



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

**DA LEITURA DE CONTOS À BIBLIOTECA INTERIOR DO SUJEITO LEITOR-
ESCRITOR: PROPOSTA DIDÁTICA AUTOBIOGRÁFICA**

RECIFE
2025

GLEYCE DELMAS CAVALCANTI

**DA LEITURA DE CONTOS À BIBLIOTECA INTERIOR DO SUJEITO LEITOR-
ESCRITOR: PROPOSTA DIDÁTICA AUTOBIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane Xypas.

RECIFE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Cavalcanti, Gleyce Delmas.

Da leitura de contos à biblioteca interior do sujeito leitor
- proposta didática autobiográfica / Gleyce Delmas Cavalcanti. -
Recife, 2025.
155f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação
Profissional em Letras, 2025.

Orientação: Rosiane Maria Soares da Silva.

1. Autobiografia de leitor; 2. Biblioteca interior; 3.
Contos; 4. Formação do sujeito leitor-escritor; 5. Mediação
literária. I. Silva, Rosiane Maria Soares da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

GLEYCE DELMAS CAVALCANTI

**DA LEITURA DE CONTOS À BIBLIOTECA INTERIOR DO SUJEITO LEITOR-
ESCRITOR: PROPOSTA DIDÁTICA AUTOBIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Rosiane Maria Soares da Silva
(UFPE – presidenta- orientadora)

Flaviano Maciel Vieira
(UFPE examinador externo ao Programa)

Carlos Antônio Fontenelle Mourão
(UFPE- examinador interno ao Programa)

Sherry Morgana Justino de Almeida
(UFRPE - examinadora interna ao Programa)

Carlos Eduardo do Prado
(UFRPE- examinador externo à instituição)

À minha pequena grande família

Aos leitores reais, que partilham comigo a paixão pela Literatura.

AGRADECIMENTOS

A essa energia imensa, que me deu o sopro de vida, Deus.

A lembrança viva. Quando adolescente, ganhava do meu avô os livros que vinham com fascículos do jornal e, sentada entre alguns escritores e escritoras, transbordava já brilho no olhar, clarear de mundo, na palavra poética. “O que a memória ama fica eterno”, disse Adélia Prado. Concordo.

A minha mãe, minha grande amiga, e a meu pai, por toda luta e amor para criarem seus filhos, que orgulho.

A meu irmão, companheiro de aprendizados e de caminhada.

A Andy Silva, pelo amor e parceria nessa jornada.

As amigas Conceição Santos, Paula Viana, Luciana Lemos, Taciana Pimentel, Melissa Araújo, Milena Leite, Vanessa Magalhães, Vanessa Lorega, Aimêe Oliveira, Keli Ferraz, pela escuta, cuidado, apoio, torcida, com tanto amor.

As amigas do Página Virada, as clássicas mais afetuosas e companheiras.

Ao Clube de Leitura Leia Mulheres Recife, pelo acolhimento e pela confiança em mim como mediadora de leitura, e aos leitores que, a cada encontro, compartilham leituras reais, aprendizados e inspiração.

A professora Rosiane Xypas, pela sensibilidade e atenta orientação nesse trabalho.

Aos professores: Flaviano Maciel e Carlos Mourão pelo aceite do convite para composição da banca e pelas contribuições para esta pesquisa.

Aos professores: Clécio Bunzen (estendido ao GPEL) e Constantin Xypas, que fizeram apontamentos relevantes nesse percurso acadêmico.

Aos professores do PROFLETRAS pelo aprendizado nesses dois anos de convivência.

Aos colegas do PROFLETRAS pela companhia enriquecedora durante o curso, em especial a Raísa Feitosa, pela gentileza e amizade.

A Escola Municipal Profa. Marízia dos Santos Melo, Jaboatão dos Guararapes/PE, por apoiar a realização dessa pesquisa, especialmente a vice gestora Carla Renata Pontes e ao supervisor Ivanildo Pereira.

Aos meus alunos e alunas, leitores reais, que em cada leitura me inspiram a tornar o aprender mais leve e significativo; ensinam a ouvir.

Nesse percurso descobri que é preciso cuidar do corpo, por dentro e por fora. Gratidão a todos e todas que enfrentam comigo até hoje essa pedra no caminho, transformando-a em mar, em Sol, em castelo, em vida. Gratidão.

Digo: o real não **está** na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da **travessia**. (ROSA, 2005)

Mergulha de novo, de novo bebe mais água, agora sem sofreguidão pois não precisa mais. (...) Quer ficar de pé parada no mar. Assim fica, pois. Como contra os costados de um navio, a água bate, volta, bate. A mulher não recebe transmissões. Não precisa de comunicação. (...) E agora pisa na areia. Sabe que está brilhando de água, e sal e sol. Mesmo que o esqueça daqui a uns minutos, nunca poderá perder tudo isso. (LISPECTOR, 1998)

RESUMO

No campo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a leitura literária vista como processo e não apenas como produto, pode ser ensinada. Com efeito, no presente cenário escolar desafiador em que nos encontramos, o desenvolvimento da habilidade de leitura é essencial levando em conta prioritariamente, os planos tanto afetivo, que remetem às lembranças da leitura de mundo, quanto intelectual, como o preenchimento dos espaços textuais ambivalentes ou obscuros solicitando a criatividade do leitor. Tais planos permeiam o ato de ler. Perguntamos de que forma contribuir para aprimorar uma educação literária libertadora, crítica e criativa, assegurando o direito dos discentes ao acesso à literatura? Como por meio do desenvolvimento de experiências de leitura literária em sala de aula, fundamentadas nos processos constitutivos do ato de leitura, favorecer a apropriação da identidade de leitor de literatura? Para responder a estas perguntas, promoveremos uma reflexão acerca da importância da literatura para a formação identitária e intersubjetiva do sujeito leitor-escritor. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é identificar caminhos dos processos da leitura a partir de experiências subjetivas de leitura literária com contos. Para tal, optamos pelo registro da experiência leitora de cada estudante utilizando a escrita de um diário pautado nas leituras de contos sociais e psicológicos. Em seguida, pela produção de uma autobiografia oralizada de leitor a fim de que ele possa resgatar lembranças leitoras advindas de sua biblioteca interior para estruturá-la conscientemente. A fundamentação teórica desta pesquisa compreende estudos sobre a concepção de leitura de mundo com Freire (2011); a leitura em geral com Martins (2006), Solé (1998); as estratégias de leitura literária com Colomer (2003; 2007), Petit (2010; 2013) e Xypas (2022) na perspectiva da leitura literária como processo; os aspectos da neurociência da leitura em Cosenza e Guerra (2011), Wolf (2019) e Dehaene (2012; 2022) como o cérebro aprende a ler; a estética da recepção com Iser (1999) e Jauss (1994) colocando o leitor no centro da leitura literária; a educação literária com Todorov (2018) e Leahy-Dios (2004), considerando a literatura para além do contexto escolar; o ensino da leitura subjetiva na escola com Langlade (2013), Louichon (2022), Xypas (2018, 2020) e sobre o diário de leitura Machado (1998) e Buzzo (2003). Quanto ao estudo do gênero narrativo conto utilizado para fomentar interação na leitura literária, tomamos como base Cortázar (2011) e Gotlib (1998). A metodologia de pesquisa é a pesquisa-ação com Thiollent (2011) e autobiográfica com Rouxel (2013) e Xypas (2022). Esperamos que por meio desta, haja fomentos de novas práticas de ensino de leitura do texto literário em sala de aula dando voz ao estudante para desenvolver seu protagonismo na vida.

Palavras-chave: Autobiografia de leitor. Biblioteca interior. Contos. Formação do sujeito leitor-escritor. Mediação literária.

ABSTRACT

In the field of Portuguese language teaching and learning, literary reading can be taught as a process and not just a product. Indeed, in the current challenging school environment, developing reading skills is essential, taking into account both the affective planes, which evoke memories of reading the world, and the intellectual planes, such as filling in ambivalent or obscure textual spaces, requiring the reader's creativity. These planes permeate the act of reading. We ask how we can contribute to improving a liberating, critical, and creative literary education, guaranteeing students' right to access literature? How can we foster the appropriation of the identity of a literary reader through the development of literary reading experiences in the classroom, grounded in the constitutive processes of the act of reading? To answer these questions, we will encourage reflection on the importance of literature for the identity and intersubjective formation of the reader-writer. Thus, the overall objective of this research is to identify pathways in the reading process based on subjective experiences of literary reading with short stories. To this end, we chose to record each student's reading experience by keeping a journal based on reading social and psychological short stories. We then produced an oral autobiography of the reader so that they can retrieve reading memories from their inner library and consciously structure it. The theoretical basis of this research comprises studies on the conception of world reading with Freire (2011); reading in general with Martins (2006), Solé (1998); literary reading strategies with Colomer (2003; 2007), Petit (2010; 2013) and Xypas (2022) from the perspective of literary reading as a process; aspects of the neuroscience of reading in Cosenza and Guerra (2011), Wolf (2019) and Dehaene (2012; 2022) how the brain learns to read; the aesthetics of reception with Iser (1999) and Jauss (1994) placing the reader at the center of literary reading; literary education with Todorov (2018) and Leahy-Dios (2004), considering literature beyond the school context; the teaching of subjective reading in schools with Langlade (2013), Louichon (2022), Xypas (2018, 2020) and on the reading diary Machado (1998) and Buzzo (2003). Regarding the study of the narrative genre short story used to foster interaction in literary reading, we took as a basis Cortázar (2011) and Gotlib (1998). The research methodology is action research with Thiollent (2011) and autobiographical with Rouxel (2013) and Xypas (2022). We hope that through this, there will be promotion of new practices of teaching reading of literary texts in the classroom, giving voice to the student to develop their protagonism in life.

Keys-words: Autobiography of a reader. Inner library. Stories. Formation of the reader-writer subject. Literary mediation.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 2 - A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	17
2.1 Da neurociência da leitura à leitura do texto literário: uma trajetória de muitas conexões	18
2.2 O direito à leitura literária: dos documentos oficiais a Retratos da Leitura no Brasil	25
2.3 Por uma educação literária: da mediação a formação de uma comunidade leitora	33
CAPÍTULO 3 - LEITURA SUBJETIVA: A VOZ DO LEITOR NO FOCO DO ENSINO	40
3.1 A recepção do texto literário: da apropriação aos planos constitutivos do ato de ler.....	40
3.2 Biblioteca Interior: as lembranças de leitura do sujeito leitor.....	47
3.3 Diário de leitura: uma ferramenta do texto do leitor.....	52
3.4 Autobiografia de Leitor: Memória Afetiva e Construção da Identidade Literária	53
CAPÍTULO 4 - CONTO: A NARRATIVA DE NOUCAULT	60
4.1 Gênero conto: conceito e estrutura	60
4.2 Contos psicológicos e sociais: epifanias e retratos da sociedade	67
4.3 O conto no livro didático de Língua Portuguesa	69
CAPÍTULO 5 - QUADRO METODOLÓGICO.....	74
5.1 Abordagens da pesquisa qualitativa.....	74
5.2 O local e os sujeitos da pesquisa.....	75
5.3 O <i>corpus</i> literário: contos sociais e psicológicos.....	76
5.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa-ação.....	77
5.4.1 Caminhos iniciais: apresentação do estudo e pesquisa exploratória.....	79
5.4.2 Intervenção didática: experiências de leitura à luz de teorias da leitura subjetiva	88
5.5 A metodologia autobiográfica no contexto escolar	102
5.5.1 Construindo a autobiografia de leitor: a descoberta do gênero	103
5.5.2 Podcast Eu, Leitor: compartilhando nossas histórias com os livros e com a leitura	105
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS DADOS.....	108
6.1 O diário de leitura: a apropriação do texto do leitor	108
6.1.1 Texto do leitor em <i>As águas do mundo</i>	109
6.1.2 Texto do leitor em <i>Medo</i>	112
6.1.3 Texto do leitor em <i>Zaita esqueceu de guardar os brinquedos</i>	115
6.1.4 Texto do leitor em <i>A terceira margem do rio</i>	119
6.2 Análise das autobiografias oralizada de leitor.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	128
ANEXO 1 – O <i>CORPUS</i> LITERÁRIO	134
ANEXO 2 – AUTOBIOGRAFIA DE LEITORA DE LYGIA BOJUNGA	148
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO: PESQUISA EXPLORATÓRIA	150
APÊNDICE 2 - ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA	152
APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA PODCAST “EU, LEITOR”	154

INTRODUÇÃO

A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá. Porque, se pensarmos bem, *ninguém jamais tem tempo para ler*. Nem pequenos, nem adolescentes, nem grandes. A vida é um entrave permanente à leitura. (...) A questão não é saber se tenho tempo para ler ou não (tempo que, aliás, ninguém me dará), mas se me ofereço à felicidade de ser leitor.

- Daniel Pennac, *Como um romance*

O ato da leitura, ao confrontar o sujeito leitor consigo mesmo, constitui um movimento dinâmico de exteriorização e interiorização, tornando-se, assim, um processo de autoconstrução. Muito mais do que simplesmente ensinar a decodificar símbolos, é preciso “dar a ler”, como afirma Paulo Freire (2011), um processo educativo que visa capacitar o indivíduo a “ler o mundo” e, a partir dessa compreensão crítica, a transformá-lo. Concordamos com Freire, a leitura é um ato de conhecimento que envolve a interpretação, a reflexão e a ação na realidade. E acrescentamos, a leitura de si e do mundo por meio da literatura.

Objeto de nosso interesse, mobilizar experiências de leitura literária na escola é pressuposto para a aproximação entre leitor e texto literário. Para tal, a escolha de trabalhar com textos narrativos nesse estudo parte das vivências já presentes no humano. Somos seres narrativos. Contamos histórias para partilhar conhecimentos, experiências, cotidiano, isso desde os tempos mais remotos, quando a escrita não estava presente em algumas culturas. Ao iniciarmos a vida escolar, o contato com essas narrativas curtas permeia nosso imaginário, em vivências de contações de histórias em sala de aula, com livros de contos de fadas ou mesmo histórias mitológicas.

Em particular, minha relação com a literatura surge dessa forma, pelo contato com os contos na infância, assim como com a poesia, a musicalidade do texto poético. As práticas do contar estavam na minha vida desde cedo, principalmente pelo convívio escolar, afinal, filha de professora, estar na escola era constante e encontrava acolhimento na biblioteca e nos livros.

Essa relação se estendeu nos anos que seguiram e, no início do Ensino Médio, conheci Clarice Lispector e seus contos presente na obra *Felicidade Clandestina*. Narrativas que falam de juventude, da infância de uma menina, da sua relação com a cidade do Recife, com a literatura, com o mar, com as experimentações da vida iniciada, falaram-me tanto, e me ouviram muito também. Hoje, para além de ter escolhido a docência como profissão, escolhi a literatura como arte para ensinar a ver e a ver-se no mundo, um direito inalienável, como reforça Cândido (2011).

A literatura desempenha um papel essencial na construção da alteridade e da identidade, pois possibilita múltiplas formas de interação e enriquecimento pessoal. A reivindicação do texto literário no contexto educacional e a valorização do protagonismo do leitor no processo de apropriação deste ultrapassam as esferas do compreender e interpretar. Conforme argumenta Magda Soares (2003), a literatura deve ocupar um espaço de destaque no ambiente escolar, pois sua escolarização adequada favorece a formação do sujeito leitor e combate a resistência ou aversão ao ato de ler.

Segundo recentes estudos da psicologia do desenvolvimento e da neurociência, embora a memória explícita (declarativa) só comece a se consolidar de forma mais estável por volta dos 3 ou 4 anos de idade, o cérebro da criança já responde e registra experiências de forma implícita muito antes disso, especialmente quando essas experiências envolvem emoção e repetição. A leitura compartilhada, nesse contexto, ativa áreas do cérebro ligadas à linguagem, à emoção e à memória, mesmo que a criança ainda não compreenda plenamente o conteúdo verbal (Dehaene, 2012). Assim, a literatura na escola, quando permeada por experiências de leitura literária, pode construir lembranças significativas a cada ano, compondo nossa memória leitora e, em consequente, nossa identidade de leitor.

Partimos de duas inquietações: a estereotipada afirmação de que o jovem no Brasil não gosta de ler e, em consequente, a crença de que não se ensina a ler literatura. O compromisso com a leitura literária, principalmente no contexto escolar, sempre nos impulsiona a entender e confrontar essas afirmações, partindo do pressuposto da formação do sujeito enquanto leitor literário e escritor das narrativas de si.

Tomamos como aporte teórico os estudos da leitura literária que, centrados na implicação do sujeito na construção de sentidos, começaram a se consolidar no campo da didática da literatura a partir das décadas de 1980 e 1990, sobretudo na França. Esse movimento teórico surge como reação crítica às abordagens tradicionais de leitura escolar, voltadas à decodificação formal ou à busca por interpretações únicas. Influenciados pelas contribuições da psicanálise, da fenomenologia e da estética da recepção, autores como Vincent Jouve, Michel Picard e Annie Rouxel passaram a considerar o leitor como agente ativo na produção de sentido, mobilizando afetos, memórias e experiências pessoais em sua relação com o texto.

No início dos anos 2000, Rouxel aprofundou esse debate ao conceituar a leitura subjetiva como um processo em que o sujeito leitor se envolve simbolicamente com o texto, vivenciando a leitura como espaço de projeções, deslocamentos e identificações. Para a autora, a leitura não se reduz a uma atividade cognitiva ou técnica, mas se configura como uma prática simbólica em que o sujeito “se experimenta na leitura”. Assim, a leitura literária se torna um

lugar de constituição do sujeito, permitindo que ele se perceba e se afirme como produtor de sentidos singulares.

Nesse contexto, a leitura subjetiva chega ao Brasil em 2013 e se torna uma via importante para o desenvolvimento da autonomia interpretativa, da consciência de si e da ampliação do horizonte simbólico dos estudantes, ao permitir que a literatura dialogue com suas vivências e histórias pessoais. Esse movimento fomentou, inclusive, os debates no campo da educação literária, ampliando suas perspectivas para além dos muros da escola.

A leitura literária, assim, requer a mobilização de componentes subjetivos, tanto no plano afetivo, relacionado às lembranças individuais, quanto no plano intelectual, permitindo ao leitor preencher lacunas e ambiguidades textuais por meio de sua criatividade (Jouve, 2013). Como autor da singularidade da obra (Langlade, 2013) e agente de sua estética pessoal (Todorov, 2018), o leitor mobiliza suas experiências e sua biblioteca interior (Louichon, 2022), dando forma à expressão da subjetividade e compondo memórias literárias.

No contexto escolar, registrar as experiências de leitura tem apresentado resultados positivos bastante significativos por meio da utilização do gênero diário de leituras (Machado, 1998) que, enquanto ferramenta de ensino, contribui para a solidificação das experiências de leitura literária, registrando em suas páginas o texto do leitor (Langlade, 2013), aquele que surge da apropriação da obra literária pelo sujeito leitor.

Acreditamos, ainda, que é possível provocar a consciência de si enquanto leitor de literatura por meio da escrita do diário de leituras em estudantes do Ensino Básico. Assim, atrelado a uma metodologia autobiográfica, a inserção do gênero autobiografia de leitor (Rouxel, 2013) na escola, constitui uma abordagem que incentiva a reflexão acerca da relevância da literatura na formação do indivíduo. Essas práticas consideram a multiplicidade de interpretações e a subjetividade do leitor como elementos essenciais no processo de apropriação do texto literário.

Diante dessas reflexões, o presente estudo tem como perguntas de pesquisa: Como contribuir para aprimorar uma educação literária libertadora, crítica e criativa, assegurando o direito dos discentes ao acesso à literatura? É possível, por meio do desenvolvimento de experiências de leitura literária em sala de aula, fundamentadas nos processos constitutivos do ato de leitura, favorecer a apropriação da identidade de leitor de literatura?

Compreendendo a leitura do texto literário como um elemento central nesse processo, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a prática leitora no Ensino Fundamental Anos Finais, com ênfase na autonomia do estudante. O estudo propõe investigar e mobilizar estratégias que promovam um contato mais significativo e reflexivo com a literatura a partir do

gênero conto, particularmente em uma turma do 9º ano, analisando os impactos do ato de ler na construção do pensamento crítico.

Para tal, atrelamos o uso pedagógico do diário de leituras como ferramenta para registro das experiências leitoras, podendo auxiliar na construção da consciência identitária de leitor dos estudantes.

Assim, fizemos o estudo da arte no tocante a dois temas: o gênero conto na prática didática e a ferramenta pedagógica diário de leituras na construção identitária de sujeito leitor. Nosso campo de pesquisa para coleta dos dados foi a Plataforma Attena, repositório digital da UFPE, no qual estão inseridas também as dissertações do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), totalizando 74 dissertações cadastradas na plataforma. O recorte proposto abrange todo repositório no âmbito do Profletras, desde a primeira publicação em 2007 até o ano 2025.

No levantamento das dissertações de Mestrado Profissional em Letras, Profletras-UFPE, a respeito do gênero conto, podemos constatar que, das 74 dissertações disponíveis, sete desenvolvem pesquisas utilizando o gênero conto. Destas, duas referem-se ao gênero microconto, como consta no quadro 1. Optamos por apresentar os dados organizados por ano de divulgação, em ordem decrescente, descrevendo detalhes acerca dessas pesquisas, a ver: título e autor(a); ano escolar que desenvolveram a pesquisa; Contos/ microcontos utilizados; como foram trabalhados na prática pedagógica.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado Profletras-UFPE com o tema “conto”

Ano	Título / Autor(a)	Ano Escolar	Contos Utilizados	Como Foram Trabalhados
2023	Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Elisabeth Maria de Melo	EJA	Microcontos diversos do livro "Os cem menores contos brasileiros do século" (Marcelino Freire)	Promoção da leitura crítica e expressão oral por meio de rodas de conversa.
2022	Expressão do racismo em contos da literatura clássica brasileira - Cícera Leidiane Lima da Silva	9º ano	Contos: "Pai contra mãe", de Machado de Assis; "Negrinha", de Monteiro Lobato.	Leitura crítica com oficinas baseadas em semiótica e jogos de significação.
2020	A experiência estética na leitura do fantástico em fórum de blog - Sthenio José Ferraz Magalhães	9º ano	Conto fantástico "O encontro", de Lygia Fagundes Telles	Leitura com discussão em blog, promovendo experiência estética.
2020	Leitura subjetiva e performance de ficções assombrosas - Alberto Soares de Farias Filho	6º ano	Contos: "Lata estampida", de Roberto Beltrão; "O cavalo fantasma da estrada do Engenho Barbalho", de Jayme Griz; "Um lobisomem doutor", de Gilberto Freyre	Pré-leitura, leitura e pós-leitura com diário e performance textual.
2020	Estratégias metacognitivas de leitura na interação com	8º ano	Contos: "O Crime do Professor da Matemática", de Clarice Lispector; "O Conto se	Leitura metacognitiva com

	contos - Ana Lúcia de Miranda Lyra		Apresenta”, de Moacyr Scliar; “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe	foco no discurso universal.
2019	A formação do leitor crítico no ensino fundamental - Nathaly Caldas Gonçalves	9º ano	Conto “Eu, cara de Lua”, de Nathaly Caldas Gonçalves; romance “O Mistério do cinco estrelas”, de Marcos Rey	Leitura crítica com sequência didática e reflexão literária.
2019	Leitura de microcontos mediada por aplicativo para smartphone - Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros	9º ano	Microcontos diversos disponíveis no site “A Casa das mil portas”.	Leitura crítica de microcontos com mediação digital por aplicativo.
2019	Quem é mesmo o protagonista? - Rennan de Barros Correia	9º ano	Contos: “Joãozinho e Maria”, dos Irmãos Grimm; “João e o pé de feijão”, de Joseph Jacobs; “A roupa nova do imperador”, de Hans Christian Andersen.	Leitura subjetiva com mudança de ponto de vista e produção de diário de leitura.
2018	Leitura subjetiva em contos fantásticos e maravilhosos - Cátia Cilene Cardoso	9º ano	Contos: “O pequeno polegar”, de Charles Perrault; “Nas águas do tempo”, de Mia Couto; “O príncipe-canário”, de Italo Calvino; “A moça tecelã”, de Marina Colassanti; “A Terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa; “Teto cheio de furos”, de Cátia Cardoso.	Pesquisa-ação com releitura dos contos e provocação da subjetividade.

Fonte: Arquivo da autora

Vemos que há pouca produção sobre o tema conto e as existentes estão ligadas à linha de pesquisa em Estudos Literários. Em maioria, tais dissertações desenvolvem pesquisas considerando as teorias da leitura subjetiva e há uma predominância também por contos de escritores brasileiros.

No entanto, expandindo a análise do quadro 1, encontramos informações sobre as ferramentas de ensino utilizadas na aplicação das referidas pesquisas-ação, e destas apenas três dissertações utilizam a ferramenta diário de leituras para registro das experiências literárias dos estudantes. De acordo com o que observamos ainda, nenhuma das dissertações utilizou a metodologia autobiográfica no Proletras-UFPE, ou mesmo propôs a produção do gênero autobiografia de leitor, ainda que as pesquisas verssem sobre a construção da identidade do sujeito leitor e algumas propostas busquem por meio de uma pesquisa exploratória do perfil da turma e/ou da escola, traçar um panorama leitor local ou mesmo compreender mais a respeito das práticas de leitura literária e os modos de ler.

Nesse ponto, ressaltamos a relevância da nossa pesquisa ampliar olhares e buscar na metodologia autobiográfica aporte para aprimorar nos jovens estudantes do último ano do ensino fundamental, o 9º ano, desde já, a consciência de si enquanto leitor, podendo aproximar de experiências reais de leitura com o texto literário nos anos seguintes, no Ensino Médio,

período escolar no qual há a inserção do eixo Literatura em específico na composição curricular de Linguagens e suas Tecnologias, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Mas, por que a escolha do gênero conto para a promoção de estratégias e experiências de leitura no 9º ano do ensino fundamental? Além de serem narrativas curtas, mas não por isso menos densas e profundas, os contos possibilitam desenvolver experiências de leitura literária que atingem o leitor, como afirma Júlio Cortázar, em um verdadeiro nocaute literário. Esse gênero também apresenta uma facilidade maior quanto ao acesso ao texto literário escrito, uma vez que por ter tamanho estrutural reduzido quando comparado a narrativa de um romance, por exemplo, a materialização do texto literário torna-se mais possível.

Ademais, a presença do livro literário em muitas escolas é uma realidade por vezes distante, e a composição de uma antologia, coletânea de contos diversos, geralmente é mais acessível e pode inclusive auxiliar na ampliação do repertório literário, dada uma curadoria cuidadosa, utilizando na prática uma variedade maior de autores e temas.

Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é formado por quatro (4) contos selecionados em quatro (4) obras diferentes, sendo contos sociais e psicológicos modernos e contemporâneos que dialoguem com o contexto social e experiencial da juventude, aproximando o jovem leitor por meio do gênero, da temática e/ou da linguagem. A curadoria dos textos que compõem essa pesquisa visou ampliar o repertório de leitura dos jovens estudantes que estão prestes a ingressar no ensino médio, por meio de uma coletânea com autores de linguagem atual. Assim, foram elencados duas autoras, Clarice Lispector e Conceição Evaristo, e dois autores, Guimarães Rosa e João Anzanello Carrascoza. Esses autores circulam no contexto escolar, seja nos livros didáticos ou na seleção de obras literárias elencadas pelo PNLD-literário, que chegam nas escolas públicas do Brasil.

Almejamos propor aos alunos da turma do 9º ano, do ensino fundamental - anos finais, em uma escola pública, localizada no Município de Jaboatão dos Guararapes, práticas de leitura literária que mobilizem os sujeitos leitores a um papel mais ativo e central. Dessa forma, consideramos trabalhar diversos contos acompanhados de atividades de leitura literária que também abordam aspectos da subjetividade do estudante, a partir dos planos intelectual e afetivo do ato de ler, registrando o processo em diário de leitura e, em seguida, a construção da autobiografia oralizada de leitor.

O objetivo geral desta dissertação é identificar caminhos dos processos da leitura a partir de experiências subjetivas de leitura literária com contos.

Para atingir tal objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- experienciar, por meio de atividades com base em contos sociais e psicológicos, a leitura literária à luz dos processos do ato de ler, enfatizando os planos afetivo e intelectual;
- analisar os registros da experiência leitora dos alunos recorrendo a escrita de um diário de leitura fundamentado na apropriação da leitura literária;
- investigar, por meio da produção de uma autobiografia oralizada de leitor, o resgate das memórias leitoras individuais e sua relação com a constituição da identidade de leitor.

Sendo assim, essa pesquisa compreende 06 capítulos, conforme descrito a seguir:

Na *Introdução* - defendemos a leitura literária como prática essencial para o desenvolvimento da subjetividade, criticidade e identidade dos sujeitos, sobretudo na escola. Com base em Paulo Freire e na leitura subjetiva (Jouve, Picard, Rouxel), consideramos o leitor como coautor do texto e propomos uma prática pedagógica no 9º ano fundamentada em contos contemporâneos, no uso do diário de leitura e da autobiografia de leitor. Realizamos o estudo da arte a partir das dissertações do PROFLETRAS-UFPE, que evidenciam lacunas na valorização do conto e da subjetividade do leitor, reforçando a importância da proposta.

No segundo capítulo – *A leitura literária na escola* –, aprofundamos a compreensão da leitura como prática cognitiva, cultural e social, iniciando com um panorama interdisciplinar que abarca as contribuições da neurociência para o entendimento dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura, com atenção especial à leitura literária. Discutimos os conceitos de leitura e leitura literária a partir de diferentes campos teóricos, articulando-os com o contexto escolar. Em seguida, examinamos documentos oficiais – BNCC, Currículo de Pernambuco e Referencial Curricular de Jaboatão dos Guararapes – para identificar o lugar da leitura literária nas políticas educacionais, complementando com dados das pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* (2020 e 2024) sobre os hábitos leitores de estudantes. Por fim, abordamos o conceito de educação literária, destacando suas contribuições para a formação crítica e sensível dos sujeitos e o papel da mediação na constituição de comunidades leitoras.

No terceiro capítulo — *Leitura subjetiva: a voz do leitor no foco do ensino* — tratamos da apropriação do texto literário na sala de aula, compreendendo o ensino da leitura literária como processo contínuo e não apenas como produto final. Percorremos reflexões que vão da Estética da Recepção à Leitura Subjetiva, analisando os dois planos constitutivos do ato de ler — afetivo e intelectual — e buscando possibilidades de sua incorporação nas práticas escolares.

Discutimos a importância da percepção de gestos e modos de leitura como manifestações da biblioteca interior e elementos formadores da identidade leitora, assim como o papel do professor-mediador na valorização da voz do leitor real. Por fim, refletimos sobre as contribuições do diário de leitura e da autobiografia de leitor para o ensino-aprendizagem, considerando-os instrumentos capazes de acolher e articular as leituras singulares dos sujeitos, fortalecer a memória afetiva e consolidar a identidade literária no contexto escolar.

No quarto capítulo - *Conto: a narrativa de noucault* - apresentamos algumas considerações acerca do gênero conto, passando pela construção histórica, na busca por uma conceituação e composição desse gênero literário. Nesse contexto, damos destaque a duas categorias de contos em específico: o conto social e o conto psicológico, analisando as nuances da construção narrativa e temática enquanto estratégia de mobilizar reflexões a respeito das experiências vividas na juventude e como elas impactam na formação íntima do sujeito leitor. Ademais, analisamos o lugar desse gênero em um livro didático de Língua Portuguesa específico, almejando obter parâmetros da inserção desse gênero no contexto escolar em estudo.

No quinto capítulo – *Quadro metodológico* – no qual apresentamos nosso percurso metodológico desde a aplicação do questionário para a pesquisa exploratória inicial às propostas didáticas com os contos selecionados e, por fim, a construção das autobiografias de leitor. Dividida em cinco tópicos, nos quais vamos expor as abordagens escolhidas no âmbito da pesquisa qualitativa, em seguida o local e os sujeitos participantes da pesquisa são apresentados, bem como do *corpus* literário e da descrição dos processos metodológicos com base na pesquisa-ação utilizados para a construção das experiências de leitura literária. Por fim, o último tópico aborda a metodologia autobiográfica, sua composição e aplicação para a pesquisa aqui desenvolvida.

No sexto capítulo, analisamos os diários de leitura produzidos pelos estudantes voluntários. Nestes, apresentamos tanto as experiências de leitura a partir dos contos sociais e psicológicos, como as implicações que a leitura literária proporciona ao sujeito leitor na construção do alterleitor, na apropriação de sua autonomia leitora e na construção da identidade de leitor. Com base na análise dos dados coletados, tratamos detalhadamente dos resultados obtidos, comparando-os com as pesquisas acerca do perfil do leitor literário no contexto escolar nacional e suas repercussões para a realidade local.

Ao finalizar, apresentamos, no sétimo capítulo, nossas considerações finais com base nos resultados obtidos ao longo da pesquisa, analisando suas implicações e relevância. Além disso, discutimos possíveis desdobramentos e perspectivas futuras para o tema, apontando caminhos para novas investigações e aplicações no campo estudado.

CAPÍTULO 2 - A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Ninguém se cura dessa metamorfose. Não se retorna ileso de uma viagem dessas. A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler e, por sua natureza mesma – essa fruição alquimista –, o prazer de ler não tem imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas. Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (se, como se diz, meu filho, minha filha, os jovens não gostam de ler), ele não se perdeu assim tão completamente. Desgarrou-se, apenas. Fácil de ser reencontrado. Ainda que seja preciso saber por quais caminhos procurá-lo, e para fazê-lo, enumerar algumas verdades sem relação com os efeitos da modernidade sobre a juventude. Algumas verdades que nos concernem. E só a nós... que afirmamos “gostar de ler”, e que pretendemos partilhar esse amor.

- Daniel Pennac, *Como um romance*

Pensar a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais e culturais é abrir caminho para a construção de novas formas de estar no mundo. A leitura vista enquanto atividade interacionista em que o leitor é posto em ação, no processo constante de diálogo leitor- autor-texto, permite expandir o conhecimento de mundo, o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Para isso, é necessário compreender os mecanismos neurológicos envolvidos no ato de ler e dominar as concepções fundamentais que permeiam o universo da leitura, em especial da leitura literária, dentro e fora do contexto escolar, solidifica a tomada de consciência dos caminhos a percorrer para aprimorar práticas de leitura e a formação de leitores. Mais, pensar ainda na construção de uma comunidade de leitores, composta por cidadãos ativos que entendam o valor da literatura enquanto um direito inalienável.

Nesta seção, apresentamos um breve panorama a respeito da leitura, iniciando pelos estudos da neurociência da leitura, destrinchando aspectos fisiológicos e emocionais que contribuem para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Em seguida, propomos uma discussão a respeito do termo leitura e do sintagma leitura literária, pontos essenciais para o aporte teórico desta dissertação, apontando as concepções que tomamos por base para nossa prática, articulando aspectos estruturais do cérebro humano quando diante da leitura e como a leitura literária em específico atinge pontos favoráveis para o desenvolvimento cerebral e emocional e podem contribuir no contexto escolar.

Na segunda parte, realizamos um levantamento dos documentos oficiais no campo educacional a partir da Base nacional Comum Curricular – BNCC, e de documentos norteadores locais, no âmbito estadual de Pernambuco e municipal de Jaboatão dos Guararapes, campos de atuação incididos nessa pesquisa, mapeando o lugar da leitura literária no ensino nestes contextos escolares. Pensando ainda nas políticas de leitura no Brasil estabelecemos uma breve análise da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, com foco nos últimos resultados, de 2024, a

fim de traçar um panorama do cenário nacional no que compete ao desenvolvimento da comunidade leitora brasileira, considerando majoritariamente os hábitos e práticas leitoras do nosso público alvo, jovens em idade escolar.

Por fim, tratamos do conceito de educação literária, examinando as contribuições de suas práticas para a formação de uma comunidade leitora. Esperamos aqui refletir sobre as bases que constituem a presença da literatura, principalmente dentro do contexto escolar e do papel do professor mediador de leitura, tema que será explorado na seção final deste capítulo.

2.1 Da neurociência da leitura à leitura do texto literário: uma trajetória de muitas conexões

A leitura constitui uma prática fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, influenciando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Compreender seus fundamentos, entretanto, demanda uma abordagem multidisciplinar que abarque desde os mecanismos neurobiológicos envolvidos na decodificação e compreensão textual até as dimensões simbólicas e subjetivas ativadas pelo contato com a linguagem literária.

Nesta perspectiva, compreendemos que essa reflexão se inicia a partir dos estudos da neurociência da leitura, destacando os processos fisiológicos e afetivos implicados na constituição da competência leitora. Dessa forma, ao debater as concepções do termo leitura e, mais especificamente, do sintagma *leitura literária*, podemos ampliar nossa perspectiva, que perpassa também por questões sociais e ideológicas. Ao articular os aspectos estruturais do cérebro humano diante do ato de ler com as potencialidades específicas da literatura, buscamos evidenciar como a leitura literária pode favorecer o desenvolvimento cerebral e emocional, especialmente quando inserida no contexto escolar, contribuindo para a formação de sujeitos leitores críticos e sensíveis.

O avanço das neurociências, especialmente desde os anos 1970, tem proporcionado progressos significativos na compreensão do cérebro humano. A decodificação do genoma revelou a complexidade das moléculas que o compõem, enquanto o desenvolvimento acelerado dos métodos de imagem cerebral tornou possível identificar as bases neurais do psiquismo. No entanto, a articulação entre os múltiplos níveis organizacionais do cérebro ainda requer uma síntese que permita compreender os fundamentos neurais do pensamento consciente e da criação. Essa necessidade de articulação ressalta que a cognição humana não pode ser compreendida isoladamente do contexto cultural em que se desenvolve. Essa interação contínua entre biologia e cultura sugere que práticas sociais, como a leitura literária, podem induzir

modificações estruturais e funcionais no cérebro, aprimorando circuitos relacionados à memória, atenção e linguagem.

Desde Aristóteles, reconhece-se que o ser humano não é apenas um animal racional, mas também um ser social cuja comunicação se dá, essencialmente, por meio da linguagem. Ao longo de sua história, o homem desenvolveu a capacidade de criar e preservar uma memória coletiva de seus feitos, gestos, símbolos, mitos e saberes, transmitindo esse conhecimento de geração em geração. Esse processo resultou no desenvolvimento da cultura, que não deve ser compreendida como um fenômeno único, mas sim como um conjunto de culturas diversas, moldadas por diferentes contextos históricos e ambientais.

A linguagem verbal constitui uma das principais marcas da espécie humana, com raízes evolutivas profundas que deixaram registros no próprio cérebro. Estudos em neurociência têm demonstrado que o cérebro humano apresenta áreas especializadas para o processamento da linguagem falada, notadamente a área de Broca, localizada no lobo frontal, e a área de Wernicke, na junção temporo-parietal, ambas geralmente situadas no hemisfério esquerdo (Cosenza e Guerra, 2011).

No entanto, os referidos autores apontam: “Falar é fácil, mas ler já é mais difícil.” (Cosenza e Guerra, 2011, p.101). A linguagem oral, por sua antiguidade — estimada em centenas de milhares de anos —, está naturalmente inscrita nos circuitos cerebrais, diferentemente da linguagem escrita, que surgiu há pouco mais de cinco mil anos e, portanto, não conta com um aparato neurobiológico inato. Como resultado, a leitura precisa ser ensinada, sendo considerada uma aquisição cultural recente e complexa.

Durante a aprendizagem da leitura, o cérebro amplia conexões entre regiões pré-existentes, originalmente destinadas à linguagem falada e à percepção visual. A leitura mobiliza ao menos duas vias neurais distintas: a via fonológica, que faz a correspondência entre fonemas e grafemas, situada na junção temporo-parietal, e a via visual, responsável pelo reconhecimento global das palavras, localizada na região occípito-temporal. Este último mecanismo pode ser descrito como um reconhecimento instantâneo da palavra, “como numa fotografia”.

