureada com o prêmio Nobel da Paz. Foi através de uma petição na ONU em seu nome que impulsionou a retificação da primeira lei de direito à educação no Paquistão.

Além do ataque físico à paquistanesa, o Talibã já havia proibido meses atrás que as mulheres não saíssem de casa. Essa atitude mostra a colonialidade ainda presente nas relações, pois os homens se achavam superiores às mulheres a ponto de decidirem o que poderiam fazer

ou não. A autora relata “(...) o talibã havia ordenado que as meninas já não saíssem. Durante meses, elas ficaram presas dentro de casa. (Carranca, 2015. p. 49). Quando o grupo Talibã impede as meninas de irem à escola e de ter acesso a um direito básico de toda criança, mostra a violência contra as mulheres.

Algo muito discutido sobre a resistência é a “voz do subalternizado”, que se torna controverso, já que por muitas vezes pode ser silenciada por causa das estratégias de outremização do colonizador. Bhabha (1998) acredita que o sujeito possa adquirir voz através das estratégias de resistência como a mímica, a paródia e a civilidade dissimulada. Neste trabalho nos ateremos à estratégia de civilidade dissimulada para explicar o livro escolhido. O filósofo vai dizer que a fim de conquistar o poder colonial sem conflito direto, o sujeito colonial utiliza a civilidade dissimulada, que é “a recusa nativa a satisfazer a demanda narrativa do colonizador” (BHABHA, 1998, p. 147).

O sujeito colonizado lança mão de uma falsa cortesia, aceitando supostamente a autoridade do colonizador. Porém, com essa civilidade dissimulada, o sujeito evita confronto direto com o colonizador, continua cultivando seus costumes e acaba minando a autoridade colonial. Com essa estratégia, o sujeito encontra uma forma de ter sua voz, de subverter a ordem estabelecida sem precisar de conflito armado. No caso do livro da Adriana, vemos como Malala consegue continuar estudando mesmo com a proibição por parte do Talibã:

Não eram só bonitos e coloridos os véus de Malala. Serviam também para esconder os livros! Assim, ninguém percebia que ia para escola. Todos os dias ela fazia um caminho diferente: às vezes seguia pelo rio; noutras, atravessava o mercado. Tudo para despistar os olhares. (CARRANCA, 2015, p. 37)

A paquistanesa finge não ir à escola, aparentemente segue as ordens dirigidas a ela, porém não passa de uma falsa cortesia. Malala para evitar conflito esconde os livros e despista a ideia de que estava indo à escola, fazendo um percurso diferente cada dia. Ela não se conforma com o que lhe foi imposto, e a forma que encontra de resistir a essa violência é com resistência discursiva.

A própria jornalista também, com o intuito de conhecer melhor a história de Malala, vai em busca de respostas mesmo sendo contrário ao determinado pelo Estado. Bem no início de seu relato, Carranca conta sobre sua situação:

Era uma missão perigosa e eu sabia que teria de enfrentar grandes desafios. No dia da minha partida, ouvi pelo rádio uma ordem: que os jornalistas não

viajassem ao Swat! O vale tinha se tornado um território proibido, mas, assim como as crianças, os jornalistas adoram fazer tudo o que é proibido. (CARRANCA, 2015, p.7)

Com a ajuda de alguns aldeões, Adriana consegue chegar até o Vale, porém continua a forjar sua entrada para não gerar maior tensão. Ela afirma que estava indo escondida e que manteve seu disfarce em toda sua estadia “porque os perigos ainda assombravam o vale” (CARRANCA, 2015, p. 7).

Malala desde nova resistia contra o que a sociedade ditava sobre sua conduta, principalmente levando em consideração o seu gênero. Sendo menina, deveria se manter calada durante conversas com adultos, não deveria questionar o que lhe fosse dito. Entretanto, todos que conviveram com ela, segundo o relato que a jornalista conta em seu livro, viam que ela era diferente. Em uma entrevista com o príncipe Adnan, Adriana descobre um pouco de como são vistas as meninas pashtuns:

As meninas da nossa sociedade são muitas vezes intimidadas. Elas não falam, não dividem seus sonhos, aspirações e ambições porque suas vidas estão definidas pelos pais e elas não têm escolhas. É raro para uma menina pashtun das áreas tribais ter permissão do pai para estar entre homens adultos e, se estiver, ficará calada em um canto e só responderá a perguntas feitas diretamente a ela. Malala era diferente. Você podia ver que ali estava alguém que queria mais da vida. (CARRANCA, 2015, p. 30)

Malala sempre fez questão de ser diferente, de expressar sua opinião e questionar tudo ao seu redor. Não foi diferente quando o Talibã desceu as montanhas e impôs tantas regras ao vale, ela continuou a falar e a questionar mesmo sem ser perguntada. A menina cria um blog e com ele escreve sobre tudo o que estava acontecendo no vale. Malala revela a realidade oculta que estava ocorrendo no vale através do seu blog. É nele que sua voz, por muitas vezes tentada ser silenciada, pode ser ouvida. Com a internet, Malala constrói um espaço seguro para que ela possa se expressar. O blog se torna seu refúgio, e a forma de resistir a opressão sofrida pelo talibã. Olhando este ato através do conceito de “terceiro espaço” de Bhabha, percebemos como um ato de resistência. A menina cria esse espaço, esse “entre lugar” em que pode ser quem ela quer ser. Carranca vai expressar esse momento:

Malala começou a escrever um blog!  
Por segurança, escolheu um pseudônimo: Gul Makai, heroína do folclore pashtun, que na língua da Malala dá nome a uma linda flor azul.

O blog de Gul Makai era publicado em urdu no site de rádio e televisão BBC, da Grã-Bretanha, a terra da rainha. (CARRANCA, 2015. p.47)

Mesmo sendo um lugar onde pudesse escrever o que quisesse, Malala decide assumir uma nova identidade, um novo nome para ainda se sentir segura. Seus relatos foram ouvidos em todo mundo, e sua voz teve espaço para ecoar e ser conhecida. O “terceiro espaço” é um “entrelugar” da produção de sentido da enunciação. Não é um local concreto, porém pode ser considerado um conceito sobre o processo de significação. Quanto a isso Homi K. Bhabha explicita:

O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. O que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação. (Bhabha. 1998. p.66)

Este conceito ilumina a compreensão das situações conflituosas dentro das estórias que envolvem diferenças culturais. Em seu blog, Malala se sentia segura para dizer o que muitas vezes não podia. Entre seu presente, que era estar confinada dentro de casa impedida de frequentar a escola, de ser vista e ouvida; e o futuro que almejava, de poder comparecer às aulas e estudar, Malala encontra um lugar onde mesmo de forma limitada consegue fugir da opressão do Talibã e ser livre. Ali ela expressava seus temores, seus anseios e seus sonhos.

Ela sentia falta da escola e até das discussões com as colegas de classe. Mas o talibã havia ordenado que as meninas já não saíssem. Durante meses, elas ficaram presas dentro de casa. Malala escrevia tudo no blog, onde podia ser livre. (Carranca, 2015. p. 49)

Esse “entre lugar” criado por Malala a fazia sentir da maneira que deseja ser em breve: livre. Ela se encontrava presa dentro de casa, por ordem do talibã, porém com esse “terceiro espaço” ela conseguiu que sua voz fosse conhecida, escutada e compreendida. Malala resiste a opressão vivida com a força que seu blog tem. Como uma forma de resistir as proibições impostas, a moça busca um lugar para manter vivo seu direito de se expressar livremente e o encontra no blog. Ela mesma já disse estar lutando contra a opressão. “– Como o Talibã se atreve a tirar meu direito à educação? (...) – Minha força não “está na espada. Está na caneta – ela disse, um dia.” (CARRANCA, 2015, p. 45)





## CONCLUSÃO

Sabemos, como professora atuante, que a leitura silenciosa ainda é dominante na escola mesmo que não seja bem-sucedida, pois os alunos enfrentam, todavia, muitas dificuldades para conseguir ler e interpretar adequadamente os textos. Quando são textos literários, a dificuldade fica ainda maior pois para a sua interpretação o primeiro passo é o encontro pessoal do aluno com a obra. Por isso, se faz necessário conhecer outras formas de ler para que o diálogo da leitura literária possa ser iniciado de diversas maneiras, levando o aluno a conhecer um universo cheio de significado para si.

A leitura ou simples imersão no texto literário não garante a formação do leitor. Para isso, é preciso um planejamento, uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise, como Cosson (2014) afirma ser fundamental para o desenvolvimento da competência literária do aluno. Logo, cabe ao professor escolher as melhores estratégias e atividades de acordo com o público a que se destina.

A leitura em voz alta por muitos séculos foi realizada coletivamente em situações de sociabilidade que permitia a participação de indivíduos analfabetos em práticas que para esses seriam inviáveis. Antigamente havia poucos materiais escritos e o público alfabetizado era pequeno, porém por meio da voz do outro muitos se tornavam leitores. Até mesmo nas escolas aprender a ler em público era uma prática de ensino que envolvia a avaliação da dicção, imitação de voz, entonação, fluência. Entretanto, tal prática foi desenvolvida de forma tradicional na escola, o que pode ter levado ao pavor que os alunos atualmente possuem de ler em voz alta e pela crença de que o professor é proprietário da interpretação correta do texto e seu significado.

Esse estudo mostrou como a experiência dos alunos com a leitura oral feita pelo professor foi recebida de maneira cativante. Essa maneira de ler é muito difundida na educação infantil que tem por intuito inserir os alunos no mundo letrado, mesmo os que leem. Porém, a prática se perde com o passar dos anos escolares por acreditar que não será mais válida entre os alunos do E.F. II. O que esta pesquisa mostra é que mesmo os alunos maiores dos anos finais do E.F. apreciam a leitura em voz alta e que ela pode ser uma excelente estratégia para inserir o aluno no universo do texto literário.

Associada às atividades de interação, a leitura em voz alta pode trazer valiosos benefícios para a formação leitora dos alunos da escola pública. De acordo com Cosson (2014)

buscamos incluir nesta intervenção, atividades de interação a fim de promover a participação, o comentário e a análise. Essas atividades foram utilizadas como estratégias para envolver o leitor com o texto e promover a construção literária dos sentidos, levando-o ao letramento literário. A atividade de discussão que mencionamos aqui, “(...)trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor.” (COSSON, 2014, p. 126)

O contato entre leitor e texto, leva aquele a acessar seu conhecimento prévio e no diálogo entre esses, os sentidos do texto são construídos. A partir destas construções é possível perceber relações feitas pelos alunos que não estão implícitas, mas que através das pistas e da plurissignificação que o texto literário tem, encontramos conclusões feitas pelos alunos que vale a pena comentar, como é o caso das respostas abaixo.

**Tabela 14** – Respostas do questionário I

<b>Questão</b>	<b>O que está achando da história?</b>
Aluno 7	Interessante demais, em sabermos como era, porem um pouco machista (sic)
Aluno 17	Adorei a historia, porém achei super machista
Aluno 13	Eu estou achando boa mais as vezes acho um pouco machista

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 15** – Respostas do questionário II

<b>Questão</b>	<b>Qual será o provável final da narrativa de Adriana?</b>
Aluno 13	Que eles voltaram a estudar as mulheres poderão andar na rua sem um homem ao lado delas.

Fonte: Dados da pesquisa

Mesmo a história não mencionar qualquer trecho sobre machismo e o que significa, os alunos reconheceram nas situações apresentadas na narrativa aspectos machistas. Vejamos a resposta do “aluno 13” que acreditou que o final da narrativa seria a mudança de uma regra da cultura local, em que as mulheres precisavam de um homem para acompanhá-las na rua. Esse fato gerou grande questionamento e indignação pelos alunos, principalmente as meninas que não concordaram e disseram no momento da discussão que não concordavam em nada com este

posicionamento, dizendo ser machista achar que uma mulher só por ser mulher não pode nem andar na rua desacompanhada.

Através de diversas estratégias para compreender o texto e monitorar seu entendimento, conseguimos levar os alunos a terem uma relação positiva com o texto valorizando a fruição. Dentre tantas estratégias destacamos: a ativação do conhecimento prévio, a inferência, e a conexão. A ativação do conhecimento é considerada uma estratégia-base (COSSON, 2014) pois é usada durante toda a leitura ajuda na concretização das outras. A inferência, que consiste em reunir pistas dadas pelo texto e interpretar o que se está lendo como compreender o significado de uma palavra desconhecida, foi utilizada em grande parte da leitura pois havia muitas palavras de origem pashtun para ser desvendada. Já a conexão que é quando o leitor estabelece vínculo com o texto pois relaciona as situações narradas com alguma já vivida ou narrada por alguém, trazendo uma conexão texto-leitor ou texto-texto, quando a relação é com outro texto. A conexão e a utilização do conhecimento prévio foram estabelecidas a partir da escolha da obra e das discussões propostas durante a leitura do texto. O livro escolhido foi pensado levando em consideração o perfil da turma e as estratégias encontradas na narrativa que acabou favorecendo a conexão dos alunos com o texto.

Assim, o trabalho com o livro de literatura de resistência, a partir da perspectiva que apresentamos nesta pesquisa, contribuiu para a formação de valores, estéticos e críticos, para a discussão de literatura em sala de aula, para a aproximação do texto literário em sua função humanizadora e socializadora e, por conseguinte, para a formação do aluno leitor. Referente à escolha da leitura oral, é difícil compreender por que essa prática se tornou tão escassa na escola dadas todas as qualidades apresentadas. É preciso que essa prática seja incluída nas aulas dos anos finais do EF para que o contato com o texto literário se dê de forma significativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.
- BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento Literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145 – 167, mar./ago. 2011
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas estrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Trad de Alexandre Morales. São Paulo: Editora pulo do gato, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura**: estratégias de leitura. Maringá: EDUEM, 2005.
- BONNICI, Thomas (Org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: EDUEM, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, Alfredo. **Narrativa e Resistência**. In: \_\_\_\_\_. Literatura e Resistência. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, vol. 24, nº 9, set, pp. 803-809, set. 1972
- CARRANCA, Adriana. **Entre sonhos e dragões**. São Paulo: Kidsbook Itaú, 2016. In <<http://euleioparaumacrianca.com.br/mobile/historias/entre-sonhos-e-dragoes/>> Acesso em 03. Fev. 2019
- CARRANCA, Adriana. **Malala**, a menina que queria ir para escola. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2015.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. **Sobre algumas funções da literatura**. In: Sobre a literatura. Rio de Janeiro: Record; 2003. p.9-21.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor** - textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Linguagem e letramento em foco**: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat: 1999.

