

Proposta de leitura para a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) na perspectiva do letramento literário

Reading proposal for Malala, a menina que queria ir para a escola (2015) from the perspective of literary literacy

Aline Cristina Robadel Nobre¹
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

Patrícia Pedrosa Botelho²
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

Resumo: O presente trabalho busca contribuir para a ampliação de letramento literário e para a prática de leitura literária de alunos do ensino fundamental II ao apresentar uma proposta que abarca a leitura e interpretações concernentes a *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de Adriana Carranca, uma obra com grande potencial para o desenvolvimento de práticas literárias na escola. Para respaldar o trabalho com a obra selecionada e instrumentalizá-la na proposta de intervenção, a análise do texto literário se pauta em Eagleton (2017), em Pena (2006), em Gancho (1991), em Linden (2018) e em Biazetto (2008). Para propor a ampliação do letramento literário visando à concretização de práticas de leitura literária, ancoramo-nos em postulados teóricos e críticos de Paulino e Cosson (2009), apresentando possibilidades para a elaboração de uma sequência didática pautada na sequência expandida de Cosson (2016) e dialogando com alguns pressupostos teóricos de Candido (2011), de Colomer (2007), de Iser (1996) e de Even-Zoar (1990).

Palavras-chave: Letramento literário. Prática de leitura. Sequência didática.

Abstract: This work seeks to contribute to the expansion of literary literacy and to the practice of literary reading among students of elementary school II by presenting a proposal that encompasses rreading and comprehension paths concerning *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), by Adriana Carranca, a work with great potential for the development of literary practices at school. To support the work as well as to instrumentalize it in the intervention proposal, the analysis of the literary text is based on Eagleton (2017), Pena (2006), Gancho (1991), Linden (2018) and Biazetto (2008). In order to enhance the expansion of literary literacy aiming at the implementation of literary reading practices, this article takes into account the theoretical and critical postulates of Paulino and Cosson (2009) - presenting possibilities for the elaboration of a didactic

¹Mestranda no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFJF, turma 2022. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela FADILESTE – Faculdade de Ciências Sociais do Leste e Minas, MG. É professora da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. E-mail: alinerobadel@hotmail.com.

²Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2013); Mestre em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008); Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (2006). Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Literatura. Atualmente, atua como docente de Língua Portuguesa/Literaturas e de Língua Inglesa do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (Campus Juiz de Fora) e como Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Juiz de Fora. É pesquisadora e orientadora de trabalhos acadêmicos financiados pelo CNPq e pela FAPEMIG. E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br.

sequence based on Cosson's expanded sequence (2016) -, and dialogues with some theoretical assumptions that come from Candido's (2011), Colomer's (2007), Iser's (1979, 1996) and Even-Zoar's assumptions (1990).

Keywords: Literary literacy. Reading practice. Didactics sequence.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma proposta de sequência didática com a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de Adriana Carranca, para alunos do ensino fundamental II com o objetivo de promover a leitura literária de forma efetiva na escola na perspectiva de ampliação do letramento literário.

O que desperta o interesse pela realização deste trabalho é a percepção do pouco envolvimento dos discentes com a leitura literária em nosso contexto de atuação docente e que pode ser a realidade de outros contextos escolares.

Em nossa realidade, embora haja a disponibilização de obras literárias para a leitura, percebemos que os alunos não se sentem motivados para essa prática e, diante dos desafios que envolvem a prática de leitura literária no cenário mencionado, refletimos sobre alguns objetivos que direcionam as nossas ações ao abordar o texto literário em sala de aula que, muitas vezes, consistem em práticas voltadas somente para o ensino de análises linguísticas, para a historiografia de obras e autores, ou sem um planejamento definido para a prática da leitura literária na busca pelo letramento literário.

Na perspectiva de propor alternativas para esse cenário, elaboramos um trabalho interventivo de leitura literária com o intento de contribuir para a ampliação do letramento literário e para a aprendizagem dos alunos, no que tange à ressignificação do contato com textos literários e à prática da leitura.

A proposta de leitura literária de cunho interventivo que será apresentada se pauta no método da sequência expandida de Cosson (2016), perpassando algumas etapas que visam sistematizar o trabalho com o texto literário, quais sejam: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualizações, segunda interpretação e expansão. Esta proposta foi elaborada para ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental, podendo ser adaptada para cada série.