Aprendemos a ler desde cedo. A aprendizagem da leitura é um processo que se ancora em circuitos neurais já existentes no cérebro da criança, exigindo apenas uma reconversão mínima para que a escrita seja integrada. Os estudos do neurocientista Dehaene (2012) reforçam a ideia de que desenvolvemos a leitura por meio do modelo da reciclagem neuronal, adaptação que ocorre nos circuitos visuais e linguísticos, direcionando-se progressivamente para a região occípito-temporal esquerda. Esse processo de especialização ocorre ao longo de meses, com interconexões entre diferentes áreas cerebrais, como as regiões temporais, parietais e frontais.

Além disso, o desenvolvimento linguístico e visual anterior à alfabetização desempenha um papel fundamental na preparação do cérebro para a leitura. Crianças que desenvolvem bem essas habilidades nos primeiros anos de vida, entre 0 e 5 anos, têm uma base neuronal mais sólida para aprender a ler com eficiência. Isso reforça a necessidade de práticas de letramento literário precoce, com estímulos ricos em vocabulário e narrativas complexas desde a primeira infância, como defendem Wolf (2019) e Dehaene (2012).

Assim, um ensino de leitura mais eficaz deve considerar essa preparação prévia, estimulando desde cedo o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção visual, uma vez que “O desenvolvimento linguístico e visual da criança, antes mesmo que ela aprenda a ler, desempenha, pois, um papel essencial na boa preparação do cérebro para a leitura” (Dehaene, 2012, p.214). Estratégias pedagógicas que valorizam a exposição a sons, símbolos e ao reconhecimento de padrões podem potencializar a adaptação do cérebro ao aprendizado da escrita, facilitando a alfabetização e reduzindo dificuldades futuras na leitura.

Segundo o autor, esse processo ocorre de maneira progressiva, em três grandes etapas, conforme propõe Dehaene (2012). A primeira, chamada logográfica, costuma ocorrer entre os 5 e 6 anos e caracteriza-se pelo reconhecimento global de palavras, como se fossem imagens. Nessa fase, a criança ainda não compreende a lógica alfabética da escrita, baseando-se em pistas visuais, como forma e cor das letras, para identificar palavras familiares – por exemplo, seu próprio nome ou logotipos comerciais.

A segunda etapa, denominada fonológica, geralmente entre os 6 e 7 anos, marca o início da compreensão da estrutura sonora da linguagem. A criança desenvolve consciência fonêmica e aprende a converter grafemas em fonemas, ou seja, a relacionar letras a sons. Essa fase exige maior esforço cognitivo, pois o processo de leitura ainda é lento e analítico, letra por letra.

Por fim, na etapa ortográfica, o leitor atinge um nível de automatização: o reconhecimento das palavras passa a ser imediato, como unidades visuais completas. Isso permite uma leitura fluente e libera recursos cognitivos para a compreensão global do texto. A literatura, com sua variedade de vocabulário e estruturas, contribui significativamente para consolidar essa fase, ampliando o repertório linguístico e a eficiência leitora.

A leitura, mesmo quando realizada de forma silenciosa, ativa áreas cerebrais associadas à articulação da fala, demonstrando que o cérebro continua a mobilizar o sistema fonológico, ainda que a fala não se manifeste externamente. Essa constatação reforça a ideia de que a leitura é uma experiência multisensorial, implicando uma “fusão dos sentidos da visão e da audição” (Cosenza e Guerra, 2011, p.103). Assim, a principal dificuldade para os leitores iniciantes reside justamente na capacidade de integrar os sons da linguagem falada com os símbolos gráficos da

escrita — competência conhecida como consciência fonêmica — que se revela como um dos mais fortes preditores do sucesso na alfabetização.

A aprendizagem da leitura não ocorre de maneira instantânea ou global. Embora leitores proficientes tenham a impressão de reconhecer palavras de imediato, na realidade, o cérebro segue um processo hierárquico de decomposição e recomposição das palavras. Primeiramente, a leitura envolve a identificação de letras, bigramas, sílabas e morfemas antes de atribuir significado ao que é lido. Esse processo não é automático, mas fruto de uma sequência estruturada de aprendizagem.

Apesar das variações individuais, todas as crianças passam pelas mesmas etapas na aquisição da leitura, pois possuem um cérebro que impõe limites comuns a esse aprendizado. Assim, o ensino deve focar em auxiliar a criança a reconhecer os grafemas e convertê-los em representações fonológicas de sua língua. Esse processo é essencial para a alfabetização e influencia diretamente outros aspectos da leitura, como a ortografia, o vocabulário e a fluência. Cabe ressaltar que a fluência leitora, entendida como a capacidade de ler com precisão, velocidade e expressão adequada, está intimamente ligada à formação de leitores capazes de interpretar criticamente os textos literários.

Essas três etapas demonstram que a leitura é um processo progressivo de adaptação cerebral, exigindo tanto o desenvolvimento de habilidades fonológicas quanto a especialização de circuitos visuais. Compreender essas fases pode contribuir para métodos de ensino mais eficazes, adaptando a abordagem pedagógica às necessidades de cada etapa do aprendizado da leitura no contexto escolar. A neurociência da leitura, portanto, não oferece prescrições rígidas, mas pode contribuir para aprimorar métodos de ensino, garantindo que a instrução respeite a sequência natural de aquisição da leitura imposta pelo funcionamento cerebral. A literatura, inserida desde cedo como prática significativa, não apenas acompanha essas fases, mas pode atuar como catalisadora no fortalecimento dos circuitos neuronais envolvidos na leitura.

A neurociência contemporânea reforça que o ensino da leitura deve ser estruturado e adaptado ao funcionamento do cérebro e um dos maiores desafios é a manutenção da atenção do leitor ao longo do processo. A aprendizagem da leitura exige um esforço cognitivo contínuo, por isso métodos de ensino que priorizam períodos excessivos de concentração sem pausas ou estímulos variados tendem a ser desfavoráveis. A sobrecarga cognitiva pode levar ao esgotamento, prejudicando seu desempenho e dificultando a retenção do conhecimento. Estratégias como a alternância de atividades, a introdução de jogos educativos e a utilização de materiais literários que despertem o interesse dos alunos mostram-se fundamentais para manter a motivação e a atenção ativa durante o processo de aprendizagem.

Em síntese, embora a linguagem escrita não possua um módulo cerebral específico, o cérebro humano demonstra grande plasticidade ao adaptar circuitos evolutivamente consolidados para a linguagem oral, incorporando-os ao complexo processo da leitura. Com isso, “a aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja de forma diferente, não só aos estímulos linguísticos visuais, mas também na forma como processa a própria linguagem falada” (Cosenza e Guerra, 2011, p.101). A neurocientista Maryanne Wolf (2019), acrescenta que a leitura enquanto experiência literária molda não apenas a cognição, mas também a capacidade de imaginar a perspectiva do outro, competência fundamental para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, o neurocientista Dehaene (2012; 2022) aponta ainda que com o estímulo às emoções, a leitura, enquanto processo associativo por excelência, mobiliza o conhecimento prévio e estimula a construção de sentidos do texto no leitor. Vale ressaltar que essas associações emocionais geradas pela leitura auxiliam na constituição de redes sinápticas duradouras, promovendo maior retenção de informação e desenvolvimento da empatia.

Estabelecendo recorte para o contexto escolar, numa perspectiva mais sociológica, o entendimento do conceito de leitura apresenta variantes, por parte tanto dos discentes como dos docentes. Quando falamos de leitura, é recorrente pensarmos em palavras, no texto escrito. Mas a concepção de leitura vai além, expandindo para aquilo que nos cerca, em imagens, gestos, sons, sabores, fatos, em resumo, da leitura do mundo, à leitura da palavra, seja ela escrita ou oral. O que ressalta a importância da leitura é que por meio dela o indivíduo tem acesso a informações, o conhecimento produzido pelo mundo. Como afirma Paulo Freire (2011), a leitura do mundo antecede à leitura da palavra, mas é por meio desta que o sujeito pode completar e desenvolver seus conhecimentos, pelo domínio da palavra.

Na obra *O que é leitura?*, Martins (2006, p.30) comunga com Freire ao definir a leitura como sendo “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”, em que cabe ao leitor, no diálogo com o objeto lido, dar sentidos, em sua experiência individual. E completa, especificando o olhar para a leitura da palavra, ato político em que a presença do professor/mediador da leitura infere sobre a construção dos significados, ao ensinar a ler.

No campo da linguística de texto, outros autores como Kleiman (2002), Koch (2000), Solé (1998) e Silva (1998), convergem para a mesma defesa a respeito do conceito de leitura, mas acrescentam, na perspectiva interacionista, o foco na linguagem escrita e na relação entre o texto, sua forma e conteúdo, e no leitor, com suas experiências e conhecimentos prévios. Do ponto de vista do ensino, a perspectiva interacionista da leitura aponta

a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. (...) também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão - de que a compreensão realmente ocorre. (Solé, 1998, p.24)

A preocupação com a compreensão do texto toma espaço escolar e foca em elementos que, em sua maioria, estão presentes na palavra escrita, em suas linhas e entrelinhas. Daí encontramos estudos e pesquisas que apontam a crise da leitura na escola, seja nacional como nos dados dispostos na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, ou mesmo no Pisa, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, dentre outros. As práticas estruturalistas que são recorrentes nos parâmetros para estas avaliações têm sua importância no desenvolvimento dos níveis de leitura do sujeito leitor, mas não esgotam as possibilidades do ato de ler (Colomer, 2007). Sendo assim, aprimorar experiências de leitura literária na escola é caminho para que ocorra a apropriação do texto literário e, por meio desta, uma aprendizagem de leitura mais significativa por meio da ativação da subjetividade do sujeito leitor, concordando com o que já aponta a neurociência da leitura (Dehaene, 2012). Esse aprimoramento exige ações intencionais, especialmente no contexto escolar, que envolve a mediação docente.

Diante da compreensão de que a leitura literária desenvolve aspectos cognitivos, seu conhecimento não é um fim em si mesmo, e sim envolve a realização individual do sujeito e, por isso, compreender o conceito de literatura e sua constituição é mobilizar conhecimentos e possibilidades. Antônio Candido (2011, p.174), em seu artigo “O direito à literatura”, considera literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Afirma ainda que a literatura é um direito de todos, bem como “um fator indispensável de humanização (...) porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Idem, 2011, p.178). Negá-la seria negligenciar aos sujeitos o poder desse direito, como também defende Barthes (1977).

A leitura literária acontece quando efetivamente o texto literário é lido. Parece uma colocação óbvia, não fosse pelos deslizos que acometeram a presença da literatura na escola, nos quais o texto literário foi mantido nas aulas de português como pretexto para o ensino de análise linguística descontextualizada, ou mesmo como instrumento de interpretação de questões apenas estruturalistas (Colomer, 2007). Mas é ao perceber a potencialidade do leitor no ato de ler e no ensino da literatura como processo que a subjetividade do sujeito-leitor recebe destaque (Xypas, 2018).

No livro *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, Petit (2013, p.40) reflete sobre “de que maneira a leitura, e em particular a leitura de obras literárias, contribui para a elaboração da subjetividade”? Ao ler literatura, o sujeito-leitor elabora em si espaços íntimos de forma ativa e, ao apropriar-se do que lê, torna esses espaços e tempos lugar de acolhimento e reconstrução, ou seja, a leitura transforma o homem em sujeito de seu tempo e de sua história. Na busca pela tomada de consciência de si, o texto literário pode mobilizar experiências atentas à subjetividade do sujeito-leitor.

É o texto que “lê” o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso. (Petit, 2013, p. 46).

Assim, o desenvolvimento do pensamento humano é resultado de uma interação dinâmica entre fatores biológicos e culturais. A transmissão de saberes, viabilizada pela cultura e fortalecida pela escrita, constitui um aspecto essencial da evolução cognitiva da humanidade. É o que aponta os estudos desenvolvidos por Dehaene (2012; 2022), demonstrando que o cérebro humano não pode ser compreendido sem considerar a influência do ambiente e da cultura na sua estrutura e funcionamento. Compreender essa relação é fundamental para aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem da leitura, afinal, “o homem aprende a ler com seu cérebro” (Dehaene, 2012, p.10), bem como a complexidade da mente humana ao longo da história. A leitura, nesse sentido, não é um ato neutro, mas uma prática que molda circuitos neuronais, hábitos de pensamento e modos de interação com o mundo social.

Considerando a relevância de compreender o funcionamento neurológico envolvido no ato de ler, bem como as concepções de leitura e o direito à leitura literária para a formação dos sujeitos leitores, torna-se fundamental analisar como essas perspectivas são incorporadas e regulamentadas nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica. Nesse sentido, considerando essas implicações cognitivas e afetivas da leitura literária, torna-se relevante investigar de que forma essa prática é contemplada nos documentos que orientam a educação básica no Brasil, em suas diferentes esferas.

A seguir, discutiremos a presença da leitura literária nas orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais, bem como os dados recentes das pesquisas sobre os hábitos de leitura no Brasil, situando o cenário no qual esta pesquisa se insere.

2.2 O direito à leitura literária: dos documentos oficiais a Retratos da Leitura no Brasil

A escola, enquanto espaço social de interação, partilha da construção do aprendizado dos sujeitos, proporcionando contato com conhecimentos especializados, bem como mobilizando situações que dialogam com questões morais, éticas, sociais e emocionais. No Brasil, o ensino de língua portuguesa comporta um tema que apresenta muitas questões acerca de uma discussão: a prática da leitura literária na escola.

Algumas das indagações discutidas no espaço escolar versam sobre por que a leitura literária é vista ainda como uma prática desinteressante e cansativa? Por que o texto literário é utilizado como objeto de pretexto para atividades gramaticais? O que seria uma formação literária adequada? Como garantir que ocorreu o contato real com a obra literária? Que esta foi lida de fato? Por que não há tempo e espaço adequado para a prática de leitura literária na sala de aula? Por que a subjetividade do leitor é dispensada no processo de ensino da leitura literária?

Diante de um sistema educacional que apresenta lacunas tão substanciais quanto à leitura, percebemos que tais questões também refletem problemas encontrados no município de Jaboatão dos Guararapes - PE. É um efeito em cadeia. Algumas negligências quanto ao texto literário no contexto escolar reverberam em diversas esferas, em especial nas formações de professores, potenciais mediadores do contato com a literatura na escola. Em consequência, a desmotivação dos professores de língua portuguesa em desenvolver práticas de leitura literária planejadas e dialogadas transparece na acomodação e desinteresse dos alunos, em consequente, o processo de mediação de leitura fragilizado não favorece nem a promoção da leitura em geral, nem o desenvolvimento do leitor literário.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um documento normativo que busca orientar o ensino em todo o território nacional, propondo, entre outras diretrizes, a valorização da leitura literária como componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Homologada em 2018, a BNCC estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, que buscam garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, contemplando tanto as capacidades cognitivas quanto socioemocionais, reconhecendo a literatura como instrumento para a formação ética, estética e crítica dos sujeitos.

Na área de Linguagens e suas tecnologias, particularmente no ensino da Língua Portuguesa, a proposta curricular reafirma o compromisso com a formação de leitores e produtores de textos capazes de se posicionar criticamente diante das práticas sociais de

linguagem, fortalecendo o papel da escola na construção de uma cidadania ativa e transformadora. Em específico no campo de atuação artístico-literário, essas diretrizes se concretizam por meio das práticas de linguagem, as quais envolvem a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística e semiótica. Tais práticas conduzem ao desenvolvimento das habilidades específicas e à consolidação dos objetos de conhecimento, constituindo a base para a formação de leitores críticos e produtores competentes de discursos.

É nesse cenário que se insere a concepção de ator social promovida pela BNCC: o estudante é compreendido não apenas como sujeito de aprendizagem, mas como ator social, capaz de interagir, intervir e colaborar criticamente na sociedade. Essa concepção respeita a individualidade e a singularidade de cada sujeito, reconhecendo-o como ponte entre o conhecimento e a escola e humanizando a relação entre ambos. A perspectiva do sujeito como ator social implica considerar seus repertórios culturais, seus modos próprios de aprender e interpretar o mundo, valorizando sua experiência como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem.

Refletir sobre os impactos da BNCC nos currículos estadual e municipal locais de nossa pesquisa é, sobretudo, fundamental a compreensão das práticas de leitura literária realizadas nesses contextos, bem como a visionar possibilidades e limites de uma educação literária comprometida com o direito à literatura e com a formação de leitores em um país marcado por profundas desigualdades educacionais e culturais. Ao preconizar a leitura de obras literárias desde a educação infantil até o ensino médio, a BNCC aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio da linguagem, mas também a construção de repertórios culturais e a ampliação da sensibilidade e da imaginação dos estudantes.

Seguindo as normas estabelecidas pela BNCC, encontramos o Currículo de Pernambuco (2018) e o Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes (2020), documentos fundamentais para a organização e o funcionamento do sistema educacional local e que tem suas composições muito semelhantes ao prescrito na BNCC. A análise desses documentos pode auxiliar na compreensão do lugar da leitura literária no contexto escolar.

No Currículo de Pernambuco (2018), em específico no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), o campo artístico-literário é um dos quatro eixos essenciais dentro do componente curricular de Língua Portuguesa. Ao considerar letramento “a articulação efetiva entre a tecnologia da escrita frente às situações de leitura e produção de textos reais, garantindo, assim, a inserção da criança no mundo de multiletramentos do qual ela faz parte ativamente.” (p.92), o documento enfatiza a leitura do texto literário como uma prática indispensável para a formação integral dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento da criticidade, da

imaginação e da sensibilidade estética. É o que aponta a competência 9 do documento curricular de Pernambuco (2018, p.74)

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

A valorização da literatura nesse contexto busca não apenas aprimorar a competência leitora dos estudantes, mas também incentivar a apreciação e fruição de diferentes gêneros e manifestações culturais, ampliando o repertório dos alunos e estimulando a reflexão sobre a realidade por meio das múltiplas vozes e perspectivas presentes nos textos literários. Tanto no Currículo de Pernambuco (2018), como no Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes (2020), a distribuição dos campos na área das Linguagens para o ensino fundamental aponta em específico para a leitura literária no campo artístico-literário que, de acordo com o documento curricular de Pernambuco (2018, p.65):

Refere-se à ampliação e à diversificação das práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento e valorização das manifestações artístico-literárias que possibilitem experiências estéticas, intencionando, principalmente, a formação do leitor-fruidor.

Ao observar o Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes (2020), a leitura de textos literários é considerada fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. O documento enfatiza que a formação de leitores é uma responsabilidade compartilhada por todos os componentes curriculares, não se restringindo apenas às aulas de Língua Portuguesa. Essa abordagem integrada visa promover a leitura como prática sociocultural, incentivando a apreciação estética, o pensamento crítico e a ampliação do repertório cultural dos alunos.

Destaca, ainda, a importância de diversificar os gêneros e suportes textuais apresentados aos estudantes, incluindo contos, poemas, crônicas e romances, tanto de autores clássicos quanto contemporâneos. Essa diversidade busca refletir a pluralidade cultural e social, promovendo a identificação e o respeito às diferentes manifestações culturais.

O Referencial Curricular (2020) também sugere a implementação de projetos interdisciplinares que envolvam a leitura literária, como clubes de leitura, saraus e dramatizações, fortalecendo o vínculo dos alunos com a literatura de forma dinâmica e participativa. Essas iniciativas têm o objetivo de tornar a leitura uma atividade prazerosa e

significativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e sensíveis às diversas expressões artísticas e culturais e incentivando a consolidação de comunidades de leitores.

Entretanto, mesmo diante das garantias estabelecidas pelos documentos oficiais da Educação, o cenário da leitura literária no Brasil contemporâneo revela desafios persistentes no que diz respeito ao acesso, à formação de leitores e à valorização da literatura como prática cultural e educativa. É o que apontam pesquisas como o *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), em sua 6ª edição. Esse panorama se reflete diretamente no ambiente escolar, onde a leitura literária, embora prevista nos documentos oficiais da Educação brasileira, nem sempre ocupa lugar central nas práticas pedagógicas, sendo, por vezes, instrumentalizada em função de avaliações externas ou relegada a atividades periféricas.

Ao analisar a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, no crescente dos últimos anos, percebemos que as relações estabelecidas pela escola no que diz respeito ao ensino de leitura literária ainda tem muitas fragilidades. A pesquisa pode fornecer um panorama fundamental para compreender os desafios e avanços nas práticas de leitura da população brasileira, especialmente entre os jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O desenvolvimento da comunidade leitora no Brasil tem sido tema de diversas pesquisas e debates acadêmicos, dada a sua relevância para a formação cidadã, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento do pensamento crítico. Entre os estudos mais importantes sobre essas características, destaca-se a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, que oferece um diagnóstico periódico dos hábitos e comportamentos dos leitores brasileiros, tendo sua primeira edição em 2001. Os dados coletados nas duas últimas edições, publicadas em 2020 e 2024, revelam tendências importantes sobre o envolvimento da população com a leitura, identificando tanto avanços quanto desafios persistentes e apresentando um possível panorama nacional sobre o cenário da leitura, abordando inclusive o perfil dos leitores jovens, público-alvo nesta pesquisa.

De abrangência nacional, as informações coletadas em entrevista para compor a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* apresentam variantes no que compete ao período da coleta dos dados, sendo os dados da pesquisa de 2019 captados no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, e publicada em 2020, enquanto os dados referentes a pesquisa de 2024 coletados no período de 30 de abril de 2024 a 31 de julho de 2024. O público-alvo é formado por residentes no Brasil com 5 anos e mais, sendo alfabetizada ou não, e utiliza como método de coleta entrevistas domiciliares, nas quais as pessoas respondem a um questionário por meio de tablet. Essas considerações são importantes uma vez que o período em que a pesquisa foi

realizada projeta um recorte temporal diferente em cada edição o que leva os dados a sofrerem influência de aspectos como o período escolar tradicional.

Quanto ao conceito de leitor e não leitor estabelecido por essa pesquisa encontramos: leitor “é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (Instituto Pró-Livro, 2020, p.19), com a inclusão ao conceito, em 2024, do livro pertencer a qualquer gênero, podendo ser impresso ou digital. Já o não leitor “é aquele que declarou não ter lido nenhum livro, ou parte de um livro, nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.” (Instituto Pró-Livro, 2024, p.14). Essa definição abrange tanto livros lidos por vontade própria quanto aqueles lidos por exigência escolar, acadêmica ou profissional.

Entendemos que esse conceito de leitor já estabelece limitações e desperta críticas, no entanto, buscaremos nos dados coletados pelo Instituto Pró-Livro informações que possam contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa. O objetivo da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, como anunciado pela sexta edição, de 2024, reforça a busca por “conhecer o comportamento do leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira na atualidade” (Instituto Pró-Livro, 2024, p.7) e considera as variações de faixa etária, nível socioeconômico e grau de escolaridade nas suas bases.

Publicada em 2020, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* revelou que 52% da população brasileira se considerava leitora, enquanto na edição de 2024, os dados apontam para uma leve queda desse índice, atingindo 47% da população. Essa redução reafirma-se quando confrontamos com o número de livros lidos entre todos os entrevistados, em 2020 com 4,95 livros/ano comparados com 3,96 livros/ano, em 2024. (Instituto Pró-Livro, 2020 - 2024). O que cabe é a busca por compreender como as políticas públicas de incentivo à leitura, as iniciativas específicas à formação do leitor nas escolas e até mesmo a expressiva presença das tecnologias da comunicação e o acesso aos livros digitais interpelam esses dados no campo da leitura no Brasil.

Em recorte para o perfil dos estudantes brasileiros, em idade escolar, público alvo desta pesquisa de mestrado, observamos o que aponta o infográfico abaixo, referente a última pesquisa, de 2024, a respeito da média de livros lidos.

Figura 1: Infográfico sobre média de livros lidos nos últimos 3 meses



Fonte: Instituto Pró-Livro (2024, p.28)

De acordo com esses dados, percebemos que entre os estudantes no total de livros lidos é mais comum que os livros sejam lidos em partes (2,38%) comparados aos livros lidos na íntegra (1,81%). Sendo os livros lidos inteiros literários, a porcentagem ainda diminui para 1,27%. Ou seja, a experiência de leitura dos jovens em fase escolar apresenta uma fragmentação significativa da obra literária, poucos jovens realmente se atêm à leitura de um livro de literatura na íntegra e isso pode repercutir na relação que este sujeito leitor tem com o ato de ler. É inclusive o que percebemos nos jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em específico 9º ano, voluntários desta pesquisa de mestrado, leitores de textos literários, seja em obras literárias ou em excertos nos livros didáticos.

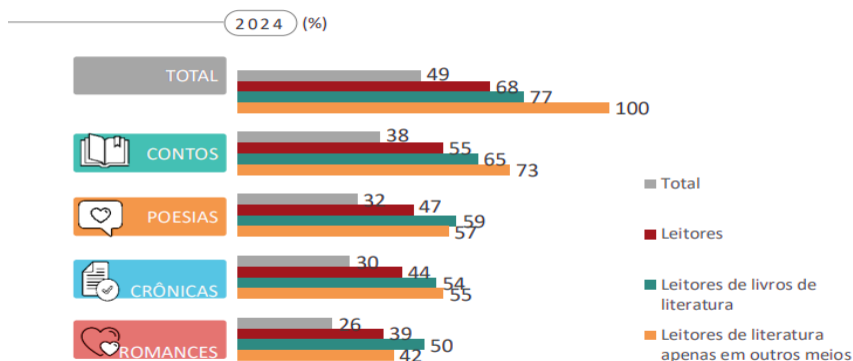
A influência da escola na formação do repertório de leitura dos estudantes também é considerada nesses dados, no entanto de forma pouco expressiva, tendo em vista que para obras literárias, apenas 0,97% dos entrevistados afirmam que receberam a indicação de sua leitura por meio da escola. Mas aqui cabe refletir: há uma real percepção da escola de que “a leitura é uma atividade que demanda tomada de consciência, logo ela pode ser ensinada e não apenas controlada” (Xypas, 2018, p.14)? Se sim, embora a escola apareça como pouco influente na formação leitora, essa realidade pode ser ressignificada com o fortalecimento da mediação crítica.

Ainda nesse infográfico, no que se refere aos livros lidos por vontade própria pelos estudantes, a literatura se destaca com 1,51%, comparada aos livros em geral, sendo religiosos, sem contar a Bíblia (1,43%), ou mesmo a Bíblia (0,24%), o que reforça a preferência de leitura desses jovens por livros literários. Mais adiante na pesquisa (Instituto Pró-Livro, 2024), identificamos que entre todos os entrevistados, nos últimos 12 meses, os livros de literatura lidos por vontade própria ganham destaque com 1,17%, quando comparados aos indicados pela escola, 0,39%.

Ainda sobre os dados da pesquisa de 2024, a Retratos da leitura no Brasil acrescenta a forte influência dos meios digitais e distingue dentre os livros de literatura (divididos nas categorias contos, crônicas, romances ou poesias) àqueles em formato físico e os “que não sejam livros - redes sociais, aplicativos de mensagens, blogs, sites, revistas, jornais ou outros materiais impressos que não sejam livros” (Instituto Pró-Livro, 2024, p.36). É o que vemos na imagem 2.

Figura 2: Infográfico leitores de literatura

Leitores de literatura nos últimos 3 meses por meios que não sejam livros – **total e leitores**



Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO (2024, p.37)

O que desperta atenção é que há uma variedade dos meios de acesso ao texto literário pelos leitores de literatura, uma vez que leitores de poesias e romances dão preferência por livros físicos, os leitores de contos e crônicas costumam acessar esses gêneros por outros meios. O conto, gênero literário que tomamos como base para desenvolver a prática didática proposta nessa pesquisa, apresenta-se como uma preferência de leitura dos entrevistados em geral quando comparado aos demais gêneros literários estabelecidos e aparece em segundo lugar dentre os gêneros mais lidos pelos estudantes, tanto em 2019, quanto em 2024, superado apenas

pela Bíblia. Ainda segundo os dados da pesquisa de 2024, cabe considerar que os leitores do gênero conto tem nos meios virtuais a maior fonte de leitura, como em sites de internet e redes sociais.

No que condiz aos fatores que influenciaram na escolha de um livro, a pesquisa de 2024 mostra que dentre os leitores de 5 a 17 anos (tocante do nosso sujeito de pesquisa) a capa é um fator predominante, bem como a dica de outras pessoas, em específico dos professores, mediadores diretos desse grupo analisado. Também tem um peso considerável a escolha influenciada pelo tema ou assunto, principalmente aos leitores maiores de 18 anos.

Pensando nos hábitos de leitura, em específico na frequência temporal do ato de ler, é entre os jovens de 11 a 17 anos (aqueles que representam o perfil escolar dos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio) que está a maior constância, com presença da leitura de livros literários pelo menos 1 vez por semana, seja por vontade própria ou por indicação da escola. A pesquisa aponta ainda que os jovens em idade escolar leem com maior frequência em casa, sendo a sala de aula o segundo ambiente mais mencionado. As bibliotecas aparecem como terceira opção, porém com índices bastante baixos, o que revela a ausência ou precariedade desses espaços nas escolas públicas e privadas. Esse dado reforça a importância das bibliotecas comunitárias como alternativa de acesso à leitura em contextos de vulnerabilidade.

Percebemos ainda que a presença da internet e das redes sociais na vida das pessoas tem agravado o afastamento da prática de leitura, seja do leitor em geral, ou mesmo do leitor literário, como apontam as duas últimas pesquisas do Retratos da Leitura no Brasil. O impacto da presença constante de ferramentas de comunicação digitais na vida dos estudantes tem influenciado negativamente na formação do sujeito, a ponto de ser estabelecida a Lei Federal nº 15.100/2025.

Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, **com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.** (grifo nosso)

Uma observação importante com relação ao estabelecido por essa Lei direciona-se ao uso pedagógico desses aparelhos eletrônicos e com orientação do professor. A BNCC propõe que a presença das tecnologias digitais seja integrada ao currículo, não como disciplina isolada, mas como ferramentas transversais e que sirvam para pesquisa, criação, comunicação e colaboração entre alunos e professores. Dessa forma, a tecnologia na escola poderia estimular

a autoria e o pensamento crítico, tanto nas práticas escolares quanto na vida social. Como descrito na competência nº 5 da BNCC, ao propor que o estudante deve

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (...), incluindo a escola, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p.9)

Em consonância com os dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024) que aponta a leitura digital como parte integrante da preferência leitora atual, cabe enfatizar a importância da conscientização sobre o uso adequado das tecnologias digitais e incluí-las no contexto escolar de forma a favorecer o ensino, convergindo positivamente para a saúde mental, física e psíquica dos estudantes. Afinal, a pesquisa também aponta que uma das causas do afastamento da leitura relatado pelos entrevistados relaciona a falta de tempo provocado pelo uso excessivo das telas, o que se direciona diretamente aos jovens na escola, afastando do contato com o livro literário.

A análise dos documentos oficiais e dos dados das pesquisas sobre leitura revela avanços normativos, mas também fragilidades práticas que ainda limitam o pleno desenvolvimento da leitura literária no espaço escolar. Nesse sentido, torna-se essencial articular políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam estratégias mais eficazes de incentivo à leitura literária, considerando também as novas formas de acesso aos textos – sejam eles impressos ou digitais.

Diante desse panorama, é preciso refletir sobre os caminhos possíveis para fortalecer a formação do leitor literário. A seguir, discutiremos a importância da mediação da leitura e da constituição de comunidades leitoras como estratégias fundamentais para consolidar uma educação literária mais efetiva e transformadora.

2.3 Por uma educação literária: da mediação a formação de uma comunidade leitora

Entre os fatores decisivos para o desenvolvimento da leitura literária na escola, destaca-se a formação do professor, cuja atuação como mediador é fundamental para aproximar os estudantes da literatura e favorecer experiências de leitura significativas. A ausência de uma preparação adequada ou de métodos pedagógicos estruturados pode levar à improvisação no ensino da leitura, gerando obstáculos ao aprendizado e contribuindo para a desmotivação dos alunos.

Para evitar esse cenário, é essencial que o professor domine estratégias que respeitem o percurso natural de aquisição da leitura, garantindo que cada etapa do processo ocorra de forma progressiva e eficiente. De acordo com Dehaene (2012, p.250):

Compreendendo melhor essas transformações, os professores chegarão a conceber, novas estratégias mais eficazes para cada aluno. (...) Entre a infinidade de formas de alimentar um cérebro com palavras, algumas são bem melhores do que outras. Cabe a cada professor experimentar com zelo e rigor a fim de identificar, dia após dia, os estímulos ótimos com os quais se alimentarão os alunos

A partir dessa perspectiva, a formação contínua do professor-mediador torna-se imprescindível para promover práticas pedagógicas que integrem tanto os aspectos biológicos quanto os culturais da leitura, com atenção à promoção da leitura literária enquanto experiência estética e subjetiva propiciada pela literatura.

Quando tratamos da leitura literária, reafirma-se a necessidade de se ensinar a ler Literatura, tendo em vista as especificidades estéticas atreladas à ativação das subjetividades do leitor e a singularidade do cérebro de cada sujeito leitor. Como discutido anteriormente, embora as etapas de aprendizagem da leitura sejam comuns, o ritmo de cada sujeito varia conforme suas condições individuais. Nesse contexto, a escolha de obras que dialoguem com o universo cultural dos estudantes pode fortalecer o vínculo afetivo com a leitura, favorecer o surgimento de leitores mais críticos e autônomos e ampliar, progressivamente, a biblioteca interior de cada sujeito — como veremos adiante.

A educação literária, assim, compreende práticas formativas que visam à constituição de leitores literários, ultrapassando a decodificação textual e priorizando o olhar atento e significativo para a leitura. Na busca por conceituar o termo educação literária, tomaremos como base a definição da pesquisadora Leahy-Dios (2004), que apresenta a seguinte definição

A construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos (Leahy-Dios, 2004, p. 04).

Segundo Leahy-Dios (2004), a educação literária desempenha um papel fundamental na formação cidadã do indivíduo, ao promover sua consciência crítica e o reconhecimento de seu lugar no tecido social. A partir da vivência literária, o sujeito é convidado a construir

conhecimentos que lhe permitem posicionar-se diante do mundo, elaborar e sustentar pontos de vista próprios, e, sobretudo, desenvolver e exercitar o gosto pela leitura. A experiência estética proporcionada pela literatura tem o potencial de ampliar a sensibilidade do leitor, permitindo-lhe entrar em contato com realidades distintas da sua e, assim, desenvolver empatia e compreensão. Tal experiência não se limita à fruição artística, estendendo-se também às dimensões éticas, sociais e políticas evocadas ou refletidas nos textos poéticos e ficcionais.

Ao reconhecer a literatura como um produto cultural e social, o leitor passa a compreender a leitura literária como um ato responsável e politicamente implicado. Leahy-Dios (2004, p.233), afirma ainda que a educação literária “ajudaria a construir ‘pessoas melhores’, no sentido de serem sujeitos mais competentes para validar a cidadania e nela se engajar buscando formação de comunidades democráticas”. Dessa forma, a prática da leitura literária torna-se um exercício de cidadania, uma vez que estimula a tomada de posições críticas e o engajamento em processos de democratização do acesso à leitura. Nessa perspectiva, a educação literária contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis e comprometidos com a construção de comunidades democráticas, atuando, portanto, na consolidação da cidadania plena.

Ampliando o processo para o contexto escolar, é preciso manter o contato com o texto literário na sala de aula e desenvolver nos estudantes competências literárias (conhecimento de gêneros, autores, estilos, convenções) ao mesmo tempo em que se cultiva a apropriação do texto literário e sua fruição estética. Como afirma Todorov (2018, p.33)

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (...), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

A crítica aos métodos tradicionais de ensino centrados apenas na análise formal apontada por Todorov (2018) também reforça que a literatura pode ser ensinada, em diálogo com a vida do leitor - valores, reflexões morais e compreensão do outro - uma vez que a literatura conecta o indivíduo a dimensões mais amplas da existência.

Assim, compreendemos a importância da formação de comunidades de leitores, ou seja, “um grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome - por exemplo, um escritor.” (CEALE, 2020?, online). A comunidade de leitura funciona como um ambiente de formação do leitor, onde se transmite saberes tácitos sobre ler: os membros aprendem uns com

os outros como ler, como reagir a textos e como valorizar a literatura dentro de um contexto cultural específico. Michèle Petit (2010) reforça a importância de valorizar o papel das experiências sociais e afetivas de leitura, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Para ela, a leitura compartilhada cria redes simbólicas de pertencimento e reconstrução da identidade.

Também são comuns as rodas de leitura ou círculos literários, nos quais pequenos grupos leem um mesmo livro e se reúnem regularmente para discutir personagens, enredo, impressões pessoais, ou seja, dos aspectos estruturais às subjetividades de cada leitor. Essas rodas estimulam a expressão das respostas individuais e o diálogo interpretativo entre pares, formando leitores mais autônomos e participativos. Há ainda clubes de leitura, ou mesmo as tertúlias literárias - encontros para debate de clássicos com participação da comunidade - que extrapolam a sala de aula e transformam a leitura em prática social e colaborativa.

No ensino fundamental, o professor pode atuar como mediador da leitura, ajudando os estudantes a desenvolverem habilidades de leitura literária passando da compreensão, pela interpretação e aportando na apropriação do texto literário. Nesse sentido, a escola representa, para muitos jovens, o primeiro espaço de contato com a literatura, como apontam pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil* (2024). A Literatura, como afirma Todorov (2018, p.32-33), amplia as possibilidades de mobilizar o contato com a cultura na vida social e individual dos sujeitos.

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras (...) para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo. (Todorov, 2018, p.32-33)

Assim, para que a comunidade de leitores estabelecida no ambiente escolar tenha um impacto mais duradouro e significativo, é essencial que sua influência não se restrinja à sala de aula ou à biblioteca, mas se expanda para outros espaços e grupos sociais. O envolvimento da família e de outras comunidades no entorno da escola desempenha um papel crucial nesse processo, fortalecendo o vínculo dos estudantes com a prática da leitura e tornando-a parte integrante de sua vivência cotidiana.

Nesse contexto, a escola deve ser compreendida não apenas como um espaço de instrução formal, mas como um ambiente de formação cultural, no qual leitores iniciantes possam desenvolver gradualmente sua confiança e autonomia ao interagir com leitores mais experientes (Colomer, 2007). Seja participando ativamente das discussões ou absorvendo as reflexões dos demais participantes, esses leitores em formação ampliam seu repertório e seu

pertencimento ao universo literário. Assim, quanto mais amplo for o alcance dessa comunidade de leitura, maior será seu potencial de transformação e engajamento dos indivíduos na cultura literária. Por isso, a figura do professor-mediador ganha destaque e reforça aspectos da leitura em grupo favoráveis para o contexto escolar.

Na obra *Cartografia dos encontros: Literatura, Silêncio e Mediação* (2023), a professora e pesquisadora argentina Cecilia Bajour explora o papel da imaginação, do silêncio e da ficção na mediação da leitura. Dividida em três partes, a obra reúne seis artigos, nos quais a autora analisa questões essenciais no campo da literatura infantil, juvenil e na mediação da leitura e aponta que “é na relação próxima e cúmplice com as tramas de palavras, imagens e silêncios dos textos que as leitoras e os leitores podem se sentir convocados como protagonistas da construção de sentidos.” (Bajour, 2023, p.27).

Bem como todo produto cartográfico é sempre útil e válido para pensarmos uma determinada aplicação em um determinado instante do tempo. A metáfora da cartografia é utilizada para representar a arte de olhar para horizontes e esboçar representações que orientem a caminhada do leitor. Assim, o livro serve como um mapa que conduz a encontros significativos, oferecendo uma visão estimulante sobre como esses elementos desempenham papéis fundamentais na experiência literária e humana.