MIGNOLO, Walter D. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**. In: González Stephan, Beatriz. *Cultura y Tercer Mundo: 1. Cambios en el Saber Académico*. Cap. IV, 99-136. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996

\_\_\_\_\_. **Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política**, *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 2008, v. 34: 287-324.

\_\_\_\_\_. **El pensamiento des-colonial, prendimiento y apertura: un manifiesto**. Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel. *El giro ecolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. (25-46)

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção letramento, educação e sociedade).

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambiente de ensino**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

PRIVAT, Jean Marie. **Sócio-lógicas de las didácticas de la lectura**. IN Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*: 2001, p.54

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. IN: E. Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Argentina, Colección Sur-Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade, Poder, Globalização e democracia**. *Revista Novos Rumos*, 2002, n. 37, v. 17: 28 p

RAMOS, Graça. **Habitar a infância: como ler literatura infantil**. Brasília: Tema Editorial, 2017.

SARMENTO-PANTOJA, Augusto; PINHEIRO, Veridiana Valente; SARMENTO-PANTOJA, Tânia (org.). **Literatura e resistência: olhares e perspectivas**. Belém: PPGL/UFPA, 2014. 97 p. Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/183>>. Acesso em: 03. Mar. 2019.

SILVA, Ezequiel. Theodoro. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias modernas de tempos antigos**. 6. ed. São Paulo: FTD, 1996.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, Silvana Ferreira; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. **A leitura e a escrita na escola: Uma experiência com o gênero fábulas**. IN: SOUZA, Renata Junqueira;

FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (org.), *Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, Tzevetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad. Beatriz Perrone Moisés. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da. **Literatura e Pedagogia**. Ponto & Contraponto. Campinas: Global/ABL, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos; 41)

\_\_\_\_\_. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001. (Ponto Futuro; 3)

ANEXO A – Livro digital (e-book)

## Entre sonhos e dragões

Adriana Carranca

Era uma vez um reino distante, isolado entre montanhas e terra seca, e perdido no tempo... Nesse lugar, as meninas não podiam ser vistas e eram proibidas de fazer tudo! Estudar, brincar, passear...

Sadaf gostava de brincar de luta e sonhava pilotar aviões, mas diziam que lutas e aviões eram coisas de menino.

Shamsia passava os dias desenhando no ar, com os dedos, poque lápis e caneta eram coisas de menino.

Farzana tinha vontade de pegar um skate e sair pelo mundo.

Mas, adivinhe? Era coisa de menino.

Os meninos tampouco tinham tempo para aquelas coisas, nem para sonhar, porque eram ensinados a guerrear. Um dia, a guerra chegou de verdade. Como dragões que invadiam aquelas terras.

Dragões ferozes, que voavam e cuspiam fogo. Os meninos tiveram de enfrentá-los. Farzana, Sadaf e Shamsia decidiram não ficar paradas. Elas guardavam surpresas...

Farzana pegou o skate do irmão, como fazia quando ninguém estava olhando. E com ele deu piruetas e fez acrobacias que deixaram os dragões tontos.

Sadaf tirou do baú as luvas de boxe escondidas desde que começou a gostar de brincar de luta, e assustou os dragões: Eles não esperavam meninas que lutavam boxe!

E lembrou-se do sonho de pilotar aviões e do velho monomotor no museu... Pegou-o emprestado e saiu com a turma espantando dragões e outros monstros que assombravam as crianças.

Shamsia desenterrou as tintas que escondia e, por onde eles passavam, ia refazendo o que a guerra destruía. Desenhou paredes e telhados no lugar de ruínas. E as pessoas puderam voltar para casa. Rabiscou escolas, e meninos e meninas voltaram a estudar.



Delineou instrumentos musicais, e todos voltaram a cantar e a dançar.

Por precaução, pintou lagoas no solo, antes seco. Se os dragões voltassem a cuspir fogo, as chamas rapidamente se apagariam. Assim, venceram a guerra.

E os meninos puderam voltar a plantar rosas, na terra agora fértil. Porque, nesse reino distante, os meninos aprendiam cedo a guerrear, mas o que gostavam mesmo de fazer era cultivar rosas e colorir o céu com pipas.

Fim.

**ANEXO B - 4ª** capa do livro *Malala, a menina que queria ir para escola*

Malala Yousafzai quase perdeu a vida por querer ir para a escola. Ela nasceu no vale do Swat, no Paquistão, uma região de extraordinária beleza, cobiçada no passado por conquistadores como Gengis Khan e Alexandre, o Grande, e protegida pelos bravos guerreiros pashtuns – os povos das montanhas. Foi habitada por reis e rainhas, príncipes e princesas, como nos contos de fadas.

Malala cresceu entre os corredores da escola de pai Ziauddin Yousafzai, e era uma das primeiras alunas da classe. Quando tinha dez anos viu sua cidade ser controlada por um grupo extremista chamado Talibã. Armados, eles vigiavam o vale noite e dia, e impuseram muitas regras. Proibiram a música e a dança, baniram as mulheres das ruas e determinaram que somente os meninos poderiam estudar.

Mas Malala foi ensinada desde pequena a defender aquilo em que acreditava e lutou pelo direito de continuar estudando. Ela fez das palavras sua arma. Em 9 de outubro de 2012, quando voltava de ônibus da escola, sofreu um atentado a tiro. Poucos acreditaram que ela sobreviveria.

A jornalista Adriana Carranca visitou o vale do Swat dias depois do atentado, hospedou-se com uma família local e conta neste livro tudo o que viu e aprendeu por lá. Ela apresenta às crianças a história real dessa menina que, além de ser a mais jovem ganhadora do prêmio Nobel da paz, é um grande exemplo de como uma pessoa e um sonho podem mudar o mundo.

**ANEXO C – Questionário utilizado na coleta de dados diagnóstica (Entrevista)****Questionário**

1 – Você gosta de ler? Por quê?

---

---

---

2 – Quantos livros você já leu? Quais?

---

---

---

3 – O que você prefere: ler, escrever ou aprender regras? Por quê?

---

---

---

4 – Qual profissão você deseja exercer no futuro? Por quê?

---

---

---

5 – Escreva tudo o que você espera alcançar e viver neste ano de 2019.

---

---

---

**ANEXO D** – Questionário I utilizado após a leitura da primeira parte do livro**Nome:****Perguntas I – Livro *Malala: A menina que queria ir para escola***

- O que está achando da leitura (oral) feita em sala?

---

---

- O que está achando da história?

---

---

- O que achou mais interessante nesses capítulos lidos?

---

---

- Sobre quem é a história?

---

---

- Quem está contando essa história?

---

---

- Por que o título diz “a menina que queria ir para escola”?

---

---

---

**ANEXO E – Questionário II utilizado após a leitura da segunda parte do livro****Nome:****Perguntas II – Livro *Malala: A menina que queria ir para escola***

- O que está achando da história?

---

---

---

- O que achou mais interessante nesses últimos capítulos lidos?

---

---

---

- Qual será o provável final da narrativa de Adriana?

---

---

---

-“Qual de vocês é Malala?”, perguntou.” Por que o homem queria encontrar Malala?

---

---

---

- Explique o trecho: “Os talibãs voltaram para as montanhas, mas o vale do Swat continuava vivendo à sombra do medo, sob a observância, agora distante, dos vilões em seu encaço.” Quem são os talibãs? O que é “vale do Swat”? Quem são os vilões? Por que o vale está com medo?

---

---

---

**ANEXO F** – Questionário III final utilizado após toda leitura do livro**Nome:****Perguntas III – Livro *Malala, a menina que queria ir para escola***

- O que achou da leitura em conjunto? Para você: é melhor a leitura oral com a turma ou individual? Por quê?

---

---

---

- Conseguiu imaginar os personagens e os acontecimentos conforme eram lidos? Como foi?

---

---

---

- O que você faria se fosse proibido de fazer algo que sonha, como Malala?

---

---

---

- O que achou do final da história? O que mais chamou sua atenção? O que não gostou?

---

---

---

- Qual seu personagem favorito da história? Por quê?

---

---

---

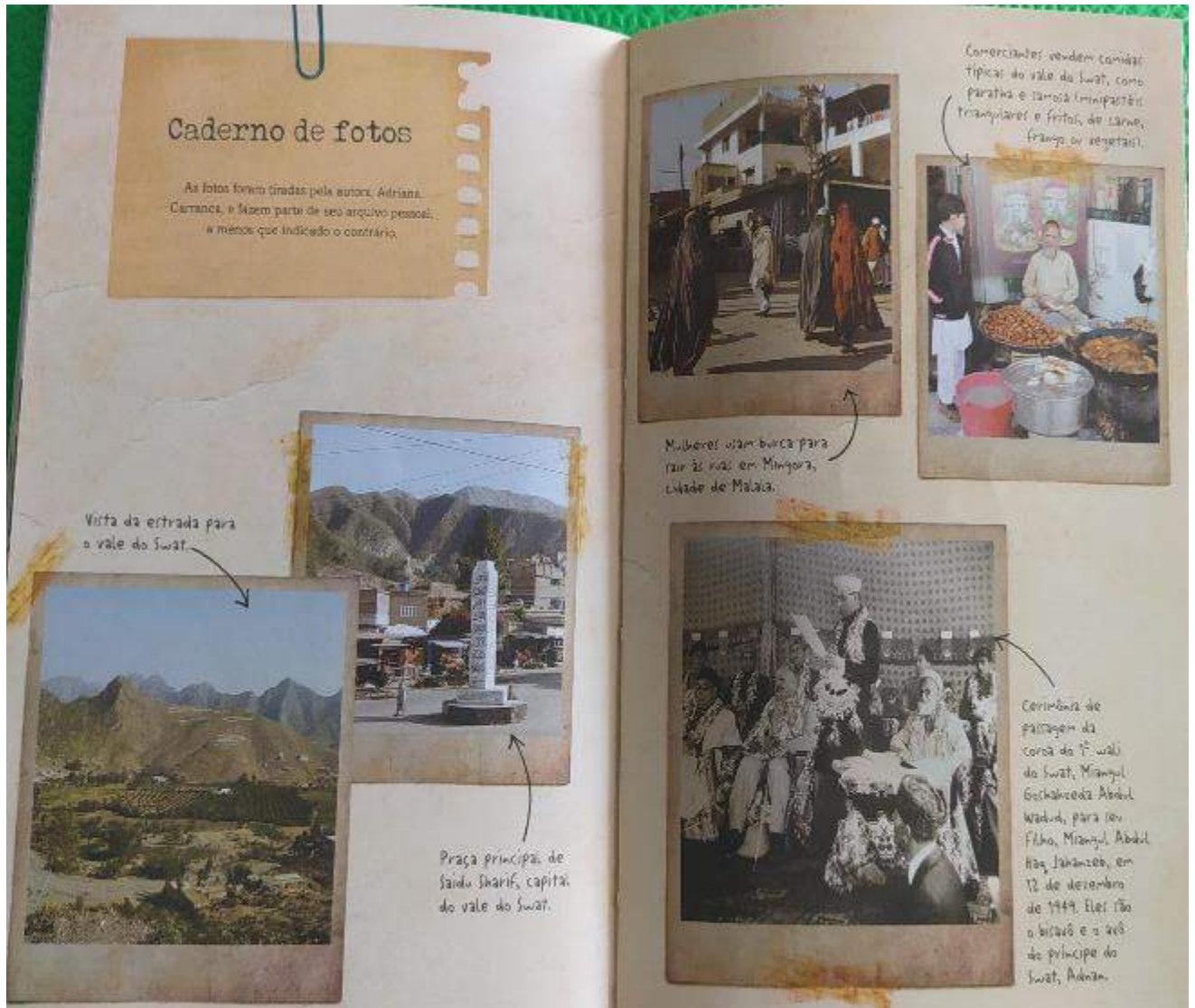
- Por que o título dizia “a menina que queria ir para escola”? Ela conseguiu?