Para pensar a elaboração deste trabalho, consideramos as práticas do letramento literário destacadas por Paulino e Cosson (2009) fundamentais à abordagem do texto literário na escola e selecionamos a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), da autora Adriana Carranca, apresentando uma análise desse enredo à luz de alguns teóricos, para planejar formas de instrumentalizá-la em nossa proposta. Assim, discorreremos sobre algumas abordagens teóricas e práticas e verificamos as possibilidades de desenvolvê-las em um trabalho sistematizado de aprendizagem com a referida obra.

2 O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS PRÁTICAS PARA A SUA CONCRETIZAÇÃO

Antes de discorrer sobre as práticas que consideramos fundamentais à abordagem do texto literário no contexto escolar, destacamos que é inerente a este artigo a concepção de literatura delineada por Candido, em “O direito à literatura” (2011), como “direito universal” e “bem incompressível”, portanto, essencial à formação de indivíduos. Acreditamos que, no processo ensino-aprendizagem, uma formação literária só será satisfatória se o letramento literário compreendido como “processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentido” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67) for concretizado.

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

Essas práticas não são instruções fechadas para o trabalho com a leitura literária, uma vez que o texto literário oferece infinitas possibilidades. No entanto, consideramo-las conjuntamente relevantes à nossa proposta de intervenção, uma vez que vislumbramos a possibilidade de desenvolvê-las visando à escolarização da literatura de modo que o letramento literário possa ser ampliado. Dessa forma, buscamos um entendimento sobre essas práticas e apresentamos as perspectivas que as envolvem em nosso projeto de leitura literária.

Buscamos as contribuições de alguns estudiosos acerca de comunidade de leitores para melhor entender essa prática que teve como precursor o historiador francês Roger Chartier (1994), destacando que as interpretações são resultantes de expectativas e de interesses diversos em torno da prática de leitura e que as comunidades de leitores são espaços de atualizações e de concretização das interpretações. Outros teóricos também conceituam a referida prática: Colomer (2007) a define como forma de compartilhar obras que “permitem experimentar a literatura em sua dimensão socializadora” (COLOMER, 2007, p. 143) e Cosson (2018), ao reelaborar o conceito de Roger Chartier, apresenta a seguinte definição:

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

Sendo assim, consideramos que o compartilhamento de leituras em uma comunidade de leitores é fundamental à nossa proposta, uma vez que possibilita a troca de experiências literárias, de saberes e de construção de sentidos sempre que houver em

sala de aula, ou em outros espaços, a oportunidade de ler, de conversar sobre a obra literária e de apresentar as impressões de leitura. Com essa prática, subentende-se que o aluno pode participar de experiências diversificadas de leitura e de rodas de conversa como as que pretendemos oportunizar em nossa proposta de intervenção.

A segunda prática destacada “consiste em ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75). Para abarcar essa prática, é preciso compreender que cada pessoa possui um “repertório literário personalizado” e que está relacionado às suas experiências e vivências literárias, conhecimentos que podem ser ampliados ou consolidados. No entanto, como já mencionado, há pouco envolvimento dos alunos com a leitura literária no contexto observado, o que nos leva a refletir que nem todo aluno tem um repertório literário constituído e, por isso, defendemos a importância de desenvolver projetos de leitura literária na escola que oportunizem cada vez mais a construção de uma relação do discente com a literatura e, por conseguinte, a ampliação e/ou a consolidação dessa relação.

Para promover a efetivação dessa prática em nossa proposta de intervenção, abordamos o conceito de repertório depreendido a partir das teorias de Wolfgang Iser, em seu livro *O ato da leitura* (1996), como convenções que unem texto e leitor na construção de sentidos. Na perspectiva desse teórico, o ato da leitura é um momento de interação entre leitor e texto, ressaltando a importância daquele no momento da leitura. Dessa forma, é fundamental pensar em como essa interação pode ser realizada em uma proposta de leitura literária na escola.