No processo de mediação da leitura é essencial que se abandone a postura de mera transmissão de significados fixos e se adote uma abordagem dialógica, na qual a interpretação do texto emerge da interação entre leitor, obra e contexto. Cecilia Bajour (2023, p. 44) enfatiza essa dimensão ao afirmar que “a surpresa genuína dos mediadores sobre aquilo que os outros têm a dizer sobre um texto é parte vital desse ato compartilhado e um questionamento das posturas monológicas e autorreferenciais”. Isso implica reconhecer que o mediador não ocupa uma posição de autoridade absoluta sobre a interpretação da obra, mas sim um papel de facilitador do diálogo entre os leitores e o texto, permitindo que múltiplas perspectivas sejam consideradas e negociadas. Assim, a mediação torna-se um espaço de construção coletiva do sentido, em que os leitores são incentivados a expressar suas percepções, ampliando o repertório interpretativo do grupo e fortalecendo seu vínculo com a literatura.

A experiência literária, mediada de forma sensível, possibilita a ruptura com leituras automatizadas e naturalizadas, abrindo espaço para o estranhamento e para a renovação da percepção do mundo. É tratando desse olhar atento que ressalta Bajour (2023, p. 37) ao afirmar que “o olhar atento pode ser uma forma de desnaturalizar o que está diante de nossos olhos. (...) Olhar com outros olhos é a condição do imaginário. O estranhamento implica o desvio do habitual, a libertação intencional do aprisionamento em ideias usuais”. Esse deslocamento da

interpretação comum para uma abordagem mais reflexiva e crítica amplia a capacidade do leitor de interagir com a literatura de maneira mais profunda e significativa. Assim, a mediação não apenas fomenta o diálogo, mas também incentiva o desenvolvimento de um olhar mais sensível e questionador, que desafia os condicionamentos interpretativos preestabelecidos e possibilita novas formas de ler e compreender a realidade por meio do texto literário. Conscientes do texto literário em suas dimensões oral e escrita, consideramos ainda para esse estudo o texto em sua forma escrita.

A mediação da leitura, quando conduzida de maneira reflexiva e dialógica, possibilita que os leitores desenvolvam autonomia interpretativa e se sintam protagonistas no processo de construção de sentidos. Por isso o papel do mediador inclui, como destaca Bajour (2023, p. 78) “conhecer mais sobre o funcionamento dos textos e confiar na possibilidade sempre aberta de os leitores interagirem com eles de forma criativa pode ser a chave para colocar a leitura, os textos e os leitores no centro”. Esse pensamento reforça a importância de uma abordagem que valorize a experiência do leitor e reconheça a leitura como um ato de interação dinâmica entre sujeito e texto. Ao se apropriar dos mecanismos discursivos e narrativos das obras, o leitor expande sua capacidade de interpretar criticamente e de estabelecer relações significativas com os textos, afastando-se de uma postura passiva e aproximando-se de uma leitura ativa e criativa.

Além disso, compreender a literatura como um espaço de constante negociação de sentidos implica deslocar a centralidade da interpretação única e incentivar a multiplicidade de leituras possíveis. Nesse sentido, a mediação assume um papel essencial ao promover um ambiente de leitura em que os leitores possam explorar a diversidade de significados, dialogando com os textos de forma pessoal e coletiva, fortalecendo a comunidade de leitores e permitindo que a literatura atue como experiência estética e formativa.

Assim, ao reconhecer a leitura como um processo aberto e plural, a mediação literária contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos. Dessa forma:

Em tempos em que é fundamental reverter diversos retrocessos em direitos básicos, torna-se imprescindível que os leitores e leitoras disponham de ferramentas para olhar criticamente como determinados fatores de poder utilizam estratégias cada vez mais sofisticadas para exercer o controle sobre a vida de todas e todos e impor uma verdade única. (Bajour, 2023, p.141)

A reformulação das concepções e práticas de educação literária requer não apenas a reconfiguração dos ambientes escolares, mas também a ressignificação da organização temporal no contexto educacional. Além disso, essa transformação deve abranger tanto os

espaços destinados à formação docente – inicial e continuada – quanto a estrutura temporal desse processo formativo (Leahy-Dios, 2004).

Essa mudança implica a necessidade de uma abordagem que considere a literatura não como um componente isolado do currículo, mas como uma prática transversal e contínua, integrada ao desenvolvimento crítico e estético dos estudantes. Dessa forma, é fundamental repensar as metodologias de ensino, os materiais utilizados e as estratégias de mediação, garantindo que a experiência literária seja significativa e acessível.

Tendo compreendido a importância da leitura literária como prática educativa e sociocultural, o debate avança agora para a centralidade do leitor no processo de construção de sentidos. No capítulo seguinte, exploraremos a leitura subjetiva como uma abordagem que valoriza a experiência individual do leitor, reconhecendo suas emoções, afetos e trajetórias como componentes legítimos e indispensáveis no ensino da literatura na escola.

CAPÍTULO 3 - LEITURA SUBJETIVA: A VOZ DO LEITOR NO FOCO DO ENSINO

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago, Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

- Eduardo Galeano, *O livro dos abraços*

A leitura literária na escola ocupa hoje um lugar que busca equilibrar-se entre um ensino de postura formalista, priorizando apenas o caráter estrutural do texto, e as atuais reflexões sobre a importância da voz do leitor perante o texto literário, como já apontamos nesta dissertação. Mais que um mero decodificador do texto produzido pelo autor, reconhecemos que na tríade autor-texto-leitor, a figura deste último é fundamental para a existência da literatura, devendo ser reconhecida e considerada em suas subjetividades na construção dos postulados de estudo na escola básica.

Na presente seção, tratamos da apropriação do texto literário na sala de aula. Aqui, o ensino da leitura literária será compreendido como processo, não apenas como um produto, percorrendo assim reflexões acerca de aspectos desde a Estética da Recepção à Leitura Subjetiva. Para tal, analisamos os dois planos constitutivos do ato de ler, plano afetivo e plano intelectual, buscando possibilidades de incorporação destes nas práticas em sala de aula, bem como a percepção de gestos e modos de leitura do texto literário, elementos construtores da identidade leitora dos estudantes. Por fim, refletimos sobre as contribuições da escrita de um diário de leitura para o ensino-aprendizagem, transmutando esse artefato em um articulado instrumento no processo de acolhimento das leituras singulares dos sujeitos leitores.

3.1 A recepção do texto literário: da apropriação aos planos constitutivos do ato de ler

Na leitura literária há uma relação presente entre a construção da alteridade e da identidade do sujeito-leitor, afinal, cada leitor projeta um pouco de si na sua leitura, num movimento de sair de si e de retorno a si, como aponta Jouve (2013). Assim, possivelmente, aquilo que o leitor lê é ele. Acontece que, nas escolas, o discurso sobre literatura prevalece sobre sua vivência, e os efeitos dessa afirmação causam distâncias entre o texto literário e o sujeito-leitor, dando contornos ao fracasso escolar diante do texto literário que, se não revisto,

“fica sendo visto como o indesejável e o leitor como um incapaz. Velho paradigma a ser rompido” (Xypas, 2018, p. 14).

Além disso, esse distanciamento entre o sujeito-leitor e o texto literário tende a se intensificar diante dos preconceitos que ainda recaem sobre o ensino da leitura literária, especialmente quando se valoriza a subjetividade do leitor em detrimento da centralidade autoral e da busca por uma única interpretação. Diante desse cenário, cabe refletir: como formar leitores capazes de vivenciar a literatura de modo subjetivo no ambiente escolar, superando práticas restritas a atividades pontuais e técnicas? Acreditamos que tal formação se concretiza a partir do diálogo que o texto estabelece com o leitor — e que este mantém consigo mesmo —, numa perspectiva ancorada nas teorias da leitura subjetiva, como será explorado a seguir.

Num primeiro momento, a história da leitura conta-nos a trajetória da tríade autor-texto-leitor que, revisada no final da década de 60, por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, na Escola de Constança, constatam que não se considerava o leitor como relevante na recepção de textos literários até então. O estudo da teoria e da crítica literária reafirmava, nessa época, que a interpretação de um texto estava diretamente relacionada ao conhecimento de seu autor ou à compreensão de seu texto. Na revisão, proposta por Jauss (1994) e Iser (1999), passa-se a considerar que uma obra pode provocar o leitor, organizando os primeiros passos do que hoje conhecemos a respeito das teorias da Estética da Recepção. Jauss introduziu a noção de horizonte de expectativa, enfatizando a dinamicidade da recepção literária ao longo do tempo, enquanto Iser analisou os efeitos da obra na experiência do leitor e a construção de representações a partir do texto.

A teoria da recepção de Jauss propõe uma abordagem inovadora ao enfatizar a centralidade do leitor na construção do sentido da obra literária, diferenciando-se de correntes anteriores, como o formalismo e o marxismo. Para os formalistas, a literariedade do texto era considerada uma propriedade intrínseca, garantindo sua autossuficiência e desconsiderando a historicidade da recepção. Já no marxismo, o leitor era reduzido a uma categoria sociológica, determinada por sua classe social, assim como o próprio autor.

Em contraposição a essas perspectivas, Jauss propõe que o leitor e sua experiência estética assumam um papel privilegiado na compreensão da Literatura, pois a recepção das obras não ocorre de maneira atemporal e objetiva, mas dentro de um horizonte de expectativas, que se modifica historicamente. Esse conceito refere-se às convenções culturais, estéticas e ideológicas que um leitor de determinada época traz consigo ao interpretar um texto. O horizonte de expectativas é formado por experiências prévias de leitura e pelo contexto histórico

e social no qual a obra está inserida. Uma obra pode confirmar, ampliar ou romper com essas expectativas, influenciando diretamente sua recepção e valorização ao longo do tempo.

Consequentemente, uma obra literária que rompe com as convenções de sua época pode ser, a princípio, rejeitada ou mal compreendida, mas, com a mudança dos horizontes de expectativas, pode ser posteriormente reconhecida como um marco literário. Com isso, a interpretação literária assume um caráter dinâmico, no qual a interação entre texto e leitor desempenha um papel essencial na constituição do significado das obras ao longo do tempo.

Em *Estética da Recepção e História da Literatura*, Zilberman (1989) apresenta o conceito de horizonte de expectativas, ressaltando sua importância para a análise da recepção literária. De acordo com a autora:

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela. Sobre esta base, de mão dupla, acontece a fusão de horizontes, equivalente à concretização do sentido. (Zilberman, 1989, p. 65)

À medida que a sociedade se transforma, as relações com a escrita e a leitura também se modificam, inclusive no contexto escolar, espaço social que busca desenvolver as competências consideradas necessárias para uma efetiva participação do sujeito na sociedade.

Esse conceito levanta uma questão pertinente para o ensino de Literatura na atualidade: qual seria o horizonte de expectativas dos estudantes? Em nossa prática, no ambiente escolar, percebemos que os horizontes de expectativas dos alunos são influenciados por múltiplos fatores, como suas vivências individuais, o consumo de produtos culturais midiáticos e as formas contemporâneas de narrativa. A leitura de clássicos literários, por exemplo, pode gerar resistência inicial, pois os códigos culturais e linguísticos da obra muitas vezes diferem das referências cotidianas dos estudantes. No entanto, essa resistência pode ser minimizada quando o professor estabelece conexões entre os temas abordados no texto e as experiências e preocupações dos leitores contemporâneos.

Além disso, o conceito de horizonte de expectativas permite refletir sobre como os próprios estudantes constroem suas percepções sobre o que consideram literatura. Muitas vezes, narrativas da cultura pop, como séries, quadrinhos e jogos eletrônicos, são vistas como inferiores aos cânones literários tradicionais. Enquanto mediadores de leitura literária, ao reconhecer essas referências como parte da experiência estética dos alunos, podemos ampliar

as possibilidades interpretativas e enriquecer o ensino de Literatura, demonstrando como diferentes formas de narrativa dialogam e se transformam ao longo do tempo.

Quanto à reflexão do que representa uma formação literária adequada, encontramos uma colocação pertinente a essa questão no trecho descrito por Todorov (2018, p.41), na obra *A Literatura em perigo*: “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários, é preciso então ensinar aquela, e não estes últimos”. Ensinar, pois, a leitura da obra literária e a devida discussão do sentido do texto em questão com os seus leitores, considerando aspectos estruturais, mas também articulando conhecimentos prévios e a subjetividade possibilita o contato efetivo com a literatura, aproximando o leitor do texto.

Todorov (2018) tece essas observações num contexto francês em que o estruturalismo presente nas escolas predominava, bem como o estudo da estrutura interna da obra sem relação com o mundo. No Brasil, o diferente contexto não diferencia o problema. A concentração no entorno da literatura sem promover o enfrentamento do texto literário pelos alunos descentraliza o texto literário na aula e, em segundo, o aluno, no trato do ensino, relegando a literatura a condições meramente estruturalistas. Então vem a pergunta, no contexto escolar, que leitor queremos formar?

A figura do leitor na construção de suas leituras solicita subjetividades, e nas teorias da recepção encontramos caminhos que contribuem para sua escolarização. Todorov (2018, p.89) afirma que

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, esse ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua ou do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. Como já o disse, essa ideia não é estranha a boa parte do próprio mundo do ensino; mas é necessário passar das ideias a ação.

É preciso repensar o ensino de literatura nas escolas de ensino básico e encontrar espaços de diálogo entre as atividades de compreensão leitora com viés mais estruturalistas e a voz do aluno leitor, sujeito ativo de suas leituras. Para tal, compreender a figura do leitor em diversas perspectivas teóricas pode contribuir para entendê-lo enquanto sujeito ativo de suas leituras.

Na história da leitura literária, a figura do leitor recebeu diversas concepções que o colocam ora em papel mais ativo, ora mais passivo, na tríade autor-leitor-texto. Partindo do leitor idealizado pelo texto, Compagnon (2010) resgata a teoria de autores como Wolfgang Iser e estabelece o conceito de leitor ideal ou implícito, o qual, sendo uma construção teórica, ou

seja, aquele para quem o texto parece ser escrito, identifica-se como alguém que compreenderia perfeitamente as nuances da obra, mas limitado a entender o que lhe é dado.

Esse leitor comum (implícito) ao articular os sentidos do texto com seus conhecimentos pré-existent de mundo, dando contornos à uma leitura mais profunda, analítica e fundamentada em métodos críticos, passa então a ser considerado leitor crítico ou profissional, pois “leem os mesmos textos de modo diferente dos outros leitores, mais a fundo (...) e isso basta para provar que um texto não está plenamente determinado”, como afirma Compagnon (2010, p.253). Isso evidencia que a interpretação depende do leitor, convergindo com os princípios da crítica literária moderna: o significado do texto não é fixo, mas sim construído na interação entre obra e leitor.

Enquanto o leitor implícito é uma figura sugerida pelo próprio texto, o leitor modelo, ou seja, aquele que sabe seguir as pistas deixadas pelo autor, quase como um decodificador ideal da obra. Conceito estabelecido por Umberto Eco (2011), o leitor modelo, construído no mecanismo gerativo do autor, diante de um texto narrativo com finalidade estética, pode configurar-se em dois: o leitor modelo de primeiro nível e o leitor modelo de segundo nível. Em síntese, compreendemos o leitor modelo de primeiro nível sendo “aquele que chamaremos de semântico, o que deseja saber (e justamente) como a história vai acabar” e o leitor modelo de segundo nível, enquanto aquele “que chamaremos de semiótico, ou estético, o qual se pergunta que tipo de leitor aquele conto pede que ele seja, e quer descobrir como procede o autor modelo que o instrui passo a passo” (Eco, 2011, p.47).

Divergindo em construção teórica do leitor implícito ou do leitor modelo, o crítico literário francês Michel Picard (1996) desenvolve o conceito de leitor real, um leitor que existe no mundo, com sua bagagem cultural e afetiva, um leitor enquanto sujeito ativo de um processo que se abre para muitas interpretações.

Para Picard, o leitor real é o indivíduo concreto que lê e interpreta um texto a partir de sua experiência pessoal e subjetiva, ou seja, é um leitor concreto que não necessariamente segue regras teóricas ou acadêmicas, mas que, ainda assim, participa ativamente do processo de interpretação da Literatura. Em consonância com a perspectiva de formação do leitor literário proposto por Xypas (2018), tomamos como base para nossa pesquisa o sujeito leitor literário no contexto escolar enquanto leitor real (Picard, 1996). Segundo Xypas (2018, p.13-14)

perceber o aluno-sujeito-leitor como um leitor real, no contexto didático, possibilita perceber que este (...) poderá, além de inteligentemente preencher os vazios no texto, criar seu próprio texto de leitor pelas marcas de subjetividade deixadas nele, demonstrando que nem tudo foi programado pelo texto, talvez despertado neles (nos sujeitos leitores) pelo texto.

Na reflexão acerca de que leitor podemos mobilizar no espaço escolar, percebemos que conceituar os vários tipos de leitor nas atuais perspectivas teóricas da leitura literária é importante, uma vez que mostra que a leitura não é um ato passivo, mas sim um processo de construção de sentido, no qual cada leitor real se aproxima (ou não) do leitor implícito que o texto sugere. A identificação, parte da construção dos sentidos do texto literário, está no âmbito das lembranças do leitor, construindo e alimentando sua interioridade.

Retomamos o questionamento: que tipo de leitor a escola quer formar? Acreditamos que um leitor real, consciente do seu direito à Literatura e capaz de transitar entre diferentes gêneros e suportes textuais com senso crítico e apreciação estética. Um leitor que não apenas decodifica palavras, mas que também se apropria do lido, constrói significados, estabelece relações entre textos e realidades, e encontra na leitura um espaço de reflexão, prazer e crescimento intelectual. Segundo Jouve (2013), a apropriação do texto literário pode acontecer por meio de implicações do sujeito leitor que podem acontecer de forma subjetiva necessária, quando requer a estrutura textual, e subjetiva accidental, quando há um envolvimento pessoal do leitor com o texto, ultrapassando a subjetividade que era prevista pelo texto. Durante o ato de ler, as reações subjetivas necessárias e accidentais do sujeito leitor são afetadas nas duas dimensões, tanto no plano intelectual, quanto no plano afetivo.

Nesse contexto, Jouve (2013) propõe um percurso metodológico para a inserção da leitura literária no ensino dividido em três etapas. A primeira etapa trata da relação pessoal do sujeito leitor com o texto, por meio de perguntas que se relacionam com a leitura de trechos da obra, observando aspectos estruturais do cenário, objetos e personagens e suas relações com demais elementos do texto e da compreensão leitora do aluno. Na segunda, o foco está no confronto das reações dos alunos com os dados textuais, mediando as inferências subjetivas propostas pelos alunos, distinguindo aquilo que é compatível ou não com o que diz o texto.

Na terceira etapa, o foco está no sujeito leitor e suas reações subjetivas. Aqui, “a finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si mesmo” (Jouve, 2013, p.62). Tal etapa permite que o aluno, a partir dos planos de representação, afetivo e ético, possa expressar suas reações à leitura literária.

Atividades desenvolvidas com foco na subjetividade do sujeito leitor podem, a exemplo, mediar sobre questões de identificação com o componente cultural, do preenchimento dos hiatos de decifração lexical, de alteridade afetiva com personagens ou mesmo despertar o julgamento avaliativo de ações que ativam elementos dos mecanismos socioculturais do leitor.

A proposta de Jouve (2013) cabe a qualquer texto literário e possibilita ainda a ampliação do horizonte de expectativas do sujeito leitor Iser (1999) em experiências significativas de leitura literária.

Cabe ressaltar a diferença entre atividade de leitura e experiência de leitura que se diferencia, segundo Munita (apud Martín-Barbero e Lluch, 2011), uma vez que a atividade de leitura diz respeito a ações pontuais e isoladas, sem garantia de continuidade ou impacto formativo, enquanto a experiência de leitura pressupõe uma vivência mais profunda e significativa, capaz de integrar-se à trajetória de vida do leitor e de provocar efeitos subjetivos.

Essa experiência não se reduz ao ato físico de decodificar palavras, mas constitui um acontecimento. Munita (2024, p.45) afirma ainda que a experiência de leitura tem o “objetivo de transformar as práticas de leitura em verdadeiras experiências de vida para o sujeito, o que depende de programações coordenadas e mantidas ao longo do tempo.”. Para que tal experiência se concretize, é necessário que existam condições sustentáveis ao longo do tempo, como mediações intencionais e contextos que favoreçam a apropriação da leitura.

Pensando no contexto escolar, compreender a subjetividade manifestada pelo leitor é parte da composição da prática didática para o ensino da leitura literária. Dessa forma, tomaremos como base os estudos de Xypas (2018, p.47) ao defender que a subjetividade “se manifesta de no mínimo dois modos: uma é *perceptível-analisável* e a outra, *perceptível não-analisável*.”.

Segundo a autora, a subjetividade perceptível não-analisável é aquela que se manifesta no primeiro nível da leitura, quando o sujeito-leitor reage de forma imediata, afetiva e emocional ao texto. Ela é chamada de “perceptível” porque pode ser percebida nas reações do leitor (emoções, sensações, identificação), mas “não-analisável” porque o leitor ainda não consegue explicar racionalmente o que sente, nem nomear claramente as emoções despertadas pela leitura.

Já as manifestações perceptíveis analisáveis dizem respeito a um segundo nível da experiência leitora, no qual o sujeito leitor passa a refletir sobre o que sentiu e a compreender as razões de suas emoções diante do texto. Diferentemente da subjetividade não-analisável — marcada por uma resposta imediata e afetiva —, essa forma de subjetividade se torna perceptível por meio de gestos, comentários, releituras e registros que revelam uma consciência sobre o ato de ler. Nela, o leitor consegue nomear e interpretar as sensações e pensamentos despertados pela obra, transformando a emoção inicial em compreensão e discurso. Assim, as manifestações perceptíveis analisáveis encontram-se nas marcas de subjetividade do sujeito

leitor, como veremos na seção seguinte, partes constituintes da composição da biblioteca interior do sujeito leitor.

3.2 Biblioteca Interior: as lembranças de leitura do sujeito leitor

O termo “biblioteca” é tradicionalmente compreendido como o espaço físico destinado à reunião, conservação e empréstimo de livros. Dicionários de referência, como o *Michaelis* e o *Houaiss*, definem-no como um local público ou privado voltado à organização de acervos textuais, mas também reconhecem extensões figuradas do termo, como no caso da “biblioteca viva” — metáfora utilizada para descrever sujeitos detentores de vasto conhecimento e memória incomum. No entanto, essa concepção estritamente material do vocábulo tem sido ampliada por autores que propõem uma leitura simbólica do termo, sobretudo no campo da leitura literária, onde a noção de biblioteca interior emerge como um conceito fundamental para compreender a construção subjetiva da identidade do leitor.

Segundo Pierre Bayard, trata-se de

(...) conjunto de livros – subconjunto da biblioteca coletiva que habita em nós – sobre o qual toda personalidade se constrói, conjunto que organiza em seguida sua relação com os textos e com os outros. Uma biblioteca onde certamente figuram **determinados títulos precisos**, mas que é sobretudo constituída de **fragmentos de livros esquecidos** e de **livros imaginários** através dos quais apreendemos o mundo. (Bayard, 2007, p. 95 – grifo nosso)

Embora Pierre Bayard (2007) tenha proposto a noção de biblioteca interior como um conjunto subjetivo de livros — lidos, esquecidos, fragmentados, imaginados ou mesmo desejados — que moldam a relação do sujeito com os textos e com o mundo, sua formulação está fortemente ancorada nos aspectos simbólicos, afetivos e imaginários da experiência de leitura. A biblioteca interior, em sua perspectiva, configura-se como uma rede de vestígios mnêmicos que, ainda que difusos ou imprecisos, sustentam a identidade do leitor e influenciam suas leituras futuras. Entretanto, por privilegiar a dimensão psíquica e representacional da leitura, sua proposta não se detém nas formas pelas quais essas lembranças ganham corpo e são mobilizadas no ato concreto de ler.

Louichon (2022) amplia essa concepção ao integrar, à dimensão simbólica, os gestos, ritmos, práticas e materialidades que constituem a experiência viva da leitura. Para a autora, a biblioteca interior é também de natureza estrutural e dinâmica, composta tanto por obras privilegiadas — aquelas que ocupam lugar de destaque na memória consciente — quanto por

um fundo menos acessível, porém ativo e determinante. Segundo a autora (2022, p. 266), “primeiramente, estabeleceremos que a biblioteca interior é de natureza dual, ela contém lembranças de experiências de leitura e uma materialidade que permite viver essas experiências. Ela é constituída de um fundo e de obras privilegiadas”. Esse fundo não é inerte: ao contrário, trata-se de uma camada profunda e complexa, cuja matéria é compósita, formada por textos lidos e relidos, fragmentos de textos, textos do próprio leitor, discursos, saberes, categorias, emoções e imagens.

Tudo se funde e se reorganiza a cada nova leitura, a cada novo contato com a linguagem e com o mundo, constituindo um campo de significação em constante transformação. Muitas vezes, esses elementos não são plenamente acessados de forma consciente ou articulada, mas participam da “substância necessária” da biblioteca interior, informando silenciosamente a leitura atual. Louichon (2022) indica que a biblioteca interior é uma estrutura viva e em movimento, em que o leitor não apenas acumula experiências, mas continuamente as reorganiza e reinscreve em novas situações de leitura. Assim, mais do que uma coleção de obras internalizadas, a biblioteca interior configura-se como um espaço performativo, onde o que se lê, o que se lembra e o que se sente interagem de modo inseparável. Essa perspectiva permite, ainda, entrever a corporeidade da leitura: os gestos, ritmos, silêncios e modos de apropriação subjetiva que acompanham a experiência de ler também são vestígios que habitam e ativam essa biblioteca simbólica.

Para compreender essa dimensão subjetiva da leitura, é necessário distinguir os conceitos de memória e lembrança. Conforme explica Dehaene (2012), a memória opera como um sistema cognitivo de codificação, armazenamento e consolidação de informações. Já a lembrança, configura-se como uma evocação seletiva, afetiva e interpretativa do passado, mediada pela linguagem e pela subjetividade. Trazendo para o contexto escolar, Louichon (2022, p.266) afirma que

Se a lembrança de leitura é essencialmente uma lembrança de si lendo, a lembrança de leitura escolar não é outra coisa se não uma lembrança de si lendo na escola, onde a escola, o professor e o coletivo ocupam um lugar determinante. Mais do que tudo, é a variedade de situações pedagógicas que permitem a vivência de uma experiência, suscetível de permanecer na memória.

Assim, ao mobilizar sua biblioteca interior, o leitor não simplesmente recupera fatos ou conteúdos, mas reescreve sua experiência, ressignificando-a à luz de novos encontros com textos e contextos. Como associa Roland Barthes (1977) ao apresentar o sintagma “lembrança circular”, quando lembramos, o que nos vem não é propriamente aquilo, mas a lembrança que

não se submete a uma cronologia estável, mas opera em espiral, fragmentária. Assim também acontece com a construção da nossa biblioteca interior na escola. Para o autor, a leitura não é um acúmulo linear de obras ou informações, mas um retorno imprevisível de experiências marcadas pela sensibilidade

A leitura significativa, portanto, não se fixa necessariamente pela lógica da completude textual ou pela memorização da narrativa, mas por suas marcas emocionais, que retornam fora de ordem, deslocadas do tempo cronológico. A biblioteca interior organiza-se, assim, por uma lógica afetiva, em que certos livros ou trechos permanecem porque atravessaram o sujeito com intensidade, e não por sua centralidade no cânone ou por sua leitura integral.

Essa dimensão simbólica-afetiva da leitura é também enfatizada por Vincent Jouve (2012) ao afirmar que o processo de recepção literária é atravessado por dois planos inseparáveis: o afetivo e o cognitivo. A literatura, segundo o autor, não transmite apenas informação, mas produz efeitos emocionais que, por sua vez, influenciam a construção de sentido. Nas palavras de Jouve, (2012, p. 99), “a emoção é um índice que nos permite entender como a obra significa”. A mobilização da biblioteca interior, portanto, ocorre quando um novo texto evoca ressonâncias de leituras anteriores, promovendo associações e identificações que sustentam a experiência estética.

Na mesma direção, Langlade (2013) afirma que a leitura literária implica um movimento duplo de implicação e distanciamento, no qual o investimento emocional, psicológico e estético do leitor constitui a experiência de leitura como acontecimento. A biblioteca interior, então, constitui-se como o lugar simbólico dessa implicação emocional, onde as marcas deixadas por textos anteriores — fragmentos de prazer, desconforto, reflexão ou identificação — alimentam a relação que o sujeito estabelece com novos textos.

Essa rede de fragmentos afetivos também atua como um organizador interpretativo: ao se deparar com uma nova obra, o leitor real mobiliza lembranças anteriores (ainda que incompletas ou imprecisas), atualizando sua própria história de leitura. Como afirma Petit (2013), são esses pedaços de leitura que permanecem na memória afetiva e, ao serem ativados, criam pontes de sentido entre o passado e o presente do ato de ler. O que reforça Langlade (2013, p.37),

essa leitura participativa, longe de ser ‘ingênua’ e de diluir a obra e vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular.

Compreender, portanto, a biblioteca interior como um espaço simbólico e afetivo de construção identitária é reconhecer que cada leitor carrega consigo um conjunto de leituras que o constituíram e o constituem, mesmo que de forma fragmentária e não consciente. Ao entrar em contato com um novo texto, o sujeito aciona esse acervo subjetivo, reinterpretando o que lê à luz daquilo que já viveu, sentiu e leu. Essa leitura situada, enraizada na história de vida do leitor, revela a literatura como prática formativa, ao mesmo tempo em que evidencia a subjetividade como central no ato interpretativo.

Desse modo, promover a escuta da biblioteca interior no contexto escolar implica valorizar as experiências singulares de leitura, reconhecendo que mesmo os trechos esquecidos ou os livros mal compreendidos podem ser constitutivos da identidade leitora do sujeito. Para isso, é preciso deslocar o foco da leitura escolar da performance avaliativa para a experiência significativa de leitura, abrindo espaço para práticas que acolham as memórias, os afetos e as vozes do leitor real. Dessa forma, os gestos e modos de leitura funcionam como manifestações visíveis dessa biblioteca simbólica, operando como indicadores sensíveis da relação entre o sujeito e o texto literário.

Como manifestação concreta da biblioteca interior, os gestos e modos de leitura revelam a forma como o sujeito se apropria dos textos literários. Ao contrário de uma leitura puramente técnica, voltada à decodificação, os gestos de leitura envolvem modos de escuta, atenção, silêncio, corporeidade e emoção — sinais visíveis de uma experiência subjetiva em ato.

Essa dimensão subjetiva e corporal da leitura pode ser observada em situações concretas no espaço escolar, como quando um estudante, que costumava demonstrar desinteresse, ao ler em voz alta um trecho de Clarice Lispector, parou subitamente, fixou o olhar no texto e disse: “parece que ela escreveu isso pra mim”. Esse gesto, ainda que breve, por vezes imperceptíveis ou silenciosos, revelou a ativação de uma memória que o texto convocou. São marcas de um encontro com o texto que afeta o leitor, e cuja intensidade pode ser observada em sua postura, na repetição de trechos, na inflexão da voz ou no desejo de prolongar a leitura.

Os gestos de leitura refletem a relação intersubjetiva entre leitor e texto, revelando hábitos culturais, traços identitários e reações emocionais, que o sujeito leitor apropria-se durante o ato de leitura, e que podemos assim categorizar como modo perceptível-analisável, segundo Xypas (2018). Já os gestos de leitura, individuais ou coletivos, manifestam-se no plano psicológico — por meio de emoções como surpresa, contentamento ou reflexão — e no plano físico, observa-se uma diversidade de atitudes materiais durante a leitura e acontecem “quando o leitor anota nas margens dos livros, por exemplo, uma passagem que mais gostou, ou quando sublinha o que não entendeu, quando faz orelhas no livro para não esquecer a página do trecho

que leu e o tocou, entre outros gestos de ler” (Xypas, 2018, p.49). Esses gestos, ao revelarem hábitos e traços identitários, tornam-se cruciais para a formação do leitor.

Consideramos modos de ler os espaços de leitura, a leitura silenciosa, ou socializada, ou em voz alta, por exemplo. Essas manifestações, ao serem analisadas, fornecem elementos essenciais para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na recepção textual. Como reforça Petit (2010, p.139-140)

É por meio da intersubjetividade gratificante que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação. Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos do livro, outros estão ali ao meu lado: o autor, os personagens cujas vidas ele narra ou aqueles que ele criou, se se tratar de uma ficção (e talvez aqueles que o inspiraram), os outros leitores do livro, de ontem e de amanhã, os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que eu poderia recomendar.

Além dos hábitos individuais, a leitura literária pode estar imersa em representações simbólicas que influenciam a interação do sujeito com o objeto livro e geram demandas cognitivas mais elevadas durante as atividades de leitura, ou seja, as experiências de leitura literária.

No contexto escolar, a escuta dos gestos de leitura permite ao professor e ao mediador reconhecer os modos singulares de apropriação do texto literário. Isso implica deslocar o foco da leitura escolar padronizada para aquilo que o leitor faz com o texto — seus silêncios, inquietações, desvios, associações. Ao considerar a leitura como gesto e experiência, aproximamo-nos da noção de leitura como inscrição de si. Como defende Petit (2013), o sujeito leitor não apenas interpreta um texto, mas se reinscreve nele, atualizando sua memória afetiva, sua história e seus modos de estar no mundo. Cada leitura, portanto, ativa camadas da biblioteca interior e, ao mesmo tempo, contribui para sua ampliação, numa dinâmica de constante reconfiguração da identidade leitora.

É nesse processo que se delineia a formação do sujeito leitor-escritor. Ao ler, o sujeito mobiliza sua biblioteca interior; ao escrever sobre sua leitura, dá forma simbólica à experiência vivida. A passagem da leitura à escrita não é apenas um exercício escolar, mas um gesto de co-elaboração subjetiva, no qual o leitor escreve sobre si ao escrever sobre os textos, tornando-se assim um alterleitor (Xypas, 2018), isto é, um outro leitor, um leitor real, que constrói sentidos em diálogo com a alteridade inscrita nas obras, permitindo que a experiência literária seja simultaneamente um encontro com o outro e um movimento de autoconstrução.

Entendemos que as vivências de leitura literária na escola, quando atreladas ao registro destas práticas e das atividades relacionadas, tornam-se relevantes meios de reflexão para o

sujeito leitor, uma vez que possibilita a tomada de consciência dos avanços e ajustes a serem feitos no percurso de aprendizado da leitura literária. Assim, tomamos o gênero diário de leitura instrumento positivo a prática metodológica no contexto escolar, como veremos a seguir.

3.3 Diário de leitura: uma ferramenta do texto do leitor

Presente na humanidade em diversos contextos, o diário tem sua trajetória marcada de importância histórica, com os diários íntimos de cientistas, filósofos, historiadores e artistas que registraram suas conquistas, reflexões e questionamentos (Gannett, 1992, apud Buzzo, 2010). No campo científico, acompanhar o desenvolvimento de um estudo pode ter como aliado os registros pessoais escritos por estudantes e suas evoluções no campo das descobertas, inclusive de si durante o processo.

Segundo Machado (2005), o diário de leitura é um artefato que, ao ser apropriado por estudantes e professores segundo suas necessidades e interesses, transforma-se em instrumento pedagógico. Nesse processo, contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura, a autonomia do aluno, a reflexão crítica e a redefinição dos papéis nas aulas, favorecendo interações mais igualitárias.

Na obra *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola* (2018), adaptação da tese de doutorado defendida, em 1995, Machado propõe o uso do diário de leitura como ferramenta didática para desenvolver a leitura crítica e reflexiva em contextos escolares. Machado (1998) sinaliza que a escrita desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, funcionando como uma ferramenta que permite ao indivíduo explorar e desenvolver ideias, estabelecer conexões entre conceitos e reavaliar compreensões anteriores.

Ao engajar-se na prática da escrita, o aprendiz não apenas registra informações, mas também participa ativamente na construção do conhecimento, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos estudados. A leitura do texto literário, acompanhada da mobilização de atividades subjetivas de leitura e a escrita do diário de leitura permitem que sejam tratados os três pilares fundamentais para a formação de si: a leitura, a interpretação e a produção, bases defendidas pela autora.

Ademais, acrescentaremos a discussão a experiência relatada na dissertação de mestrado de Buzzo (2003), *O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, na qual a autora direciona sua prática para a utilização do diário de leitura no contexto da EJA, ou seja, educação básica, como um instrumento didático que permite aos alunos registrarem suas impressões, reflexões e interpretações durante o processo de leitura.

Buzzo (2003) destaca que, ao utilizar o diário de leitura, os educadores podem acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e adaptar suas estratégias de ensino conforme as necessidades individuais. A produção e discussão dos diários de leitura no contexto escolar pode levar alunos e professores a ações mais dialógicas e mais ativas diante de atividades de leitura, inclusive ampliando para outros gêneros públicos, como debate ou resenha crítica.

No diário de leitura, o sujeito leitor-escritor elabora o texto do leitor (Langlade, 2013), ou seja, o registro das reações que aparecem na consciência do leitor, manifestos de lembranças, emoções, sensações que surgem no ato de ler e que possibilita uma percepção analisável, conforme Xypas (2018), capaz de contribuir na construção identitária do sujeito leitor. Ao lermos literatura, reagimos ao que é requerido pelo próprio texto literário por meio da nossa subjetividade necessária, e também por meio das nossas emoções, no tocante a nossa subjetividade accidental. Tais subjetividades são afetadas no ato de ler, seja na dimensão intelectual quanto na dimensão afetiva (Jouve, 2013).

Desse modo, percebemos a ligação intersubjetiva do leitor com o texto literário pelos modos e gestos que este apropria-se durante o ato de leitura, e que podemos assim categorizar como modo perceptível-analisável. Esses movimentos interiores, definidos por Xypas (2018) como ecos íntimos, traduzem o retorno subjetivo provocado pela leitura, no qual experiências, memórias e afetos ressoam diante do texto, estabelecendo um diálogo entre o universo narrativo e a trajetória pessoal do leitor, fortalecendo, assim, a formação de sua biblioteca interior e a consolidação de uma identidade leitora singular.

Por fim, o diário de leitura, ao dialogar com outros gêneros de escrita de si, como a biografia e a autobiografia, amplia a reflexão sobre a identidade leitora. Essa relação é especialmente significativa quando envolve lembranças de leitura, pois permite ao sujeito compreender-se como leitor literário a partir de sua própria trajetória.

3.4 Autobiografia de Leitor: Memória Afetiva e Construção da Identidade Literária

A abertura para o diálogo com nossa identidade leitora por meio do texto do leitor, registrado no diário de leitura, oportuniza espaços para refletir pensando nas lembranças leitoras, no percurso de entender-se enquanto leitor literário. A abordagem autobiográfica, nesse sentido, permite que o sujeito leitor revise suas experiências significativas de leitura, podendo também reconhecer nelas momentos fundadores de sua trajetória formativa.

A autobiografia de leitor, gênero que ancora estruturalmente a identidade e autonomia do leitor literário, organiza no sujeito-leitor as observações de si enquanto leitor e o encontro com a temporalidade das suas leituras literárias. Com ênfase no protagonismo, a construção autobiográfica do leitor reforça a atuação processual da formação leitora, derivada de um contar que, a princípio, não se sabe que está a contar, mas que gera durante e depois a tomada de consciência. Como afirma Xypas (2023, p.15), “se na leitura a imagem da viagem, é quase sempre invocada, e geralmente, uma viagem para fora de si, na escrita do gênero em questão, a leitura vai evocar uma imagem de viagem de volta a si.”.