---

---

---

ANEXO G – Caderno de fotos

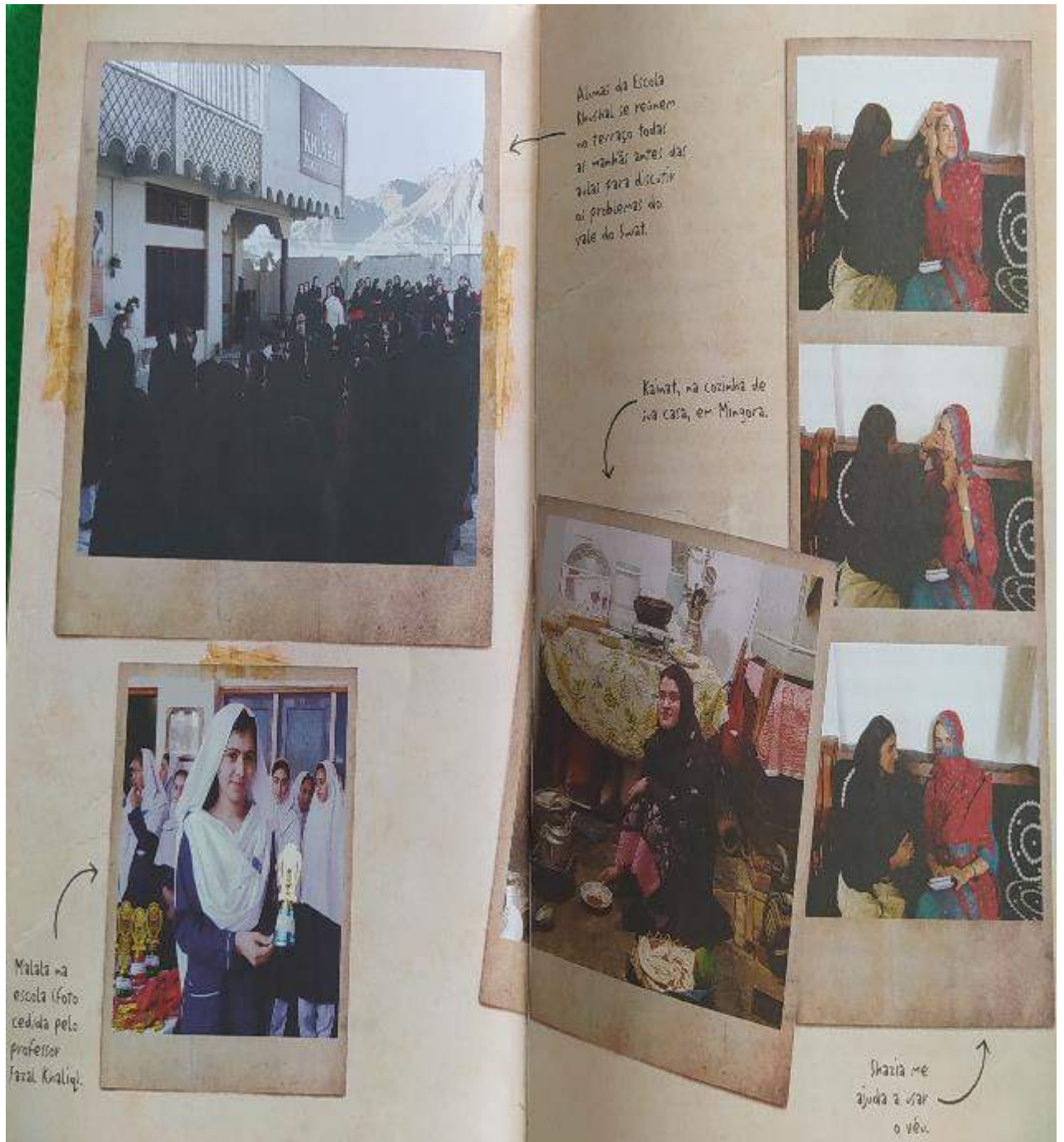


Fonte: foto tirada pela autora



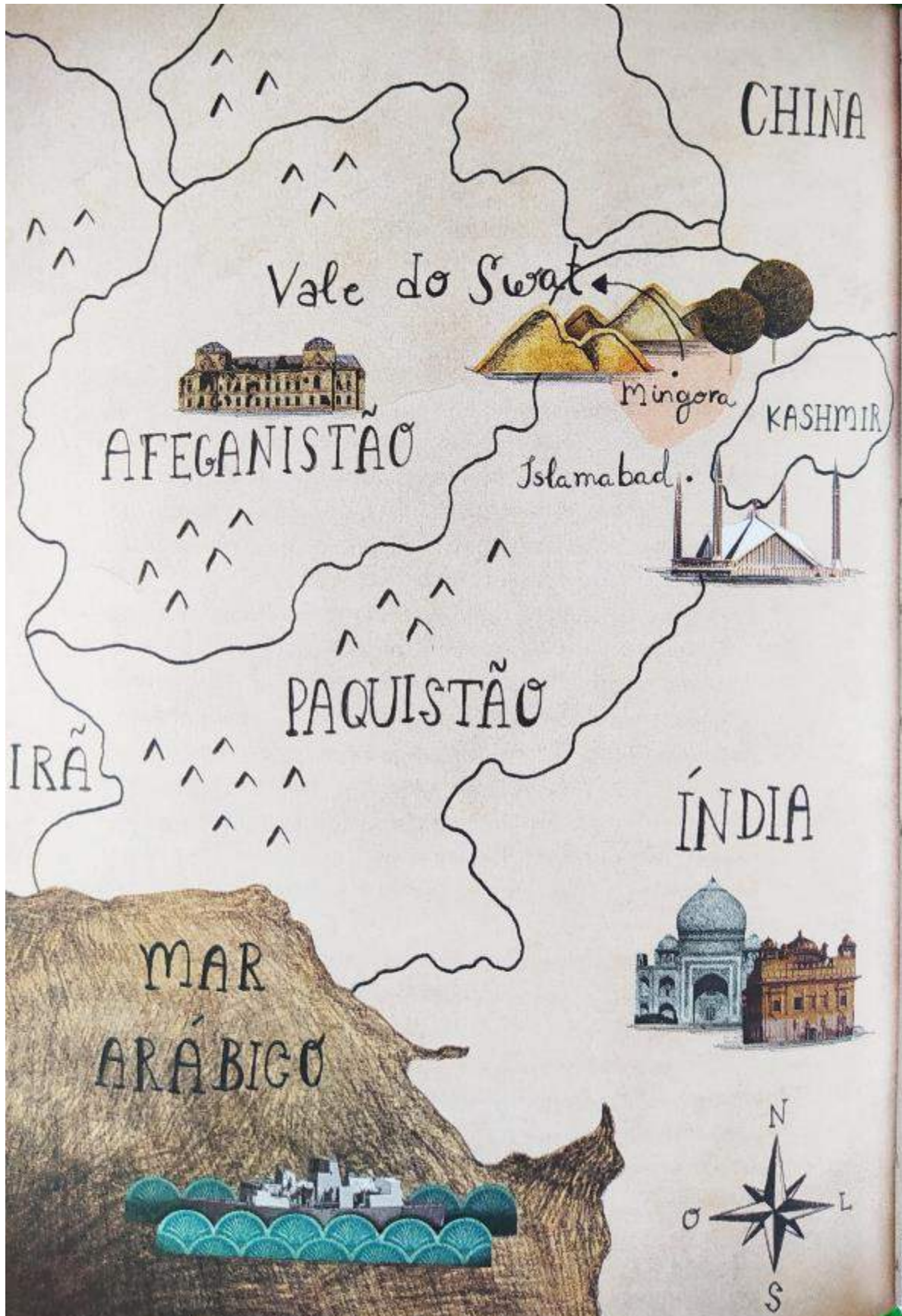
Fonte: foto tirada pela autora



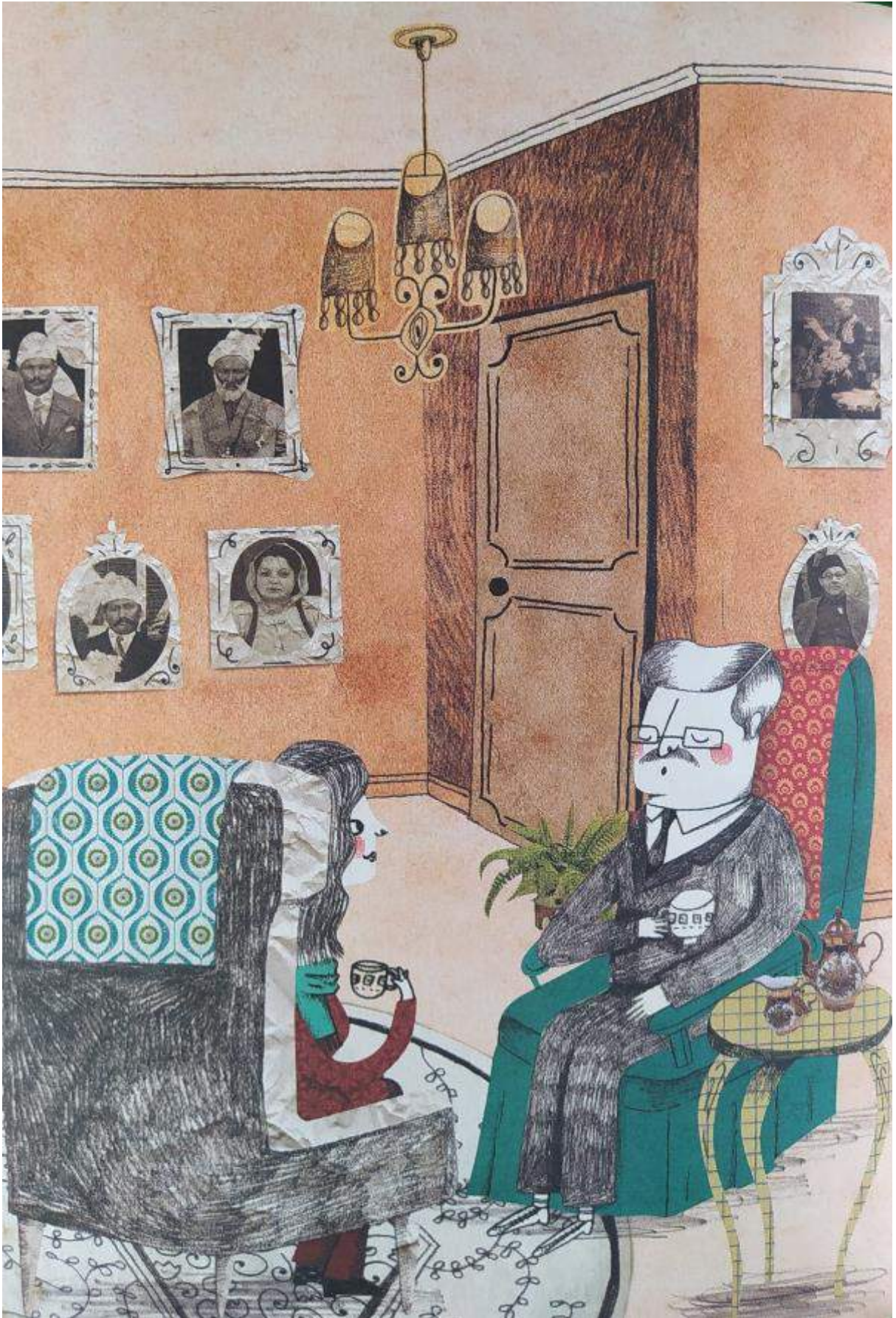


Fonte: foto tirada pela autora

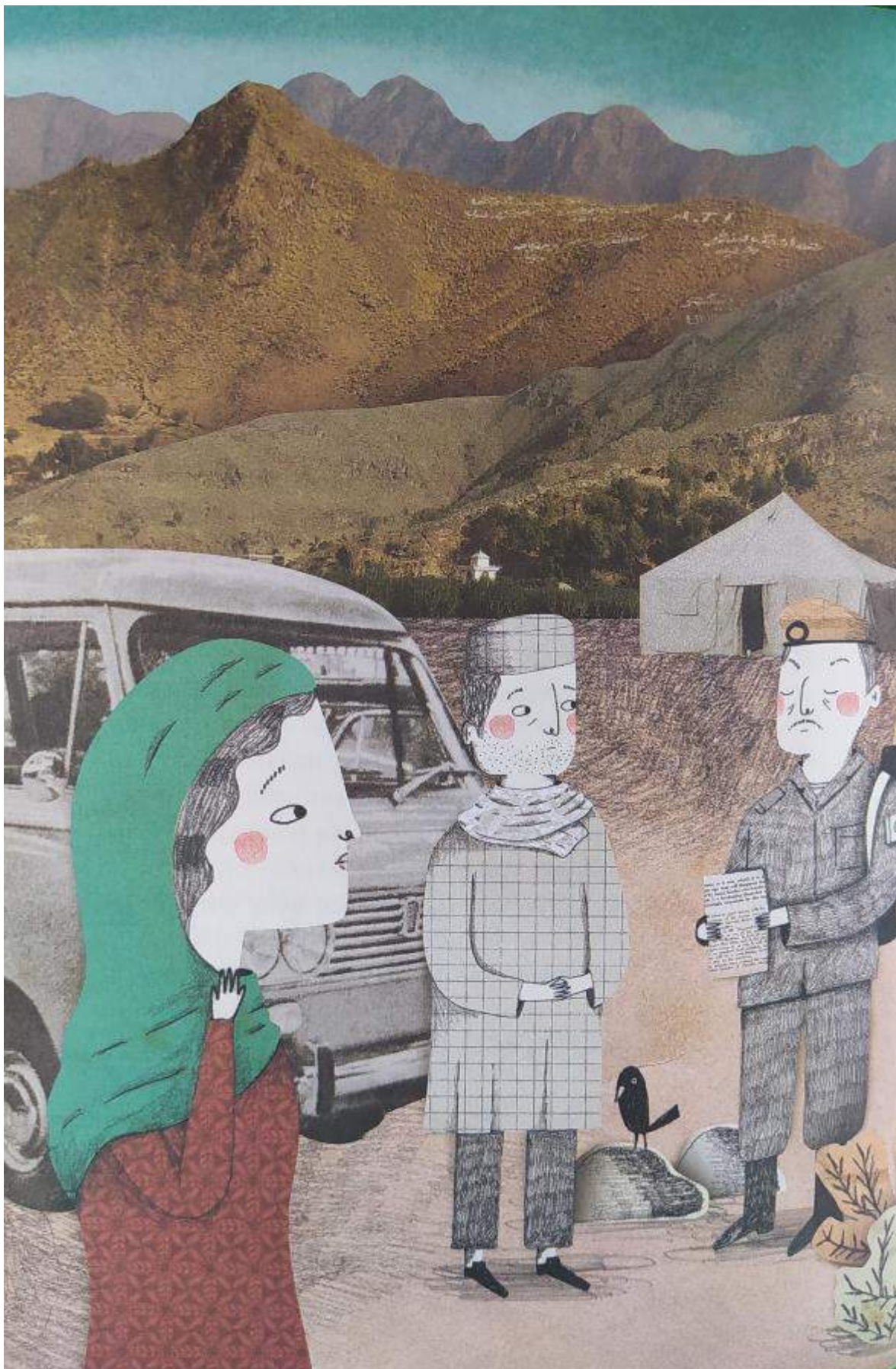
## ANEXO H – Ilustrações do livro usado na intervenção