Iser (1996) destaca que “o grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum” (1996, p. 131) e que o repertório do texto “é uma condição elementar para a produção de uma situação entre o texto e o leitor” (1996, p. 132). Considerando essas acepções, ao planejar práticas com o texto literário, é preciso pensar na interação texto e leitor, que dependerá das convenções que unem os envolvidos nessa interação. Portanto, é fundamental organizar as práticas de mediação da leitura literária conhecendo tanto o repertório do texto, quanto o do leitor, as suas experiências e vivências literárias. Sobre a interação texto e leitor, Iser (1996) ainda destaca que

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

Sendo assim, compreendemos que a prática de ampliação da relação do aluno com a literatura mencionada por Paulino e Cosson (2009) pode ser concretizada quando houver interação entre texto e leitor na construção de sentidos do texto e que esse é um processo contínuo de aprendizagem que possibilitará cada vez mais ampliar o repertório literário dos alunos a partir das experiências literárias que lhes forem oportunizadas no ato da leitura.

A terceira prática destacada por Paulino e Cosson (2009) incide diretamente na escolha do texto literário para o trabalho com a leitura literária e no papel do docente na

formação do leitor. Trata-se da “interferência crítica” que oportuniza a construção do “gosto pela leitura” de forma que “os alunos ampliem sua competência de leitura literária, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75).

Ao selecionar uma obra literária para torná-la instrumento de práticas de leitura na escola e disponibilizá-la ao seu aluno para uma leitura literária, o docente contribui para promover essa prática. No entanto, não é tarefa fácil despertar o gosto dos alunos pela leitura sem a devida mediação e, mais uma vez, defendemos a importância de estabelecer projetos na escola que possibilitem a concretização dessa prática, que não pode ser simplesmente por imposição de interpretações e/ou de perspectivas do professor, mas de forma que favoreça a autonomia que o aluno pode adquirir para escolher as próprias leituras e as formas de se relacionar com a literatura.

Para a concretização dessa terceira prática de letramento literário, buscamos compreender o que diz Cosson (2016, p. 46) ao fazer referência ao crítico israelense Itamar Even-Zoar. O teórico disserta sobre não reduzir as obras literárias disponibilizadas nas escolas ao sistema canônico, como um sistema literário de prestígio, mas também sobre diversificar as manifestações literárias no contexto escolar abrangendo vários sistemas que constituem o sistema literário. Assim, como o crítico israelense destaca, a literatura pode se manifestar de várias formas por ser um “sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas que se entrecruzam e em parte se sobrepõem” (Even-Zoar, 1990, p. 11).

Na perspectiva da Teoria do Polissistema de Even-Zoar (1990), podemos ampliar a nossa visão sobre a literatura como um sistema dinâmico e diversificado e pensar em repertórios literários variados ao selecionarmos uma obra literária, uma vez que há infinitas possibilidades de escolhas para o trabalho com a leitura literária. Essa escolha pode refletir tanto no desenvolvimento do gosto pela leitura, quanto na ampliação da relação do aluno com a literatura.

Com essa visão, podemos acionar várias manifestações artísticas e culturais em que a literatura se faça presente em uma proposta de intervenção de leitura literária na escola, como a que propomos ao utilizar uma obra contemporânea *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) que mescla diferentes sistemas em sua dimensão.

Ainda, Paulino e Cosson (2009, p. 76) destacam como prática de letramento literário a “escrita em interação com a literatura” considerando o intuito de promover a interação do leitor com o texto. Essa quarta prática mencionada pelos referidos teóricos consiste em valer-se da linguagem para comunicar-se na escrita como forma de expressão da experiência com a literatura.

Para promover essa prática, buscamos, em *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2018), inspiração no diário de leitura por indicar o “registro do leitor durante a leitura do livro” (Cosson, 2018, p. 122). Como depreendemos, o uso do diário pode ser uma forma de mediar essa interação ao oportunizar práticas de escrita, uma possibilidade de diálogo do aluno com o texto literário. Sobre o diário de leitura, Machado (1998, p. 245) também destaca que é um instrumento com o qual se pode mediar práticas escolares.

Por fim, destacamos que, ao abordar as práticas do letramento literário como perspectivas para a elaboração de uma proposta interventiva de leitura literária, ressaltamos a importância de propor de forma sistemática projetos de leitura planejados para um público específico que exigem todo um estudo antes de desenvolvê-los, uma vez que acreditamos que quando o professor fundamenta a sua prática nas teorias, respalda a sua ação para buscar a concretização dos objetivos.