O termo autobiografia, de origem grega (*autós*, “a si mesmo”; *bíos*, “vida”; *gráphein*, “escrever”), designa o relato retrospectivo que um indivíduo faz de sua própria existência. Conforme Massaud Moisés (2004), embora relatos de experiências pessoais existam desde a Antiguidade, como nas *Confissões* de Santo Agostinho, a palavra é de formação moderna, consolidando-se para designar um gênero literário que privilegia o relato retrospectivo e subjetivo do autor sobre sua própria trajetória. Nesse gênero, a narrativa ultrapassa a simples sequência de fatos, assumindo caráter interpretativo e revelando a intenção de conferir sentido à existência narrada.

Assim, embora tenha raízes mais antigas em textos memorialísticos, o gênero autobiografia de leitor, consolidou-se como categoria autônoma no início dos anos 2000, com a obra *Autobiographie d'un lecteur*, de Pierre Dumayet. Posteriormente, foi apropriado pela didática da literatura por pesquisadores como Annie Rouxel (2013), que associou esse exercício à construção da identidade do leitor, destacando seu valor formativo e reflexivo. Ao longo de seu percurso histórico, a autobiografia de leitor passou a ser entendida como um instrumento de investigação das práticas e memórias de leitura, permitindo acessar representações subjetivas e modos de apropriação dos textos.

A escrita da autobiografia de leitor possui ainda um valor heurístico fundamental, pois ao narrar suas experiências, o sujeito explicita modos de leitura, interesses, dificuldades e prazeres, projetando uma imagem de si em relação aos textos. Esse movimento reflexivo permite que o leitor tome consciência de seus próprios hábitos, bloqueios ou transformações de gosto, funcionando como um exercício de metacognição que ilumina sua trajetória leitora. Assim, ao descrever e analisar suas práticas, o indivíduo não apenas constrói sua identidade de leitor, mas também desenvolve uma postura crítica diante de suas escolhas e experiências, o que contribui para uma formação leitora mais consciente e autônoma.

Pensando no termo identidade de leitor, Rouxel (2013) observa uma importante distinção entre os conceitos de identidade de leitor e identidade literária. Segundo a autora, a

identidade de leitor refere-se a qualquer pessoa que lê e se reconhece como sujeito capaz de atribuir sentido a textos — trata-se, portanto, de uma noção ampla, ligada ao ato de ler em si, ainda que em níveis diferentes de profundidade. Já a identidade literária está associada a uma relação mais estreita e especializada com a literatura, aproximando-se da identidade de quem se dedica profissionalmente à escrita ou à crítica, como os escritores.

Enquanto a identidade de leitor marca o reconhecimento do sujeito como alguém que interage com os textos no cotidiano, a identidade literária evidencia uma dimensão mais complexa, em que o sujeito se vê representado nos textos que lê, reconhece-se neles e, muitas vezes, constrói-se como autor em diálogo com as obras que o marcaram.

Tratamos, pois, de uma “identidade revelada e constituída pela literatura, mas também por esta descrita.” (Rouxel, 2013, p.69). É o que acontece com os grandes leitores, que encontram na identidade literária a expressão de uma segunda vida, a qual descreve a si evocando os textos que a marcaram, que lhe interpelam. Ressaltamos que

A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. (Rouxel, 2013, p.70)

Rouxel (2013, p.69) complementa: “essa tentação de se dizer pelos livros existe também em numerosos escritores, mas, de fato, ela se limita com frequência à cena inaugural da vida de leitor e às leituras de infância ou de juventude”, ampliando a reflexão da identidade leitora até mesmo a leitores mais jovens ou com menor repertório de leituras literárias.

Pensando o contexto escolar, a autora indica a utilização do termo identidade de leitor ou identidade leitora, uma noção que ultrapassa categorias quantitativas e observa entre os jovens leitores o surgimento de preferências cujo alcance e duração ainda não podemos prever. O que se objetiva nesse momento é a “relação com o texto no ato de ler e na retórica do leitor: maneira de ler no seu entorno, ritmo de leitura.” (Rouxel, 2013, p.78)

A construção dessa antologia pessoal inicia-se cedo no contexto escolar, mesmo que o jovem não tenha contato com a leitura literária em casa. E como vimos nos estudos da Neurociência da leitura (Dehaene, 2012), a consolidação das memórias de leitura no ser humano ocorre, de forma geral, ao longo da infância, especialmente a partir dos 6 a 7 anos de idade, quando o cérebro já desenvolveu as conexões necessárias para integrar visualmente as letras, reconhecê-las rapidamente e associá-las a sons e significados. Esse período coincide com a

formação de um repertório emocional que será mobilizado ao longo da vida na relação com os textos literários, configurando a base da biblioteca interior do sujeito.

Dehaene (2022) aponta ainda que a formação dessas memórias depende de associação emocional com a experiência de leitura. Isso acontece quando o jovem leitor vivencia a leitura como prazerosa, afetiva e significativa, seja por estar lendo uma história que desperte emoções, seja pela presença de uma mediação acolhedora (como um professor ou familiar), estimulando o cérebro a liberar neurotransmissores ligados ao prazer e à memória, como a dopamina, que fortalecem as conexões neurais e torna-as mais estável e duradoura.

Dehaene (2012) sugere que o prazer da leitura não é automático, mas se constrói progressivamente a partir das experiências iniciais de contato com os textos. Quando essas experiências são marcadas por imposição, frustração ou desinteresse, o cérebro tende a associar a leitura a emoções negativas, o que compromete o desenvolvimento de leitores fluentes e autônomos. Por outro lado, vivências de leitura afetivamente significativas consolidam a formação da biblioteca interior do sujeito, atribuindo valor simbólico às obras lidas.

O acompanhamento dos registros nos diários de leitura constitui uma fonte privilegiada para a análise dos percursos pessoais e escolares dos sujeitos leitores. Através das anotações espontâneas e reflexivas, é possível identificar as obras que marcaram a trajetória leitora, os modos de apropriação dos textos literários e as ressonâncias afetivas mobilizadas em diferentes momentos da vida escolar. Essa prática permite não apenas o mapeamento das preferências e interesses individuais, mas também a compreensão dos processos de construção identitária mediados pela leitura. Ao observar os registros dos diários, o pesquisador-educador pode captar nuances da experiência leitora que escapam aos instrumentos avaliativos tradicionais, valorizando o olhar subjetivo e singular do leitor em formação. Segundo Rouxel (2013, p.68)

A autobiografia de leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor. Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa os processos de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura.

O sujeito leitor atenta para si e se revela para os outros, explorando possibilidades de explicitação do que, até então, permanecia oculto. Esse movimento de exteriorização do vivido manifesta-se, de maneira privilegiada, através da escrita autobiográfica. Assim, o ato de narrar as próprias experiências de leitura transforma-se não apenas em exercício de memória, mas também em projeção identitária, permitindo ao leitor ressignificar suas vivências e delinear novos horizontes de leitura.

Nesse processo, como observa Langlade (2013, p.31), "o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor." e, nesse sentido, a autobiografia de leitor, atua como um dispositivo que conecta a memória afetiva às práticas de leitura e escritura, consolidando a identidade do sujeito leitor. Em leitura literária, segundo Bayard (2007), não retemos detalhadamente todos os livros que lemos, em nossa memória de leitor, que compõe a biblioteca interior do sujeito-leitor, retemos apenas fragmentos dos livros lidos, por isso, não cabe observar quantos livros foram lidos pelo estudante, mas os ecos íntimos da relação com a experiência literária.

Além de seu papel como fonte de pesquisa acadêmica, ela também se afirmou como prática pedagógica capaz de favorecer a metacognição, a construção da chamada “biblioteca interior” (Louichon, 2022) e o fortalecimento da relação entre leitura e identidade do sujeito, tornando-se um recurso relevante tanto para compreender quanto para formar leitores no contexto educacional contemporâneo.

A proposta de autobiografia de leitor instaura um trabalho de investigação e reflexão sobre os momentos significativos da trajetória de leitura do sujeito. Trata-se de uma busca pelas marcas deixadas pelas obras no imaginário e na afetividade do leitor, reconhecendo que cada encontro literário relevante contribui para a constituição da identidade e da visão de mundo.

Essa investigação não se limita à identificação de títulos ou autores, mas abrange a reconstrução dos sentidos atribuídos às leituras, as emoções suscitadas e os contextos em que elas se inscreveram, ou seja, a biblioteca interior do sujeito leitor (Louichon, 2022). Ao refletir sobre essas experiências, o sujeito-leitor amplia sua consciência crítica sobre si mesmo e sobre sua formação como leitor.

Ao narrar a trajetória biográfica de sua experiência com a leitura literária, o estudante, enquanto sujeito-leitor, passa a existir de outra forma, torna-se outro, dando voz a seu alterleitor, definido por Xypas (2018, p.54) como um “leitor real porque perto de si mesmo desafiando-se entre limites e fronteiras, descobrindo-se entre sensações e desafios.”. Mas, como o estudante pode, com a narrativa autobiográfica, reconhecer a si próprio e se fazer reconhecer pelos outros?

Enquanto o diário é progressivo, por isso momentâneo e parcial, a autobiografia é um marco no tempo e espaço, e pode ser refeita de tempos em tempos. Nessa perspectiva, propomos o contínuo da escrita diarística também como acervo de registros das memórias leitoras, projetando-as, em seguida, enquanto constituintes da identidade de leitor. De acordo com Xypas (2023, p.44), “as funções, os procedimentos e os dispositivos utilizados para a escrita biográfica passam obrigatoriamente pelas habilidades da oralidade e da escrita”, o que infere diretamente na construção desse gênero dentro do contexto escolar.

Enquanto ferramenta de ensino, a autobiografia pode manter contato com o desenvolvimento de habilidades tanto da escrita quanto da oralidade, ampliando as possibilidades do trabalho docente com esse texto que sensibiliza para outros contatos com a leitura literária. Sabemos que para muitos alunos o acesso à Literatura acontece apenas na educação formal, por isso cabe à escola, como espaço social e de circulação de saberes, a responsabilidade de mediar o contato dos estudantes com o universo literário e de mobilizar suas experiências significativas de leitura.

Concordamos com Xypas (2018, p.50) ao afirmar que “para despertar tal atitude no aluno, para lhe ajudar na tomada de consciência do ler a partir de si, da leitura como resposta a si, o agir professoral é essencial”. Dessa forma, o aluno terá a oportunidade de criar seu acervo pessoal de memórias literárias, com experiências significativas de leitura. Promover o trabalho com a autobiografia de leitor é, portanto, investir na construção de sujeitos leitores conscientes de seus percursos, afetivamente ligados à leitura e capazes de projetar-se como protagonistas de sua formação literária.

No prosseguir da pesquisa, Xypas, em seu livro *Viver entre línguas: autobiografias languageiras na formação de professores* (2023), apresenta estudos no âmbito da didática de línguas e culturas e toma como aporte o método biográfico, observando aspectos identitários nas narrativas autobiográficas de professores de línguas. Tomamos base, em nossa pesquisa, das concepções defendidas pela autora acerca da metodologia autobiográfica, que afirma que “a pesquisa biográfica pode contribuir para a precisão da compreensão dos processos de construção de si, e desse modo, fornecer contribuições teóricas e práticas para o procedimento formativo.” (Xypas, 2023, p.13).

Como ressalta Rouxel (2013, p.72), “aos professores, ela oferece a oportunidade de descobrir como se constrói a relação com a leitura e a literatura.”. Para que essa mediação seja efetiva, é fundamental que o professor atue na sensibilização e na conscientização do ato de ler como resposta a si mesmo. Narrar sua autobiografia é “reinventar o vivido, tanto no mundo fictício ou real, quanto aquarelizam os fatos experienciados que a escrita autobiográfica os faz reviver graças a essa experiência.” (Xypas, 2023, p.13). Assim, a escrita autobiográfica das experiências com o texto literário possibilita ao sujeito refletir e registrar sua construção enquanto leitor literário num movimento de distanciamento para pensar em si e em suas ações no ato de ler. Como afirma Rouxel (2013, p.67)

Totalmente centrado na leitura, o gênero autobiografia de leitor abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a

multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido.

Para o contexto escolar, esse gênero pode apresentar pontos positivos. Presente nas habilidades definidas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, encontramos o gênero biográfico na BNCC (2018, p.510) como produção de textos e prática de escrita relacionadas ao campo de atuação na vida pública, na qual “ganha destaque o domínio de gêneros e produções como perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos (...)”, reforçando suas contribuições para a escrita autoral, crítica e criativa dos estudantes. A autobiografia, em específico, é um gênero que relaciona elementos linguísticos com a capacidade de descobrir, inventar, levando ao investimento do imaginário. Para Xypas (2023, p.34),

(...) narrar é se construir, se revalorizar enquanto indivíduo coletivo porque nenhum narrador está, vive ou é sozinho no mundo. Mas também para exaltar suas singularidades graças às suas vivências que acontecem contra ou a favor de si e do Outro. O ato de narrar demanda por si só estruturar-se na individualização e na coletividade.

A escrita autobiográfica de leitor configura-se, portanto, como uma atividade de resgate do passado que, em consequente, projeta o sujeito para o futuro. Ao revisitar suas memórias de leitura, o leitor não apenas reconstrói sua trajetória pessoal, mas também amplia suas possibilidades de relação com o universo literário. A recuperação de lembranças afetivas possibilita a reatualização de experiências e a ressignificação de vínculos anteriores com os textos, ao mesmo tempo em que constrói expectativas para novas leituras.

Dessa forma, o ato de narrar-se enquanto leitor, rememorando, transcende o exercício nostálgico e afirma-se como prática formativa, capaz de fortalecer a autonomia leitora e de impulsionar o sujeito a atuar conscientemente na construção de seu próprio percurso literário. Nesse horizonte, destaca-se a importância do conto enquanto narrativa, cuja brevidade e intensidade condensam experiências estéticas singulares, favorecendo tanto a reflexão subjetiva quanto o encontro com a pluralidade de vozes literárias. Assim, o estudo do conto, articulado à escrita da autobiografia de leitor, revela-se como via privilegiada para a constituição da identidade leitora e para o alargamento da biblioteca interior, constituindo-se, portanto, como ponto de passagem fundamental para as reflexões que compõem o capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 - CONTO: A NARRATIVA DE NOUCAULT

Todo conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca.
Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa memória.

- Júlio Cortázar, *Valise de Cronópios*

Contar é uma prática milenar, permanece viva na memória de gerações e povos das mais diversas culturas. No caminho trilhado nesta dissertação, transitamos por pontos que provêm da arte de contar, desde a primeira seção, na qual tratamos da leitura, dentro e fora do contexto escolar, suas concepções, seus reflexos na cultura do Brasil contemporâneo e ampliamos para a discussão eminente da educação literária e a formação de comunidades de leitores.

Nesta seção, apresentamos algumas considerações acerca do gênero conto, passando pela construção histórica, na busca por uma conceituação e composição desse gênero literário. Nesse contexto, destacamos duas categorias de contos em específico: o conto social e o conto psicológico, analisando as nuances da construção narrativa e temática enquanto estratégia de mobilizar reflexões a respeito das experiências vividas na juventude e como elas impactam na formação íntima do sujeito leitor.

Por fim, analisamos o lugar desse gênero no livro didático *A Conquista: Língua Portuguesa* (Beltrão, 2022) e o lugar desse gênero na grade curricular brasileira para os anos finais do Ensino Fundamental. Por meio da análise dos dados coletados no livro didático adotado pela rede na qual o projeto será realizado, almejamos obter parâmetros da inserção desse gênero no contexto escolar em estudo.

4.1 Gênero conto: conceito e estrutura

Contamos para manter viva as narrativas da vida. Contamos para expressar nossos sentimentos diante das experiências. Contamos para dar vazão a histórias que carregam o Homem de heroísmo e bravura. Contar é uma prática humana.

O conto, como arte de contar, tem sua origem imprecisa. Segundo Gotlib (1998), sabe-se que surgiu em tempos bem remotos e com a oralidade, com histórias dos costumes e práticas dos povos sendo contadas em volta de fogueiras. Seguindo a evolução cultural humana, as narrativas passam por momentos importantes, para alguns iniciada com os egípcios e *Os contos dos mágicos*, datados de 4.000 anos antes de Cristo. Cabe considerar ainda outros momentos significativos da escrita, como as narrativas registradas na Bíblia; os clássicos greco-latinos *Iliada* e a *Odisséia*, de Homero, no século VIII a.C.; os contos do Oriente com a *Panchatantra*,

em VI a.C.; ou mesmo nas histórias do mundo persa de *Mil e uma noites*, no século X, nas quais Sherazade conta histórias ao rei, aguçando-lhe a curiosidade e mantendo-a viva. Traduzidas e disseminadas para diversos continentes, principalmente para a Europa, essas narrativas dão expressiva força à arte de narrar como marca fundamental da construção humana.

Ainda segundo a pesquisadora Gotlib (1998), já no século XIV, o registro escrito do que antes era transmitido oralmente deu à narrativa um salto que permitiu-lhe afirmar-se em aspectos estéticos, como podemos perceber com os contos de Bocaccio, em 1350, em sua obra *Decameron*, que mesmo traduzida em tantas outras línguas, apresenta um trato artístico sem perder o tom de oralidade. Em seguida, no século XVI, encontramos Marguerite de Navarre com o *Heptameron*; no século XVII, Cervantes com as *Novelas Ejemplares* e, no final do século, Charles Perrault com o conhecido *Contos da mãe Gansa*, seguido das fábulas contadas por La Fontaine, no século XVIII.

O conto moderno surge no século XIX, com a emergente expansão da imprensa, que permite a publicação de contos em diversos jornais e revistas, dando espaço aos irmãos Grimm que registram seus contos e mais ainda a Edgar Allan Poe, que se consolida como contista e teórico do conto. Em síntese,

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. (Gotlib, 1998, p.13)

Gênero de difícil definição, graças a seus múltiplos aspectos que o tornam tão secreto e reflexivo, o conto tem dividido teóricos que percebem, mesmo dentro da necessidade de alguma definição, a real fragilidade, ao defini-lo, resumi-lo a aspectos estruturais ou temáticos, o que seria de grande perda para a narrativa. No entanto, tomando como base a reflexão acerca da importância de definir gênero, de Gerard Genette (Figures II, p.15 apud Todorov, 2012, p.12), ao afirmar que “o discurso literário se produz e se desenvolve segundo estruturas que só pode realmente transgredir porque as encontra, ainda hoje, no campo de suas linguagens e de sua escritura”, estabeleceremos uma possível definição, uma vez que para compreendermos as transgressões pelas quais o conto passou, precisamos perceber seus aspectos composicionais.

Assemelhando-se ao que estabelece a teoria geral da narrativa, podemos partir da afirmação de Claude Brémont (apud Gotlib, 1998, p.11) considerando que “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. Ora, o conto enquanto narrativa diferencia-se de outras como o

relato, por exemplo, uma vez que o conto apresenta vários modos de construir a ficção, esse modo de se representar a realidade, contada literariamente, atenta a elementos de estética da palavra e sem preocupações com as limitações da realidade. Nisso, o conto difere do relato, este que ligado a realidade, mais preocupa-se em re-contar, trazer outra vez um acontecimento, em compromisso com o evento real. Nas palavras de Júlio Cortázar (2011, p.150-151), o conto

se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal (...) e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós.

Na definição de Jolles (1874-1946, apud Gotlib, 1998), o conto é dividido em duas categorias: o conto simples, ou maravilhoso, em que personagens, lugares e tempo são imprecisos historicamente e é regido pela ética do acontecimento (não da ação); e o conto artístico, a princípio representado pelas novelas toscanas e de moldura, marcada por um eu criador que “tenta representar uma parcela peculiar da realidade, segundo seu ponto de vista único.” (Gotlib, 1998, p.18). Aprofundando os aspectos dessas duas formas, enquanto no conto maravilhoso encontra-se uma narrativa com mobilidade, generalidade e pluralidade, bastante presente em contos de fadas, o conto artístico desenvolve em sua narrativa solidez, peculiaridade e unicidade, construindo um universo coeso, contado de modo peculiar.

Do conto artístico são trilhados caminhos para o conto moderno, perpassando ainda pelas contribuições de Propp, descrita na obra *morfologia do conto maravilhoso* (1928), que teorizou a respeito das unidades estruturais do conto maravilhoso russo, suas partes e a relação entre essas partes. O autor, então, na busca por um padrão narrativo universal, traça a definição de 31 funções (ações constantes desempenhadas pelas personagens), que versam a uniformidade desse gênero.

Propp (1928) descobriu que, embora os personagens e cenários mudem, as funções narrativas seguem uma sequência relativamente fixa. Nem todas as 31 funções aparecem em todos os contos, mas quando ocorrem, geralmente obedecem à ordem proposta.

Uma vez que as funções são ações desempenhadas pelos personagens que fazem a história avançar, elas não dependem de quem as realiza, mas sim do seu papel na estrutura da trama. Assim, ampliando seu estudo, Propp (1928) também identificou sete tipos de personagens recorrentes nos contos populares. A ver no seguinte quadro:

Quadro 2: Personagem e papel na narrativa

Personagem	Papel na Narrativa
Vilão	Cria problemas para o herói.
Doador	Fornece um objeto mágico ou ajuda sobrenatural.
Auxiliar	Ajuda o herói na jornada.
Princesa (ou seu pai)	Representa a meta ou recompensa do herói.
Mandador	Envia o herói em missão.
Herói	Enfrenta desafios e busca a solução do problema.
Falso Herói	Se passa pelo herói e tenta usurpar sua glória.

Fonte: A autora baseada na leitura do livro *Morfologia do conto maravilhoso*, de Propp

Identificando na narrativa uma estrutura rígida baseada em suas 31 funções narrativas e com personagens bem definidos (herói, vilão, doador, princesa etc.), levado a uma jornada previsível, Propp influencia reflexões relevantes para o campo da Teoria do Conto.

Os estudos de Propp contribuíram para que, mais adiante, nos anos 60, outros estudiosos como A. Julien Greimas e Claude Brémont (Gotlib, 1998). Com foco nas funções narrativas, o semioticista lituano Greimas propôs uma revisão das funções propostas por Propp, reduzindo-as de 31 a vinte e que, posteriormente, resumindo-as a apenas duas funções principais: a ruptura da ordem e alienação e a restituição da ordem.

Já o linguista francês Brémont desenvolveu uma visão mais dinâmica da estrutura do conto, propondo que toda narrativa segue três funções essenciais: *i. possibilidade de ação*,; *ii. realização da ação* e *iii. sanção*. Para Brémont, a narrativa é um processo dinâmico, onde cada situação abre caminho para novas possibilidades, seguindo uma sequência de ação e reação, ou seja, não há uma ordem rígida para essas funções, mas sim um conjunto de possibilidades narrativas que podem se desenvolver de diferentes maneiras.

Segundo Gotlib (1998), a mudança do conto maravilhoso para o conto moderno conta ainda com as contribuições de A. L. Bader (1945), repensando as mudanças do ato de narrar do modo tradicional para o modo moderno. Segundo Gotlib (1998, p.29), o estudioso defendeu que “segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e revolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada.”. Mas essa proposta defendida por Bader se fragiliza ao desconsiderar que há contos em que o foco na ação não é a única forma de compor uma história.

Nesse percurso, o teórico Sean O’Faolain observa que há ainda contos que mudam a natureza do enredo e “passa-se a uma aventura da mente, ao suspense emocional ou intelectual, ao suspense mais estranho, ao clímax a partir de elementos interiores da personagem, ao desmascaramento do herói não mais pelo vilão e sim pelo autor ou pelo próprio herói.”, como

afirma Gotlib (1993, p.31). Cabe, então, ao conto moderno, combinar recursos da tradição com aqueles mais atuais, experimentando novos modos de organizar elementos e estruturas, na busca por maior qualidade narrativa.

Para auxiliar na compreensão das nuances do conto moderno, tomaremos como base as considerações apresentadas por três teóricos do conto: Edgar Allan Poe, Júlio Cortázar e Ricardo Piglia. O conto moderno, que surge a partir do século XIX, tem como expoentes autores como Poe, Machado de Assis e Tchekhov, que rompe com essas convenções, reforçando o caráter mais psicológico, subjetivo e focado no interior dos personagens, ao invés de seguir uma estrutura fixa de ação.

Cortázar (2011), teórico e contista argentino, estudioso e tradutor ávido das teorias do norte-americano Edgar Allan Poe (1809-1849), a quem considera um dos precursores da teoria do conto. Segundo Cortázar (2011), Poe escreveu diversos contos e poemas ao longo de sua curta trajetória de escritor, mas foi como crítico literário que ganhou destaque na academia e seus estudos sobre a composição do conto moderno contribuíram bastante para entendermos aspectos da narrativa absorvidos pelo cinema e mesmo pelo teatro.

Na obra *Valise de Cronópios* (2011), em específico nos ensaios *Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico* e *Alguns Aspectos do Conto*, Cortázar apresenta as ideias de Poe, apontando que este defende que o conto deve manter dois princípios que se relacionam: a curta extensão e o efeito que a leitura consegue provocar no leitor, sendo esta segunda, conhecida como unidade de efeito ou impressão, base de sua teoria.

No que compete a unidade de efeito, compreendido como um estado de excitação que o conto pode despertar no leitor, esta deve nortear o escritor em sua obra literária, principalmente no caso do conto, para que o leitor mergulhe em sua leitura em uma só sentada, ou seja, mantenha uma leitura sem pausa. Nessa reflexão, Poe reforça que em uma obra muito extensa, seja poema, conto ou romance, o leitor fará naturalmente uma divisão de leitura e isso atrapalha a experiência do efeito desejado na leitura, uma vez que o leitor passa a ter contato com o mundo e quando volta a leitura há perdas do impacto daquele texto literário (Cortázar, 2011).

Ciente dessa transitoriedade da excitação, Poe objetiva captar o leitor mantendo a tensão, sem interrupções, e para isso preza pelo domínio consciente e intencional do autor que trabalha para melhor articular seus materiais narrativos e manter a economia textual.

[tendo o contista] concebido com cuidado, um certo efeito único e singular a ser elaborado, ele então inventa tais incidentes e combina tais acontecimentos de forma a melhor ajudá-lo a estabelecer este efeito preconcebido. Se sua primeira frase não tende a concretização deste efeito, então ele falhou em seu primeiro passo. Em toda composição não deve haver nenhuma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta,

não esteja a serviço deste designio preestabelecido. (Poe, 1842; apud Gotlib, 1998, p.35)

Segundo Gotlib (1998, p.35), garantir a curta extensão do conto, a economia dos meios narrativos é uma característica básica apontada por Poe e “trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos”, mas essa limitação física não diminui a expansiva capacidade do conto. Enquanto também teórico do conto, Julio Cortázar (2011, p.152) reforça esse mecanismo sintetizador presente nos contos, comparando-o com o boxe, observa que “nesse combate que se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por knock-out.”, e acrescenta que “o contista sabe que seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário”. Assim, o teor incisivo e impactante de um bom conto é ferramenta bastante proveitosa, possibilitando captar o leitor sem dar trégua desde as primeiras linhas.

A abordagem do argentino Júlio Cortázar caracteriza a brevidade do conto a partir de uma espécie de anatomia da ação, descrita no ensaio “Alguns aspectos do conto” (2011), no qual o contista aponta um aspecto espacial como a principal característica dessa narrativa e complementa a brevidade com outro elemento definidor do conto, o aspecto temático, por considerá-la uma categoria relacional. Para o autor, o princípio fundamental do conto é a investigação do real e de suas profundezas por meio de uma estrutura simbólica que transpõe a superfície narrativa. A partir desse argumento, o autor destaca que os textos breves de ficção em prosa que não apresentam essa estrutura não são contos.

Em seguimento, Cortázar (2011, p.152), ao discutir os aspectos temáticos do conto enquanto gênero literário, afirma que “não há temas bons nem temas ruins, há somente um tratamento bom ou ruim do tema.”. Ademais, defende que o conto é uma forma narrativa breve devido ao tipo de experiência que ele constrói, que é diferente do romance. Trata-se, segundo o autor, de um gênero que possibilita uma desautomatização da ordem cotidiana e propicia uma investigação profunda da realidade e da interioridade do indivíduo num momento de epifania.

A defesa da concisão e da objetividade narrativa feita por Cortázar é uma clara herança de Edgar Allan Poe, escritor e crítico cuja produção foi objeto de estudo de Cortázar. A exemplo, no ensaio “Do conto breve e seus arredores” (2011), Cortázar toma por base Poe para desenvolver seu modelo de conto e percebe o quanto Poe “se propõe como uma máquina infalível destinada a cumprir sua missão narrativa com a máxima economia de meios” (Cortázar, 2011, p. 228).

Decorrente dessas reflexões, Cortázar entende que o conto é marcado por uma esfericidade que implica um espaço reduzido e uma construção na qual a tensão atinge o

máximo dos limites de sua forma. Pensando de forma analógica, o argentino compara o conto à fotografia, considerando a potência da imagem que capta um momento e que pode transmitir com tanta intensidade um determinado instante, ou seja, o conto limita-se (em extensão) tal qual a lente impõe limites à abrangência da fotografia, mas ainda assim comporta uma profundidade desperta pelo artista.

Diante dessa limitação, Cortázar (2011) compreende que o desafio do fotógrafo e do contista é o de selecionar um fragmento significativo que, ao ser trabalhado esteticamente, ultrapasse os limites da imagem e da história narrada. Nesse sentido, “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (Cortázar, 2011, p. 153).

Esse efeito de transcendência significativa, segundo Cortázar, é construído no conto pautado pela intensidade, com a retirada de elementos e situações acessórios, e pela tensão, uma dosagem na apresentação dos acontecimentos capaz de criar uma atmosfera que prende a atenção do leitor, desde as primeiras palavras ou cenas. Nas palavras de Cortázar

Um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas. E assim podemos adiantar já que as noções de significação, de intensidade e de tensão hão de nos permitir, como se verá, aproximarmo-nos melhor da própria estrutura do conto. (Cortázar, 2011, p.152)

Ou seja, a ideia de significação de um conto não se relaciona apenas ao tema empregado, mas ao tratamento literário, nas técnicas de intensidade e tensão, utilizada para desenvolver determinado tema no conto.

A percepção de que o conto é um instrumento de revelação de algo profundo é também explorada por Ricardo Piglia, tanto do ponto de vista da estrutura, quanto da experiência de leitura. No ensaio *Teses sobre o conto* (1994), o escritor argentino defende que um conto sempre narra duas histórias, uma superficial e outra oculta, cuja construção é o trabalho fundamental do contista.

Enquanto em contos clássicos, a exemplo de Poe e Horácio Quiroga, a história oculta é revelada logo na superfície da história narrada em primeiro plano somente no desfecho, dando um efeito de surpresa final; nos contos modernos, a exemplo de Tchekhov, o desfecho surpreendente é desfeito, mescla-se a história oculta ao primeiro plano, tornando o conto mais aberto e elíptico, como se as duas histórias fossem uma só. Nos contos modernos, “o mais importante nunca se conta. A história secreta se constrói com o não dito, com o subentendido e a alusão” (Piglia, 1994, p. 39).

Observar o conto por esse prisma implica diretamente na experiência de leitura desse gênero, uma vez que “o conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície da vida, uma verdade secreta”. (Piglia, 1994, p. 41), presente na intersecção de duas histórias que se selecionam na construção da verdade secreta da vida.

Assim, em atividades voltadas para o ensino de leitura literária, o teor incisivo e impactante de um bom conto é ferramenta bastante proveitosa, possibilitando captar o leitor sem dar trégua desde as primeiras linhas.

A compreensão dos elementos estruturais e das transformações históricas do conto fornece bases sólidas para o aprofundamento de sua análise temática e estilística. A partir desse panorama geral, faz-se necessário refletir sobre as diferentes vertentes do conto, em especial o conto social e o conto psicológico, investigando como essas categorias literárias mobilizam representações da subjetividade e da coletividade, fundamentais para a formação crítica do sujeito leitor.

4.2 Contos psicológicos e sociais: epifanias e retratos da sociedade

O percurso histórico do conto, desde suas raízes na oralidade até as múltiplas experimentações do conto moderno, evidencia a riqueza e a diversidade que o gênero adquiriu ao longo do tempo. Nesse contexto, a consolidação do conto como forma literária permitiu o desenvolvimento de diferentes propostas de categorização, que buscam compreender suas estruturas, temas e estratégias narrativas, oferecendo caminhos para analisar a pluralidade de abordagens presentes na produção contemporânea.

Consideramos a categorização e classificação do conto segundo Moisés (1967), com base nos estudos sugeridos por Carl H. Grabo, dispondo os contos em cinco grupos, a ver: histórias de ação; histórias de personagens; histórias de cenário ou atmosfera; história de ideias; histórias de efeitos emocionais.

Nas histórias de ação predomina a aventura, com a ação em primeiro plano, mais frequentes que as histórias de personagem, nas quais a personagem é o centro do conto. No caso dos contos de cenário ou atmosfera, bem menos frequentes que os anteriores, a narrativa enfatiza o cenário onde acontecem os fatos, em objetos ou mesmo no ambiente, de modo que estes sejam relevantes ao ponto de tornarem-se protagonistas do conto.

As duas últimas categorias referem-se a contos de aspectos mais subjetivos, sendo as histórias de ideias aquelas em que o contista apresenta sua perspectiva acerca do mundo, dos

seres e das coisas por meio do texto ficcional. Enquanto os contos de efeitos emocionais são voltados para despertar a emoção do leitor, dando ênfase aos sentimentos envolvidos nas personagens.

Assim, de forma geral, a distinção entre os dois tipos de contos não é rígida, e muitos contos podem conter tanto elementos sociais quanto psicológicos. A diferença principal está no enfoque: o conto social enfatiza o meio e as condições externas, enquanto o conto psicológico aprofunda a subjetividade e o mundo interior das personagens.

É o que afirma Alfredo Bosi, em *O conto brasileiro contemporâneo* (2006), ao analisar a evolução do conto no Brasil e destaca duas vertentes principais: a objetiva e a subjetiva. Essa distinção se alinha ao que chamamos de conto social e conto psicológico. Bosi não apresenta essa divisão de forma estrita, mas sua análise do conto moderno permite identificar características que diferenciam essas abordagens.

O conto social, segundo o autor, insere-se dentro de uma tradição do realismo, muitas vezes com um viés crítico. Essa linha narrativa tem forte influência do modernismo de 1930 e da literatura engajada, que busca expor as contradições da sociedade, as injustiças sociais e a vida dos marginalizados. Para Bosi, autores como Graciliano Ramos, Jorge Amado e João Antônio são exemplos dessa tendência, pois utilizam o conto como ferramenta para representar a opressão econômica, as desigualdades e os dilemas coletivos.

Em sua análise, Bosi (2006) aponta que os contos sociais frequentemente se estruturam a partir de uma narrativa mais objetiva, voltada para a realidade externa. Os personagens são moldados por sua condição histórica e social, e o texto busca evidenciar as forças estruturais que os determinam. A linguagem tende a ser direta, com influência da oralidade e do regionalismo, especialmente em escritores que representam camadas populares.

Exemplo dessa vertente é o conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, selecionado para uma das atividades de leitura aqui proposta, que, embora contenha aspectos psicológicos, pode ser lido como uma metáfora social da solidão e do isolamento do homem diante das estruturas do mundo moderno.

Já o conto psicológico, segundo Bosi, está associado a uma introspecção maior, explorando o fluxo de consciência e o universo interior das personagens. Essa vertente tem relação com o romance psicológico europeu (Proust, Woolf, Joyce) e com escritores brasileiros como Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Osman Lins.

Bosi (2006) destaca que, no conto psicológico, a ênfase recai sobre a subjetividade e os conflitos internos, muitas vezes apresentados de maneira fragmentária ou com narrativas não lineares. Diferentemente do conto social, aqui a preocupação não é denunciar uma realidade

externa opressora, mas sim revelar camadas profundas do pensamento humano, por meio de monólogos interiores e descrições sensoriais.

Um exemplo claro desse tipo de conto pode ser encontrado na obra de Clarice Lispector, como em *As águas do mundo*, do livro *Felicidade Clandestina*, em que a protagonista, uma menina, experimenta um intenso momento de revelação ao mergulhar no mar, confrontando seus medos e descobertas, e sentir-se atravessada por uma angústia existencial diante da impermanência da vida. O conto não foca em questões externas, mas na percepção subjetiva dessa descoberta, no impacto profundo que essa experiência tem sobre a consciência da protagonista.

Embora Bosi estabeleça essas duas tendências, ele reconhece que a literatura brasileira frequentemente mescla os dois enfoques. Muitos contos combinam a análise social com uma abordagem psicológica e, por isso, podemos pensar que a diferença entre conto social e conto psicológico não é uma divisão fixa, mas sim um eixo em que cada narrativa pode pender mais para um lado ou para outro.

A literatura contemporânea, em especial, vem diluindo essas barreiras, tornando a distinção cada vez mais fluida. É o que se observa, por exemplo, no conto *Medo*, de João Anzanello Carrascoza, e em *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo, obras que articulam, de forma sensível e complexa, o olhar voltado às condições sociais e à subjetividade das personagens, revelando como as duas dimensões podem coexistir e se potencializar no conto moderno.

Tendo discutido as categorias do conto e suas implicações na construção de sentidos, é pertinente voltar o olhar para o espaço escolar, analisando de que maneira o gênero é inserido no material didático utilizado na educação básica. A seguir, examinaremos a presença e o tratamento do conto na coleção *A Conquista – Língua Portuguesa*, buscando compreender em que medida a seleção e abordagem desse gênero nos livros didáticos contribuem ou limitam a formação de leitores críticos.

4.3 O conto no livro didático de Língua Portuguesa

Tratar da leitura literária na escola atenta ainda para um ponto delicado no cotidiano escolar: o efetivo contato com o texto literário. Em muitos contextos, a biblioteca escolar – ou espaço de leitura – é lugar para depósito de livros didáticos e outros materiais, o que dificulta o acesso ao livro literário. Assim, o contato perpassa mais os livros didáticos, seja em fragmentos

do texto literário, em caso de prosas mais longas como romances e contos, por exemplo, ou mesmo em seleções restritas de obras literárias, como acontece no gênero poema.

Uma vez que esse contato com texto literário muitas vezes acaba restrito ao material oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa, percebemos limitações que comprometem o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. A literatura ofertada nestes livros didáticos recebe a curadoria de autores que incidem suas perspectivas e influências, num jogo mercadológico limitante, o qual recorta o texto literário desde os autores que apareceram nos livros aos trechos apresentados das obras.

Ressaltamos que o uso de textos literários em detrimento do livro literário tem causado algumas controvérsias no campo teórico voltado para a literatura na sala de aula, como ressalta Zilberman (2003) que observa nesse distanciamento do livro literário o cercear da experiência total que o produto cultural livro proporciona ao leitor. No entanto, a efetiva leitura do texto literário ainda deve prevalecer em importância maior na promoção desse direito cidadão, e a presença do texto literário pressupõe a necessidade maior do livro em si.

O livro didático (LD) é um recurso fundamental de apoio à prática docente, funcionando tanto como ferramenta de organização curricular quanto como material de suporte às atividades pedagógicas. Por seu papel central, desperta o interesse de diversas editoras que buscam atender às demandas do mercado educacional, muitas vezes priorizando a atratividade comercial em detrimento de uma seleção literária plural e formativa.

A escolha do LD, portanto, deve ser consciente e bem fundamentada, especialmente porque, segundo o Decreto nº 9.099/2017, os exemplares adotados nos anos finais do Ensino Fundamental vigorarão por quatro anos consecutivos, sendo reutilizados por diferentes turmas. Essa condição exige do corpo docente atenção redobrada, pois a obra selecionada permanecerá integrada à prática de ensino por um período considerável, devendo contribuir para uma educação cidadã, crítica e libertadora e, no caso da Língua Portuguesa, favorecer o desenvolvimento da proficiência oral e escrita dos alunos.

A escolha criteriosa do livro didático é essencial, pois ele organiza conteúdos e promove competências fundamentais para uma educação cidadã. No ensino de língua materna, destaca-se seu papel no contato com os gêneros literários, considerando que, para muitos alunos, pode ser o único acesso garantido à leitura de textos literários.