Fonte: foto tirada pela autora



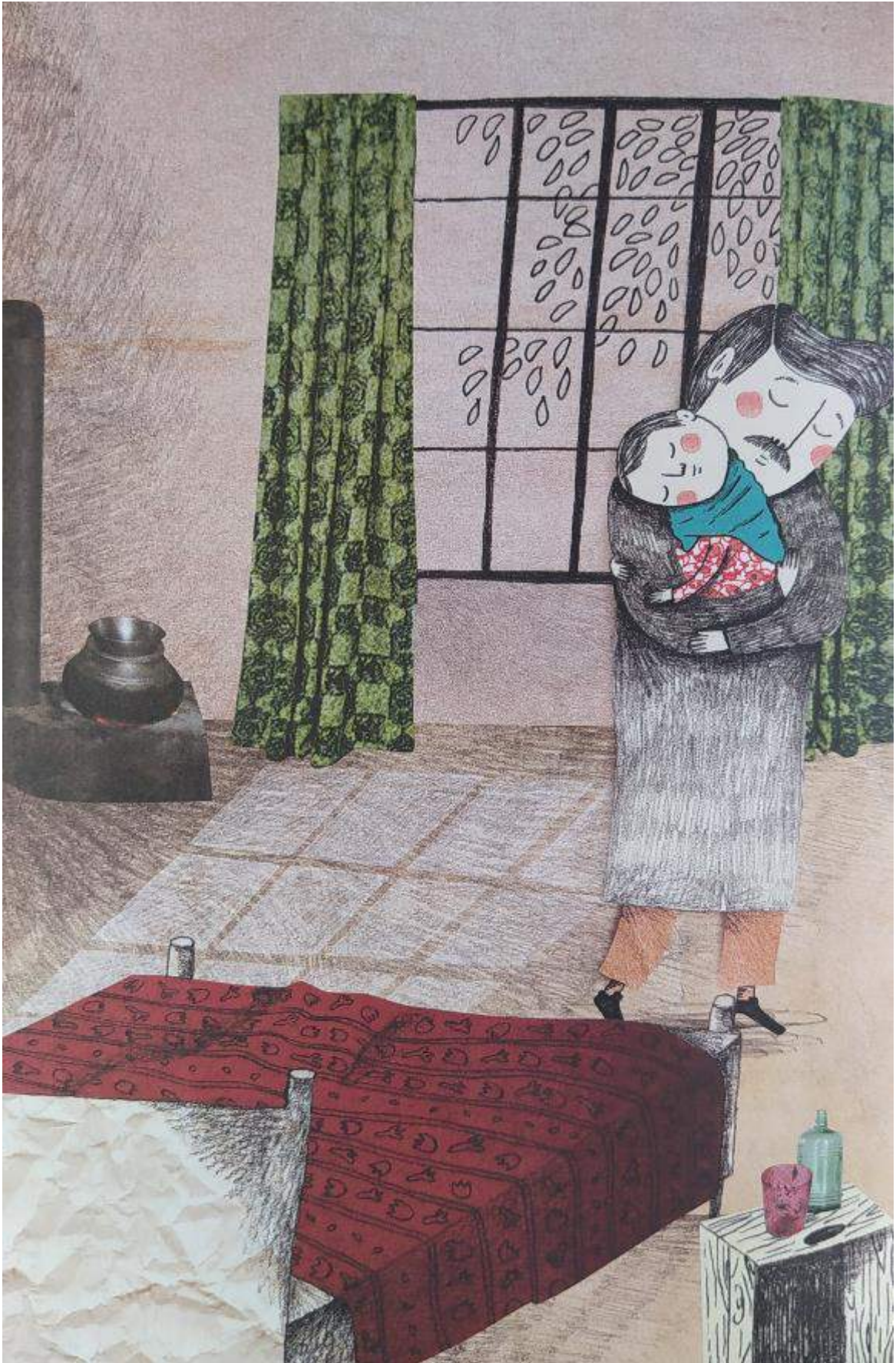
Fonte: foto tirada pela autora.



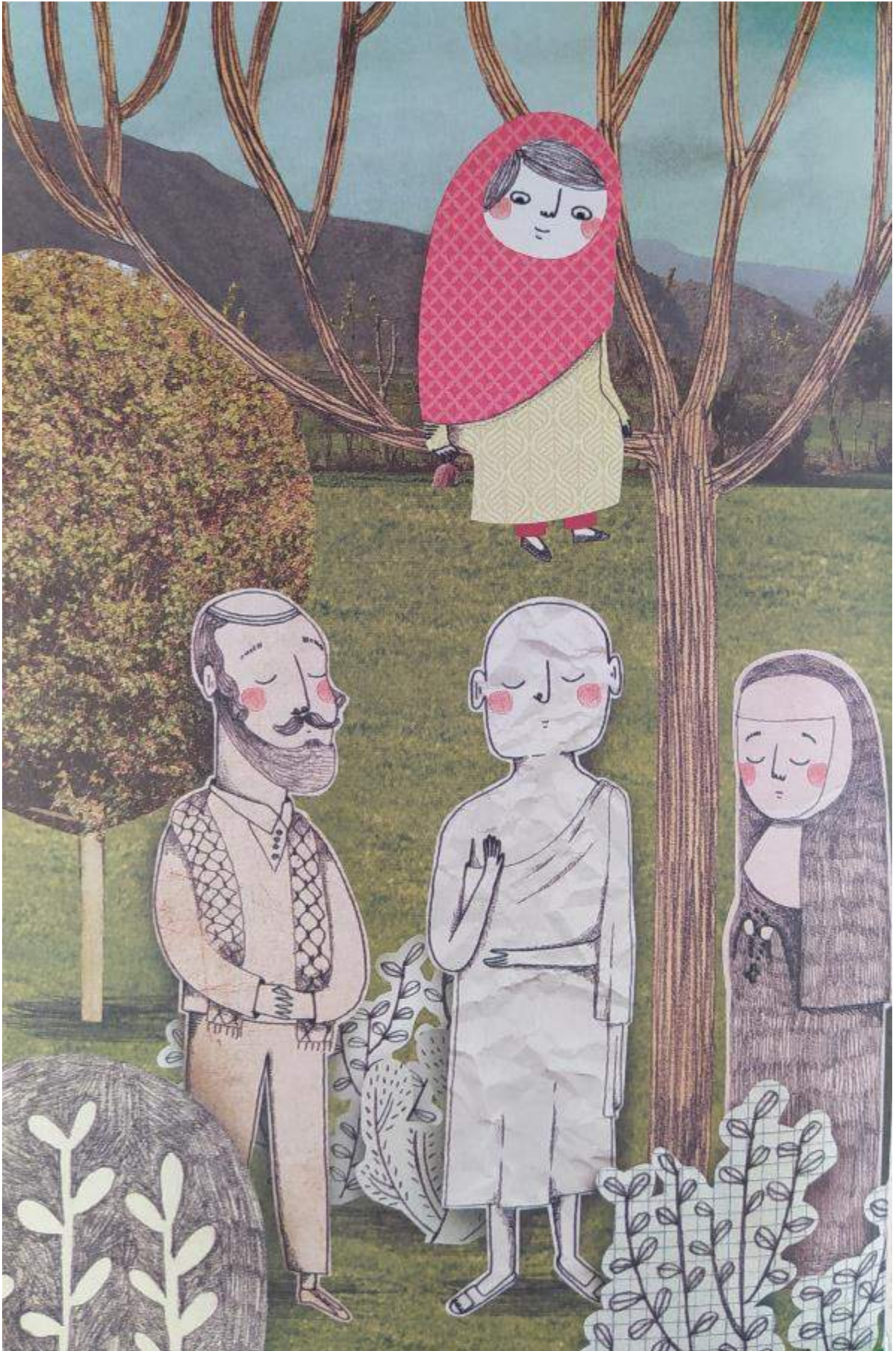
Fonte: foto tirada pela autora



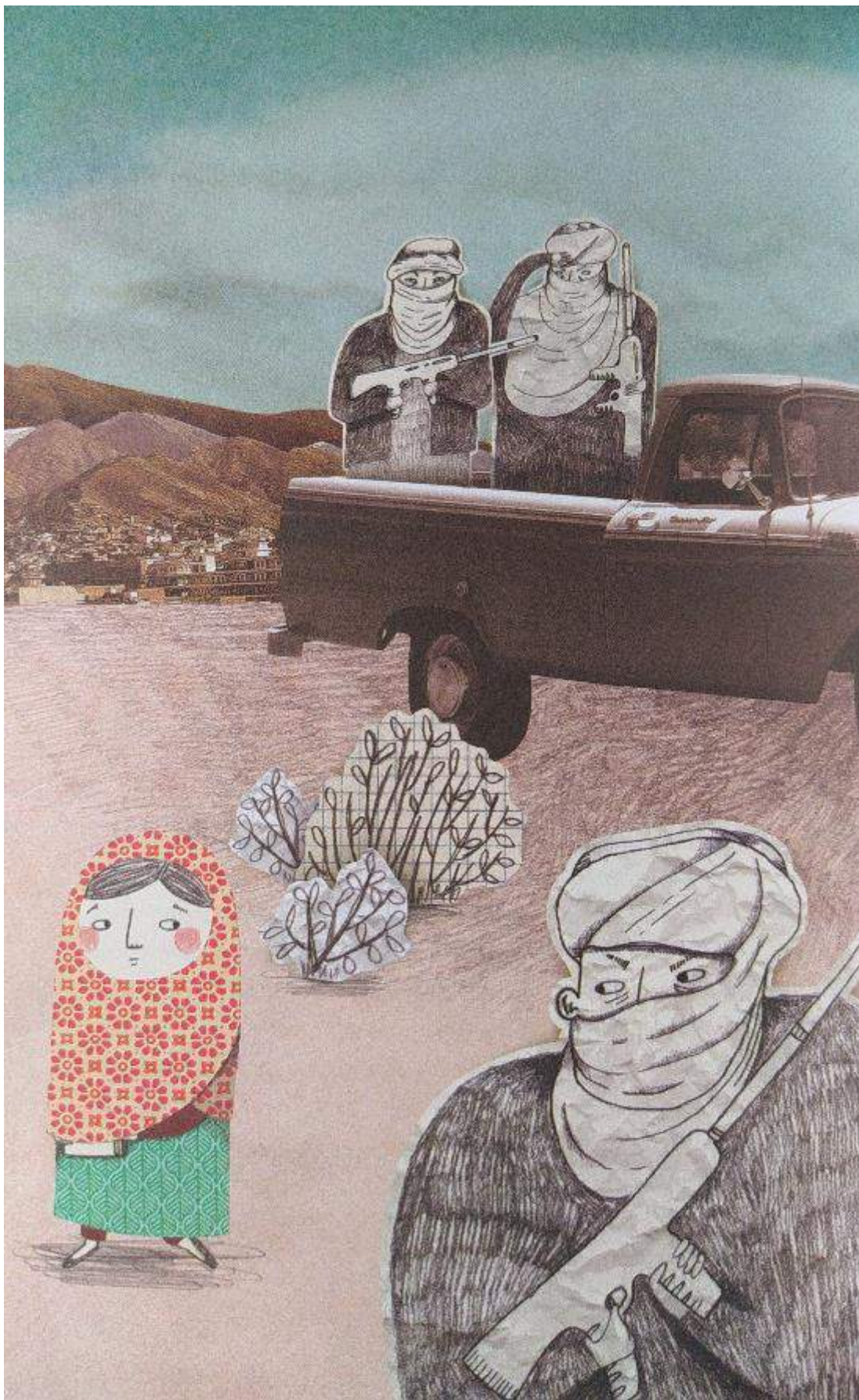
Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora

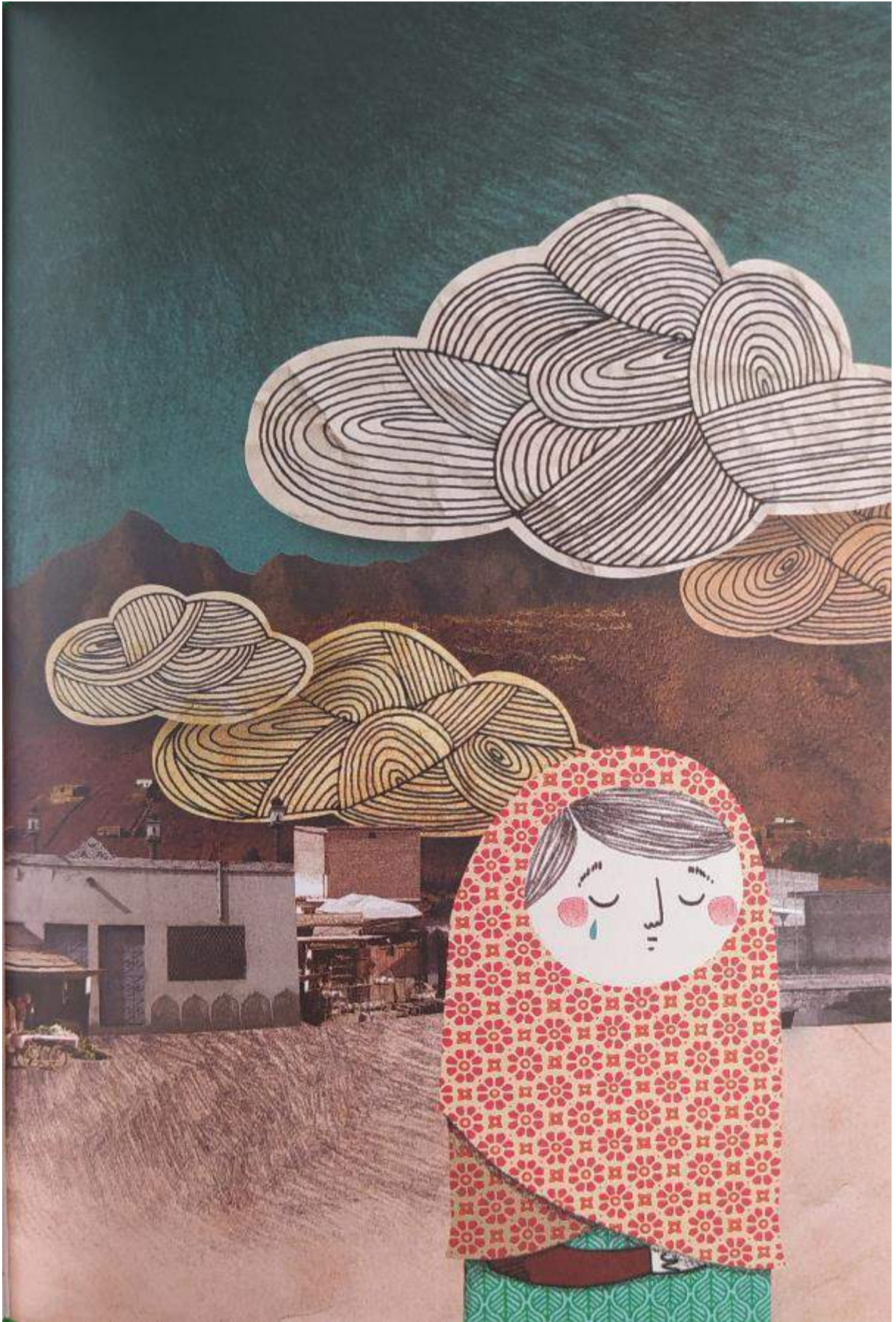


Fonte: foto tirada pela autora

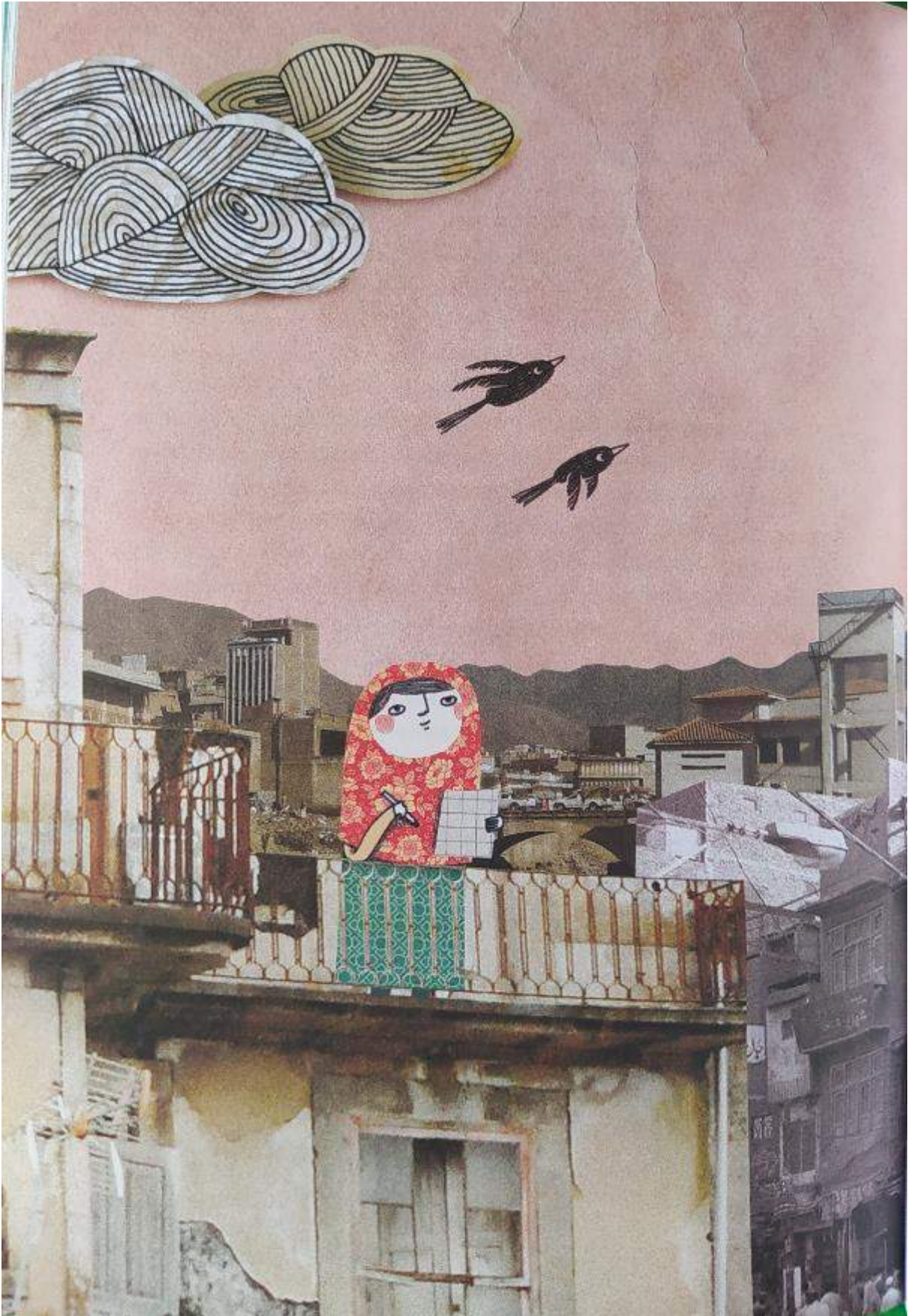


Fonte: foto tirada pela autora

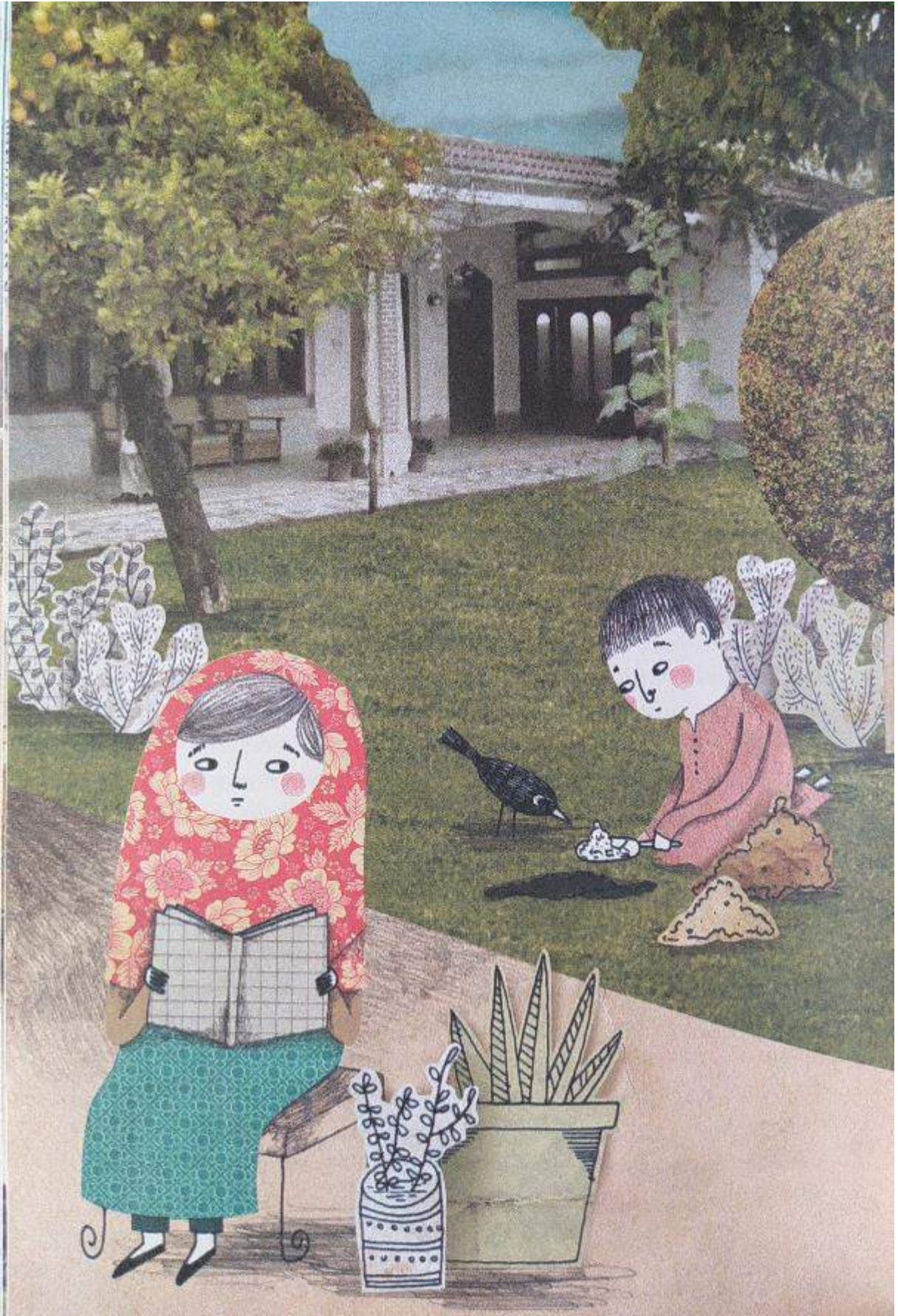




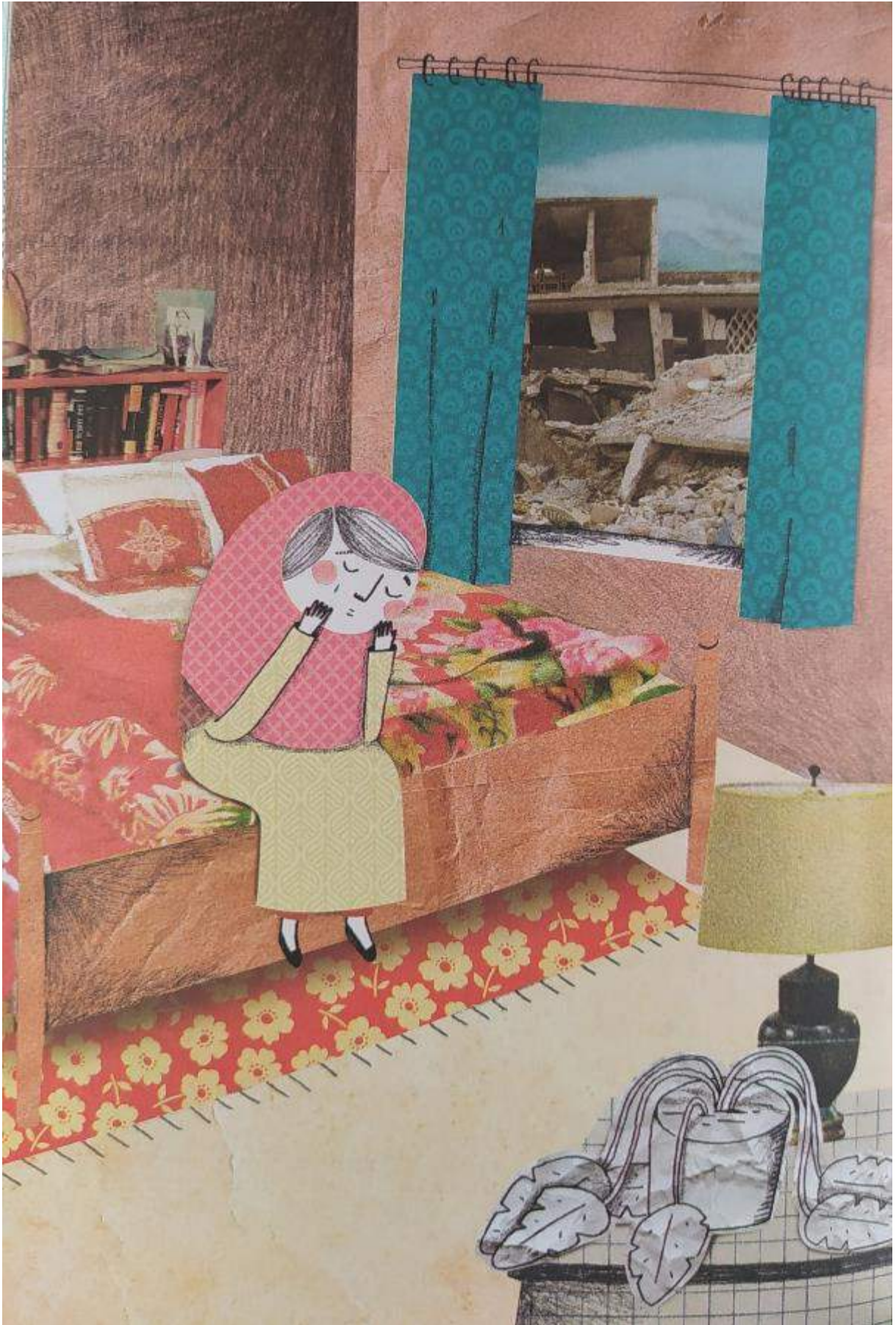
Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora

A escola ficava a menos de um quilômetro da casa onde viviam os Yousafzai, mas Malala, por segurança, passou a usar o transporte escolar.

Usman Ali buzinou, anunciando que o dyna iria partir.

Kainat sentou-se primeiro, mais ao fundo, Shazia veio em seguida e ocupou o lugar a seu lado. Malala e Moniba se despediram de Rida, que foi embora de carro com o pai, e correram para o dyna, sentando-se nessa ordem.