3 A OBRA *MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA* (2015)

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), escrita pela jornalista e escritora brasileira Adriana Carranca, conta a história de Malala, uma jovem paquistanesa que é reconhecida mundialmente por ter lutado contra um sistema autoritário em seu país na busca pelo direito das meninas paquistanesas de estudar. Pela sua coragem e relevância na luta em prol da educação e pelos direitos humanos, Malala foi a ganhadora mais jovem do Prêmio Nobel da Paz, em 2014, quando ainda tinha quatorze anos.

Adriana Carranca destaca que a sua obra é uma biografia, “do gênero literário em que somos apresentados à vida real de uma pessoa que se destacou por ter feito algo especial, capaz de valer um livro (Carranca, 2015, p. 95). Para analisá-la, organizamos algumas concepções teóricas que nos ajudaram a pensar na dimensão desse texto literário que pretendemos instrumentalizar em nossa proposta de intervenção considerando alguns aspectos que podem nos direcionar quanto aos procedimentos de mediação da leitura dessa obra.

Sobre o gênero biografia, o estudioso brasileiro Felipe Pena, em *Jornalismo Literário* (2006, p. 70), destaca que mescla jornalismo e literatura, como uma representação do jornalismo literário, que há nesse gênero uma tênue fronteira entre ficção e realidade, mas que é potencializada e aprofundada quando os recursos do jornalismo ultrapassam os limites dos acontecimentos cotidianos, proporcionando visões amplas da realidade, exercendo plenamente a cidadania e rompendo as correntes burocráticas do *lead* (PENA, 2006, p.13).

Em uma abordagem da teoria de Terry Eagleton, em *Como ler literatura* (2017), consideramos que a obra literária desperte o interesse do leitor não necessariamente pelo que tem a dizer, mas como vai dizer. O teórico destaca que “os textos literários não são escritos primariamente para nos fornecer fatos” (Eagleton, 2017, p. 4), mas para que possamos imaginá-los. Nessa perspectiva, entendemos que, por mais verídica que possa ser uma história, o texto literário ainda possuirá o caráter ficcional na imaginação do leitor, uma vez que toda a história contada também será imaginada por quem a lê.

A produção de sentidos feita pelo leitor ao imaginar a história de Malala Yousafzai pode favorecer a construção do pensamento crítico acerca dos desdobramentos da temática central que envolve esse texto literário e os contextos atrelados à biografia da personagem principal: a condição das meninas e das mulheres do Paquistão, a violência, as questões religiosas e políticas, a importância da escola na vida dessa jovem e das demais

meninas paquistanesas bem como a relação da protagonista com a literatura. Os aspectos políticos, sociais, culturais e éticos na obra podem contribuir para a formação humana e vão ao encontro da proposta da BNCC:

(EF69LP44). Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p.15).

O trecho citado da BNCC respalda o trabalho com o texto literário no ensino fundamental II cujas temáticas abordem valores sociais, culturais e humanos. Assim, a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) pode oportunizar o desenvolvimento dessas temáticas e, além de despertar no aluno o gosto pela leitura, pode contribuir para a ampliação de seu pensamento crítico, de forma que possa reconhecer que é uma obra significativa para o desenvolvimento da criticidade.

A vida de Malala é o enredo dessa narrativa e, como destaca Eagleton (2017, p. 106), “o enredo faz parte da narrativa, mas não a esgota [...], o enredo é a lógica ou a dinâmica interna da narrativa”, sendo assim, para compreender a história de Malala na obra em estudo, a narrativa precisa ser analisada. Para isso, recorreremos ao que diz Gancho (1991) sobre os demais elementos da narrativa – espaço, tempo, narrador e personagens – que, atrelados ao enredo, compõem os sentidos do texto.

A leitura da obra pelo reconhecimento dos elementos da narrativa pode possibilitar o planejamento de práticas de mediação, uma vez que partimos de uma estrutura de texto literário ficcional que é reconhecida pelos alunos. A partir desse reconhecimento, os discentes podem encontrar lacunas no texto, ativar os seus conhecimentos e construir os sentidos. A biografia de Malala na narrativa será compreendida conforme a interação dos alunos com o texto. Na construção dos sentidos sobre o enredo, o aluno pode ter a percepção de um contexto social e cultural distante, como também o reconhecimento de contextos comuns a todos os jovens como a escola e a família, possibilitando a realização de conexões com a própria vida.