Como artefato de poder e mediação cultural, o livro didático desempenha um papel ambíguo: pode tanto possibilitar o acesso à literatura quanto reduzir a complexidade da obra literária a um mero instrumento escolar. De acordo com Zilberman (2003), a organização dos materiais escolares muitas vezes prioriza a formação de um leitor técnico, que responde às

demandas escolares em detrimento da fruição literária. Ao priorizar um uso utilitário da literatura, os livros didáticos limitam seu potencial formativo, tornando necessária a valorização de obras autênticas que estimulem a subjetividade e o pensamento crítico dos estudantes.

Diante dessa reflexão, consideramos relevante analisar a presença do texto literário nos livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção *A conquista - língua portuguesa: ensino fundamental anos finais* (2022), escolhida para o quadriênio 2022-2025, pela rede escolar de Jabotão dos Guararapes, município no qual será realizada essa pesquisa-ação. Inicialmente, mapeamos o quadro programático presente no Manual do Professor dos livros do 6º ao 9º ano, no qual consta os conteúdos programáticos por ano, distribuídos em sete módulos, identificando os gêneros literários presentes que compõem a referida coleção, como aponta a tabela 1.

Tabela 1: A presença do texto literário LD

Ano escolar	Gênero literário	Módulo no LD
6º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa de aventura • Conto popular • Cordel • Letra de canção 	módulos 1 e 2 módulo 3 módulo 3 módulo 5
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Poema contemporâneo • Romance Infantojuvenil • Produção multimodal – Sarau • Conto de enigma • Texto teatral • Narrativa de memórias 	módulo 1 módulo 1 módulo 1 módulo 2 módulo 2 módulo 3
8º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Conto de ficção científica • Fanfic • Conto • Afrofuturismo • Poema social • Poema concreto • Letra de canção: <i>rap</i> • Narrativa de memórias 	módulo 1 módulo 1 módulo 1 módulo 1 módulo 2 módulo 2 módulo 2 módulo 6
9º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Poema • Paródia • Conto • Crônica • Crônica visual • Texto teatral • Esquete 	módulo 1 módulo 1 módulo 1 módulo 2 módulo 2 módulo 2 módulo 2

Fonte: A autora baseada na coleção *A Conquista – língua portuguesa (6º ao 9º ano)*

Percebemos que a presença dos gêneros literários na coleção é bem restrita e, em específico no último ano do ensino fundamental, encontra-se apenas nos dois módulos iniciais dos sete presentes na coleção, dando espaço à gêneros mais voltados à argumentação nos demais módulos. Podemos observar também que o gênero conto permeia todos os anos do ensino fundamental anos finais, diversificando sua tipificação (contos de aventura, populares,

de enigma, de ficção científica).

No entanto, a seleção dos contos apresenta pouca variedade de autores, tipos e abordagens temáticas, o que pode restringir a amplitude da experiência literária dos alunos, como apontam os dados da tabela 2. A predominância de textos já consagrados no cânone literário, sem abertura suficiente para produções contemporâneas, afro-brasileiras, indígenas e regionais, reforça uma visão hegemônica da literatura, negligenciando a diversidade cultural e social do Brasil.

Tabela 2: A presença do gênero conto na coleção *A Conquista – língua portuguesa*

	Módulo	Tipo de conto	Texto literário	Autor(a)
6º ano	3	Conto popular	O cruzeiro do coracle	Robert Louis Stevenson
7º ano	2	Conto de enigma	Se eu fosse Sherlock Holmes	José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque
8º ano	1	Conto de ficção científica	Planetas habitados	André Carneiro
		Conto	Vasto mundo	Maria Valéria Rezende
9º ano	1	Conto afro-brasileiro	Aluado	Samuel Neri

Fonte: A autora baseada na coleção *A Conquista – língua portuguesa (6º ao 9º ano)*

No 9º ano, o gênero conto é desenvolvido por meio do conto social e as atividades referentes a este único conto presente tem maior foco em elementos de composição do gênero do que na subjetividade da leitura literária. Essa análise reforça a importância do contato com o texto literário no 9º ano para além do proposto pelo livro didático, visto que este desenvolve maior atenção a gêneros não literários.

Tal seleção, ainda que aparentemente neutra, pode gerar impactos significativos na formação do sujeito leitor, uma vez que dificulta a identificação dos estudantes com as obras lidas e perpetua a exclusão de narrativas que poderiam ampliar seus horizontes de mundo. Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o trabalho com gêneros literários no Ensino Fundamental deve desenvolver competências que articulem a leitura crítica, a apreciação estética e o respeito à diversidade cultural. Dessa forma, a abordagem restrita observada na coleção analisada pode comprometer a efetivação dos objetivos formativos previstos pela BNCC.

Diante dessas limitações, torna-se necessário ampliar o trabalho com o texto literário na escola para além das propostas do livro didático, de modo a proporcionar aos estudantes experiências de leitura mais diversas e significativas. A promoção de atividades que incorporem obras de diferentes contextos, autores e estilos — especialmente produções contemporâneas,

afro-brasileiras, indígenas e regionais — pode enriquecer o repertório literário, fortalecer a identificação dos alunos com as narrativas e estimular a formação de leitores críticos e sensíveis.

Assim, ampliar as práticas de leitura no espaço escolar é um passo fundamental para romper com as limitações temáticas e autorais identificadas, possibilitando que os estudantes ampliem o acesso à diversidade e à riqueza da produção literária.

CAPÍTULO 5 - QUADRO METODOLÓGICO

E assim, se por fim fecho o livro, é apenas porque minha mente estava saciada, e não o tesouro esgotado. (...) Os livros se adensaram suavemente sob minha mão quando a retirei dentre eles no escuro. Viagens, histórias, memórias, fruto de inúmeras vidas.

- Virginia Woolf, *A arte do romance*

Esta pesquisa é pensada a partir das nossas experiências em sala de aula e possui dois eixos metodológicos, a ver: 1. Pesquisa-ação, por meio de uma pesquisa exploratória foi aplicado um questionário, e de intervenção em sala de aula, objetivando desenvolver uma prática de leitura literária reflexiva, por meio de atividades de leitura literária de contos sociais e psicológicos; 2. A autobiografia de leitor, estimulando os participantes após as experiências de leitura literária e as reflexões, para que pudessem desenvolver a construção narrativa de suas autobiografias de leitor, conscientes de si enquanto sujeito-leitor e da importância da leitura como direito inalienável.

Nesta seção, apresentamos nosso percurso metodológico desde a elaboração do questionário para a pesquisa exploratória inicial às propostas didáticas com os contos selecionados e, por fim, a construção das autobiografias de leitor. Dividida em cinco tópicos, nos quais vamos expor as abordagens escolhidas no âmbito da pesquisa qualitativa, em seguida o local e os sujeitos participantes da pesquisa serão apresentados.

Dando continuidade, no tópico três e quatro tratamos do *corpus* literário e o processo de curadoria dos contos sociais e psicológicos trabalhados na proposta, seguido da descrição dos processos metodológicos com base na pesquisa-ação utilizados para a construção das experiências de leitura literária. Por fim, o último tópico abordará a metodologia autobiográfica, sua composição e como será aplicada para a pesquisa aqui desenvolvida.

5.1 Abordagens da pesquisa qualitativa

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a escolha por uma pesquisa qualitativa vem da busca por compreender o problema dentro da dinâmica relacional entre o mundo real e o sujeito. O vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito mostra que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados ultrapassam aspectos quantitativos, vão além do uso de métodos e técnicas estáticas.

Para tal, a metodologia da pesquisa-ação pressupõe adequada escolha dos instrumentos que serão utilizados na pesquisa investigativa. Segundo Cervo e Bervian (2002, p.53), “o

homem não age diretamente sobre as coisas. Sempre há um intermediário, um instrumento entre eles e seus atos. Isso também quando faz ciência, quando investiga cientificamente. Ora, não é possível fazer um trabalho científico sem conhecer seus instrumentos”, o que reforça a escolha de um questionário, para realização da pesquisa exploratória inicial, atividades de leitura literária, na promoção de experiências com o texto literário e o registro de tais experiências no diário de leitura, instrumentos para coleta de dados de forma a priorizar a relação subjetiva do participante nesta intervenção didática.

5.2 O local e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa proposta foi realizada na Escola Municipal Marízia dos Santos Melo, da rede de Ensino da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, localizada no bairro de Barra de Jangada, município de Jaboatão dos Guararapes, PE.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes pertencentes à turma do 9º ano C do Ensino Fundamental, Anos Finais, do turno da tarde, composta por 38 estudantes, em maioria moradores do entorno escolar.

Para a participação efetiva na pesquisa apresentamos os critérios de inclusão e exclusão aos estudantes desta amostra, constante no projeto de pesquisa de número 77700224.0.0000.5208, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, a saber:

Critério de inclusão – O(a) participante voluntário(a) deve estar matriculado na turma de 9º ano D do Ensino Fundamental, anos finais, estudantes da Escola Municipal Marízia dos Santos Melo no ano de 2024. O(a) voluntário(a) deve ser menor de 18 anos e ser autorizado a participar da pesquisa pelo responsável legal.

Critérios de exclusão – Está excluído o(a) participante voluntário(a) que não estiver matriculado na turma do 9º ano D, na Escola Municipal Marízia dos Santos Melo, no ano de 2024, seja menor de 18 anos e não for devidamente autorizado pelos responsáveis legais.

Cabe ressaltar que a escolha desta série escolar específica parte da observação de que a presença da leitura literária na sala de aula nos anos finais (6º ao 9º ano) sofre progressivas diminuições, o que constatamos na análise da Matriz Curricular determinada como base pela Secretaria de Educação do Município de Jaboatão dos Guararapes, bem como na presença restrita de capítulos voltados ao estudo de gêneros literários nos livros didáticos escolhido pela rede nos últimos anos, inclusive no vigente.

Outro ponto relevante a considerar é como o contato com o texto literário pode contribuir nessa fase escolar que está em iminência de transição, uma vez que os estudantes, ao concluírem o 9º ano do ensino fundamental, serão encaminhados ao ensino médio, dando sequência a estudos literários como parte integrante do ensino de Língua Portuguesa.

5.3 O *corpus* literário: contos sociais e psicológicos

A escolha do *corpus* literário para esta pesquisa toma por princípio contos psicológicos e sociais da Literatura brasileira, considerando dois pontos na trajetória dos participantes da pesquisa: a familiaridade com este gênero literário nos anos anteriores ao 9º ano do ensino fundamental e com a linguagem referente aos elementos analíticos para a construção de esquemas interpretativos; o poder narrativo de síntese e intensidade do gênero conto, reforçando a presença das histórias na vida social e íntima como forma de construção das memórias vividas.

O trabalho com o gênero literário conto progride no desenrolar dos níveis de ensino, afinal, no ensino médio, o contato com essa forma literária é bastante presente, tendo em vista a presença marcante na literatura contemporânea, ponte para relações intertextuais e dos atuais Estudos Interartes, elementos que compõem a construção do repertório cultural dos estudantes.

A antologia é composta com objetivo de mobilizar reflexão a respeito das experiências vividas na juventude e considera como elas impactam na formação íntima do sujeito leitor, afinal, como afirma Jouve (2013, p.53), “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retorno a si.”, reforçando a alteridade e identidade construídas pelo contato sensível com o texto literário.

Na curadoria dos contos para a aplicabilidade do projeto consideramos autores brasileiros que têm expressiva escrita de contos e romances, inclusive voltados para a reflexão acerca de memórias da juventude. Para tal, foram escolhidos quatro autores, sendo dois modernos e dois contemporâneos, representados por um conto cada, que dialoguem com a temática a despertar memórias da juventude.

Como representantes da literatura moderna brasileira foram escolhidos Clarice Lispector e Guimarães Rosa, ambos da 3ª geração modernista, a primeira conhecida pela linguagem que busca profundidade psicológica e o segundo por desenvolver temas sociais, ambos geralmente presentes em fragmentos nos livros didáticos. Na escolha dos autores contemporâneos, elencamos Conceição Evaristo e João A. Carrascoza, autores que estão ativos na cena literária brasileira, com produção constante e que abordam, assim como os modernistas selecionados, questões sociais com olhar atento para a subjetividade das personagens.

Abaixo, apresentamos um quadro com os contos selecionados para as atividades de leitura literária, as obras nas quais estão disponíveis e seus respectivos autores. A ver:

Quadro 3: Contos selecionados para as atividades de leitura literária

	CONTO	OBRA	AUTOR
Literatura Contemporânea	<i>Medo</i>	<i>Aquela água toda</i>	João A. Carrascoza
	<i>Zaita esqueceu de guardar os brinquedos</i>	<i>Olhos D'Água</i>	Conceição Evaristo
Literatura Moderna	<i>A terceira margem do rio</i>	<i>Primeiras Estórias</i>	Guimarães Rosa
	<i>As águas do mundo</i>	<i>Felicidade Clandestina</i>	Clarice Lispector

Fonte: Arquivo da autora

A escolha das obras também considera os demais contos presentes nas antologias, pois acreditamos que o encontro positivo dos participantes com a linguagem e estética de determinado autor estimula o contato com a obra fonte como um todo. Assim, apresentaremos, durante as experiências de leitura, o livro físico de todas as obras selecionadas, para que os alunos participantes possam ter contato com o livro como um todo e, caso desejem, possam realizar de forma complementar a leitura de outros contos presentes nestas obras.

Fundamentamos também nas concepções de Edgar Allan Poe e Julio Cortázar, que destacam a intensidade e a unidade do gênero. Para os autores, o conto deve ter uma dimensão estrutural mais objetiva, causando impacto imediato. Esses princípios orientaram a seleção dos textos, favorecendo a primeira leitura breve e significativa, mas ainda capaz de marcar a memória literária dos estudantes

5.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa-ação

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a pesquisa-ação definida por Thiollent (2011, p.14) como

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

Consideramos nosso objetivo observar, de forma qualitativa, a formação do sujeito leitor/escritor, com foco na contribuição para a formação desse sujeito através de propostas de atividades de leitura e escrita visando estratégias subjetivas de leitura literária. Percebemos

ainda a potencialidade da pesquisa-ação para compreender a realidade e, assim, agir ativamente nos problemas identificados, enfrentando-os.

Utilizaremos a pesquisa descritiva como ponto de partida para compreender o campo no qual mapeamos os dados coletados, por meio da realização de um questionário inicial com perguntas fechadas, considerando que

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. [...] Procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. [...] desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados e cujo registro não consta de documentos. (Cervo; Bervian, 2002, p. 66).

Desta forma, a coleta de dados contará com maior exatidão, uma vez que o questionário possibilita obter respostas às questões por um instrumento previamente planejado pelo pesquisado, diretamente relacionado ao problema central abordado na pesquisa.

Vimos na pesquisa-ação aspectos favoráveis para este estudo, pois parte de um pensamento já existente e, sendo assim, tomaremos nossas perguntas de pesquisa como base: De que forma aprimorar uma educação literária libertadora, crítica e criativa para uma consciência do direito discente ao acesso à Literatura? Como favorecer a apropriação do texto literário com os alunos por meio do desenvolvimento de atividades a partir dos processos constitutivos do ato de leitura? A intervenção partirá dessa situação problema a fim de encontrar meios para analisar as abordagens e as estratégias utilizadas.

Para tal, o desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados será realizado inicialmente por meio de um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha a fim de traçar um perfil da turma, seguido da mediação de atividades de leituras literárias, com foco em mobilizar e sensibilizar a recepção do texto literário com os estudantes. Para acompanhar o desenvolvimento da proposta, optamos pelo registro da experiência leitora de cada estudante utilizando a escrita de um diário pautado nas leituras de contos sociais e psicológicos. Em seguida, complementaremos a pesquisa-ação com a metodologia autobiográfica, na qual será desenvolvida a produção de uma autobiografia oralizada de leitor a fim de que ele possa resgatar lembranças leitoras advindas de sua biblioteca interior para estruturá-la conscientemente.

Os instrumentos didáticos que utilizaremos para desenvolver a metodologia da pesquisa-ação serão descritos com mais detalhes nas subseções seguintes.

5.4.1 Caminhos iniciais: apresentação do estudo e pesquisa exploratória

Inicialmente, apresentamos aos estudantes a proposta de pesquisa por meio de *slides* e, nestes, desenhamos a pesquisa em tema, objetivos, percurso e importância da pesquisa tanto para a pesquisadora quanto para a comunidade escolar. Ao desenvolver o teor da pesquisa, correlacionamos com o tema proposto, em 2025, pela Secretária de Educação da rede municipal de Jaboatão, “Educar para sentir: inteligência emocional e bem-estar na escola”, atrelando esse tema à importância da leitura no desenvolvimento dos aspectos emocionais e cognitivos dos estudantes.

Explicamos que, por serem um grupo formado de jovens menores de 18 anos, a participação voluntária na pesquisa exigia autorização deles, mas também do responsável, nos resguardando dos direitos para aquisição dos registros de imagem e som necessários. Em seguida, informamos que caso desejem desistir de participar da pesquisa durante o percurso seria possível e entregamos a cada estudante dois termos para serem assinados e entregues no próximo encontro.

No encontro seguinte, após a entrega dos termos assinados pela maioria dos estudantes e seus responsáveis, realizamos a pesquisa exploratória, uma vez que identificar o perfil dos alunos participantes da pesquisa é imprescindível na escolha dos instrumentos didáticos utilizados na pesquisa, bem como especificamente para o planejamento das atividades propostas.

Assim, por meio da aplicação de um questionário, no qual os estudantes respondiam questões iniciais sobre seu perfil enquanto leitor, iniciamos nossa abordagem de pesquisa com a fase exploratória, que consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 2011, p. 56). Encontramos no questionário uma forma bastante usada para coleta de dados, auxiliando no conhecimento de opiniões, interesses, expectativas e mesmo situações vivenciadas pelos participantes.

Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário é “[...] um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Sua estrutura pode conter perguntas abertas e/ou fechadas, as quais as primeiras possibilitam respostas mais detalhadas e variadas; enquanto as fechadas, maior facilidade na compilação e análise dos dados. Outra vantagem do instrumento questionário na pesquisa exploratória é um maior alcance do número de pessoas, assegurando o anonimato, o que, associada à padronização das

perguntas, possibilita uma interpretação mais direta e uniforme, facilitando a comparação das respostas.

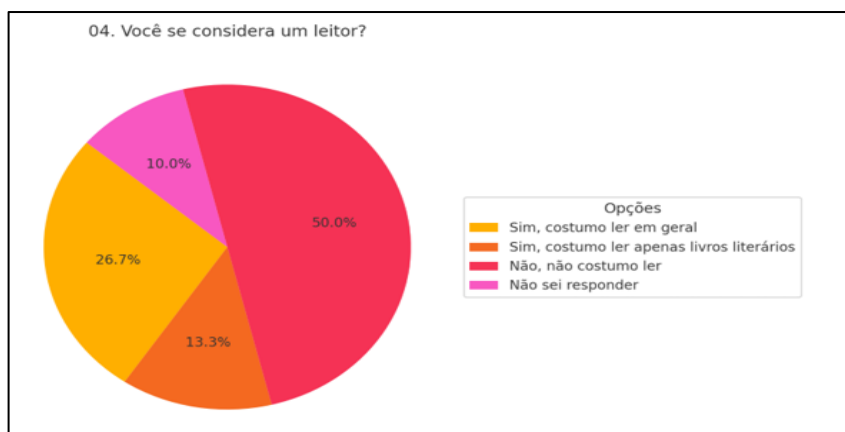
O questionário proposto (apêndice 1) objetiva traçar o perfil leitor da turma em estudo, com perguntas que abordam sobre o perfil sociocultural, gestos e modos de ler, contato com aspectos da literatura e com espaços de leitura, elementos tão necessários para a educação literária. Assim, diante desse panorama, reforçamos a consideração de Colomer (2007, p.123) de que “a escola deve combinar objetivos, eixos de programação, *corpus* de leituras e tipos de atividades no conjunto de um planejamento organizado que resulte cada vez mais efetivo.” E delineamos com mais precisão nossa pesquisa.

A escolha por um questionário com 13 questões todas fechadas, com possibilidade de inclusão escrita de informações adicionais, considera a dinâmica de interpretação dos dados e a maior confiança dos participantes, dado o anonimato, mesmo tendo ciência da imposição das respostas que são predeterminadas. Por isso, estipulamos a presença do investigador, na aplicabilidade do questionário, que transmitirá instruções minuciosas e específicas.

Sendo assim, a pesquisa exploratória realizada na turma do nono ano D, do turno da tarde, totaliza 30 estudantes participantes. Com base nas questões iniciais, afirmamos que o grupo é composto por um perfil etário em maioria entre 14 e 15 anos, ou seja, adolescentes em formação, dentro dos parâmetros etário e socioculturais esperados para o grupo do 9º ano. Quanto ao gênero, há uma pequena predominância masculina, sendo composta por 63,3% dos participantes do sexo masculino e 36,7% do sexo feminino, destes, com exceção de um estudante, estão cursando o 9º ano pela primeira vez.

No tocante à quarta pergunta do questionário “Você se considera um leitor?”, uma das questões centrais do estudo, vejamos o que aponta o gráfico 4, abaixo:

Gráfico 1: Considerações sobre ser leitor pelos estudantes



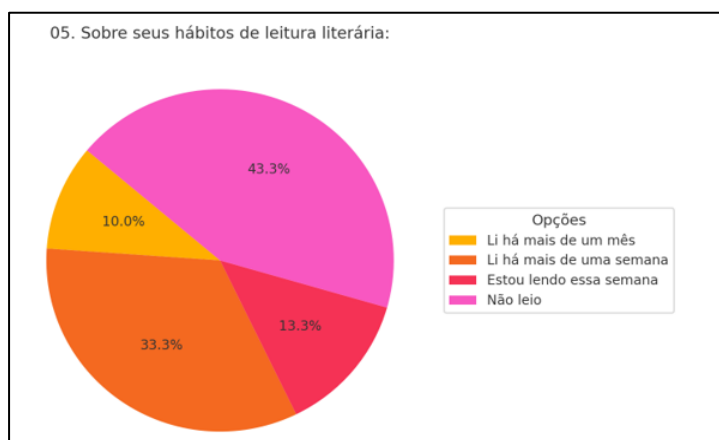
Fonte: Arquivo da autora

Aqui, muitos estudantes apresentaram o conceito de leitor voltado somente como aquele que sabe ler. Desse modo, eles confundem com o conceito de *alfabetizado*. Dentre todas as respostas, observamos que exatamente metade da turma afirma que “não costuma ler”, em contraponto a mais de um quarto da turma que afirma ler em geral, ou seja, obras literárias e não literárias.

Reforçamos, então, a importância do professor mediador da leitura, ter clara a conceituação de leitura, leitor e texto literário, para que assim possa ampliar as definições iniciais dos estudantes, levando-os a compreender de forma mais ampla, desde o letramento literário à educação literária em geral.

Esses resultados convergem no que diz respeito aos hábitos da prática da leitura literária. Vale ressaltar que consideramos hábito de leitura o tempo destinado a uma determinada atividade, na qual se mantém uma frequência e constância. E nesse âmbito, surge outro questionamento, sobre o que é e o que não é texto literário. Observamos o gráfico 5, a seguir, sobre o hábito de leitura literária dos sujeitos-participantes:

Gráfico 2: Hábitos de leitura literária dos estudantes



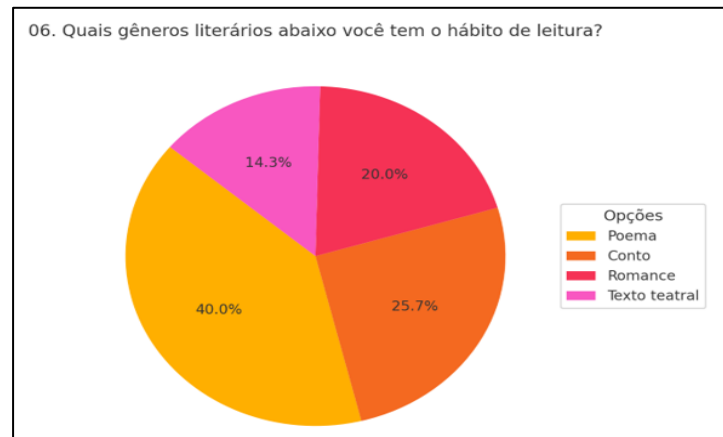
Fonte: Arquivo da autora

Ao analisarmos as respostas, entendemos que a maioria dos estudantes dessa turma reforçam que não leem livros literários, nem mesmo há mais de um mês. No entanto, cabe ressaltar que durante a aplicação do questionário muitos estudantes não conseguiam definir o que é um leitor, confundindo-os com aquele que é alfabetizado, como mencionamos anteriormente.

Para eles, leitor é quem tem a capacidade de decodificar e codificar símbolos gráficos. Em consequente, distinguir textos literários e não-literários foi uma problemática apresentada por parte do grupo, o que reflete diretamente na condição de considerar-se um leitor, e mesmo

um leitor de literatura. Compreendemos que para garantir o direito à literatura na escola, à uma formação consciente e crítica da identidade de leitor dos sujeitos escolares, é imprescindível perpassar por tais conhecimentos iniciais e conceituações.

Gráfico 3: Gêneros literários lidos pelos estudantes

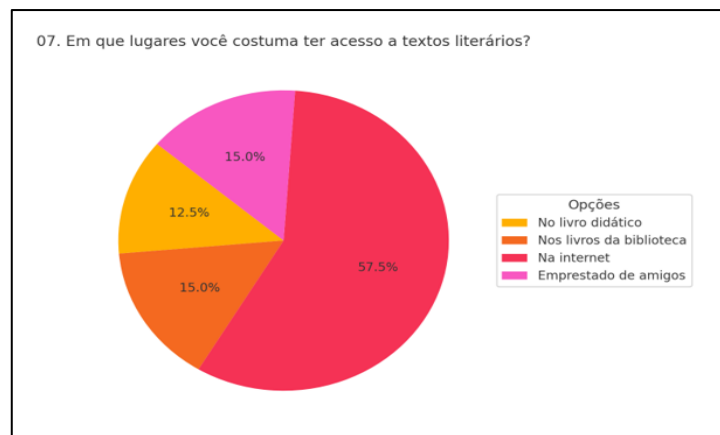


Fonte: Arquivo da autora

No tocante aos gêneros literários - que repercutem no hábito de leitura literária dos sujeitos-participantes em questão - elencamos àqueles recorrentes no contexto escolar, sendo estes: poema; conto; romance; texto teatral. Quanto aos gêneros mais lidos, podemos constatar que há predominância do gênero poema (40%), seguido do conto (25,7%), gênero este que ancora nossas atividades e experiências de leitura nesta pesquisa. Não obstante, esses são os gêneros mais recorrentes no livro didático durante todo o ensino fundamental anos finais.

Quanto aos lugares de acesso ao texto literário, observemos o gráfico 7.

Gráfico 04: Lugares de acesso ao texto literário

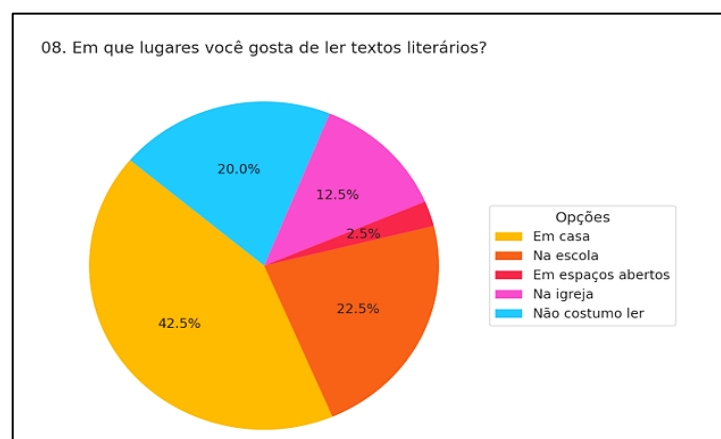


Fonte: Arquivo da autora

Nesse gráfico, vemos que os estudantes acessam textos literários geralmente na internet, sendo 57,5% dos respondentes da pesquisa. Esses dados convergem com os dados apresentados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024). Em seguida, um outro lugar de acesso por eles com 15%, temos livros emprestados de amigos ou pela biblioteca. Por fim, temos 12,5% de lugares de acesso a textos literários, o livro didático.

Uma vez com o texto literário ao seu alcance, em que espaços físicos o estudante costuma ler textos literários? E a reflexão de outro aspecto que abordamos no levantamento do questionário são referentes a gestos e modos de ler literatura, considerando que a consciência de si enquanto leitor pode aproximar o sujeito da leitura literária, bem como despertar para sua identidade de leitor. Desse modo, a escolha de lugares físicos para leitura pode influenciar nas experiências que temos com o texto literário, por isso, perguntamos aos estudantes em que lugares eles gostam de ler textos literários.

Gráfico 5: Lugares preferidos para ler textos literários

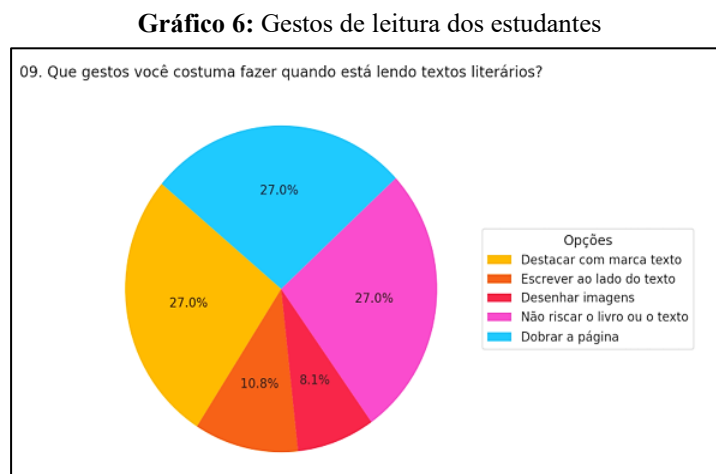


Fonte: Arquivo da autora

Esses jovens gostam de ler predominantemente, com 42,5% das respostas, em casa; 22,5%, na escola e 12,5% na igreja. A preferência pela leitura domiciliar é apontada também na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024) e dialoga com o espaço de concentração mais restrito ao silêncio e conforto. Isso também inclui um modo de ler bem comum entre jovens, a leitura silenciosa.

Esses resultados chamam nossa atenção porque 20% dos estudantes reiteram o fato de eles não terem costume de ler, ou seja, não há um hábito de leitura preexistente, por isso, não há um lugar de preferência para essa prática. Em contrapartida, temos 80% dos sujeitos-participantes que leem. Desse modo, que gestos de leitura literária são desenvolvidos durante o

ato de ler? Para a análise e compreensão dos gestos de leitura, tomamos como base da análise os que são apontados por Xypas (2018), como mostra o gráfico 09 abaixo:



Fonte: Arquivo da autora

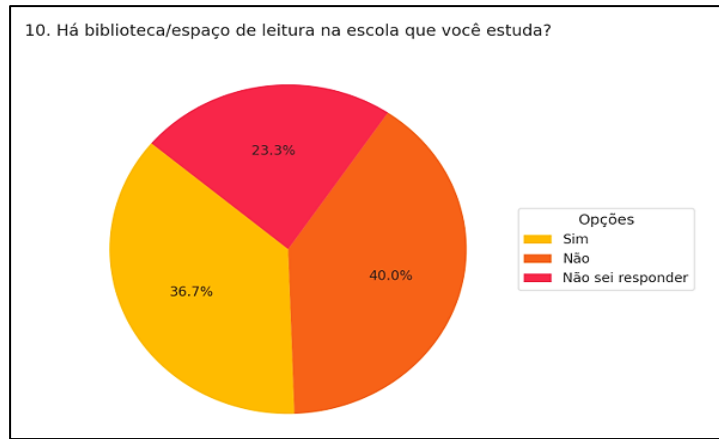
Nesse quesito, encontramos uma dualidade de jovens que destacam com marca-texto as partes que lhes desperta interesse, enquanto a mesma porcentagem, 27%, não costuma riscar o livro ou texto e, em igual número (27%), há ainda a mesma porcentagem de estudantes, ou seja, 27% que costumam dobrar a página do livro. Pensamos que perceber esses gestos, na prática docente, nos possibilita entender como o sujeito leitor estabelece relação com a materialidade do texto literário.

Compreender essa materialidade, expressa no produto cultural livro, desperta-nos a curiosidade para suas práticas leitoras. Assim, também observamos que gestos como desenhar ou escrever ao lado do texto, são menos recorrentes com esses sujeitos participantes podendo sinalizar fissuras, no sentido de que eles não costumam exercer práticas mais interventivas por meio do desenho e da escrita, para a apropriação do texto literário.

Outro ponto relevante para o contato do estudante com o livro literário são as bibliotecas e espaços de leitura dentro do espaço escolar, que desempenham um papel fundamental na formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis às múltiplas linguagens do mundo contemporâneo. Mais do que repositórios de livros, esses ambientes funcionam como territórios simbólicos de encontro entre o sujeito e a literatura, favorecendo o desenvolvimento do imaginário, da empatia e da capacidade interpretativa. Desse modo, quando organizados de forma acolhedora e acessível, esses espaços contribuem para democratizar o acesso ao conhecimento, estimulam práticas leitoras significativas e colaboram na construção de uma cultura de leitura no cotidiano escolar.

Quanto a realidade dos jovens da pesquisa nesse aspecto, passamos à análise de gráficos que nos permitem compreender os espaços escolares para a leitura literária.

Gráfico 7: Presença dos espaços de leitura escolar

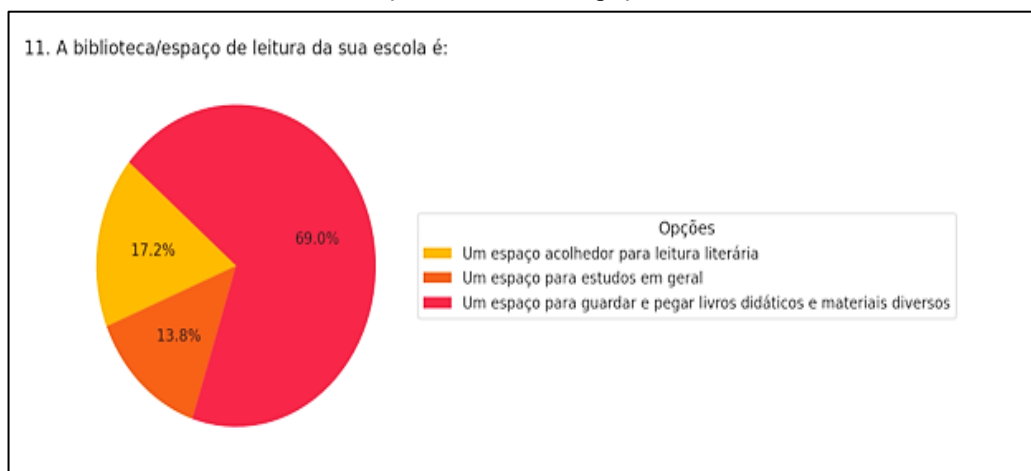


Fonte: Arquivo da autora

Constatamos, assim, que na escola onde estudam os sujeitos-participantes desta pesquisa, 40% não sabe responder, seguido de 36,7% sabem responder e não uns 23,3%. Aqui, informamos que, de acordo com a legislação, nas escolas municipais de Jaboatão não há biblioteca, e sim espaços de leitura, como é o caso da escola a qual a pesquisa aplica-se. Outra problemática associada a esse ponto é a realidade de muitos espaços de leitura que, mesmo existindo fisicamente, são muitas vezes utilizados como depósito de livros didáticos e outros materiais educacionais, o que compromete o contato do jovem estudante com o livro literário.

E utilizam, os que sabem que existe biblioteca/espços de leitura literária na escola?

Gráfico 8: Utilização da biblioteca/espços de leitura escolar



Fonte: Arquivo da autora

No Gráfico 11, vemos que 17,2% dos sujeitos-participantes veem a biblioteca/espço de leitura como acolhedor e de acesso a livros literários. Em seguida, 13,8% diz que a biblioteca é um espaço para estudos em geral. No entanto, o que nos chama atenção é que 69% dos entrevistados afirmam que na escola onde estudam há um espaço para guardar e pegar livros didáticos e materiais diversos. Ora, podemos compreender melhor esse dado, uma vez que muitos têm a percepção de que o espaço físico de leitura, seja muito mais utilizado para outros fins, como mencionado, que para ler propriamente dito.

Nesse âmbito, é Colomer (2007) quem destaca que o contato frequente com obras literárias em ambientes organizados para a fruição leitora contribui para consolidar o gosto pela leitura e ampliar as possibilidades de significação do mundo. Nesse sentido, investir na qualificação dos espaços de leitura e na mediação realizada nesses ambientes, é assegurar aos estudantes o direito de experienciar a literatura como vivência transformadora.

Gráfico 9: Questionamento - “Os jovens gostam de ler?”



Fonte: Arquivo da autora

A maioria dos estudantes dessa turma, 56,7% ao todo, afirma que o jovem gosta mais ou menos de ler, e aqui os principais argumentos respondidos de forma aberta, por escrito, permeiam expressões recorrentes de tédio e falta de paciência durante o ato de ler. Um terço dos estudantes dessa turma relata a preguiça como motivo para que os jovens hoje gostem de ler mais ou menos, o que leva a um hábito de leitura literária instável.

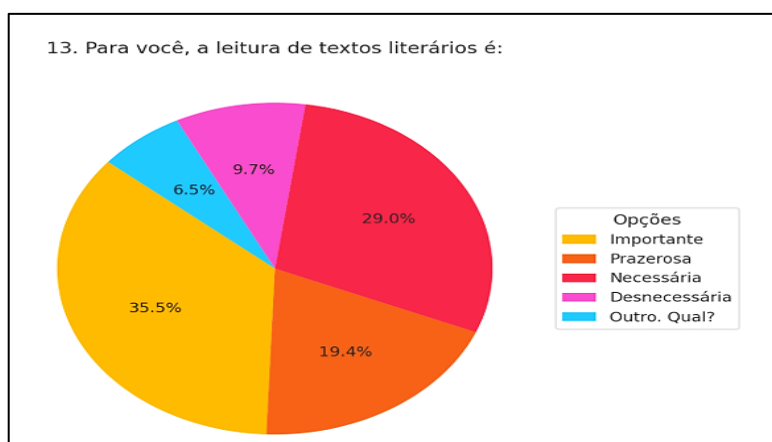
Esse desinteresse pela leitura, quando comparado a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), encontra respaldos entre os leitores, que aponta uma diminuição dentre os jovens que, sim, gostariam de ter lido mais entre 2019 e 2024 (respectivamente, 82% e 75%). Ademais, nas três principais razões para não ter lido mais livros literários relatada por estes, estão, na sequência, 1. falta de tempo; 2. porque prefere outras atividades; 3. Porque não tem paciência

para ler. Como vemos, nossos estudantes público-alvo desta intervenção se encaixam nesse quadro da pesquisa.

Destacamos, ainda, dois relatos, que constam nas respostas a pergunta 12 do questionário, sobre os jovens não gostarem de ler, um deles acrescenta que discorda dessa afirmação, afinal ler, segundo ele, “faz bem para a memória e também emocionalmente”. O outro relato aponta que mesmo sendo um lugar comum, a ideia de que os jovens não gostam de ler, o entrevistado percebe que “muitos jovens leem bastante”, quebrando com esse estigma de enfraquecimento da leitura.

Pensamos que valorizar a leitura literária em nossa vida é reconhecer sua potência formadora, não apenas no âmbito intelectual, mas também no emocional, ético e sensível. A literatura nos permite entrar em contato com diferentes realidades, modos de pensar e experiências humanas, favorecendo o desenvolvimento da empatia, da imaginação e do pensamento crítico. Ao ser questionado sobre a valoração pessoal da leitura literária, os estudantes entrevistados responderam o que apresentamos no gráfico 13, abaixo.