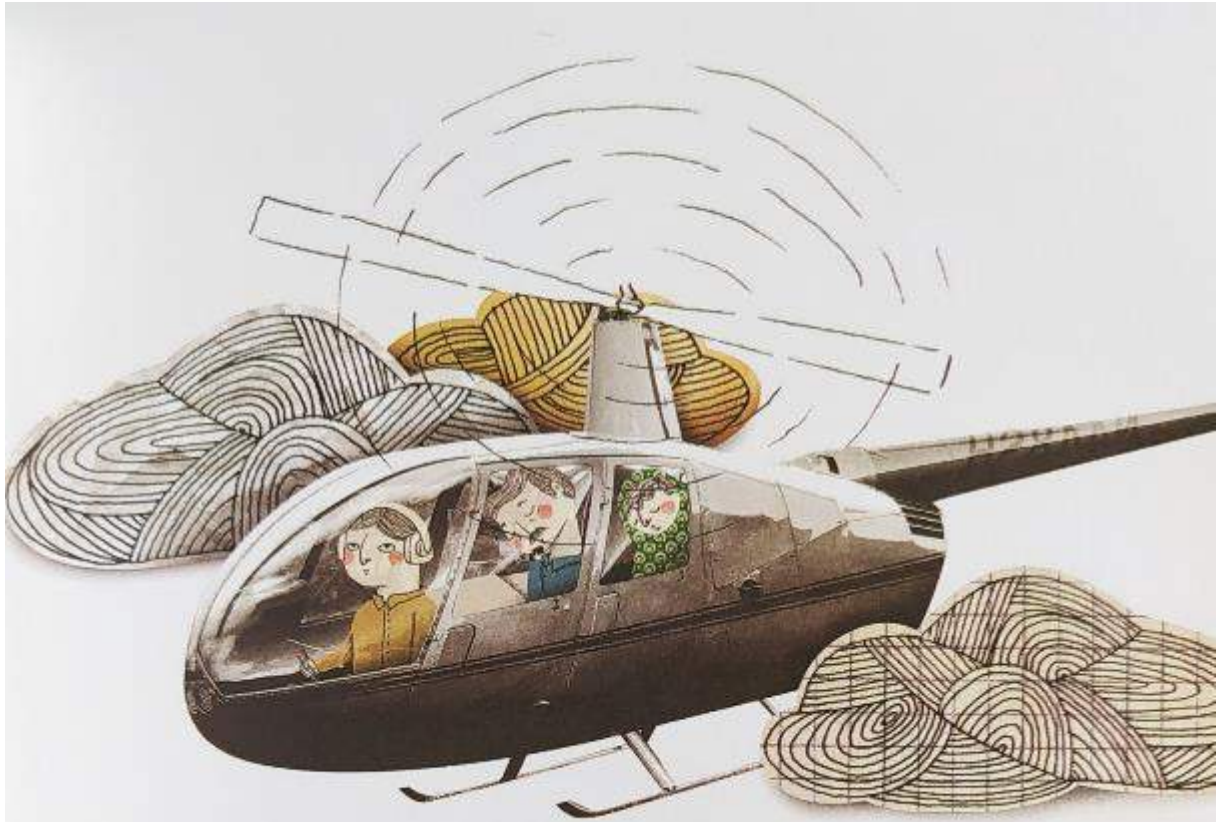
Era perto de meio-dia. Os termômetros apontavam trinta graus, apesar de ser outono.

O cheiro vindo das casas denunciava o que as famílias preparavam para o almoço. A voz do muezim ressoava dos alto-falantes das mesquitas, convocando os fiéis para a segunda reza do dia. O chamado misturava-se à buzina dos carros, ao ronco dos motores e à algazarra das meninas, embora o dyna não estivesse lotado, pois fazia a segunda e última viagem do dia.

Assim, seguiu sacolejando pela movimentada rua Haji Baba, passou na frente do posto militar de Shahid, onde soldados



Fonte: foto tirada pela autora



— Ela vai sobreviver, doutor? Ela foi ferida na cabeça e eu não acho que vai sobreviver... O que o senhor acha? O senhor acredita que ela vai sobreviver? — perguntava Ziauddin. Ele estava desesperado.

“Estávamos perdendo as esperanças. Mas, não sei por que motivo, na minha cabeça e no meu coração, eu tinha certeza de que ela viveria”, me contou Maryam.

— Insh’Allah, ela vai sobreviver — respondeu o médico, então. Mas, àquela altura, ele já não podia ter certeza daquilo.

Era perto de meia-noite quando Malala mergulhou em um sono profundo, tão profundo que o seu coração quase parou de bater. O corpo frágil, por fim, se rendia ao tiro.

Insh’Allah: Expressão em árabe que quer dizer “Se Deus quiser”.



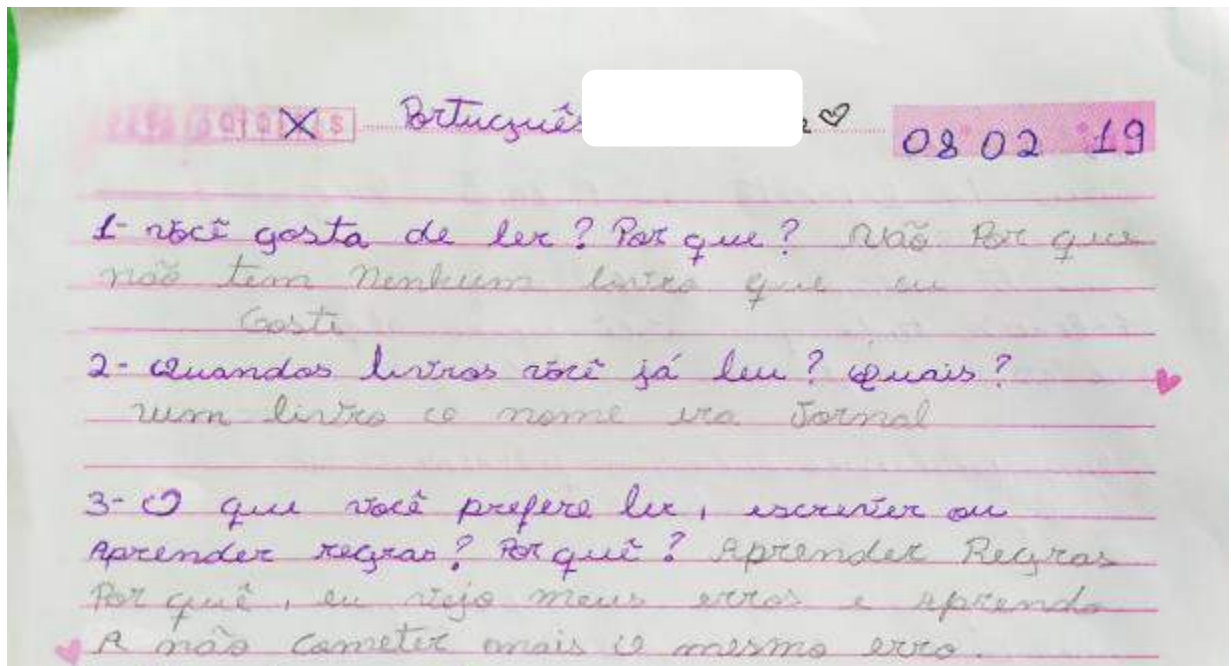
Fonte: foto tirada pela autora



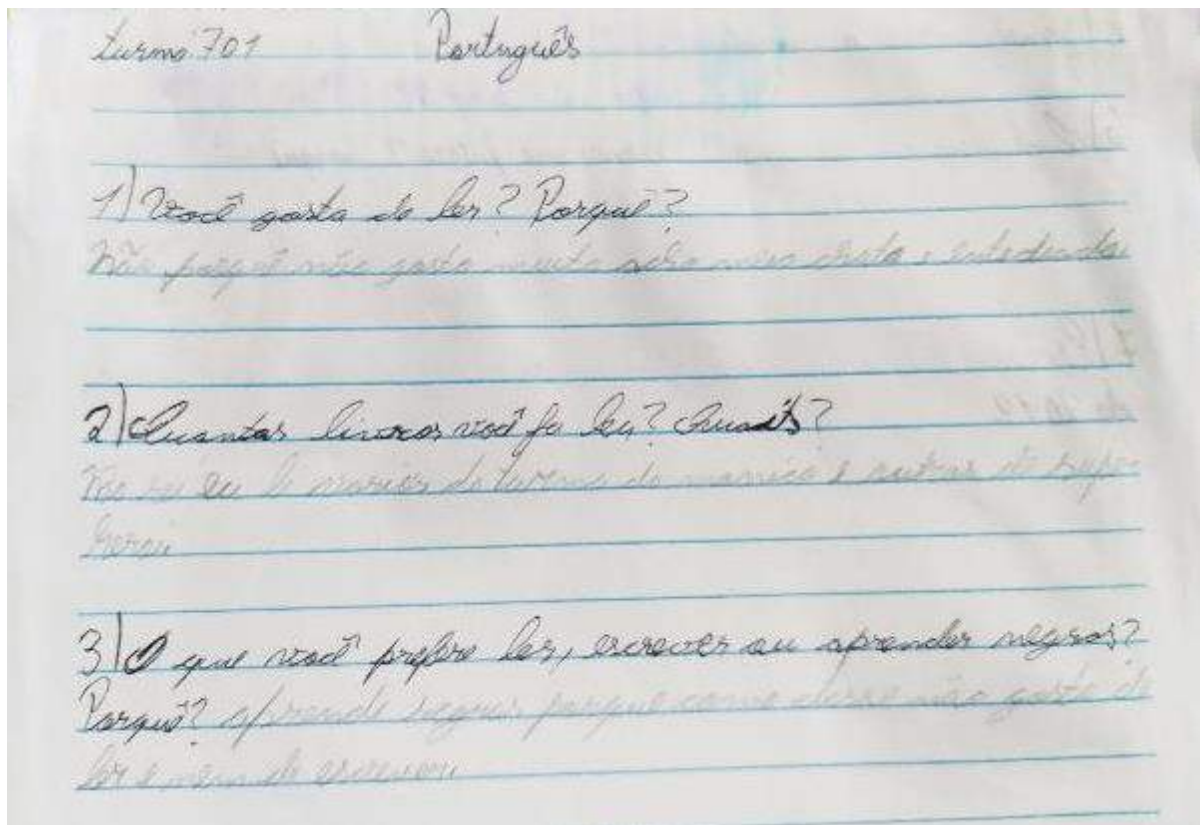
Fonte: foto tirada pela autora



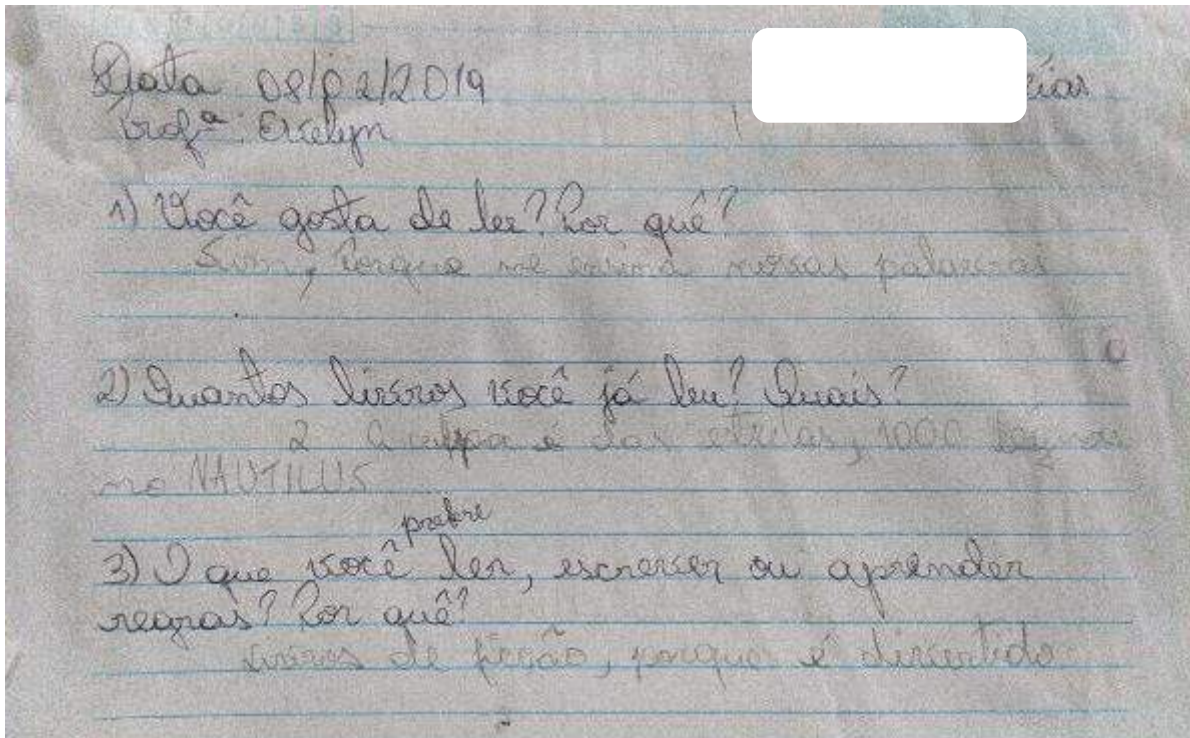
## ANEXO I – Respostas do questionário diagnóstico