Em nossas análises sobre essas possibilidades, identificamos e destacamos alguns elementos que podem contribuir com os nossos intentos de aproximar o leitor do texto literário no processo de interação, uma vez que utilizamos uma linguagem pertencente ao gosto dos alunos. Sendo assim, proporcionar a leitura imagética em interação com o texto pode ressignificar essa prática para os alunos que, muitas vezes, consideram as imagens meros ornamentos do texto.

Assim, consideramos a relação de colaboração entre texto e imagem na perspectiva de Linden (2018) e a utilização das cores como linguagem que expressa sensações e sentimentos em uma abordagem de Biazetto (2008) como formas de dar ao texto literário novas camadas de sentido. A leitura imagética é pertinente às práticas do letramento literário na visão de Paulino e Cosson (2009, p. 75) quando mencionam sobre as atividades de leitura que expandem o horizonte da manifestação literária, como a leitura de um mesmo texto em diferentes formas.

Além do repertório cultural que pode ser adquirido ou ampliado com a leitura da obra em estudo, as ilustrações têm grande importância na construção de sentidos do texto. Nessa perspectiva, o planejamento de um trabalho com a leitura imagética considerando os elementos não-verbais pode ampliar as experiências de leitura literária do aluno e a sua visão sobre o texto literário que se manifesta em diferentes linguagens.

O processo de autoria é um outro tópico que pode gerar interesse nos discentes para buscar a compreensão sobre o contexto de produção da obra e como está estruturada. Paulino e Cosson (2009, p. 75) lembram que as informações sobre as condições de produção do texto e o conhecimento de sua estrutura, desde que favoreçam a leitura efetiva do texto literário e a experiência literária, fazem parte de um trabalho de construção de repertório do aluno sobre o conhecimento da literatura como sistema cultural.

Diante das possibilidades que *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) apresenta para motivar a leitura do público que desejamos alcançar com essa proposta, vislumbramos o seu potencial como instrumento de práticas na perspectiva de ampliar a relação do aluno com a literatura. Acreditamos que a elaboração de uma sequência expandida poderá contribuir com a leitura da obra e promover a ampliação do letramento literário na escola.

4 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA ESTUDO DA OBRA *MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA*

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

Assim, considerando que todo processo formativo precisa de planejamento e de organização para que os objetivos sejam alcançados, ancoramo-nos no que propõe o teórico Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2016).

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

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

p. 105), enfatizando que é importante propor tarefas escritas e possibilitar o registro por considerar primordial a escrita em nossa sociedade.

Outro ponto importante para avaliação é o registro que se faz da interpretação após a discussão, possibilitando avaliar se o objetivo da leitura foi alcançado ou não. Assim como é importante o registro que se faz durante todo o processo de execução de um projeto (ou de aulas) de leitura literária quando é fundamentado em uma sequência didática sistematizada, como ocorre, por exemplo, na sequência expandida que permite avaliar o processo de leitura através dos registros realizados durante a sua execução. Para instrumentalizar os registros como forma de promover um diálogo do aluno com o texto, os alunos poderão utilizar um caderno de leitura.

Na sequência, serão destacados alguns aspectos de cada etapa para a proposição da leitura literária.

4.1 ETAPA DE MOTIVAÇÃO

A etapa de motivação “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2016, p. 77). É uma etapa que possui uma infinidade de possibilidades de atividades para introduzir o aluno no universo da obra que será lida. Cosson (2016) menciona que uma das formas é o contato antecipado com a temática da obra para que os alunos possam ativar conhecimentos prévios.

Dessa forma, o primeiro passo a ser dado, nesta etapa, consiste em preparar os alunos para as próximas etapas do processo de letramento literário motivando-os para a leitura literária.

A obra *Malala, a menina que queria ir para escola* (2015) possui vários temas relevantes e que podem ser apresentados nas atividades de motivação. Como recursos de exploração da temática, o professor pode apresentar vídeos ou imagens que remetam a determinado tema que vai ser abordado na obra e organizar um momento de discussões para que haja o levantamento de conhecimentos prévios e possa aguçar a curiosidade dos alunos sobre o que será lido.