Gráfico 10: Relação valorativa da leitura literária



Fonte: Arquivo da autora

Em suma, os sujeitos-participantes afirmam que consideram a leitura uma atividade importante com 35,5% dos respondentes. Além disso, com 29%, a leitura é vista como necessária, seguido de 19,4% dos sujeitos-participantes da pesquisa que afirmam que ela é prazer. O valor acordado à leitura como desnecessária fica com 9,7% dos entrevistados, sendo 6,5%, que acordam outro valor à leitura, definido nas palavras dos estudantes como “tanto faz”, “Relativo” e “Eu acho uma coisa muito legal e divertida”.

Por fim, acreditamos que há muito trabalho a realizar para que a leitura literária encontre espaço de diálogo com os jovens e ultrapasse a barreira de premissa de que o jovem no Brasil

não gosta de ler. Como afirma Antônio Candido (2011), a literatura exerce função humanizadora por despertar sentimentos, refletir conflitos e iluminar a condição humana em sua complexidade. Ao valorizarmos a leitura literária, promovemos não apenas o enriquecimento cultural, mas também a constituição de sujeitos mais sensíveis, reflexivos e conscientes de seu lugar no mundo. Assim, propomos aqui uma intervenção didática que busca despertar a subjetividade, dando voz ao sujeito leitor e a construção de si enquanto autor da singularidade da obra.

5.4.2 Intervenção didática: experiências de leitura à luz de teorias da leitura subjetiva

Durante o caminhar da pesquisa, a construção do estudo bibliográfico foi determinante para entender como está a escola no século XXI e as teorias vigentes a respeito da leitura e da didática do ensino de Literatura, bem como as representações sociais sobre o leitor e o desenvolvimento deste, levando-o às atuais concepções de sujeito leitor, na perspectiva da leitura subjetiva. Assim, olhando para as contribuições da didatização da Literatura na perspectiva do sujeito leitor, torna-se fundamental na construção da intervenção didática considerarmos a subjetividade na formação do leitor literário, por meio do acolhimento de suas emoções desencadeadas pelo texto literário, bem como do encorajamento da produção do texto do leitor a partir da reapropriação do texto pelo leitor.

A leitura literária vista como ensinável pressupõe entendê-la enquanto processo, para além do produto. Torna-se, então, primordial a figura do mediador de leitura no processo de construção das experiências leitoras na escola. Colomer (2007, p.116) aponta que “(...) ouvir, compartilhar e ajudar no esforço de ler textos que valham a pena são as novas coordenadas que presidem este século”, e entendemos ser esta a base do trabalho desenvolvido pela atividade de mediação de leitura.

Para proporcionar aos estudantes participantes da pesquisa contato com a leitura enquanto experiência transformadora e a vivência estética com o texto literário, foram elaboradas atividades de leitura com o *corpus* literário elencado. (Ver página 56 desta dissertação).

As atividades de leitura tomam como base as estratégias de leitura desenvolvidas por Solé (1998), norte da composição das etapas interventivas, na qual observa o processo de experiência de leitura do texto literário em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura; e na proposta metodológica sugerida por Jouve (2013), com os planos intelectual e afetivo na leitura subjetiva. Objetivamos propor atividades de leitura literária que desencadeiam os ecos íntimos

do leitor (LANGLADE, 2013), marcas da sua subjetividade enquanto sujeito leitor lendo o texto e lendo a si.

As atividades fundamentaram-se, ainda, nas concepções de Poe e Cortázar acerca do gênero conto. Para Poe, a narrativa breve deve ser estruturada de modo a produzir um único efeito no leitor, garantindo-lhe coesão e intensidade; já para Cortázar, caracteriza-se pela possibilidade de ser lida integralmente em uma única seção, promovendo um impacto concentrado e duradouro. Essas ideias nortearam a elaboração de perguntas que estimulassem a relação dos estudantes com os personagens e situações, favorecendo a reflexão sobre si e sobre o outro, aspecto central nas leituras de contos sociais e psicológicos selecionados

A seguir, apresentamos as etapas das experiências de leitura realizadas na intervenção, que ocorreram no espaço da sala de aula, durante seis semanas. Nestas, estava previsto quatro semanas iniciais foram destinadas as experiências de leitura com os contos e as duas últimas para a preparação da autobiografia de leitor dos estudantes. No decorrer do percurso, percebemos lacunas a respeito da nomeação de emoções e realizamos um encontro estratégico, de 2 h/a. Os encontros aconteciam nas segundas-feiras, 1h/a, na qual era realizada a etapa de pré-leitura, e nas terças-feiras, 2h/a, com as atividades de leitura e pós-leitura, com o registro das atividades de leitura literária subjetiva com base na proposta metodológica de Jouve (2013).

Aqui, ressaltamos que as turmas tem disponível na grade de aulas um total de 6 h/a semanais de Português, e estipulamos 3 h/a para a realização das experiências de leitura, pois a gestão da escola orientou a necessidade da turma do 9º ano, ano final do ensino fundamental, estar em revisão constante dos descritores do SAEB e SAEPE para que realizem bem tais exames no final do ano letivo.

A cada atividade os textos literários selecionados no *corpus* eram entregues impressos, em cópia para cada estudante. Para acolher o texto do leitor, os estudantes utilizaram o diário de leitura, uma vez que a apropriação da leitura literária através da escrita é um dos três pilares fundamentais para a formação de si, juntamente com a leitura e a interpretação, segundo Machado (1998).

A autora afirma que “é importante a conexão entre escrita e aprendizagem, uma vez que a escrita pode ser considerada como um processo de descoberta, uma forma de gerar ideias, de se estabelecer conexões entre elas e de transformar noções preconcebidas.” (Machado, 1998, p.47), por isso contamos com a companhia constante deste instrumento para o acolhimento das singularidades da leitura literária.

Separamos um momento inicial de 2h/a para a confecção das capas dos diários de leitura e, para tal, contamos com a colaboração da professora de Artes da escola, Vanessa Lorega, que

sugeriu aos estudantes ideias criativas de colagem e disposição das imagens atrelado a expressão de si. Solicitamos também que fossem postos nas capas o nome “Diário de leituras” e dentro cada estudante escrevesse um pseudônimo de identificação, assim seriam identificados durante o processo e no momento da análise dos dados.

Descreveremos a seguir as experiências de leitura realizadas por encontro, bem como as atividades de leitura literária propostas.

- **1º experiência de leitura:** *As águas do mundo* (Clarice Lispector)

Pré-leitura (1 h/a) – Nesse primeiro encontro pedimos aos estudantes que organizassem a sala em círculo e, em seguida, informamos que todos os encontros seriam nesse formato de disposição das bancas, para que assim eles pudessem olhar e perceber melhor uns aos outros. Em seguida, dispomos um áudio com som de águas correntes, como som de mar ou cachoeira, e pedimos que todos fechássemos olhos para que a sensibilidade ao ouvir fosse mais desperta.

Em determinado momento, questionamos: onde estão as águas do mundo? Esses sons que estamos ouvindo representam todas as águas do mundo? Em seguida, pedimos para que os estudantes reabrissem os olhos e então entregamos uma atividade de pré-leitura.

Figura 3 – Atividade de pré-leitura do conto *As águas do mundo*



Fonte: Arquivo da autora

Diante da pergunta: que sensações as águas do mundo despertam em você? Fizemos uma reflexão coletiva que envolveu compreender a distinção entre o sentir provocado pela água doce e pela água salgada. E fomos além, construindo percursos das águas do corpo humano ao planeta Terra. Esse foi um momento de muitas reflexões partilhadas e descobertas, que permeou relatos de como os estudantes buscavam nas águas do mundo o contato para acalmar-se, para divertir-se, para cuidar de si.

A comunidade na qual a escola está localizada é margeada por uma vila de pescadores, que inclusive originaram o nome do bairro, Barra de Jangada, e encontrar essas lembranças nas falas dos alunos mostra-nos o quanto podemos expandir nosso conhecimento de mundo na partilha com o outro. Aqui, ressaltamos um contato com a água salgada relatado por muitos jovens da turma, o banho de mar no primeiro amanhecer do dia de Ano Novo, um pré anúncio para o mergulho que fariam no conto de Clarice Lispector, como veremos.

Leitura e pós-leitura (2 h/a) – No dia seguinte, o encontro foi iniciado com os alunos em círculo e a entrega impressa do texto literário *As águas do mundo*, da escritora Clarice Lispector. Apresentamos o livro ao qual foi extraído este conto, materializando o objeto cultural livro. Os estudantes, orientados a realizarem primeiro a leitura silenciosa e individual do texto e, caso desejassem, destacarem no texto os trechos que lhes marcou, palavras, frases. Também sugerimos que anotassem nas bordas da folha, sendo deixado um espaço largo de margem para esse fim. Nesse momento, retomamos o áudio das águas, utilizado na pré-leitura, para seguir de fundo musical durante a leitura.

Em seguida, o texto foi lido pela professora pesquisadora, mediando a leitura em voz alta com entonações e pausas. Assim, os alunos tiveram contato consciente com dois modos de ler, em silêncio e no ouvir a história contada em voz alta por outro.

Como já havia a leitura previa, ficou mais perceptível a intenção da mediação da leitura realizada, ao modular a voz para que ressaltasse o som do mar e o fluxo de pensamentos da protagonista da história. Sendo um conto psicológico, mergulhamos na história junto com a protagonista, explorando seus pensamentos e reflexões, suas percepções do mundo ao seu redor. E, ao terminar a segunda leitura, os estudantes afirmaram duas perspectivas, a falta de ação da personagem como enfadonha no contar e como era comum a si os sentimentos que encontraram na percepção do fato narrado pela protagonista.

Figura 4 – Momento em que acontecia a leitura em voz alta pela professora



Fonte: Arquivo da autora

Chamou nossa atenção quanto as emoções despertadas nessa experiência de leitura observar que a turma relatou não conseguir expressar bem que emoção sentiram ao colocarem-se em movimento de alteridade com a protagonista do conto. Quando questionados se seria por indiferença à história narrada, ouvimos que não, pois mesmo que tenham achado a história “mais parada”, sentiram-se provocados pelos pensamentos descritos pela personagem. Localizamos assim uma fragilidade latente, a importância de conhecer e nomear as emoções para assim expor o sentir.

Após as escutas e trocas, pedimos para que os estudantes pegassem seus diários de leituras e entregamos uma sequência de perguntas (apêndice 2) para que, ao serem respondidas nos diários, pudessem nortear a escrita do texto do leitor. As perguntas foram entregues impressas para otimizar o tempo, uma vez que só teríamos 2h/a para a realização desse momento. Solicitamos aos estudantes que respondessem em casa as perguntas, assim teriam mais tempo para refletirem sobre a experiência que vivenciaram nos dois dias de encontro, e trouxessem em seus diários para o próximo encontro, na segunda-feira.

- **2º experiência de leitura:** Medo (João Anzanello Carrascoza)

Pré-leitura (1 h/a) – Nesse encontro, com a sala já organizada em círculo, escrevemos no quadro a palavra MEDO e, em seguida, levantamos a reflexão a respeito dessa emoção, em que situações a sentimos, como nosso corpo reage. Entregamos aos estudantes uma parte de uma folha de ofício e pedimos para que escrevessem nestas seus medos, garantindo o anonimato. Demos um tempo para a execução da atividade, enquanto percebemos alguns a realizando sozinhos, inclusive com o cuidado de não serem lidos, outros comentando em grupo aquilo que lhes desperta medo. Depois, os papéis foram recolhidos e postos em uma caixa preta.

Fizemos a leitura dos medos, um a um, no anonimato como combinado, e as reações eram as mais diversas, alguns esclareciam tratar-se de seus medos, complementavam com comentários sobre porque, quando ou como esse medo surgiu. Muitos, visivelmente ansiosos para serem lidos e não descobertos, ou para serem lidos e poder expor mais sobre o que sentem. Que emoção é o medo. Todos da turma afirmam senti-lo. Seja medo ocasionado por questões mais realistas, como medo de perder familiares, perder sua casa nas chuvas, ser assaltado ou estuprada; outros sentem medos mais subjetivos, como o medo da morte, da solidão, da depressão.

Lidos os medos, estimulamos reflexões com base nas seguintes perguntas:

- O que o medo nos ensina?
- Medo é sempre negativo?
- Como é sentir medo e não ter com quem conversar?
- Você já teve um amigo que parecia te proteger do mundo?

Também perguntamos sobre aqueles que estão atrelados ao contexto escolar, pouco relatos na atividade escrita proposta. Recomeçou uma nova discussão sobre como a escola pode provocar medos diversos, seja da reprovação, da vergonha social, das brigas na escola e, o que foi o mais respondido, medo de expor-se nos trabalhos escolares, associado a ler em voz alta. Aqui pensamos como esse modo de ler pode ser desafiador para alguns jovens quando são intimidados por professores a realizarem a leitura em voz alta contra sua vontade, muitas vezes provocando traumas e afastamento da escola.

Leitura e pós-leitura (2 h/a) – O encontro seguinte, na terça-feira, também dispostos em círculo, os alunos receberam cópias impressas do conto *Medo*, de João Anzanello Carrascoza.

Dessa vez, o modo de leitura solicitado foi uma leitura em voz alta compartilhada, para tal solicitamos que os alunos que desejassem ler fossem dando continuidade a narrativa e apenas cinco alunos desejaram participar de início, mas, no percurso da leitura, outros dois alunos também se dispuseram a ler conosco.

Medo é um conto contemporâneo, mas atemporal. Ao contar, em 3º pessoa, uma situação social tão comum entre os jovens na escola, a relação de poder dos maiores com os menores, dialoga com questões que seguem por toda a vida, como a injustiça ocasionada pelo abuso de poder. Desencadeado pelos medos, nosso protagonista reage e percebe os caminhos de seus atos só depois.

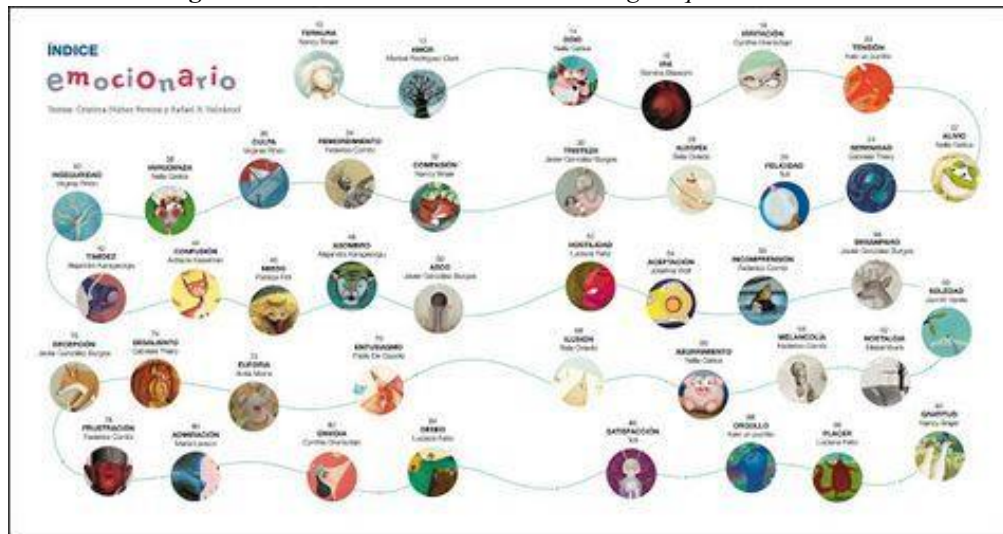
A reação empática dessa narrativa foi expressiva e a dinâmica de mais ações que reflexões presente em contos sociais contribuiu para tal. Entregamos aos estudantes uma cópia com perguntas de teor subjetivo para que afixassem em seus diários e solicitamos que iniciassem as respostas, visto que alguns esqueceram de realizar o registro nos diários de leitura referente a primeira experiência de leitura. Dado o final do tempo da aula, orientamos que continuassem seus registros em casa e que, caso desejassem, escrevessem mais que respostas, refletindo sobre suas impressões em uma conversa mais íntima com seu diário.

Para o próximo encontro, solicitamos também que os alunos trouxessem brinquedos que gostassem e representassem sua infância, poderia ser próprio ou de irmãos e/ou amigos.

- **Encontro estratégico** – Como falar das emoções?

Percebendo a lacuna da turma quanto a expressar as emoções sentidas, pensamos em um momento para que pudéssemos conversar sobre como nomear as emoções. Separamos 1h/a nessa mesma semana, na sexta-feira, para realizar uma conversa e utilizamos como norte uma obra literária bastante poética, o *Emocionário: diga o que você sente*, livro escrito por Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel. Nessa obra, os autores traçam um percurso das emoções e por meio do texto poético, elaboram definições, como um dicionário, sobre as 42 emoções apresentadas, como mostra o índice da obra (figura 5).

Figura 5 – Índice do livro *Emocionário: diga o que você sente*



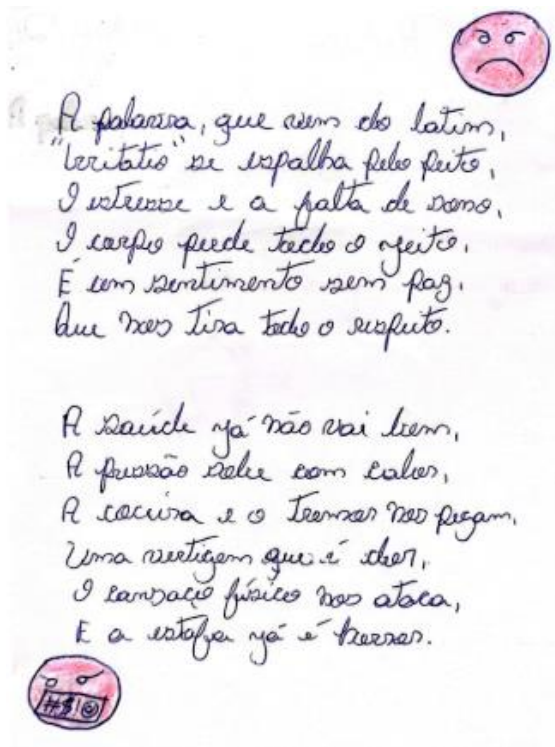
Fonte: (Pereira; Valcárcel, 2018, p. 8)

Nesse encontro estratégico, apresentamos o livro físico aos alunos e o mapa das emoções que compõe o índice, explorando assim os elementos paratextuais tão ricos de informações visuais sobre o tema abordado. Destacamos ainda a composição das ilustrações da obra, realizada por uma equipe de ilustradores convidados e que diversifica também o olhar para compreender a relação entre texto poético escrito e visual. Em seguida, em slides, exibimos o livro digital e pedimos para que os estudantes escolhessem emoções que gostariam de conhecer os significados e lêssemos em grupo o poema que traz a definição proposta.

Foi um momento bastante rico, muitas emoções presentes na obra os alunos não conheciam nem o nome, como melancolia e ternura, e outras que já nomearam, não conseguiam expressar o que elas significavam. Descobrir nessa atividade novas formas de nomear o que sentem despertou nos jovens curiosidade, consciência de si, sensibilidade, além de expandir o vocabulário expressivo do sentir.

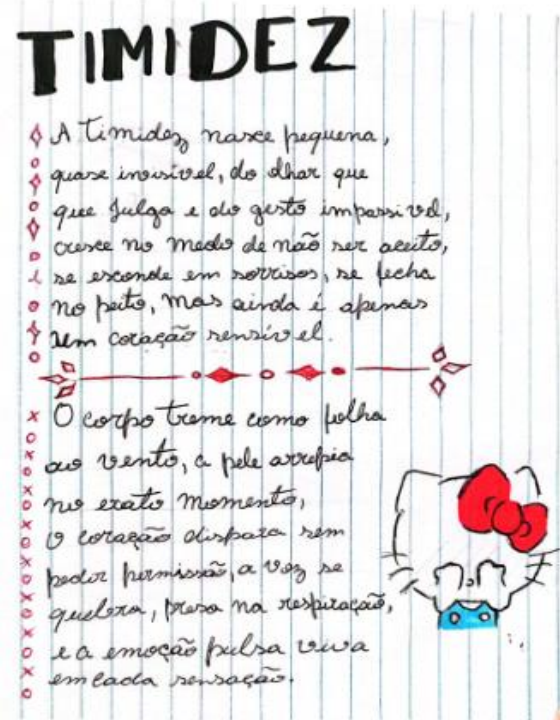
No final do encontro, solicitamos que fosse registrado no diário de leitura a definição de alguma(s) das emoções discutidas, em forma de versos, expressando em que situações sociais essas emoções são vivenciadas, como nosso corpo reage diante da expressão desse sentir ou mesmo a origem da palavra. Reforçamos que a elaboração poderia contar com desenhos e cores que fossem identificadas como correlatas. Vemos abaixo dois desses poemas elaborados na atividade.

Figura 6 – Atividade da leitora Maria



Fonte: Arquivo da autora

Figura 7 – Atividade da leitora Shell



Fonte: Arquivo da autora

- **3º experiência de leitura:** *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos* (Conceição Evaristo)

Pré-leitura (1 h/a) – Chegamos na sala de aula e encontramos a turma em euforia. Alguns alunos trouxeram seu brinquedo memorável, como solicitado ao final do penúltimo encontro e a presença destes objetos numa turma de 9º ano desencadeou lembranças e mais, despertou o brincar, a memória afetiva da infância.

Muitos alunos não trouxeram os brinquedos, relatando vergonha. Outros explicitaram a falta de condições econômicas para ter brinquedos, o levaram ou mesmo a preferência por brincadeiras de rua que muitas vezes não precisavam de objetos para existir ou que eram improvisados com tampinhas, pedras e outros objetos cotidianos. Pensando na possibilidade de os alunos não trazerem o brinquedo solicitado, trouxemos alguns em uma caixa, que complementou a experiência realizada nesse encontro de pré-leitura.

Dispomo-nos em círculo, a caixa de brinquedos foi posta no centro e todos foram convidados a interagir com seus brinquedos ou escolher outro que estivesse na caixa e, em

seguida, iniciamos uma conversação que tomou rumo pelos relatos de vivências despertas. Norteamos esse momento com as seguintes perguntas:

- Você já brincou com algum desses brinquedos? Algum deles te remete lembranças?
- O que torna um brinquedo especial, mesmo que ele esteja velho ou incompleto?
- O que você faria se alguém tomasse esse brinquedo de você?
- Como vive uma criança que não pode brincar, nem expressar seus sentimentos?
- O que faz com que algo se torne inesquecível para alguém, principalmente na infância?

Esse momento de escuta é bastante significativo no processo de mediação da experiência de leitura e, após o encontro estratégico, no qual trabalhamos as emoções e seus significados, encontramos nas falas dos estudantes expressões como “Que nostalgia!”, “Eu tinha inveja dos brinquedos dos meus amigos”, “Um dia eu peguei escondido um brinquedo de um amigo e fiquei me sentindo culpado quando vi ele chorando depois”. Esse acréscimo no compreender-se e saber expressar o sente possibilita melhor apropriação do texto literário, uma vez que aquilo que nos toca, nos emociona, fica em nossa memória (Dehaene, 2012). E são essas lembranças circulares que carregamos para nossas experiências de leitura do texto literário.

Leitura e pós-leitura (2 h/a) – Iniciamos o encontro entregando aos estudantes a cópia impressa do texto literário que seria lido, *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, da escritora Conceição Evaristo. Assim como em todos os encontros de leitura realizados, apresentamos aos alunos o livro do qual o conto foi extraído, mas nesse nos delongamos um pouco mais sobre a exposição dos elementos paratextuais, visto que a edição utilizada para a pesquisa, da Editora Pallas, tem elementos como a capa, que dialoga com o título da obra *Olhos d’água*, até a escolha da cor da fonte azul, elementos que pode transportar uma atmosfera de subjetividade.

Com as bancas dispostas em círculo, lemos o conto selecionado, dessa vez de um modo diferente. A professora realizou a leitura inicial em voz alta, até o início do clímax da narrativa e, nesse momento, a leitura foi suspensa para questionamento sobre as expectativas a respeito do final daquele conto.

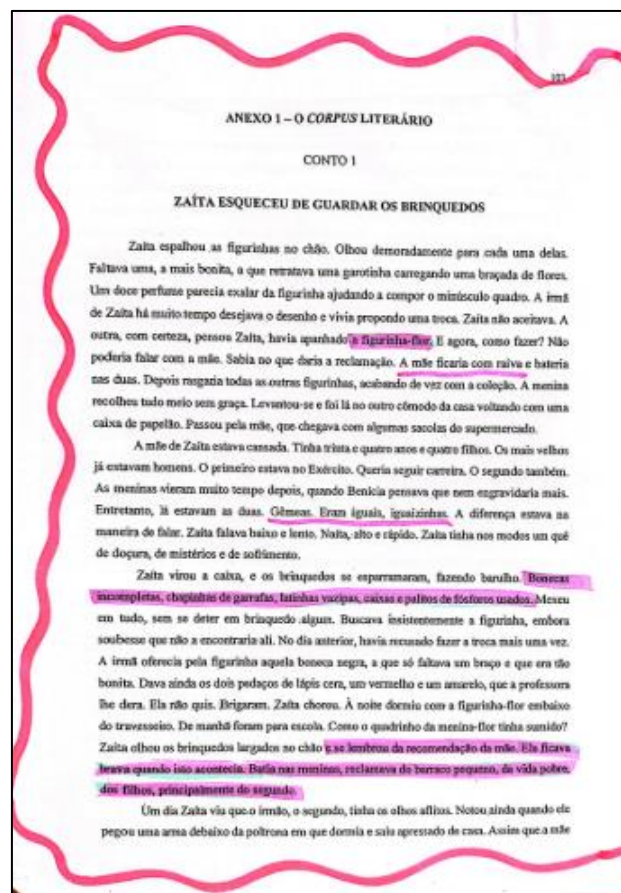
Sabemos que, segundo Poe, como relata Cortázar (2011), um conto deve ser lido de uma única vez, numa sentada, para que seu efeito de sentido seja completo. Mas, esse conto contemporâneo de Conceição Evaristo abre possibilidades para um outro sentir, pois explora algo do cotidiano destes jovens: o impacto da violência nas comunidades. Ao levantar hipóteses a respeito dos espaços textuais (Jouve, 2013) deixados pelo texto literário, os estudantes foram

motivados a inferir sobre as personagens apresentadas e possíveis clímax e final para a história, confrontando posteriormente suas construções sugeridas.

Assim, depois do levantamento a respeito da continuidade do conto, concluímos a leitura de modo compartilhado apenas pelos alunos, em voz alta, e cada aluno que desejasse ler uma parte, dava continuidade. As descobertas foram cadenciadas nessa leitura conjunta e no final o silêncio tomou o espaço da sala, resumindo-se numa troca de olhares.

Um tempo depois, perguntamos: que momento da história mais te emocionou e o que você sentiu? Alguns relatos, outros com marcações no texto. Aqui, os alunos foram apontando cenas e algumas alunas que tinham marcado no texto impresso partes que as tocaram, compartilharam a leitura desses trechos. Esse gesto de leitura mostra-nos como a leitura toca o leitor.

Figura 8 – Marcação do texto literário pela leitora Maria



Fonte: Arquivo da autora

Concluímos esse momento com a entrega das perguntas (apêndice 3) para auxiliar na escrita do texto do leitor nos diários de leitura e solicitamos que fosse realizado em casa esse registro.

- 4º experiência de leitura: *A terceira margem do rio* (Guimarães Rosa)

Pré-leitura (1 h/a) – Nesse encontro, fizemos uma breve conversa com a turma para saber como estava a receptividade das experiências de leitura vivenciadas. Em suma, recebemos o retorno de que esse contato semanal com a leitura estava sendo positiva e muitos agora sentiam-se realmente leitores, dada a frequência que liam texto literários. Alguns estudantes relataram que continuam sem gostar de ler os textos, mas que as vivências de pré-leitura e as discussões de pós-leitura eram estimulantes para participar dos encontros.

Depois, apresentamos o livro da nossa última leitura, único do *corpus* que tem o título homônimo ao conto que será lido, buscando a reflexão acerca do título da obra, na escuta das inferências dos estudantes. Um aluno trouxe a lembrança de uma aula recente de geografia, na qual o professor apresentou as partes que compõem um rio e foi incisivo ao afirmar que não existia uma terceira margem, apenas duas. Logo uma aluna rebateu, referenciando que talvez a terceira margem fosse o meio do rio, estar no meio do rio.

Escrevemos o título *A terceira margem do rio* no quadro e, em seguida, exibimos um vídeo de um rio com duas margens e uma canoa.

Figura 9 – Cena do vídeo “Senhor silêncio”, exibido na aula



Fonte: SENHOR silêncio. YouTube, 2 fev. 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3tKtrW67LxU>. Acesso em: 02 ago. 2025.

Depois da exibição, por duas vezes seguidas, questionamos a turma para ampliar a reflexão com base nas seguintes perguntas:

- Quantas margens tem um rio?
- O que seria uma terceira margem? Ela pode existir?
- O que essa imagem diz para você?
- Que sentimentos isso provoca: confusão? curiosidade? incômodo?
- O que é mais difícil: ir embora ou permanecer?

Por ser um vídeo simples, os estudantes não demonstraram muitas reações a perguntas sobre o que sentiram. A pergunta que tomou o debate foi a última, sobre ir embora ou permanecer. Nessa, muitos colocaram possíveis lugares dos quais podíamos partir e situações que levam pessoas a irem embora.

Para concluir esse encontro, demos um novo comando de modo de leitura a turma. Entregamos a cópia do texto literário *A terceira margem do rio* impresso e pedimos que fizessem a leitura prévia em casa, como desejassem, em silêncio ou em voz alta, até mesmo para outra pessoa, e que trouxessem no dia seguinte junto com seus diários de leitura.

Leitura e pós-leitura (2 h/a) – Na aula seguinte, nosso último encontro das experiências de leitura vivenciadas na pesquisa, solicitamos aos estudantes que estivessem em círculo e pegassem os textos entregues anteriormente. Perguntamos quantos realizaram a leitura em casa e apenas 5 alunos levantaram a mão, complementando em uníssono que não tinham compreendido muito da história e que não gostaram desse texto.

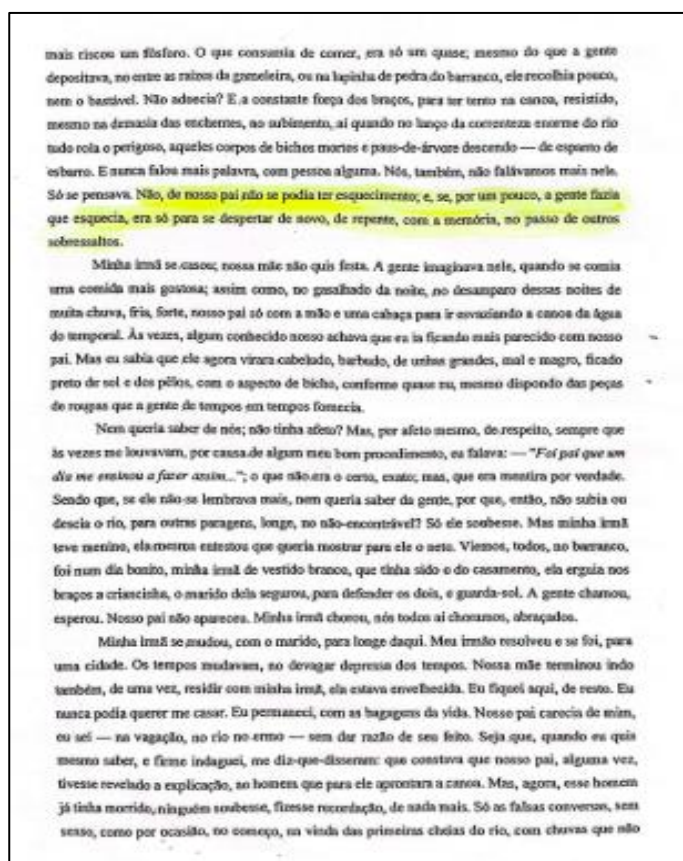
Buscamos entender melhor que marcas de compreensão haviam na leitura daqueles estudantes e perguntamos o que haviam entendido dos fatos narrados na história ou o que perceberam a respeito de algum personagem ou do protagonista, já que este conto é narrado por um narrador personagem.

Sabíamos da possibilidade de esta ser uma leitura mais desafiadora por ter uma linguagem literária elaborada com neologismos e marcas regionalistas, característica marcante da escrita do escritor modernista Guimarães Rosa. E o que foi relatado pelos jovens que realizaram a leitura prévia eram realmente aspectos estruturais em maioria, como descrição dos cenários e personagens, algumas com inferências da subjetividade necessária na qual acrescentamos ao dito no texto literário novas informações do nosso horizonte de expectativas.

A conexão com o vídeo apresentado na pré-leitura aconteceu e muito do descrito a respeito dos elementos que compõem o conto referenciavam o cenário interiorano.

Realizamos a mediação da leitura do conto em voz alta, de forma protocolada, estabelecendo pausas durante a leitura para perguntas interventivas, bem como entonação na leitura, assim cadenciando mais a compreensão e apropriação do texto literário pela turma. Lembramos aos alunos que podiam fazer marcações no texto, desenhos, o que desejassem, uma vez que aquele texto era seu, buscando que eles pudessem apropriar-se mais do texto pelos gestos de leitura. Encontramos nos textos de dois estudantes palavras marcadas, neologismos, talvez pela incompreensão do que significavam, estranhamento ou afinidade com a palavra. Apresentamos um destes abaixo.

Figura 10 – Gesto de leitura do leitor Batman



Fonte: Arquivo da autora

Ao final, abrimos uma nova conversa a respeito das compreensões a respeito do texto e claramente muitos expandiram suas percepções no processo do dar a ler (Freire, 2011). Foi entregue uma cópia das perguntas subjetivas e realizamos a leitura destas perguntas como abertura para o andamento da discussão.

Depois, foi solicitado aos estudantes que anexassem as perguntas aos seus diários de leitura e que, ao responderem, escrevessem para além de respostas, um texto seu, o texto do leitor, nas páginas do seu diário. Orientamos novamente que as perguntas eram uma possibilidade de nortear pontos da escrita, mas que podiam relatar a experiência por meio de um texto inteiro, utilizando o diário mais próximo da sua finalidade, do registro das lembranças de leitura vivenciadas pelo sujeito leitor, tornando-o um alterleitor.

Solicitamos ainda que os diários fossem entregues com os registros realizados na segunda-feira da semana seguinte.

5.5 A metodologia autobiográfica no contexto escolar

A reconstrução do paradigma de ensino de Literatura no final do século XX revelou o papel primordial do leitor e a importância da subjetividade para sua formação leitora, transpondo do formalismo para o estruturalismo. (Todorov, 2018). Em consequente, pensando o contexto escolar, a pesquisadora Xypas (2018, p.29) reforça que “se não evocamos mais o paradigma tradicional de ensino de língua, nem de Literatura, se encaramos essa atividade leitora como processo, o que temos feito, nós, professores de Literatura para ajudar o aluno a se descobrir como leitor?”.

Nessa reflexão a respeito da identidade leitora, encontramos o gênero autobiografia de leitor, no qual o sujeito leitor-escritor constrói, das suas observações de si enquanto leitor, o encontro com a temporalidade das suas leituras literárias.

Quando pensamos a narrativa autobiográfica na escola básica surgem questionamentos, tais como: é possível a experiência de narrar a si se tornar referência no desenvolvimento de outros leitores? ou ainda: como, por meio de sua narrativa, o sujeito leitor pode se reconhecer a si mesmo e ser reconhecido pelos outros leitores? Perguntas essas que são hoje respondidas pelo avanço nos estudos que utilizam essa metodologia como base. Como ressalta Rouxel (2013, p.72)

Entretanto, apesar das dificuldades, a prática da autobiografia de leitor é felizmente carregada de ensinamentos para os sujeitos leitores em formação. Fazendo emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui com frequência o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se. Aos professores, ela oferece a oportunidade de descobrir como se constrói a relação com a leitura e a literatura.

Partindo desse pressuposto, utilizaremos a narrativa autobiográfica como dispositivo para desenvolver a interação do sujeito leitor-escritor. Os efeitos percebidos sobre as narrações

autobiográficas à luz do método biográfico demonstram que o ser que se narra para existir de outra forma, possivelmente se vê de longe para pensar sobre si mesmo e suas ações, no privilégio de ressignificação de suas vivências.

Assim, a proposta metodológica de produção de autobiografias de leitor, esse gênero que “situa a identidade do leitor no coração do percurso autobiográfico” (Rouxel, 2013, p.67), reforça no aluno o papel de sujeito leitor-escritor. Entendemos que mesmo que o sujeito leitor-escritor tenha pouca experiência leitora, este ainda dialoga com seus conhecimentos prévios e formula seu repertório de leituras literárias, compondo suas memórias literárias, a sua biblioteca interior.

Para a coleta, tomamos a metodologia autobiográfica a partir das **narrativas autobiográficas oralizadas de leitor**. Propomos aos estudantes a reflexão de si enquanto leitor a partir de perguntas a respeito de seus primeiros contatos com a leitura literária, suas práticas, gestos e modos de ler. Entendemos que, conforme apontam Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p.371)

a noção de grafia não se limita à escrita produzida em língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual.

Entre as estratégias que possibilitam a mobilização dessas memórias afetivas, utilizamos a entrevista não diretiva. Configurada como uma metodologia que valoriza a espontaneidade e a liberdade narrativa do sujeito, a entrevista não diretiva permite que o leitor-narrador explore livremente suas lembranças e experiências de leitura, trazendo à tona marcas simbólicas que dificilmente emergiriam em formatos estruturados.

Segundo Richardson (2012), a escuta atenta e empática do entrevistador favorece a emergência de relatos autênticos, constituindo um *corpus* rico para a análise da formação identitária do leitor. Alinhada à perspectiva da memória fragmentária e afetiva, essa metodologia respeita o ritmo singular de cada sujeito, permitindo que a constituição da biblioteca interior se revele a partir das ressonâncias e dos gestos subjetivos da leitura.

5.5.1 Construindo a autobiografia de leitor: a descoberta do gênero

Ao iniciarmos o projeto de pesquisa, apresentamos aos estudantes os percursos pelos quais passaríamos e, neste momento, havíamos informado sobre a construção de uma

autobiografia de leitor, que seria registrada de forma oralizada para compor o produto educacional necessário para conclusão do projeto, bem como para a divulgação da pesquisa. Diante da finalização das experiências de leitura realizadas, elegemos mais 1 h/a e retomamos a lembrança e importância desta etapa para a conclusão do percurso, reforçando a relevância do gênero no incentivo a formação de novos leitores, seja na instituição presente, seja em outros contextos. Para tal, gravávamos um podcast intitulado *Eu, Leitor*, no qual as autobiografias de leitor estariam disponíveis de forma oralizada, garantindo o anonimato dos participantes e possibilitando uma maior divulgação das narrativas de si enquanto leitor.

Dito isso, iniciamos com uma conversa em sala norteada por tópicos que abordam o percurso autobiográfico, para que, em uma reflexão coletiva, houvesse a partilha de ideias e resgate de lembranças circulares. Sendo estes, em síntese:

1. Primeiros contatos com os livros
2. Suas preferências de leitura
3. Seus gestos e modos de ler
4. Suas experiências marcantes com a leitura
5. Seu jeito de se relacionar com os livros
6. Planos futuros de leitura
7. Hoje, você se define como leitor?