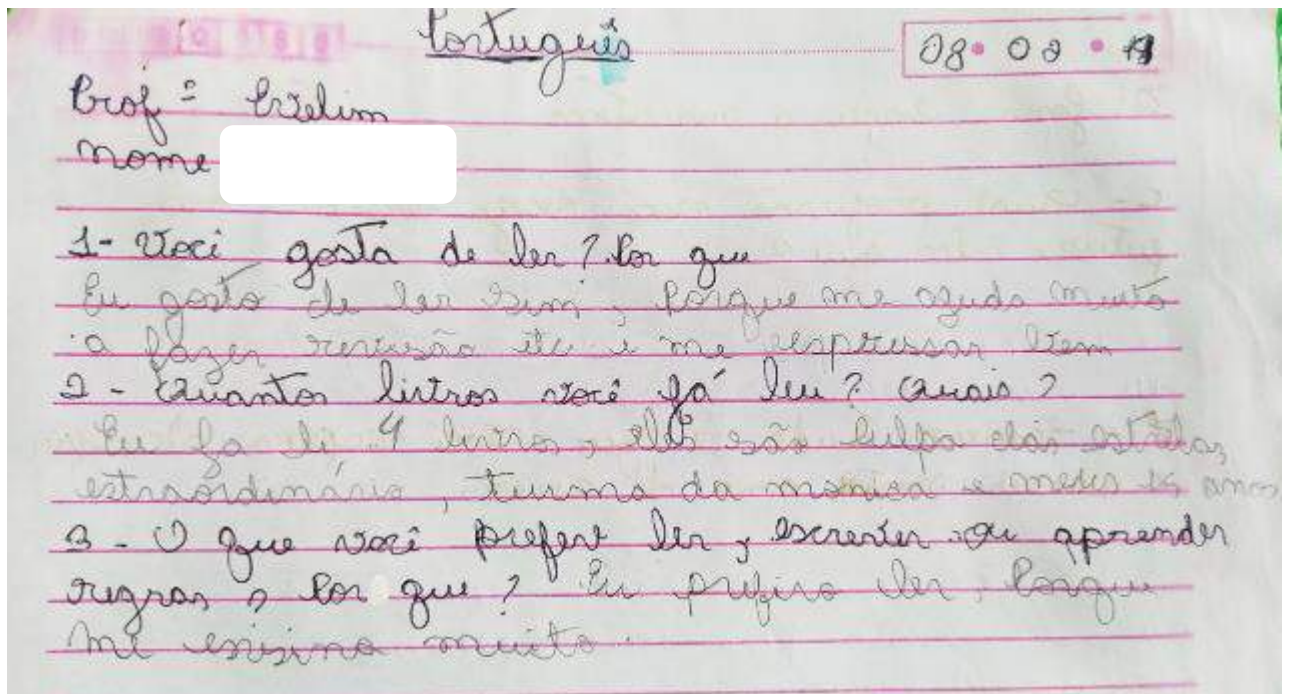
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 26.



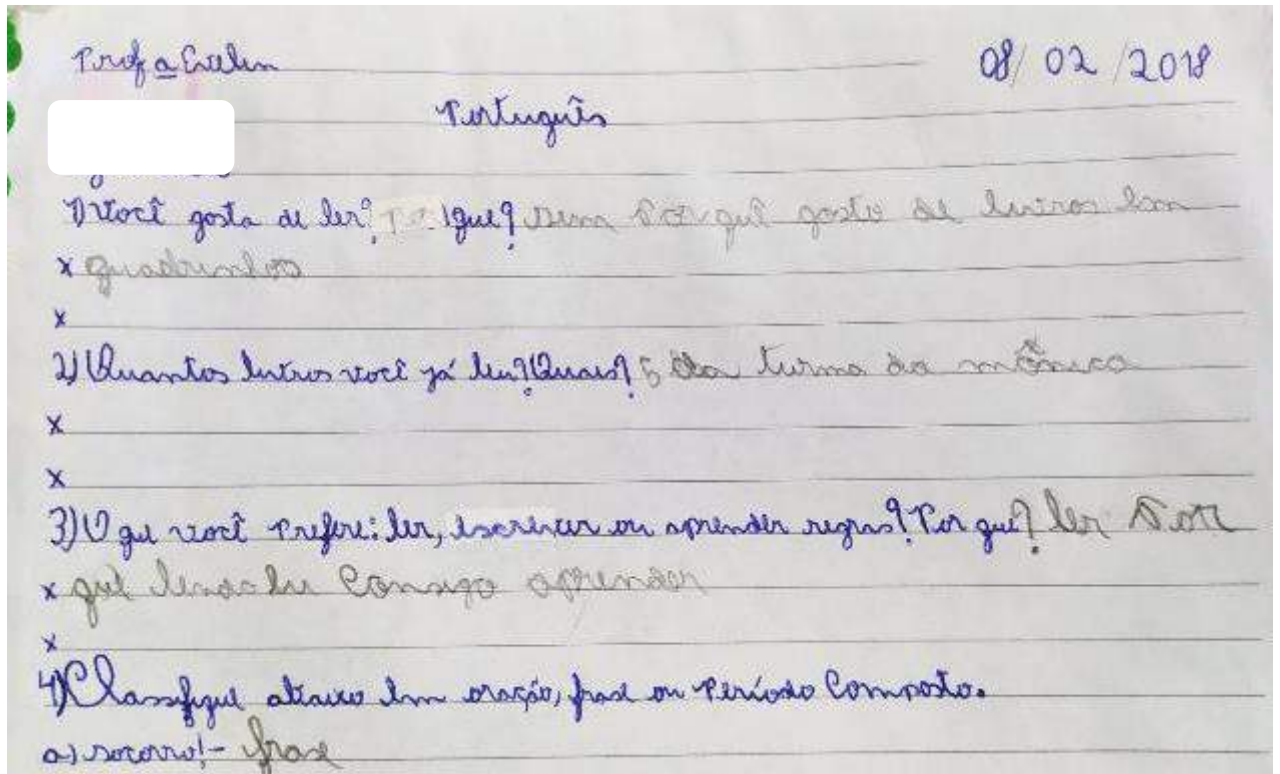
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 10.



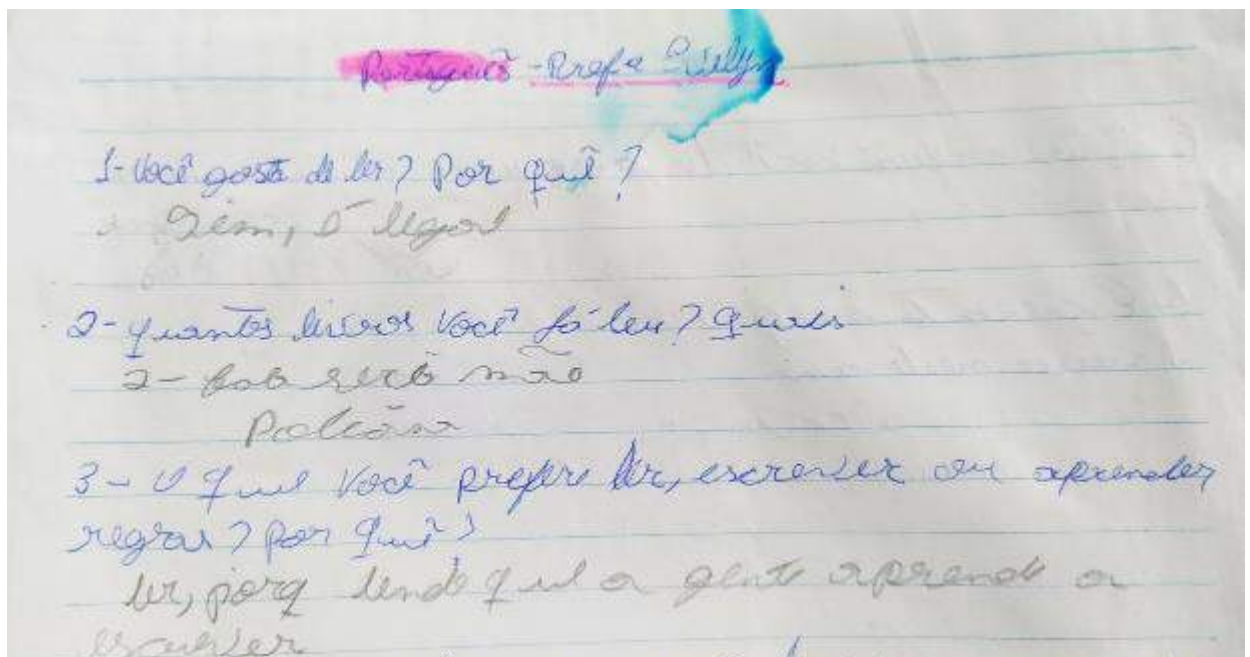
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 11.



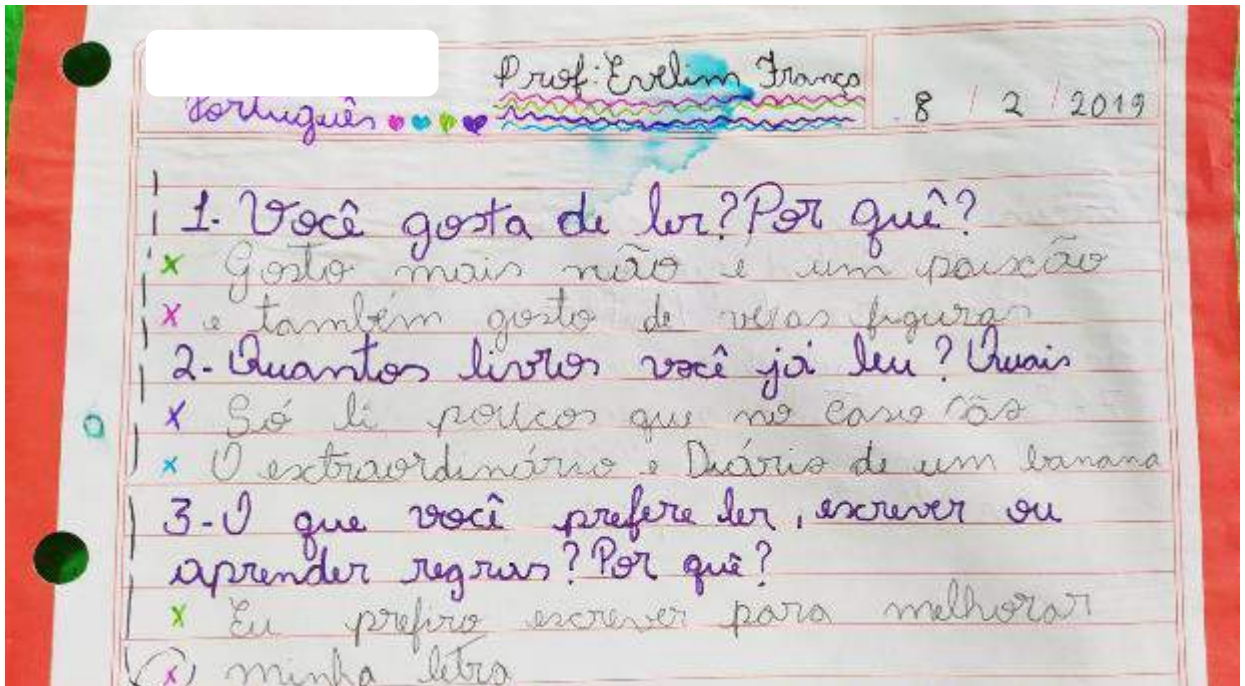
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 4.



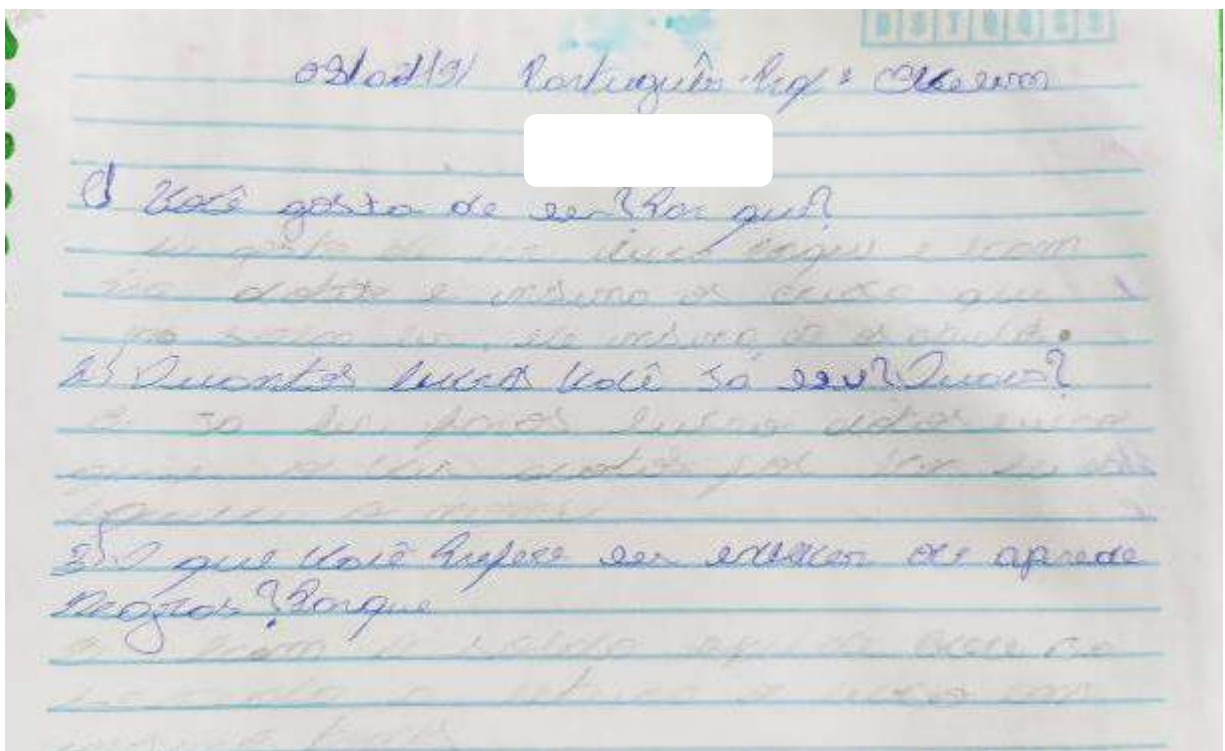
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 9.