4.2 ETAPA DE INTRODUÇÃO

Cosson (2016) afirma que a etapa de introdução é “uma forma de ler analisando a materialidade da obra, observando aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outros elementos que compõem a obra” (2016, p. 76). Considerando o que é proposto pelo referido teórico, as atividades propostas nesta etapa consistirão em apresentar aos alunos o livro físico a ser lido e organizar o momento em que possam ir à biblioteca e adquirir essa obra para a leitura.

Consideramos que as atividades propostas nesta etapa preveem uma breve apresentação do autor, mas de forma que os alunos possam levantar hipóteses sobre a autoria com a mediação do professor. Para dar prosseguimento à etapa de introdução,

propomos a utilização dos paratextos da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), como: a leitura da capa do livro e do prefácio.

Ao explorar os paratextos do livro, o objetivo é que os alunos possam elaborar hipóteses sobre o que será lido na obra, sendo mediados pelo docente, de forma a criar expectativas sobre a leitura. Destacamos a importância dos registros das hipóteses levantadas nesta etapa para que sejam refutadas ou confirmadas em momento posterior.

4.3 ETAPA DE LEITURA

Esta etapa consiste em oportunizar a leitura dos dez capítulos da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015). Cosson (2016) destaca que, na sequência expandida, a leitura “convém ser feita prioritariamente extraclasse”. No entanto, é preciso considerar o público envolvido, refletir se a leitura da obra deve ser priorizada em sala de aula fazendo uso da leitura compartilhada utilizando questões orientadoras para mediar o momento, ou de outras práticas que possibilitem o envolvimento desse público. Refletir se a leitura de alguns capítulos pode ser realizada extraclasse e se os alunos possuem autonomia para essa leitura individual.

Por ser uma obra maior, a leitura pode ser dividida em diferentes momentos e em alguns intervalos, sempre diversificando as práticas de leitura do texto. Nesses momentos, é importante que o professor conheça bem o texto para saber quais perguntas orientadoras podem ser feitas para mediar a leitura.

Em todos os momentos de leitura, os alunos podem ter a oportunidade de experimentar diversificadas práticas de leitura literária, como também fazer uma leitura imagética das ilustrações que acompanham o texto escrito e, a partir da interação texto e imagem e das impressões de leitura considerando o uso das cores, ampliar os sentidos construídos sobre o enredo.

Os elementos da narrativa presentes na obra em estudo podem ser explorados, na etapa de leitura, como estratégias de mediação, uma vez que contribuem para a construção de sentidos sobre o enredo, sobretudo o espaço em que os fatos ocorrem, como também a personagem protagonista. Por isso, ressaltamos a importância de o professor conhecer o repertório dos alunos e a dimensão da obra para propor as práticas de leitura, bem como organizar previamente as questões mediadoras para promover a interação entre o leitor e o texto.

Os intervalos podem ser viabilizados como forma de checagem de leitura para que o docente possa perceber com maior clareza o envolvimento dos alunos com a obra e como forma de proporcionar o compartilhamento das impressões de leitura dos alunos em rodas de conversa.

4.4 ETAPA DA PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Sobre a etapa da primeira interpretação, de acordo com Cosson (2016, p. 84), “o aluno se encontra com o livro”, portanto, é o momento de o aluno manifestar a sua interpretação sobre a obra. Nesta etapa, a atividade pode consistir em propor aos alunos um registro da compreensão global da obra de forma que possam expressá-la. O professor mediador das atividades pode avaliar a melhor forma de sugerir esse registro.

Os registros realizados podem ser compartilhados entre os colegas, o que contribuirá para que os sentidos construídos individualmente sejam ampliados na comunidade de leitores em um momento de interação entre os envolvidos no processo de leitura literária.

4.5 ETAPA DAS CONTEXTUALIZAÇÕES

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) pode instigar o aprofundamento da leitura de diversas formas, por isso consideramos imprescindível propor a etapa de contextualizações. Cosson (2016) define essa etapa como “o movimento de ler a obra dentro do seu contexto” (p. 86) e destaca algumas formas de contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

O planejamento inicial desta sequência didática consiste em aprofundar e mesclar as seguintes contextualizações: histórica (autoria da obra e contexto de produção), poética (a elaboração do enredo que conta a biografia de Malala Yousafzai), temática (a luta de Malala pelo direito das mulheres à educação) e presentificadora (compreender como a temática se faz presente no contexto dos alunos). No entanto, outros contextos da obra podem ser explorados conforme o interesse dos envolvidos na leitura.