Durante a conversa mediada, pudemos registrar nas trocas reais entre os pares, o olhar diante da narrativa do outro e como isso foi decisivo na partilha de si também. Após esse momento, solicitamos atenção e realizamos a leitura em voz alta de trechos de uma autobiografia de leitor escrita por Lygia Bojunga, na qual ela relata sobre seus primeiros contatos com o universo dos livros e da literatura (anexo 2). Essa leitura foi pensada para que os estudantes pudessem perceber a construção narrativa do gênero autobiografia de leitor e pudessem inspirar-se na sua escrita de si (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Esse momento está registrado na imagem abaixo.

Figura 11 – Produção escrita da autobiografia de leitor nos diários de leitura



Fonte: Arquivo da autora

Ao término da leitura, os alunos foram solicitados a escrever em seus diários de leitura sua autobiografia de leitor, na busca por organizar o pensamento por meio da escrita. A atividade foi iniciada em sala de aula e pode ser concluída em casa, para que assim fizessem os ajustes e ampliassem as reflexões de forma mais íntima.

5.5.2 Podcast Eu, Leitor: compartilhando nossas histórias com os livros e com a leitura

No encontro seguinte, com 2 h/a, perguntamos quais estudantes gostariam de participar da última etapa, a gravação do *Podcast Eu, Leitor*, preservando o direito de participação nas etapas que desejarem. Ressaltamos aqui a escolha do nome dado ao Podcast, inspirado na obra *Eu, Mediador(a)*, de Filipe Munita. Nesta, o autor discorre apontes relevantes sobre ser mediador, inclusive com experiências narradas por mediadores em diversas situações. Almejamos, com esse Podcast, a possibilidade de diálogos sobre leitura literária e escutas de leitores reais, na partilha de suas autobiografias de leitor.

Tivemos 8 alunos voluntários, em igual número entre leitores e leitoras. Seguimos para o espaço de leitura da escola, pensando no melhor ambiente para a captação dos áudios para a composição do Podcast. Contamos com a ajuda do músico e professor Anderson Silva, para que a captação fosse realizada com o máximo de qualidade e o mínimo de interferências, dando maior fluidez a nossa conversa.

Sendo assim, tomamos como base de coleta dos dados da pesquisa a entrevista não diretiva, na qual “o entrevistador não formula perguntas, apenas sugere um tema geral em

estudo e leva o entrevistado a um processo de reflexão sobre esse tema” (Richardson, 2012, p.210). Segundo o autor, essa modalidade de entrevista “permite um máximo de liberdade e aprofundamento”, uma vez que “permite ao entrevistado desenvolver suas opiniões e informações da maneira que ele estima conveniente. O entrevistador desempenha apenas funções de orientação e estimulação” (p.210).

Recomenda-se que o pesquisador procure se colocar na posição do entrevistado, elaborando guias de entrevista a partir de um conjunto de pontos (lembretes) vinculados a cada pergunta, os quais têm a função de auxiliar o entrevistador na rememoração de aspectos relevantes a serem abordados, que, em virtude da espontaneidade inerente à entrevista, poderiam deixar de ser mencionados.

Com base nos estudos de Abrahão (2009) acerca da produção da autobiografia, e nas perguntas “Quem é você como leitor? Como você se vê quando lê? Você se vê, quando lê”, levantadas por Xypas (2018, p.29), estabelecemos para a entrevista não diretivo algumas perguntas introdutórias para orientar o estudante entrevistado sobre a temática durante a gravação do *Podcast Eu, Leitor*, definidas abaixo:

1. Vamos conversar sobre nossa autobiografia de leitor. Como começou a sua história como leitor?
2. Quando você pensa em leitura, que lembrança ou experiência vem primeiro à sua cabeça?
3. O que é “ser leitor” para você? Você se considera um leitor?

A entrevista foi realizada com o grupo completo dos 8 voluntários juntos, dispostos em círculo. (figura 12). Explicamos acerca da estrutura do podcast, as aberturas para falas individuais e coletivas e as etapas de gravação, sendo estas: abertura; apresentação dos participantes; pergunta norteadora principal com possíveis tópicos de apoio e falas dos entrevistados; encerramento. A descrição detalhada do roteiro elaborado para o episódio 1 do *Podcast Eu, Leitor* encontra-se no apêndice 3.

Figura 12 - Momento em que acontecia a gravação das autobiografias de leitor



Fonte: Arquivo da autora

A gravação ocorreu durante o período de aulas, ou seja, percebemos algumas interferências da rotina escolar, principalmente alguns sons externos. No mais, o momento ocorreu com tranquilidade e apoio da equipe gestora presente no turno da tarde.

Ressaltamos ainda um ponto quanto à coleta das entrevistas, já anteriormente alertado por Richardson (2012), referente aos silêncios — aqueles provocados pela reflexão do entrevistado, pela hesitação em encontrar as palavras adequadas ou pelo esgotamento do tema abordado —, os quais demandam do pesquisador sensibilidade para interpretá-los e decidir sobre a pertinência de intervir ou manter a escuta ativa.

Dito isso, o autor reforça ações necessárias ao entrevistador, principalmente o princípio de não tentar interromper o silêncio e sugere que o entrevistador mantenha uma atitude atenta e interessada durante esses momentos, utilizando sinais não verbais de acolhimento (como acenos de cabeça ou expressões neutras), e intervenha apenas quando o silêncio se torna improdutivo, a fim de retomar a interação e aprofundar temas relevantes já apontados pelo entrevistado.

Deixamos a postos alguns tópicos adicionais para desenvolvimento da entrevista que pudessem auxiliar em intervenções possíveis diante da escuta atenta da autobiografia narrada pelos participantes, disponíveis no apêndice 3.

Acreditamos, pelos relatos dos estudantes participantes, que a atividade gerou emoções diversas e fortaleceu laços entre eles. Após a gravação, passamos os áudios por breve edição para inclusão de vinheta e corte de alguns sons de interferência. Em seguida, disponibilizamos na plataforma de áudio Spotify e, na semana seguinte, o podcast foi apresentado a toda turma.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisaremos os diários de leitura, encontrando as experiências de leitura dos contos sociais e psicológicos no texto do leitor e das implicações que a leitura literária pode dar ao sujeito leitor, na apropriação de sua autonomia leitora e na construção da identidade de leitor. Em seguida, apresentaremos as marcas de construção da identidade leitura presentes nas autobiografias oralizadas dos estudantes voluntários da pesquisa.

Estabelecemos como critério para análise dos dados apenas aqueles participantes que estiveram presentes em todos os encontros de experiência de leitura literária propostas e que desejaram gravar sua autobiografia oralizada de leitor. Assim, a análise aqui proposta terá como base os diários de leitura e as autobiografias oralizadas de 5 participantes.

6.1 O diário de leitura: a apropriação do texto do leitor

Para a análise do texto do leitor, seus ecos íntimos, utilizaremos a metodologia didática proposta por Xypas (2018), com base nas atuais teorias da leitura subjetiva no ensino de Literatura. Observaremos os níveis de compreensão, interpretação e apropriação do leitor com o texto, através do registro dos ecos íntimos do sujeito leitor no diário de leitura, tanto no plano afetivo quanto no intelectual. Para tal, tomaremos três das categorias desenvolvidas por Xypas (2018, p.40), voltadas à dimensões perceptíveis-analisáveis da subjetividade do leitor. A ver:

1. **Vocabulário de expressão de sentimentos em relação a leitura** - evidenciam sentimentos e expressões pessoais que revelam o valor atribuído à leitura da obra, mais ligados ao leitor do que ao texto;
2. **Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem** - relaciona a obra ao repertório prévio do leitor, conectando-a a outras leituras, experiências e percepções;
3. **Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/ do mundo** - diz respeito à construção da memórias do leitor enquanto sujeito social mediada pela obra.
4. **Estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto** – relacionada aos sentimentos que o leitor tem no contato com o conto lido.

Essas categorias abarcam uma análise do texto do leitor a partir de termos que ecoam nas reações subjetivas do sujeito leitor-escritor e acreditamos contribuir para a tomada de

consciência de si enquanto leitor literário, fator indispensável para a construção de uma autobiografia de leitor.

Também utilizamos a teoria do conto para elaborar perguntas voltadas à alteridade nas relações com as personagens, aspecto que é fortalecido pela leitura de contos sociais e psicológicos, possibilitando ampliar a análise para além da resposta afetiva imediata, incorporando reflexões sobre o outro, sobre contextos sociais e dimensões psicológicas suscitadas pelas narrativas.

Segundo Langlade (2013) cabe considerar ainda que é comum os leitores utilizarem termos ligados ao vocabulário amoroso quando se referem à leitura literária de narrações. Assim, objetivamos analisar o texto do leitor presente nos diários de leitura considerando seus ecos íntimos manifestos durante as experiências de leitura literária com contos sociais e psicológicos, nas atividades de complemento dos vazios do texto e da apropriação da obra pelo leitor, pela observação dos gestos de leitura e da apreensão do texto pelo leitor.

De fato, para Xypas (2018, p.39), “o diário de leitura é um porta joias das manifestações de leituras subjetivas, objetivadas pelo ato de descrever as singularidades, fruto de ecos íntimos do sujeito leitor”. Foi assim que, com o auxílio dessa ferramenta didática, analisamos os ecos íntimos dos sujeitos leitores na escola de um modo que os ‘materializamos’, bem como regulamos e aprimoramos as intervenções propostas pelo professor mediador.

Retomando as ideias defendidas por Jouve (2013), mobilizar a leitura literária à luz da leitura subjetiva é considerar que a identificação com o texto literário está no coração das lembranças do leitor, construindo e alimentando sua interioridade. Tal identificação pode variar de acordo com a intensidade e o momento em que ocorre o contato com a literatura, ou seja, acontece de modo bem particular em cada indivíduo, e retemos aquilo que nossas emoções identificam como constituintes do nosso centro de interesse.

6.1.1 Texto do leitor em *As águas do mundo*

Nos registros referentes ao conto *As águas do mundo*, de Clarice Lispector, percebemos os seguintes apontes da subjetividade, segundo grelha proposta por Xypas (2018)

1. Quanto ao **vocabulário de expressão dos sentimentos em relação a leitura**

Observando a primeira categoria de análise, referente a escolha vocabular para expressar os sentimentos despertados pela leitura do conto *As águas do mundo*, da escritora Clarice Lispector, destacamos as seguintes expressões:

Quadro 4 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *As águas do mundo*

Aluno(a) Leitor(a)	Vocabulário de expressão dos sentimentos em relação a leitura
Davi	"foi muito bom"
Maria	"Eu tive uma sensação de feliz e paz ao mesmo tempo, eu não sei explicar muito bem"
Shell	"Foi muito bom, pois é uma sensação inexplicável e nova."
Batman	"Curiosidade para saber o que tinha no mar."

Fonte: Arquivo da autora

O conjunto das respostas revela uma maioria dos estudantes que destacam sentimentos positivos com expressões como “muito bom” e “sensação de feliz”, demonstrando que a leitura mais subjetiva, característica de contos psicológicos, também pode agradar aos estudantes. Também podemos acrescentar a essa percepção a questão referente a temática do conto: o mar. Para essa turma, no contexto em que a escola se localiza, o contato com o mar é algo muito presente culturalmente.

Nota-se ainda que respostas como as de Maria e Shell evidenciam que a sensação experienciada pela leitura deste conto é “inexplicável e nova”, e sentem dificuldade em definir com maior profundidade seu estado emocional. Para o leitor Batman, a leitura desse texto veio acompanhado de uma metáfora, visto a “curiosidade para saber o que tinha no mar”, para além da vivência física da entrada da protagonista nas águas.

Durante o encontro, outros alunos também relataram dificuldade de definir em palavras as emoções que sentiram durante a experiência de leitura, o que chama nossa atenção inicialmente para a necessidade de explanar um vocabulário de emoções com os jovens.

2. Quanto a **empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem**

Nessa categoria, as respostas coletadas evidenciam diferentes graus de envolvimento empático e interpretativo com a protagonista do primeiro conto lido.

Quadro 5 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *As águas do mundo*

Aluno(a) Leitor(a)	Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem
Davi	"ela procurava a paz e achou"
Maria	"Eu acho que ela procurava uma certa paz e harmonia, um momento de se reconectar com ela e o mar. Em minha opinião, ela encontra essa paz."
Shell	"Ela procurava a paz e sentiu uma paz que a acalmou."
Batman	"Paz"; "Explorar a natureza para voltar às origens."

Fonte: Arquivo da autora

Podemos observar como aspecto central da análise o conjunto das respostas que revela que todos os leitores reconheceram a busca da personagem por paz, mas com níveis variados de profundidade. Os estudantes Davi e Shell desenvolveram respostas mais simples e descritivas, mas ainda assim que demonstram relação com experiências pessoais, ao elaborar que o ato desenvolvido pela protagonista a fez encontrar a paz e pode acalmá-la.

O leitor Batman amplia a percepção e refere-se a um elemento mais amplo, que envolve a natureza como elemento de volta a si, às origens, associando a ação da personagem com a imagem de “reconexão consigo mesma”. Entendemos que a relação deste leitor com o mar, com o estar na praia, elos que solidificam suas raízes. Assim, alguns leitores se limitam a constatar o que o texto apresenta, enquanto outros relacionam-se em dimensões internas e simbólicas.

3. Quanto a **evocação de memórias afetivas da vida do aluno/ do mundo**

Quanto à categoria sobre a evocação de memórias afetivas, os estudantes apresentam um reconhecimento da conexão entre a leitura e experiências pessoais, mas com pouca profundidade.

Quadro 6 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *As águas do mundo*

Aluno(a) Leitor(a)	Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/mundo
Davi	"Sim, mas faz muito tempo"
Maria	"Sim."
Shell	"Sim, mas faz muito tempo."
Batman	"Sim, voltando a fazer coisas que não fazia muito tempo."

Fonte: Arquivo da autora

As respostas revelam que todos os leitores estabeleceram algum vínculo afetivo entre a leitura e suas vivências, mas a maioria o fez de forma breve e pouco aprofundada. Batman se destaca por trazer um exemplo específico, sinalizando um eco íntimo mais consciente, mas não desenvolve bem suas percepções, enquanto os demais permanecem em um nível inicial de evocação.

Essa diferença reforça o que Xypas (2018) aponta sobre a leitura literária: ela pode atuar como um gatilho de memórias pessoais, mas o nível de expressão dessas memórias pode depender do grau de envolvimento subjetivo do leitor com o texto e/ou personagens e da mediação pedagógica que favoreça a verbalização dessas experiências.

4. Quanto aos **estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto**

Nessa categoria observamos as respostas dos estudantes quanto a diversidade de percepções e efeitos emocionais causados pelo contato com o texto literário, ou seja, pela leitura do conto psicológico *As águas do mundo*.

Quadro 7 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *As águas do mundo*

Aluno(a) Leitor(a)	Estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto
Davi	"muita paz"
Maria	"Sinceramente, achei estranho e difícil de interpretar, pois fui sentir o tédio e terminar com confusão. No final eu fiquei confusa e não consegui entender perfeitamente."
Shell	"Despertou muita paz e nostalgia, falaria que o mar pode ser o melhor cenário quando se sentir sozinho, e que distrair a mente em um lugar silencioso podemos esquecer dos problemas."
Batman	"Fiquei confuso e com tédio."

Fonte: Arquivo da autora

Diante da peculiaridade do conto psicológico ter um tempo narrativo diferente dos contos mais dinâmicos, como os sociais e de suspense, por exemplo, a narrativa mais subjetiva leva o leitor a um mergulho nos pensamentos da protagonista. Considerando que a turma é composta por leitores habituados com narrativas com foco mais nas ações que nas emoções, decorrente principalmente do repertório de gêneros trabalhados nos anos escolares anteriores como já analisamos, percebemos algumas dificuldades de conexão com a leitura.

A análise dessa categoria evidencia dois grupos de experiências leitoras distintas: um grupo que associa o conto a sentimentos positivos e serenos, como Davi e Shell, que relatam sentir “muita paz” na leitura, ou seja, entendemos ter sido fluida. Um segundo grupo, formado por Maria e Batman, que expressa confusão e tédio, evidenciando distanciamento crítico ou dificuldade interpretativa, demonstrando maior problemática quanto a apropriação subjetiva do texto. Essa diversidade confirma que a leitura literária mobiliza reações plurais – da fruição à resistência – e reforça a importância da mediação para potencializar as experiências e integrar leitores em diferentes níveis de envolvimento.

6.1.2 Texto do leitor em *Medo*

Observaremos agora os registros referentes ao conto *Medo*, de João Anzanello Carrascoza, quanto a apontes da subjetividade, segundo grelha proposta por Xypas (2018).

1. Quanto ao **vocabulário de expressão de sentimentos em relação a leitura**

Nessa categoria encontramos variados sentimentos despertados por esse conto social.

Quadro 8 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Medo*

Aluno(a) Leitor(a)	Vocabulário de expressão de sentimentos em relação a leitura
Davi	“Eu senti lealdade.”
Maria	“Medos de ficar só e insuficiência.”
Shell	“Sentimento de angústia.”
Batman	“Nenhum momento senti medo.”

Fonte: Arquivo da autora

Observando o primeiro aspecto proposto percebemos a pluralidade de leituras subjetivas: enquanto para Maria e Shell a leitura tinha despertado sentimentos entre a “angústia”, “medo da solidão”, “insuficiência”, para Davi o confronto veio em sentir a presença da “lealdade” nas ações expostas no texto. Essa variedade de sentimentos é um dos aspectos mais ricos da construção literária, texto que toca na sensibilidade de cada um de forma singular.

Nos chama atenção ainda a fala de Batman ao relatar que não sentiu medo momento algum, o que nos faz pensar que, dado o título do conto, Medo, esse leitor estivesse realizando sua leitura e a todo momento sentindo-se confrontado por essa emoção, como se aguardasse todo o tempo quando sentiria medo, surpreendendo-se por não ser este o sentimento despertado.

2. Quanto a **empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem**

Observando o segundo aspecto: a relação empática nesse caso entre os personagens protagonista e antagonista (Diego), ou mesmo a situação vivida no conto proposto.

Quadro 9 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Medo*

Aluno(a) Leitor(a)	Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem
Davi	“Eu senti lealdade quando Diego entrou na briga no lugar do menino.” / “Eu acho que ele não daria o dinheiro, eu diria que é para ele confiar no seu instinto.” / “Não confiar em todo mundo.”
Maria	“Ele fez isso por medo dele ou medo de ficar só.”
Shell	“O medo aparece com mais força, quando o menino percebe que há algo estranho em Diego, especialmente quando ele o leva para um lugar afastado. A tensão cresce e o sentimento é de angústia como se algo ruim estivesse prestes a acontecer. Isso causa um frio na barriga, como se estivéssemos junto com o personagem, desconfiados e aflitos.”
Batman	“Me identifique porque ele tinha medo de ficar sozinho.” / “Ele contaria e eu o aconselharia a manter a amizade.” / “A última cena foi importante pela cara do pai do Diego.”

Fonte: Arquivo da autora

Em geral, os estudantes demonstram esse olhar de alteridade tendo vista que os personagens e cena apresentada no texto é tão familiar a esse perfil escolar, afinal, na escola ou já vivemos ou presenciamos situações como a vivenciada pelo protagonista.

Ressoando ecos íntimos nos textos do leitor, percebemos que os estudantes se solidarizam com as atitudes do protagonista e até gostariam de ajuda-lo, aconselha-lo quanto a melhor atitude, como diz Davi em “eu diria pra ele confiar no seu instinto”. Pôr-se no lugar do outro é uma forma real de contato com a subjetividade accidental (Jouve, 2013), reforçando a significativa influencia dos contos sociais para a construção da alteridade nos leitores.

3. Quanto a **evocação de memórias afetivas da vida do aluno/ do mundo**

Na categoria referente as memórias afetivas provenientes desse texto literário, alguns ainda resistem na descrição do resgate de suas memórias.

Quadro 10 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Medo*

Aluno(a) Leitor(a)	Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/ do mundo
Davi	“Sim, fiz algo e senti mágoa.”
Maria	“Sim, desagradar alguém é desafiador e às vezes dá medo.”
Shell	“Sim, já vivi uma situação assim, quando uma colega queria colar em uma prova e me pediu ajuda. Eu queria agradá-la para não parecer chata, mas sabia que o certo era recusar. No momento me senti dividida e com medo de perder a amizade dela, mas depois fiquei aliviada por ter feito a escolha certa.”
Batman	“Sim, fiz o certo e me senti bem.”

Fonte: Arquivo da autora

Dentre as memórias evocadas pelo conto, encontramos a relação latente entre certo e errado, mesmo que o relato de experiências vividas seja sucinto. É o que percebemos em “senti mágoa”, “fiz o certo e me senti bem”, “desagradar alguém é desafiador” ou “No momento eu me senti dividida (...) depois fiquei aliviada”.

Apenas a leitora Shell trouxe em seus ecos íntimos uma descrição mais detalhada do fato vivido numa situação escolar, como no conto lido. No final, reforça o alívio em ter feito aquilo que julgou correto, mesmo sentindo medo, o que reforça como foi para essa leitura mais tocante a experiência de leitura desse conto, como percebemos nas respostas apresentadas aqui em outras categorias de análise.

4. Quanto aos **estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto**

Observando o aspecto proposto a respeito da vivência do conto social Medo, percebemos emoções que versam muito pela tristeza e inquietação.

Quadro 11 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Medo*

Aluno(a) Leitor(a)	Estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto
Davi	“O conto me fez sentir medo e vergonha”
Maria	“Achei a história muito triste e surpreendente.”, “tristeza e sensação de falta de felicidade.”
Shell	“O conto transmite um sentimento de inquietação e alerta. Ele mostra como o medo pode ser um sinal importante e faz refletir sobre a vulnerabilidade na infância e a importância de confiar na própria intuição para se proteger”
Batman	“Senti tranquilidade nessa leitura, pois sei ler bem.”

Fonte: Arquivo da autora

Para esses leitores, a linguagem do texto não foi algo complexo, como relataram durante a experiência de leitura, e o Batman reforça em “senti tranquilidade nessa leitura”, mas não por isso menos incomodo. Mesmo de estrutura mais linear, o conto apresenta temáticas sensíveis como percebido pelos leitores voluntários, como “vulnerabilidade na infância” ou “sensação de falta de felicidade”.

Observando o aspecto proposto, destacamos um importante ponto a ser considerado pelo mediador: a leitura nem sempre gera identificação imediata, podendo requerer outras estratégias de mediação para alcançar ressonância afetiva.

6.1.3 Texto do leitor em *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*

Nos ecos íntimos registrados nos diários de leitura referentes ao conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo, percebemos os seguintes apontes da subjetividade.

1. Quanto ao **vocabulário de expressões de sentimentos em relação a leitura**

Observando o vocabulário de expressões de sentimentos em relação ao conto encontramos diferentes graus de subjetividade na recepção da narrativa pelos estudantes.

Quadro 12 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*

Aluno(a) Leitor(a)	Vocabulário de expressões de sentimentos em relação a leitura
Davi	“Sim, gostei, eu só não gostei porque a Zaíta morreu. Eu senti muita tristeza.”
Maria	“No começo eu senti uma mistura de tristeza e curiosidade, no final eu senti tristeza.” / “Sim, gostei, foi meio perturbador saber que esse foi o fim, senti muita tristeza.”
Shell	“Gostei muito do conto, pois ele é emocionante, profundo e nos faz refletir sobre a realidade que vivem em zona de guerra.” / “É difícil dizer que não gostei, mas o conto causa dor e tristeza principalmente por sabermos que situações como essas acontecem de verdade. Isso não é um defeito do texto, mas sim algo que mexe com nossas emoções.”

Batman	“Me senti um pouco confuso, mas no final fiquei surpreso”
--------	---

Fonte: Arquivo da autora

As respostas de Davi e Maria demonstram um envolvimento afetivo significativo, marcado pelo uso de termos que expressam impacto emocional direto, como “muita tristeza”, “mistura de tristeza e curiosidade” e “perturbador”, evidenciando um processo de leitura em que o texto mobiliza emoções e provoca reflexões sobre a perda e a vulnerabilidade da infância.

Shell apresenta um nível ainda mais elaborado de subjetividade, ao articular sentimentos como “profundo” e “emocionante” a uma compreensão crítica da realidade social retratada, transcendendo a experiência estética para um posicionamento reflexivo sobre a guerra e suas consequências. Ressaltamos que ao considerar o contexto social da estudante, a guerra aqui referenciada é provavelmente ligada a questões de tráfico de drogas.

Em contraste, Batman se posiciona de forma mais contida, expressando “confusão” e “surpresa”, o que indica uma reação subjetiva presente, mas menos intensa e mais voltada à estrutura narrativa do que ao conteúdo emocional.

2. Quanto a **empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem**

Observando o segundo aspecto proposto, a relação de empatia, alteridade entre leitor e personagens, as identificações foram variadas.

Quadro 13 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*

Aluno(a) Leitor(a)	Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem
Davi	“Fiquei muito triste quando Zaita morreu”
Maria	“Pensei em Benícia (a mãe), por mais que eu não tenha filhos e nem alguns problemas dela, eu acho que meu estresse é quase igual ao dela.”
Shell	“Me identifiquei com Zaita por sua inocência e distração enquanto brincava.” / “Me fez refletir sobre a importância da paz e da proteção à infância.”
Batman	“Não me identifiquei”

Fonte: Arquivo da autora

As respostas demonstram que alguns leitores conseguiram estabelecer conexões emocionais e reflexivas significativas com a narrativa, o que podemos perceber no momento da experiência de leitura, quando outros estudantes mostraram opinião a respeito de outros personagens secundários na narrativa, como o irmão de Zaita e os vizinhos

Quanto aos leitores aqui analisados, Davi, por exemplo, expressa uma reação direta à morte de Zaita (“Fiquei muito triste quando Zaita morreu”), evidenciando empatia imediata

diante do desfecho trágico. Maria amplia essa relação ao projetar sua experiência pessoal na personagem Benícia (a mãe), aproximando os desafios e estresses da vida adulta aos sofrimentos da personagem, mesmo sem compartilhar a mesma realidade, o que revela um processo de identificação mediada pela analogia entre ficção e vida real.

Shell apresenta um nível ainda mais profundo de identificação ao se reconhecer na inocência e distração de Zaita durante as brincadeiras e, além disso, transforma essa empatia em reflexão crítica sobre “a importância da paz e da proteção à infância”, demonstrando uma leitura que ultrapassa a dimensão individual e alcança uma compreensão social. Quanto a Batman, em oposição afirma não ter se identificado com a história, representando um leitor que não estabeleceu vínculos pessoais com o enredo, o que reforça a ideia de que a empatia na leitura literária é variável e subjetiva, dependendo tanto das experiências prévias do leitor quanto da sua disposição afetiva para o texto.

Esses dados evidenciam como a literatura pode atuar como espaço de espelhamento e conscientização, mas também mostram que nem todos os leitores são igualmente mobilizados em um primeiro contato, indicando a relevância de práticas pedagógicas que favoreçam a sensibilização e a abertura à alteridade presente nas narrativas ficcionais.

3. Quanto a **evocação de memórias afetivas da vida do aluno/ do mundo**

Observemos a categoria das memórias evocadas no repertório do aluno.

Quadro 14 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*

Aluno(a) Leitor(a)	Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/ do mundo
Davi	“Nunca vivi uma situação assim”
Maria	“Sim, apanhar se não guardar os brinquedos” “Lembrei da minha boneca que se tornou especial para mim porque eu tinha ela como minha filha”, “minha mãe e minha avó me deram de presente.”
Shell	“Nunca vivi uma situação tão grave como a do conto, mas já vi notícias e reportagens sobre crianças que vivem em área de guerra ou em comunidades com violência parecidas com a de Zaíta.”
Batman	“Lembrei de quando ganhei um boneco do Batman, eu lutava contra vilões, brincava na escola com meus amigos. Meu pai me deu ele junto com um Máscara”

Fonte: Arquivo da autora

O conto mobilizou lembranças pessoais e referências externas, revelando diferentes formas de conexão entre a experiência literária e a vida. As respostas de Maria e Batman demonstram bem isso, com uma forte ancoragem em memórias afetivas pessoais. Maria relaciona a narrativa a sua própria vivência com uma boneca especial, presente da mãe e da avó, trazendo à tona vínculos familiares e sentimentos de cuidado e pertencimento.

Para Batman, o conto possibilitou relembra sua infância ao mencionar um boneco do Batman dado pelo pai, conectando o conto à alegria das brincadeiras com amigos e ao afeto paterno, evidenciando que a leitura despertou recordações íntimas ligadas ao brincar e às relações significativas. Essa lembrança resgatada foi de tão significativa para o leitor que este solicitou a troca de seu pseudônimo, anteriormente escolhido, para que a partir de então ele fosse chamado de Batman.

Shell, por sua vez, não evoca uma experiência pessoal direta, mas associa a história a memórias coletivas e sociais, mencionando notícias e reportagens sobre crianças em contextos de guerra e violência, o que demonstra uma leitura que transcende o espaço individual e alcança uma consciência crítica e empática sobre a realidade de outros. Em contrapartida, Davi afirma “nunca vivi uma situação assim”, sinalizando ausência de ressonância afetiva direta com o texto, mas ainda contribuindo para compreender a diversidade das respostas leitoras.

4. Quanto aos **estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto**

Quadro 15 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*

Aluno(a) Leitor(a)	Estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto
Davi	“Foi bom no final, eu li sozinha e li em silêncio, aqui na escola.” / “Não marquei nenhum trecho”
Maria	“Eu gostei da realidade que a história tem, eu não gostei do desfecho triste da história” / “Na sala a professora leu uma parte e eu fui acompanhando com a mente, em casa eu li a segunda parte no meu quarto, em voz alta. Gostei.”
Shell	“O que eu gostei foi da forma como a história começa leve, com a menina brincando, e aos poucos vai revelando uma história muito mais triste e pesada.” / “fui surpreendida pelo final triste, que mostra a dura realidade de uma criança em meio à guerra.” “Li o conto sozinha, em silêncio, em um lugar tranquilo...” / “Durante a leitura, fiquei em silêncio e bem concentrada” / “a frase me marcou tanto que a destaquei mentalmente.”
Batman	“Me senti um pouco confiante e nervoso.” / “Prefiro ler sozinho, pois tem pessoas que demoram pra ler”.

Fonte: Arquivo da autora

Nesse conto social, diferentes formas de envolvimento com a leitura e sua dimensão emocional. Davi valoriza o ato de ler de forma silenciosa e individual, destacando a experiência de leitura mais do que o conteúdo do texto, tanto que não sentiu vontade de destacar nenhuma parte. Já Maria demonstra sensibilidade ao reconhecer a força realista da narrativa, mas também incômodo com seu desfecho triste, evidenciando postura crítica e afetiva.

Shell apresenta a resposta mais aprofundada, em que apresenta também seus gestos e modos de ler, e destacando a progressão emocional do conto – do início leve ao impacto final pesado –, o que revela uma vivência leitora intensa e reflexiva, que integra emoção e análise crítica. Podemos sugerir também que a leitura de contos que mantem maior linearidade e explora seus personagens, mantendo ainda assim uma escrita que capta o leitor com impacto, como diz Cortazar (2013), como um nocaute literário.

Por fim, vemos que o leitor Batman enfatiza sentimentos pessoais ligados ao ato de ler (“confiante e nervoso”), além de preferência por leituras solitárias, sinalizando um foco maior na sua relação com o processo leitor do que com o enredo.

6.1.4 Texto do leitor em *A terceira margem do rio*

Nos registros dos ecos íntimos do leitor com relação ao conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, analisados segundo proposta de Xypas (2018), percebemos os seguintes apontes da subjetividade.

1. Quanto ao **vocabulário de expressões de sentimentos em relação ao texto**

O aspecto vocabular dos sentimentos despertados nesse último conto foi um pouco mais restrito.

Quadro 16 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *A terceira margem do rio*

Aluno(a) Leitor(a)	Vocabulário de expressões de sentimentos em relação ao texto
Davi	“Eu fiquei muito surpresa, mas não foi um sentimento muito forte, só foi surpresa e tristeza.”
Maria	“Meio confusa e triste”
Shell	“Senti uma ligação de culpa e angústia, por que o tempo que eles ficaram distante um do outro fez o menino sentir isso.”
Batman	“Senti abandono. Depois senti tristeza pelos filhos.”

Fonte: Arquivo da autora

Mesmo um pouco mais contido, os sentimentos relatados pelos leitores ainda mostram-se significativos, marcado pela presença de sentimentos complexos e multifacetados. Tanto Davi quanto Maria mencionam a tristeza como sentimento predominante, mas marcado em Davi com o acréscimo da surpresa provocada pelo texto. Já Maria expressa estar “meio confusa”, indicando uma dificuldade em elaborar plenamente o impacto do texto, mas revelando que a leitura a afetou de maneira ambígua.

Shell apresenta a resposta mais profunda, ao nomear “culpa e angústia” e relacioná-las ao afastamento entre pai e filho na narrativa, o que demonstra uma compreensão empática do drama vivido pelos personagens e a capacidade de traduzir esse impacto em um vocabulário emocional mais elaborado. Batman, por sua vez, destaca sentimentos de “abandono” e, posteriormente, “tristeza pelos filhos”, mostrando uma leitura sensível que se desloca do plano individual para uma dimensão relacional, evidenciando um olhar atento às consequências emocionais do enredo. Para esse leitor, o conto tocou em histórias pessoais, como veremos a seguir.

2. Quanto a **empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem**

Essa segunda categoria, que tem como foco a alteridade, empatia com os personagens, teremos um olhar direcionado para o protagonista e seu pai.

Quadro 17 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *A terceira margem do rio*

Aluno(a) Leitor(a)	Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem
Davi	“Eu achei o pai um pouco egoísta, mas foi apenas diferente das outras pessoas, ele só queria um tempo pra si.” / “Se o filho tivesse aceitado ele ficaria igual ao pai, mas não totalmente, por que eu acho que ele voltaria.”
Maria	“Eu achei ele meio diferente e egoísta, eu também achei de primeira que ele tinha feito isso para fugir dos problemas.”
Shell	“O pai foi egoísta até demais, ele nem pensou com os sentimentos de sua família. Após a sua partida, ele só pensou em si mesmo.”
Batman	“Achei que o pai foi egoísta, principalmente por não falar o motivo.” / “Pensei que eles teriam trocado e o filho teria tido a mesma vida do pai e ele voltaria” / “Meu pai também me deixou”

Fonte: Arquivo da autora

Durante a leitura do texto literário em sala percebemos em geral um movimento de reflexão crítica dos leitores diante da atitude do pai, evidenciando uma leitura que transita entre julgamento moral e tentativa de compreensão.

Dos leitores analisados aqui, percebemos na resposta de Davi uma postura ambígua, reconhecendo o comportamento do pai como “um pouco egoísta”, mas também apontando a necessidade de “um tempo pra si”, sugerindo empatia parcial e um exercício de imaginar-se na posição do filho. Maria, por sua vez, caracteriza o pai como “diferente e egoísta”, interpretando inicialmente sua partida como uma fuga dos problemas, o que demonstra uma leitura que busca explicar o ato, mas mantém um olhar crítico.

Shell apresenta a avaliação mais contundente, julgando o pai “egoísta demais” e destacando a ausência de consideração com a família, reforçando uma identificação negativa e uma postura ética diante da narrativa. Batman também se alinha a essa perspectiva crítica, considerando o pai “egoísta” e lamentando a falta de comunicação sobre o motivo, além de projetar uma hipótese sobre o futuro do filho, sinalizando um envolvimento com as consequências do abandono, o qual ele relata ter sofrido semelhante em sua história de vida.

De modo geral, essas respostas evidenciam que, ainda que a empatia plena com o pai não tenha sido alcançada, houve uma forte identificação com o ponto de vista do filho e com a questão do abandono, o que pode ser ampliado para o olhar relatado pela turma durante o encontro.

3. Quanto a **evocação de memórias afetivas da vida do aluno/mundo**

Quadro 18 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *A terceira margem do rio*

Aluno(a) Leitor(a)	Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/mundo
Davi	“Eu lembro uma ligação muito profunda, isso parece a ligação que eu tenho com a minha madrinha.”
Maria	“Um tipo de amor não falado. Eu já vivi algo parecido com meu pai.”
Shell	“‘Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...’, senti uma melancolia, pois me faz lembrar do meu pai.”
Batman	“Já, uma relação tóxica, onde um decepiona o outro.” / “Já, quando meu pai foi embora.”

Fonte: Arquivo da autora

Na análise dessa categoria revela-se um envolvimento profundo dos leitores, que conectaram a narrativa a experiências pessoais marcantes, principalmente relacionadas a

vínculos familiares. Alguns mais explícitos, como Davi que associa a história a uma “ligação muito profunda” com a madrinha, destacando um elo afetivo de cuidado e presença, outros, como Maria, traz à tona “um tipo de amor não falado” vivido com o pai, evidenciando um vínculo silencioso e carregado de significado, em sintonia com a relação do filho com o pai no conto.

Shell expressa uma memória melancólica de aprendizado com o pai, mostrando como um gesto simples remete à ausência e ao afeto contido na narrativa. Batman, por sua vez, apresenta uma lembrança dolorosa e intensa, ao relacionar o conto a uma “relação tóxica” e ao abandono real vivido quando o pai foi embora, trazendo para o texto literário uma experiência pessoal de perda e frustração.

Essas respostas demonstram como contos sociais e psicológicos, como esse de Guimarães Rosa, potencializa a emergência de memórias íntimas, permitindo que os leitores ressignifiquem suas próprias vivências à luz da literatura, confirmando a força humanizadora do texto literário ao tocar dimensões emocionais e existenciais do sujeito.

5. Quanto aos **estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto**

Na última categoria estabelecida para a análise dos aspectos subjetivos no texto do leitor, encontramos no conto *A terceira margem do rio*.

Quadro 19 – Ecos íntimos no texto do leitor sobre o conto *A terceira margem do rio*

Aluno(a) Leitor(a)	Estados singulares de emoções sentidas do leitor na vivência com o conto
Davi	“Eu gostei da leitura, um pouco difícil” / “Marque a frase ‘cê vai, ocê fique, você nunca volte’, por que ele não sentiu um sentimento que fizesse ele voltar.”
Maria	“Primeiro eu fiquei muito confusa com o texto, depois veio o sentimento de tristeza. O sentimento não mudou ao longo do texto.”
Shell	“Angústia com a leitura. Porque tipo o pai largou a família para viver em uma canoa.”
Batman	“Achei difícil de ler” / “Marquei o trecho ‘ocê vai, ocê fique, você nunca mais volte’, pois me mostrou a raiva da mãe.”

Fonte: Arquivo da autora

No caso da leitura deste conto, percebemos relatos mais expressivos da dificuldade de leitura dos jovens na sala, tanto de compreensão quanto de interpretação do texto literário. Para o Batman, que relata a dificuldade de ler, mas que foi captado pela passagem que foca na

indignação e na “raiva da mãe”, destacando como a leitura lhe permitiu compreender e compartilhar o sentimento de dor da personagem.

Outros estudantes como Davi demonstra uma reação mista: reconhece a dificuldade da leitura e destaca a força da frase “se vai, você fique, você nunca volte”, recorrente na escolha de outros leitores, evidenciando frustração pela ausência de um motivo claro para a partida do pai. Maria revela um percurso emocional progressivo, passando da confusão inicial à tristeza persistente, o que indica como a leitura mobilizou nela um sentimento que se manteve até o fim. Shell expressa angústia, associando-a diretamente ao abandono do pai, mostrando que a narrativa atingiu um ponto sensível ligado à incompreensão e ao impacto emocional de uma ruptura familiar.

De modo geral, as respostas apontam para uma leitura que não se limita à apreensão racional da história, mas que provoca ressonâncias afetivas profundas, revelando como a literatura potencializa experiências emocionais singulares e convida o leitor a confrontar sentimentos complexos como abandono, tristeza e revolta.