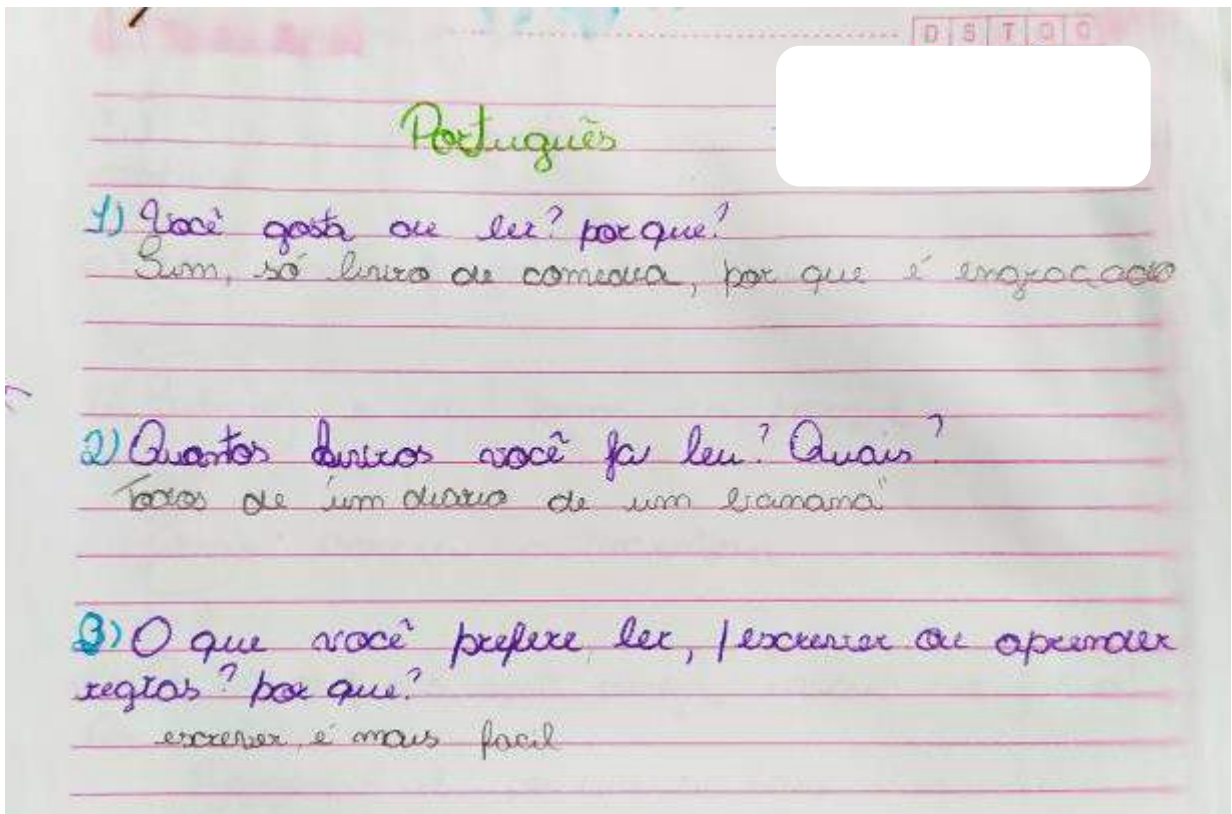
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 2.



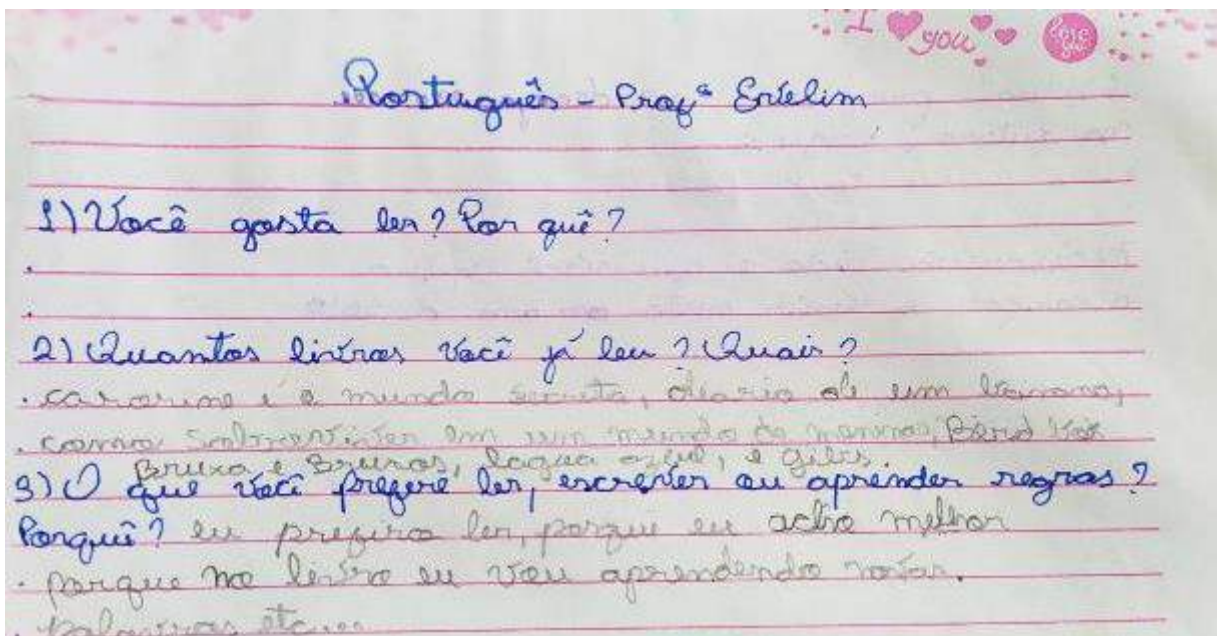
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 6.



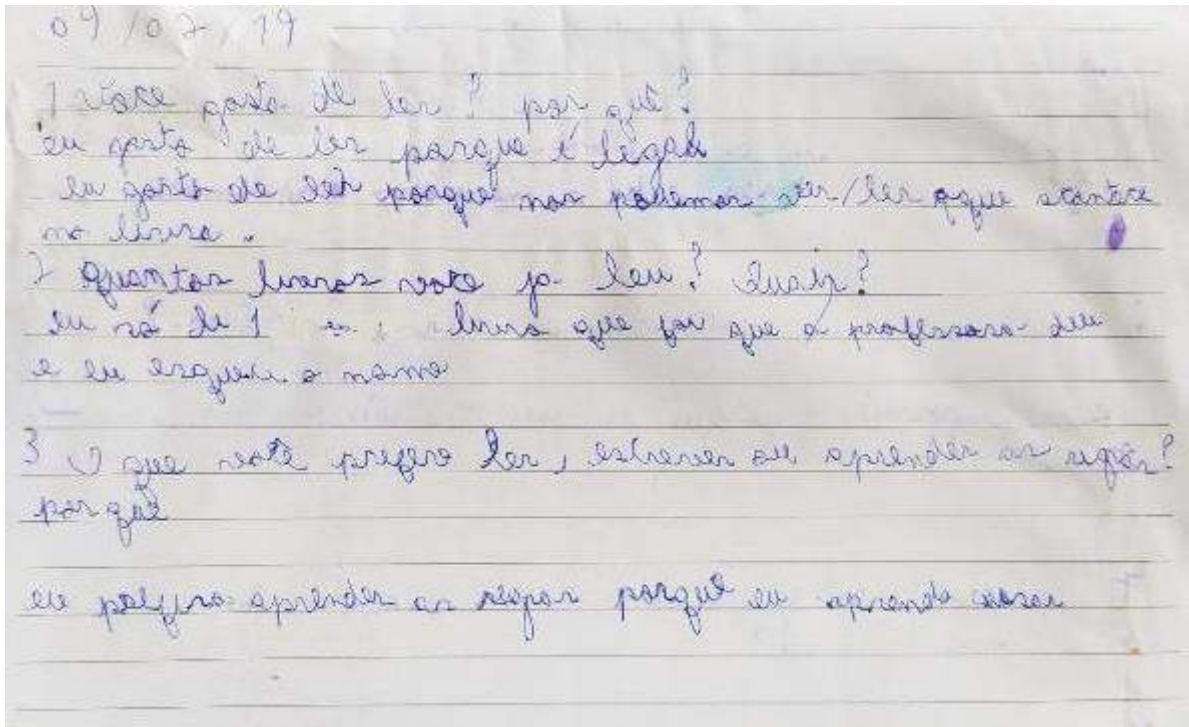
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 28.



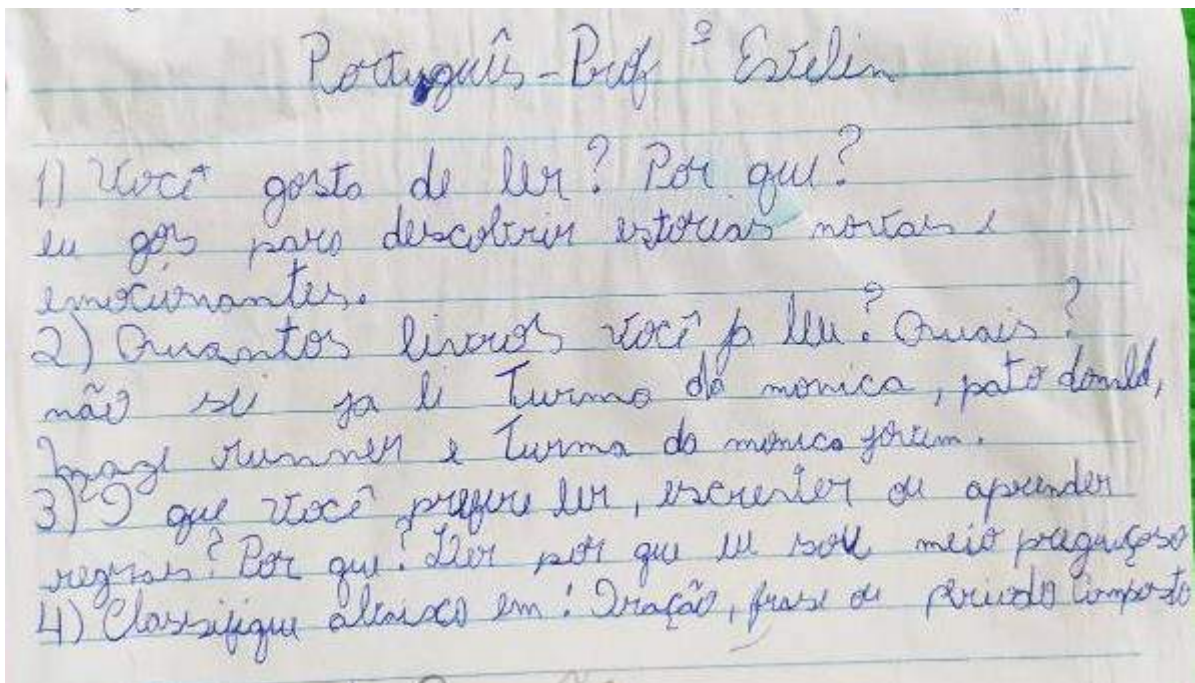
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 5.



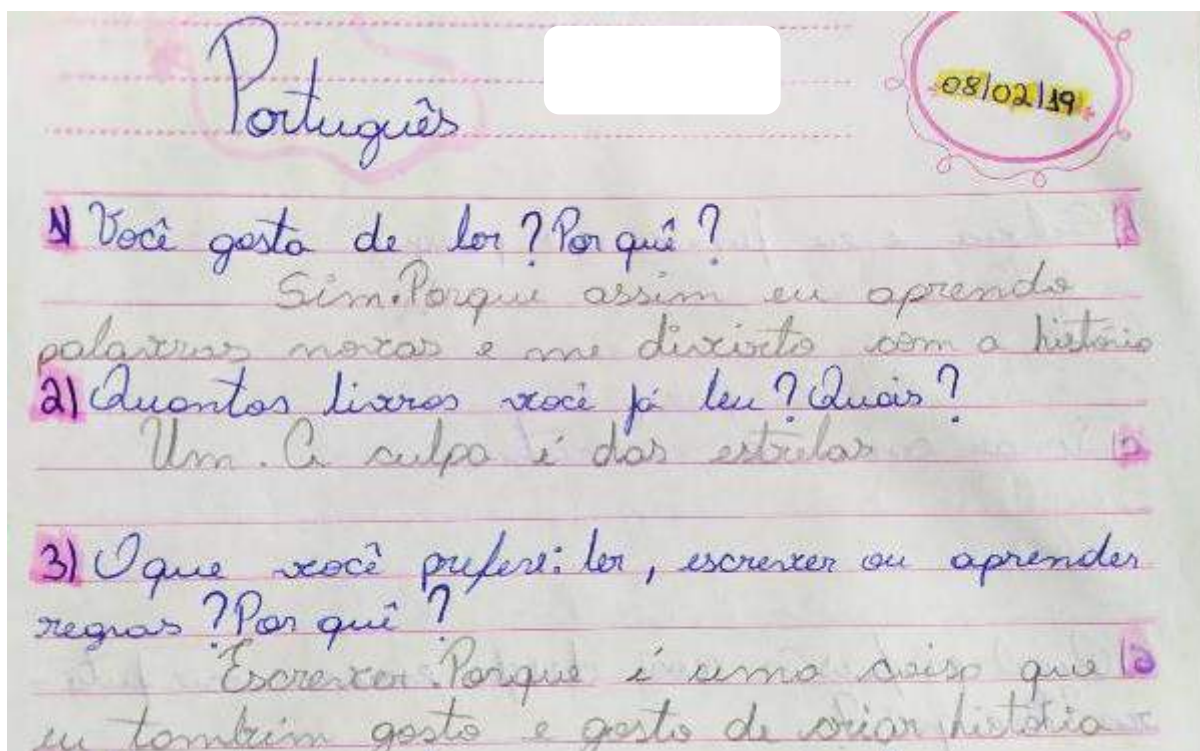
Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 12.



Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 8.



Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 27.



Fonte: Foto tirada pela autora referente ao aluno 3.