As atividades propostas, nesta etapa, podem oportunizar a reflexão sobre a importância de uma biografia, sobretudo a biografia de Malala e sobre o processo de autoria da obra em estudo.

Ainda, nesta etapa, os alunos podem ser instigados a produzirem uma diversidade de atividades, como: pesquisas sobre Malala e sobre o processo de autoria da obra, entre outras. Para mediar a realização da etapa de contextualizações, também pode ser organizado um planejamento de produção de biografias e, assim, envolver os alunos no universo da escrita em relação com a leitura literária.

4.6 ETAPA DA SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Nesta etapa, os alunos podem ter a oportunidade de refletir sobre a obra lida e sobre o conhecimento aprofundado na etapa anterior. Cosson (2016) destaca que a segunda

etapa pode destacar “uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas” (p. 92).

Assim, as atividades, nesta etapa, devem possibilitar aos alunos um reencontro com a obra para que construam a própria interpretação sobre os contextos aprofundados, seja a autoria da obra, seja o contexto de produção, ou mesmo a própria biografia de Malala Yousafzai.

As produções realizadas sobre a compreensão da obra podem ser compartilhadas entre os alunos para que os sentidos dessa interpretação sejam ampliados na comunidade de leitores.

4.7 ETAPA DE EXPANSÃO

A expansão é a última etapa da sequência expandida. Cosson (2016) destaca que é um momento de “ultrapassar o limite de um texto para outros textos no campo literário” (p. 94). Assim, a última etapa desta sequência didática consiste em apresentar aos alunos uma outra, ou outras possibilidades de leitura sobre a história de Malala Yousafzai em um diálogo com a primeira. É uma oportunidade de ir além daquele texto literário apresentado, buscando outras referências de leitura sobre a referida personagem que possui várias outras versões de obras impressas ou em formato digital.

É o momento de propor algumas perguntas mediadoras para que os alunos possam discutir em uma roda de conversa a ligação entre a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) e as outras versões para que os discentes possam conhecer mais profundamente sobre essa personagem e possam expressar sobre a relevância de conhecer a história de Malala Yousafzai.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos considerar neste artigo que as práticas do letramento literário podem respaldar um trabalho satisfatório de leitura literária, visto que o professor tem um papel de interferência crítica na formação de alunos leitores ao apresentar obras literárias em suas práticas docentes que contribuam para a construção do gosto pela leitura e para a ampliação de suas relações com a literatura. Assim, destacamos que a leitura da obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015) pode auxiliar na educação literária dos discentes e tornar-se um valioso instrumento de nossas práticas literárias na escola.

Ao analisar a referida obra, acreditamos que haverá desdobramentos de outras temáticas que podem aproximar o discente da leitura. Consideramos ser importante a mediação da leitura através do reconhecimento dos elementos da narrativa, estrutura conhecida em textos fictícios, para que os alunos possam interagir com o enredo, produzir sentidos e compartilhar as interpretações na comunidade de leitores. Os sentidos construídos podem apoiar a ampliação dos horizontes de leitura do aluno pela percepção de um contexto social e cultural distante, como também pelo reconhecimento de

contextos comuns a todos os jovens como a escola e a família, possibilitando a realização de conexões com a própria vida. Portanto, ter a obra selecionada como instrumento de estudos nas práticas literárias pode favorecer a educação literária dos alunos, como também promover o letramento literário na escola.

A sequência didática sugerida, pautada na sequência expandida, pode proporcionar uma leitura efetiva da obra literária, de forma a ampliar e a ressignificar a leitura literária como prática de aprendizagem por possibilitar criar expectativas sobre o que pode ser lido, oportunizando o contato com a sua materialidade, destacando os elementos paratextuais, proporcionando aos alunos a interpretação da obra participando da construção de sentidos do texto, aprofundando a leitura por meio de contextualizações e assim caracterizando o trabalho docente com o texto literário de forma sistematizada, como também inspirando outros docentes a elaborarem outras sequências didáticas adaptadas à sua realidade.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

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

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

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

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

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

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

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

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

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Sesi, 2018.

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

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

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.