6.2 Análise das autobiografias oralizada de leitor

A formação de leitores literários no espaço escolar, historicamente marcada por práticas centradas na análise formal do texto e pela ênfase em conteúdos programáticos, vem sendo gradativamente ressignificada à luz de metodologias que privilegiam a subjetividade e a experiência pessoal do leitor. É nesse cenário que a autobiografia de leitor emerge como um dispositivo potente, capaz de promover a conscientização do sujeito sobre sua própria trajetória leitora, ao mesmo tempo em que possibilita ao professor-mediador acessar os sentidos que os alunos atribuem à leitura.

Fundamentamos a análise das autobiografias de leitor produzidas pelos alunos de acordo com os aportes teóricos de Rouxel (2013), que destaca a autobiografia de leitor como um “gesto de identidade em construção”, e Xypas (2023), que a entende como “viagem de volta a si”, abordagem que busca ir além da dimensão avaliativa tradicional, inserindo o estudante como protagonista de seu percurso formativo.

Para essa etapa final do projeto, retomamos com a socialização das produções narrativas autobiográficas de leitor realizadas no último encontro pelos participantes da pesquisa (apêndice 4). Os resultados obtidos a partir da aplicação da metodologia autobiográfica de leitor com turmas do ensino fundamental, articulados com as concepções teóricas apresentadas

anteriormente, evidencia a presença de elementos que confirmam a pertinência pedagógica dessa prática para a constituição da identidade leitora.

Em seguida, convidamos os alunos que, estando presentes no último encontro em sala, no qual refletimos sobre o conceito do gênero autobiografia de leitor, desejassem participar da oralização de suas autobiografias, na construção de um podcast sobre o tema. As autobiografias de leitor foram oralizadas com metodologia que utilizou a entrevista não diretiva como base, uma vez que, como aponta Richardson (2012, p.212)

Em geral, a entrevista não diretiva é uma técnica muito poderosa, particularmente para detectar atitudes, motivações e opiniões dos entrevistados. Exige, todavia, muita atenção e preocupação do entrevistador para evitar que se transforme em algo tedioso ou frustrante. Deve-se evitar atitudes autoritárias ou paternalistas; o entrevistador deve manifestar-se cooperador e disposto a esclarecer dúvidas. Jamais deve manipular o entrevistado.

Registramos as autobiografias oralizadas de leitor de 8 estudantes voluntários, com pseudônimo Davi, Maria, Marizia, Shell, Conselheiro da paz, Peter Park, Batman e Alessandro. As autobiografias foram registradas em áudio mp3. e estão disponíveis na plataforma Spotify para acesso livre de estudantes, professores e demais interessados.

Quanto aos resultados, com base nas autobiografias das alunas Davi, Maria e Shell, observa-se um predomínio de memórias afetivas vinculadas ao ambiente familiar e à descoberta de si por meio da leitura. Davi rememora leituras mediadas por familiares, revelando a importância do vínculo emocional como propulsor da formação leitora, corroborando o apontamento de Dehaene (2012) de que as experiências prazerosas e afetivamente significativas consolidam memórias duradouras.

Maria, por sua vez, apresenta a leitura como espaço de introspecção e autoconhecimento, destacando livros que a fizeram “pensar sobre quem sou e no que posso ser”, o que remete ao conceito de biblioteca interior de Louichon (2022), compreendida como um repertório simbólico que orienta a subjetividade do leitor. Shell amplia ainda mais essa dimensão ao estabelecer conexões entre as leituras e questões sociais contemporâneas, demonstrando a capacidade do leitor de transitar da experiência íntima à reflexão crítica, um movimento que Rouxel (2013) reconhece como fundamental para a formação de sujeitos literários conscientes.

Entre os alunos Alessandro, Peter Park, Batman e Conselheiro da Paz percebe-se uma diversidade de trajetórias que reforça o caráter inclusivo e formativo da metodologia. Alessandro narra um processo de superação do desinteresse inicial, atribuindo a algumas obras

e atividades escolares o despertar de seu gosto pela leitura, exemplificando o que Xypas (2018) denomina “movimento de construção de si pela leitura”. Peter Park, por outro lado, enfatiza o papel do incentivo familiar e das leituras prazerosas no ambiente doméstico, reafirmando a importância da dimensão afetiva na constituição da identidade leitora. Batman apresenta uma narrativa marcada por oscilações entre prazer e frustração, reconhecendo avanços e dificuldades em seu percurso, aproximando-se do conceito de alterleitor (Xypas, 2018), isto é, o leitor em constante diálogo consigo mesmo e com suas leituras.

Por fim, Conselheiro da Paz destaca a relevância das experiências coletivas de leitura, demonstrando que a identidade leitora também se constrói em espaços de socialização e trocas culturais, conforme aponta Rouxel (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa evidencia que a Estética da Recepção, conforme Jauss (1994) e Iser (1999), oferece base teórica essencial para compreender a leitura literária como processo dinâmico e interativo, em que o estudante assume o papel de leitor ativo, construindo sentidos a partir da relação entre texto, contexto histórico-cultural e subjetividade. Integrada a essa perspectiva, a utilização do diário de leitura e da autobiografia de leitor mostrou-se decisiva para revelar a dimensão afetiva e comunicativa do ato de ler, permitindo que os alunos reconhecessem suas memórias, justificassem interpretações e dialogassem com seus pares, em consonância com Xypas (2018) e Machado (1998).

Durante o desenvolvimento do projeto, a inclusão de um novo livro no percurso de leitura revelou-se uma decisão significativa, pois ampliou as possibilidades de reflexão e diálogo entre as obras. Essa inserção transformou o corpus literário de um conjunto previamente estabelecido e estático em um *corpus* dinâmico, em constante construção e aberto a novas conexões interpretativas. Tal movimento reafirma o caráter processual da pesquisa e da mediação leitora, evidenciando que a escolha das obras não se limita a um ponto de partida fixo, mas se redefine à medida que o olhar do pesquisador e dos leitores se desloca, ressignificando experiências e aprofundando o percurso formativo do sujeito leitor-escritor.

Como ponto a aprimorar, destaca-se a necessidade de tornar o uso do diário mais íntimo e osmótico, estimulando os estudantes a registrarem também as vivências de pré-leitura, de modo a capturar todo o percurso formativo do leitor e potencializar a profundidade reflexiva da metodologia.

No que condiz ao favorecer o alterleitor e a constituição da biblioteca interior, tais práticas consolidam uma educação literária crítica, criativa e emancipadora, capaz de transformar a leitura em experiência estética, reflexiva e formadora de sujeitos conscientes de seu direito à literatura e protagonistas de sua trajetória leitora.

A construção da identidade do leitor emerge como um processo dinâmico que se dá na interação entre suas experiências de leitura e sua história de vida. Nesse percurso, o encontro afetivo com o texto literário, em diálogo com o evento de leitura, desempenha papel central, uma vez que possibilita ao sujeito inscrever suas emoções, memórias e representações no ato interpretativo.

A leitura literária, portanto, transcende a mera decodificação textual e se configura como espaço de subjetivação, onde a alteridade também se inscreve: ao interpretar os mundos possíveis apresentados pelas obras, o leitor se depara com o Outro e, ao mesmo tempo,

reconfigura sua própria identidade. Assim, a formação da biblioteca interior não é apenas um acúmulo de fragmentos literários, mas a tessitura simbólica de experiências que articulam o reconhecimento de si e a abertura ao diverso.

A aplicação da metodologia autobiográfica de leitor, conforme delineada no referencial teórico, envolveu etapas que favoreceram a emergência de narrativas autênticas: uso de diários de leitura como registros processuais, realização de entrevistas não diretivas para estimular a espontaneidade e liberdade de expressão dos participantes e momentos de escuta e compartilhamento em grupo. Tais estratégias possibilitaram que os estudantes revissem suas experiências, articulassem memórias individuais e coletivas e projetassem novos horizontes para sua relação com a literatura.

Ao narrar sua trajetória, cada aluno pôde, simultaneamente, ressignificar o passado, compreender o presente e antecipar o futuro de sua vida leitora, confirmando o que Rouxel (2013) e Xypas (2023) defendem: a autobiografia de leitor é, ao mesmo tempo, memória e projeção, um instrumento que insere a leitura no centro da constituição identitária do sujeito.

Dessa forma, os resultados obtidos com a prática evidenciam que a autobiografia de leitor não se restringe a um exercício de escrita memorialística, mas se configura como prática formativa, reflexiva e emancipatória, capaz de dar visibilidade aos ecos íntimos (Langlade, 2013) dos leitores e consolidar a leitura literária como experiência estética, crítica e social.

Tal constatação reforça a importância dessa metodologia no contexto escolar, sobretudo em realidades em que o acesso à literatura é restrito ao espaço da escola: ao promover a tomada de consciência do ler a partir de si (Xypas, 2023), o trabalho com autobiografias de leitor contribui para a formação de leitores autônomos, afetivamente ligados aos textos e aptos a reconhecer a literatura como parte constitutiva de sua identidade e de seu mundo.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.
- BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Tradução Cícero Oliveira. Lauro de Freitas/BA: Editora Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2023.
- BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos?** Trad. Rejan Janowitzer. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. **A conquista língua portuguesa 9. ano**. Ensino fundamental: anos finais. 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2022.
- BOJUNGA, Lygia. **Livro: um encontro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- BOSI, Alfredo (org.). **O Conto Brasileiro Contemporâneo**. 15ª reimpressão. SP: Editora Cultrix, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 04 de março de 2025.
- BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente**. Revista L@eI em (Dis-)curso. Volume 2, 2010.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARRASCOZA, João Anzanello. Medo. **Aquela água toda**. Ilustrações Leya Mira Brander. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p.33-36.
- CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). **Comunidades de leitores**. Glossário Ceale. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>. Acesso em: 04 mar. 2025.
- CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COSENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE. Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Seliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE. Stanislas. **É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Humberto. **Sobre a Literatura – Livro vira-vira 1**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

EVARISTO, Conceição. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p.71-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2018. (Coleção L&PM POCKET).

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo (SP): Editora Ática, 1998.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 4ª edição**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 5ª edição**. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2020.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético**. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes**. Jaboatão dos Guararapes: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos> . Acesso em: 10 mar. 2025.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcio Lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia, (Org.). **Leitura subjetiva no ensino da Literatura**. São Paulo, Alameda, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Editora Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Caminhos da Linguística)

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia, (Org.). **Leitura subjetiva no ensino da Literatura**. São Paulo, Alameda, 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção texto e linguagem).

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LISPECTOR, Clarice. As águas do mundo. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p.144-146.

LOUICHON, Brigitte. As prateleiras imaginárias de nossas bibliotecas interiores. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 257–269, 2022. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1035>. Acesso em: 24 jun. 2025.

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

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, n. 18, p. 61–80, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2016. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 22 de out. de 2023.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004

MOISÉS, Massaud. **A criação literária, prosa I**. 9º ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Trad. Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação**: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 40, p. 369-388, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg>. Acesso em: 28 abril 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental – Anos Finais**. Recife: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PE/Pernambuco_Parametros_Curriculares_de_Lingua_Portuguesa_Ensino_Fundamental_e_Medio.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Ley Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011. (Coleção L&PM POCKET)

PEREIRA, Cristina Núñez; VALCÁRCEL, Rafael R. **Emocionário**: *Diga o que você sente*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2º ed. São Paulo: 34, 2010.

PETIT, Michele. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PICARD, Michael. **La lecture comme un jeu**. Paris: Édition de Minuit, 1996.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. in: PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor**. São Paulo: Iluminuras, 1994. p. 37-41.

PROPP, Vladimir. (1928). **Morfologia do conto maravilhoso**. Org. Boris Schnaiderman, Trad. Jasna Paravich Sarhan, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1928.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed., 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964. p.77–82.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia, (Org.). **Leitura subjetiva no ensino da Literatura**. São Paulo, Alameda, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Língua Portuguesa**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2012. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/LINGUA-PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2025.

SENHOR silêncio. YouTube, 2 fev. 2022. 1 vídeo (42 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tKtrW67LxU>. Acesso em: 02 ago. 2025.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.) **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Trad. Cláudia Schlling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meire. 8 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad. Rodolfo Ilari e Mayume Ilari. São Pulo: Contexto, 2019.

WOOLF, Virginia. **A arte do romance**. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2021.

XYPAS, Rosiane. **Viver entre línguas: autobiografias languageiras na formação de professores**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

XYPAS, R. A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo. **DISCURSIVIDADES**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e1012207, 2022.

XYPAS, Rosiane; XYPAS, Constantin. Biografia languageira e representações da língua francesa de escritores bilíngues: contribuição à formação de professores de Francês Língua Estrangeira. In: DOMINGOS, José; RODRIGUES, Linduarte Pereira (Orgs.). **Pesquisa em linguagens, discursos e ensino** [recurso eletrônico]. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2022.

XYPAS, Rosiane. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador. **Revista Investigações**. Recife, vol.33, n.1, p.1-27, 2020.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor**. Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

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

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; et al. (org.) **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfases/ O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG, 2003.

ANEXO 1 – O *CORPUS* LITERÁRIO

CONTO 1

AS ÁGUAS DO MUNDO

Aí está ele, o mar, a mais ininteligível das existências não humanas. E aqui está a mulher, de pé na praia, o mais ininteligível dos seres vivos. Como ser humano fez um dia uma pergunta sobre si mesmo, tornou-se o mais ininteligível dos seres vivos. Ela e o mar.

Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos incognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões.

Ela olha o mar, é o que pode fazer. Ele só lhe é delimitado pela linha do horizonte, isto é, pela sua incapacidade humana de ver a curvatura da terra.

São seis horas da manhã. Só um cão livre hesita na praia, um cão negro. Por que é que um cão é tão livre? Por que ele é o mistério vivo que não se indaga. A mulher hesita porque vai entrar.

Seu corpo se consola com sua própria exiguidade em relação à vastidão do mar porque é a exiguidade do corpo que o permite manter-se quente e é essa exiguidade que a torna pobre e livre gente, com sua parte de liberdade de cão nas areias. Esse corpo entrará no ilimitado frio que sem raiva ruge no silêncio das seis horas. A mulher não está sabendo: mas está cumprindo uma coragem. Com a praia vazia nessa hora da manhã, ela não tem o exemplo de outros humanos que transformam a entrada no mar em simples jogo leviano de viver. Ela está sozinha. O mar salgado não é sozinho porque é salgado e grande, e isso é uma realização. Nessa hora ela se conhece menos ainda do que conhece o mar. Sua coragem é a de, não se conhecendo, no entanto prosseguir. É fatal não se conhecer, e não se conhecer exige coragem.

Vai entrando. A água salgada é de um frio que lhe arre pia em ritual as pernas. Mas uma alegria fatal - a alegria é uma fatalidade - já a tomou, embora nem lhe ocorra sorrir. Pelo contrário, está muito séria. O cheiro é de uma maresia tonteante que a desperta de seus mais adormecidos sonos seculares. E agora ela está alerta, mesmo sem pensar, como um caçador está alerta sem pensar. A mulher é agora uma compacta e uma leve e uma aguda - e abre caminho na gelidez que, líquida, se põe a ela, e, no entanto, a deixa entrar, como no amor em que a oposição pode ser um pedido.

O caminho lento aumenta sua coragem secreta. E de repente ela se deixa cobrir pela

primeira onda. O sal, o iodo, tudo líquido, deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo - espantada de pé, fertilizada.

Agora o frio se transforma em frígido. Avançando, ela abre o mar pelo meio. Já não precisa da coragem, agora já é antiga no ritual. Abaixa a cabeça dentro do brilho do mar, e retira uma cabeleira que sai escorrendo toda sobre os olhos salgados que ardem. Brinca com a mão na água, pausada, os cabelos ao sol quase imediatamente já estão se endurecendo de sal. Com a concha das mãos faz o que sempre fez no mar, e com a altivez dos que nunca darão explicação nem a eles mesmos: com a concha das mãos cheia de água, bebe em goles grandes, bons.

E era isso o que lhe estava faltando: o mar por dentro como o líquido espesso de um homem. Agora ela está toda igual a si mesma. A garganta alimentada se constringe pelo sal, os olhos avermelham-se pelo sal secado pelo sol, as ondas suaves lhe batem e voltam pois ela é um anteparo compacto.

Mergulha de novo, de novo bebe mais água, agora sem sofreguidão pois não precisa mais. Ela é a amante que sabe que terá tudo de novo. O sol se abre mais e arrepia-a ao secá-la, ela mergulha de novo: está cada vez menos sôfrega e menos aguda. Agora sabe o que quer. Quer ficar de pé parada no mar. Assim fica, pois. Como contra os costados de um navio, a água bate, volta, bate. A mulher não recebe transmissões. Não precisa de comunicação.

Depois caminha dentro da água de volta à praia. Não está caminhando sobre as águas - ah nunca faria isso depois que há milênios já andaram sobre as águas - mas ninguém lhe tira isso: caminhar dentro das águas. As vezes o mar lhe opõe resistência puxando-a com força para trás, mas então a proa da mulher avança um pouco mais dura e áspera.

E agora pisa na areia. Sabe que está brilhando de água, e sal e sol. Mesmo que o esqueça daqui a uns minutos, nunca poderá perder tudo isso. E sabe de algum modo obscuro que seus cabelos escorridos são de um náufrago. Porque sabe - sabe que fez um perigo. Um perigo tão antigo quanto o ser humano.

LISPECTOR, Clarice. As águas do mundo. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p.144-146.

CONTO 2

MEDO

Era só um garoto. Com pai, mãe, irmão. Mas, quando deu os primeiros passos, apoiando-se nos móveis da casa, sentiu-se só no mundo. Precisava dos outros para ir além de si. E tinha medo. Nem muito nem pouco. Do seu tamanho. Como o uniforme escolar que vestia. No futuro seria um homem, o medo iria se encolher; ou ele, já grande, não se ajustaria mais à sua medida. Por ora, estava ali, naquela manhã fria, indo para a escola, o olhar em névoa, as mãos dentro do bolso da jaqueta. O que o salvava era a mochila presa às costas. O peso dos cadernos e dos livros o curvava, obrigando-o a erguer a cabeça, fazendo-o parecer até um pouco insolente. O que fazer com a sua condição? Apenas levá-la consigo! Andava às pressas, tentando se proteger do vento que, na direção contrária, enregelava seu rosto. Queria aprender urgentemente. Crescer o tornaria maior que o seu medo. E, sem que soubesse, a lição daquele dia o esperava no sorriso de Diego, aluno mais velho, que ele nem conhecia ainda – quase um homem, diriam os pais, a considerar a altura, a penugem do bigode, os braços rijos. Na ignorância das horas por vir – que desejava fossem, senão tranquilas, suportáveis –, o menino passou pelo portão em meio aos outros colegas – vindos também ali para mover a roda da fortuna, antes de serem moídos por ela –, e seguiu pelo pátio até a sua sala. A professora, mulher miúda, de fala doce, o perturbava. Já nas primeiras aulas, percebeu que ela não era só voz leve e olhar compreensivo. A sua paciência, como giz, vivia se quebrando. Por que ela agia daquela maneira? Não sabia. O menino com seu medo, o tempo todo. Na hora da chamada, erguia a mão e abaixava furtivamente a cabeça, como se a sua presença fosse um insulto. Se a professora fazia uma pergunta, antes de respondê-la, escutava a risada de um colega, o sussurro de outro, e então pressentia que iria falhar, o que de fato acontecia: ele, paralisado, sem resposta alguma, sob o olhar da classe inteira. Tropeçava no perigo que ele próprio, e não o mundo, deixava em seu caminho. Queria não ser daquele jeito. Mas era. Às vezes, entristecia-se até nas horas de alegria: quando jogava futebol com o irmão e perdia. Ou, quando, no parque de diversões, se negava a ir na montanha-russa, no chapéu mexicano. Era tudo o que sonhava. Experimentar aqueles abismos. Mas não conseguia. Vai, filho! a mãe o incentivava. Eu vou com você, o pai prometia. Fitava o irmão que subia no brinquedo, acenava lá de cima, gritava e se divertia, enquanto ele se segurava firme no seu medo, inteiramente fiel. Se vivia inquieto na sala de aula pela certeza de se ver, de repente, numa situação que o intimidaria, às vezes se esquecia de seu desconforto, encantado com o universo que a professora lhe abria, as letras do alfabeto, os

desenhos na lousa, um trecho de música que ela cantava, uma graça que fazia. E aí ele ria, ria com sinceridade, e, subitamente, se reencontrava, menino-menino. No intervalo, aquela calma provisória, quando o pátio se inundava de alunos. Na multidão, ninguém o notava, nada tinha a recear, era a sua hora macia. E assim foi até aquela manhã. Pegava seu sanduíche, quando percebeu que um garoto, o maior de todos, se acercava. Espantou-se, ao dar a primeira mordida no pão e ver o outro à sua frente – tão desproporcional se comparado aos demais alunos – o corpo comprido, a voz firme, Eu sou o Diego, e sorrindo, Você é do primeiro ano, não é? Ele confirmou com a cabeça, para não responder de boca cheia. E, logo que o outro disse, Eu nunca te vi aqui!, o menino sentiu que estava diante de um desafio, como se num quarto escuro, o dedo no interruptor pronto para acender a luz. Diego o observava com mais fome nos olhos do que na boca, seguia o movimento de suas mandíbulas, à espera da merecida mordida. Tá bom o sanduíche? perguntou, e o menino respondeu Tá, e quis saber, Você já comeu o seu?, o que só serviu para alargar a vantagem de Diego, Não, nunca trago lanche, eu sou pobre. O menino perguntou, Quer um pedaço?, pensando que o outro se contentaria com a oferta, nem supunha que o gesto o conduziria mais depressa a seu destino; era uma entrega superior à que ele imaginava. Diego o mirou, satisfeito, e apanhou o pão com voracidade. Sentou-se no chão e se pôs a comer em silêncio, um silêncio faminto que pedia o olhar do mundo – tanto que o menino, ao seu lado, degustou a cena, orgulhoso por lhe saciar a fome. Se antes era frágil, casca de ovo, agora ele se sentia forte.

Descobria uma grande vida dentro de si. Porque, antes que continuassem a conversa, ele sabia: fizera um amigo. E Diego, que conhecia melhor essa cartilha, levantou-se e disse agradecido, Se alguém mexer com você, me avise! Com a amizade de Diego, e a sua força a favorecê-lo, ninguém o afrontaria. Imaginava ter um trunfo, mas também podia ser um erro. Como adivinhar? Estava lá para aprender. E aprendeu rápido a lição que Diego lhe deu, na semana seguinte, ao dizer, Minha mãe tá doente, precisa de remédio e a gente não tem dinheiro. O menino – para mostrar que era bom aprendiz – superou a culpa e entregou ao outro, dias depois, umas cédulas que pegara às escondidas da bolsa da mãe. E então começou um tempo em que o perigo era a estabilidade que Diego lhe garantia. Os dois ficavam juntos no intervalo e quase sempre encontravam-se no fim da aula no portão da escola. O amigo o acompanhava até a casa, cumprindo a sua parte no pacto, e recebia em troca o que lhe faltava: o sanduíche, o estojo de lápis coloridos, os pacotes de figurinhas. Diego sorria. E olhava para ele em silêncio no momento da paga – como um aluno que desafia o mestre. O coração do menino batia alto, incapaz de acordar a desconfiança que o embalava. Diego sorria – e sonhava. Sonhava com uma bicicleta. A amizade entre eles atingiu o ápice no dia em que Diego se meteu numa briga,

quando outro marmanjo, no intervalo, esbarrou sem querer no garoto e derrubou-lhe a garrafa de suco. Diego vingou o amigo – e foi suspenso da escola por uma semana. O menino viu no episódio a prova de que o outro lhe era plenamente leal. E nem precisou pensar numa recompensa: Diego a cobrou ao retornar às aulas, dizendo que precisava de mais dinheiro para as injeções que a mãe, agora, tinha de tomar. Era a vez do menino, a sua prova. E apesar da angústia, ele mostrou que sabia tudo de gratidão: manteve-se aferrado à sua mentira ao ver o irmão de cabeça baixa, a mãe chorando, o pai de lá para cá à procura do dinheiro que sumira da carteira. E, então, sentado na soleira da porta de casa, dias depois, o garoto viu Diego lá no fim da rua, pedalando uma bicicleta. Diego acenou de longe e, ao se aproximar, abriu um sorriso para o amigo. Ele se ergueu vacilante, apoiando-se na parede. Agora, estava mais sozinho do que nunca. E sentiu medo. Muito medo.

CARRASCOZA, João Anzanello. Medo. **Aquela água toda**. Ilustrações Leya Mira Brander. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p.33-36.

CONTO 3

ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaíta há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhado a figurinha-flor. E agora, como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. A menina recolheu tudo meio sem graça. Levantou-se e foi lá no outro cômodo da casa voltando com uma caixa de papelão. Passou pela mãe, que chegava com algumas sacolas do supermercado.

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas. Eram iguais, iguaizinhas. A diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento.

Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. No dia anterior, havia recusado fazer a troca mais uma vez. A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava ainda os dois pedaços de lápis cera, um vermelho e um amarelo, que a professora lhe dera. Ela não quis. Brigaram. Zaíta chorou. À noite dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. De manhã foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido? Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava brava quando isto acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.

Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado de casa. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe porque o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Naíta não tinha

visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaíta percebeu que a voz da mãe tremia um pouco. De noite julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se achegou mais para junto da mãe. A irmã dormia. A mãe se mexeu na cama várias vezes; em um dado momento sentou assustada, depois se deitou novamente cobrindo-se toda. O calor dos corpos da mãe e da irmã lhe davam certo conforto. Entretanto, não conseguiu dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite toda acordada.

Zaíta levantou e saiu, deixando os brinquedos espalhados, ignorando as recomendações da mãe. Alguns ficaram descuidadosamente expostos pelo caminho. A linda boneca negra, com seu único braço aberto, parecia sorrir desamparadamente feliz. A menina estava pouco se importando com os tapas que pudesse receber. Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido. Procurou pela irmã nos fundos da casa e, desapontada, só encontrou o vazio. A mãe ainda arrumava os poucos mantimentos no velho armário de madeira. Zaíta teve medo de olhar para ela. Saiu sem a mãe perceber e bateu no barraco de Dona Fiinha, ao lado. A irmã não estava ali também. Onde estava Naíta? Onde ela havia se metido? Zaíta saiu de casa em casa por todo o beco, perguntando pela irmã. Ninguém sabia responder. A cada ausência de informação sua mágoa crescia. Foi andando junto com a desesperança. Tinha o pressentimento de que a figurinha-flor não existia mais.

O irmão de Zaíta, o que não estava no Exército, mas queria seguir carreira, buscava outra forma e local de poder. Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram, acumulados de cansaço apenas. Queria, pois, arrumar a vida de outra forma. Havia alguns que trabalhavam de outro modo e ficavam ricos. Era só insistir, só ter coragem. Só dominar o medo e ir adiante. Desde pequeno ele vinha acumulando experiências. Novo, criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já traçava o seu caminho. Corria ágil pelos becos, colhia recados, entregava encomendas, e displicentemente assobiava uma música infantil, som indicativo de que os homens estavam chegando.

Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse. Não se importou com aquela lembrança.

Naquele momento, ela buscava na memória como o desenho da menina-flor tinha nascido em sua coleção. A figurinha podia ter vindo e num daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que a mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Naíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse. Zaíta por mais que se esforçasse retomando as lembranças, não conseguia atinar como a figurinha-flor tinha se tornado sua.

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar coma escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda. Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. Não ouvia as vozes das duas há algum tempo. Deviam estar metidas em alguma arte. Sentiu certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão. A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido? Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina, Naíta, que estava no barraco ao lado, escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta. Tinha duas tristezas para contar a sua irmã igual. Havia perdido uma coisa que Zaíta gostava muito. De manhã tinha apanhado a figurinha debaixo do travesseiro. Queria sentir o perfume de perto. E agora não sabia mais onde estava a flor... A outra coisa era que a mamãe estava brava porque os brinquedos estavam largados no chão e de raiva ela havia arreventado aquela bonequinha negra, a mais linda...

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora.

Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido num barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.

A outra menina seguia aflita à procura da irmã para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída?

Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo:

— Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!

EVARISTO, Conceição. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p.71-76.

CONTO 4

A TERCEIRA MARGEM DO RIO

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — "*Cê vai, ocê fique, você nunca volte!*" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "*Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?*" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a ideia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, deposei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrando de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o

chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lança da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "*Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...*"; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai

carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando ideia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — *"Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..."* E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para,

de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964. p.77–82.

ANEXO 2 – AUTOBIOGRAFIA DE LEITORA DE LYGIA BOJUNGA

LIVRO – EU TE LENDO

Eu tinha sete anos quando ganhei de presente um livro do Monteiro Lobato chamado *Reinações de Narizinho*. Um livro grosso assim. Só de olhar pra ele eu me sentia exausta. Dei um dos muito obrigada mais sem convicção da minha vida, sumi com o livro num canto do armário e voltei pras minhas histórias em quadrinho. Eu estava super fresquinha de recém ter aprendido a ler e andava às voltas com história em quadrinho. Era um pessoal legal, eu gostava deles, mas, sei lá! era uma gente tão diferente da gente. Eles moravam nuns lugares que eu nunca tinha ouvido falar; eles tinham cada nome tão estranho (às vezes até acabando com h!), como é? como é mesmo que se diz esse Flash? Flachi? Flachi Gordon? E se eu contava, por exemplo, eu hoje li que o Mandrake perdeu a cartola, tinha sempre alguém por perto aprendendo inglês pra querer mostrar que sabia mais que eu: não é assim que se diz, sua boba, é Mandreike. [...]

E aí o meu tio, que tinha me dado *Reinações de Narizinho* (e que era um tio que eu adorava), chegou lá em casa e quis saber, então? gostou do livro? Eu fiz uma cara meio vaga. Passados uns tempos ele me cobrou outra vez, como é? já leu? Não tinha outro jeito: tirei o livro do armário, tirei a poeira do livro, tirei a coragem não sei de onde e comecei a ler: “Numa casinha branca, lá no sítio do Pica Pau Amarelo...” E quando cheguei no fim do livro eu comecei tudo de novo, numa casinha branca lá no sítio do Pica Pau Amarelo, e fui indo toda a vida outra vez, voltando atrás num capítulo, revisitando outro, lendo de trás pra frente, e aquela gente toda do sítio do Pica Pau Amarelo começou a virar a minha gente. Muito especialmente uma boneca de pano chamada Emília, que fazia e dizia tudo que vinha na cabeça dela. A Emília me deslumbrava! nossa, como é que ela teve coragem de dizer isso? ah, eu vou fazer isso também! Mas longe de imaginar que eu estava vivendo o meu primeiro caso de amor.

[...]

Esse acordar da imaginação começou a mudar tudo. De repente, já não me bastava cantar junto a música que tocava no rádio só repetindo as palavras e mais nada. Eu me lembro de uma música que eu cantava sempre, e que falava numa tal Maria abrindo a janela numa manhã de sol e lalalalá não sei o quê, mas que, agora, eu cantava querendo imaginar a janela: era verde? tinha veneziana? E a Maria como é que era? ela era gorda, ela era magra, ela tinha uma franja assim feito eu?

Na hora de pular amarelinha, a pedra que eu ia jogar já ficava no ar: a minha imaginação imaginando: e se, em vez de jogar a pedra assim, eu jogo ela assim? Mas o que a minha imaginação queria mesmo era voltar pr'aquele mundo encantado que o Lobato tinha criado e ficar imaginando o tamanho e a cor da pedrinha que a Emília tinha engolido (e que não era pedrinha coisa nenhuma, era uma pílula falante); e ficar imaginando que jeito eu ia dar pra me encontrar com a Dona Aranha costureira, que tinha feito o vestido de casamento da Narizinho, e pedir pra, na hora do meu casamento, ela fazer o meu vestido também.

[...]

BOJUNGA, Lygia. Livro – eu te lendo. In: *Livro: um encontro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO: PESQUISA EXPLORATÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

Mestranda: Gleyce D. Cavalcanti

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane Xypas

Pesquisa de Mestrado:

Da leitura literária de contos à biblioteca interior do sujeito leitor-escritor: Proposta didática autobiográfica.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA LITERÁRIA

(Pesquisa exploratória)

01. Qual a sua idade?

- (A) Abaixo de 14 anos
- (A) Entre 14 e 15 anos
- (B) Entre 15 e 16 anos
- (C) Acima de 16 anos

02. Qual seu gênero?

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Prefiro não dizer

03. Em 2025, estou cursando:

- (A) 9º ano – pela 1º vez
- (B) 9º ano – pela 2º vez
- (C) 9º ano – pela 3º vez
- (D) Prefiro não responder

04. Você se considera um leitor?

- (A) Sim, costumo ler em geral
- (B) Sim, costumo ler apenas livros literários
- (C) Não, não costumo ler
- (D) Não sei responder

05. Sobre seus hábitos de leitura literária:

- (A) Li há mais de um mês
- (B) Li há mais de uma semana
- (C) Estou lendo essa semana
- (D) Não leio

06. Quais gêneros literários abaixo você tem o hábito de leitura?

- (A) Poema

- (B) Conto
- (C) Romance
- (D) Texto teatral

07. Em que lugares você costuma ter acesso a textos literários? (pode marcar mais de uma alternativa)

- (A) No livro didático
- (B) Nos livros da biblioteca
- (C) Na internet
- (D) Emprestado de amigos

08. Em que lugares você gosta de ler textos literários? (pode marcar mais de uma alternativa)

- (A) Em casa
- (B) Na escola
- (C) Em espaços abertos (praia, praça, ônibus...)
- (D) Na igreja
- (E) Não costumo ler

09. Que gestos você costuma fazer quando está lendo textos literários? Marque diversas alternativas.

- (A) Destacar com marca texto as partes que mais gostou/ chamou atenção
 - (B) Escrever ao lado do texto literário suas impressões
 - (C) Desenhar imagens relacionadas ao texto lido
 - (D) Não riscar o livro ou o texto literário.
 - (E) Dobrar a página para marcar uma página importante
 - (F) Outros. Favor responder qual é esse gesto.
-
-
-

10. Há biblioteca/ espaço de leitura na escola que você estuda?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Não sei responder

11. A biblioteca/ espaço de leitura da sua escola é:

- (A) Um espaço acolhedor para leitura literária
- (B) Um espaço para estudos em geral
- (C) Um espaço para guardar e pegar livro didáticos e materiais diversos

12. Você concorda com a frase “Os jovens não gostam de ler”? Justifique sua resposta.

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Mais ou menos

13. Para você, a leitura de textos literários é:

- (A) Importante
- (B) Prazerosa
- (C) Necessária
- (D) Desnecessária
- (E) Outro. Qual?

APÊNDICE 2 - ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA

ATIVIDADE 1

Após a leitura literária do conto *As águas do mundo*, responda:

01. Que sensações você teve ao acompanhar a mulher entrando no mar?
02. A mulher entra no mar em silêncio, sozinha. O que você acha que ela procura ali? E o que ela encontra?
03. No conto, a protagonista acorda bem cedo e decide ir à praia e entrar na água do mar. Pensando nas metáforas dessa ação, o que significa “entrar no mar”?
04. Você já viveu algo parecido em outro lugar ou momento da vida?
05. Que sentimentos esse conto despertou em você? Se tivesse que explicar a alguém o que aprendeu com ele, o que diria?

ATIVIDADE 2

Após a leitura literária do conto *Medo*, responda:

01. Em que momentos do conto você sentiu medo junto com o personagem? Que sensações esse medo causou em você?
02. Por que você acha que o menino quis ser amigo de Diego, mesmo sentindo que algo não estava certo?
03. Você já viveu uma situação em que teve que escolher entre agradar alguém e fazer o que sentia ser certo? Como se sentiu?
04. Imagine que o menino pudesse conversar com alguém de confiança ao final do conto. O que você acha que ele diria? Que conselhos você daria a ele?
05. Que imagem, frase ou sentimento do conto ficou com você depois da leitura? O que esse conto faz você pensar sobre a infância e o medo?

ATIVIDADE 3

Após a leitura literária do conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, responda:

01. O que você sentiu ao acompanhar a busca de Zaíta pela figurinha e pela irmã? Em que momento o conto te emocionou ou te revoltou?
02. O que você acha que significa a figurinha com a menina e as flores para Zaíta? É só um objeto ou representa algo mais?
03. Como você interpreta o silêncio da mãe e da irmã diante da violência e da perda? Você já viveu ou presenciou situações em que foi preciso “ficar calado”?
04. Se Zaíta pudesse dizer tudo o que sente, o que você imagina que ela diria? Você conseguiria escrever uma carta como se fosse ela?
05. Qual parte da história mais te emocionou e que você sente que vai lembrar por muito tempo? Por quê?
06. Desenhe uma imagem que represente uma passagem marcante do conto para você.

ATIVIDADE 4

Após a leitura literária do conto *A terceira margem do rio*, responda:

01. O que você sentiu quando o pai entrou na canoa e nunca mais voltou? Esse sentimento mudou ao longo da leitura? Por quê?
02. . Você acha que o pai foi egoísta, doente, sábio ou apenas diferente? O que sustenta sua leitura?
03. Há silêncio entre o pai e o filho, mas também uma ligação profunda. Que tipo de relação você percebe entre eles? Alguma vez você viveu algo parecido (com ou sem palavras)?
04. E se o filho tivesse aceitado entrar na canoa no final, o que teria acontecido? Que final alternativo você imagina para essa história?
05. Qual frase desse conto representa os sentimentos que esse texto fez você sentir? Destaque essa frase no texto. Por que essa escolha?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA PODCAST “EU, LEITOR”

Roteiro – Episódio 1 do Podcast *Eu, Leitor*

1. Abertura (Apresentador/Professora)

Bem-vindos e bem-vindas ao *Eu Leitor*, um podcast criado para compartilhar nossas histórias com os livros e com a leitura. Aqui, cada episódio é um convite para conhecer como os leitores se formam, quais lembranças guardam e o que a literatura significa em suas vidas. Eu sou Gleyce Delmas e hoje vou conversar com seis convidados muito especiais, alunos do 9º ano da rede pública de Jabotão dos Guararapes, e cada um deles usando um pseudônimo para se apresentar. A ideia é simples: ouvir as memórias, os afetos e as experiências de leitura que ajudam a formar quem nós somos. Obrigada por estarem aqui!

2. Apresentação dos participantes

- Cada aluno diz apenas o pseudônimo escolhido e uma frase curta de apresentação (pode ser divertida ou simbólica).

Exemplo:

- “Oi, eu sou *Aurora* e gosto de livros que me fazem viajar para outros mundos.”
- “Eu sou *Lobo* e só comecei a gostar de ler depois de um livro que caiu na minha mão por acaso.”

3. Pergunta norteadora principal

Vamos conversar sobre nossa autobiografia de leitor.

- Como começou a sua história como leitor?
- Quando você pensa em leitura, que lembrança ou experiência vem primeiro à sua cabeça?
- O que é “ser leitor” para você?

4. Tópicos adicionais para desenvolvimento da entrevista (não em sequência engessada).

- Qual foi a primeira lembrança de leitura que você teve?
- Quem te incentivou a ler ou qual situação despertou seu interesse pela leitura?
- De que modo e onde você prefere ler? Em silêncio, em voz alta, em grupo, sozinho, em casa, na escola, outros?

- Que gestos você costuma fazer quando você lê? Sublinha partes importantes, faz anotações, desenhos, dobra folhas, outros?
- Houve um livro ou história que mudou a forma como você vê o mundo?
- Você já abandonou um livro no meio? O que aconteceu?

5. Encerramento

Esse foi o primeiro episódio do *Eu, Leitor*. Hoje ouvimos memórias, descobertas e jeitos muito diferentes de viver a leitura. Cada história mostra que ser leitor não é algo pronto, mas um caminho que cada um vai construindo aos poucos, com lembranças, escolhas e até desafios. A ideia é que, ao ouvir essas vozes, você também pense na sua própria história: quem é você como leitor? Como a leitura faz parte da sua vida? Obrigada por nos acompanhar e até o próximo episódio.