



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS *CAMPUS* ARAPIRACA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS**

JÉSSICA DE LIMA FONSÊCA

**JOGADA PERFEITA: “VIDA GAME” COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES
NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ARAPIRACA, AL
2025**

JÉSSICA DE LIMA FONSÊCA

JOGADA PERFEITA: “VIDA GAME” COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES
NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artigo científico apresentado ao Programa de Pós- graduação em Linguagem e Práticas Sociais (PPGLPS) do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a. Adriana Nunes de Souza



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Arapiraca

372.4
F676j

Fonsêca, Jéssica de Lima.

Jogada perfeita: “vida game” como estratégia de formação de leitores no 6º ano do ensino fundamental / Jéssica de Lima Fonsêca. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 290 KB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Profª. Drª. Adriana Nunes de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como artigo científico, (Especialização, Pós-graduação em Linguagens e Práticas Sociais) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2025.

1. Formação do leitor. 2. Mediação literária. 3. Leitura literária. I. Título.


JÉSSICA DE LIMA FONSÊCA

JOGADA PERFEITA: “VIDA GAME” COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL


Artigo científico apresentado ao programa de Pós- graduação em Linguagem e Práticas Sociais (PPGLPS) do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguagem e Práticas Sociais.

Artigo científico aprovado em: 19/12/2025


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA NUNES DE SOUZA
Data: 26/01/2026 09:27:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Nunes de Souza (Instituto Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente
 ROSANGELA NUNES DE LIMA
Data: 26/01/2026 22:52:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosângela Nunes de Lima (Instituto Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente
 MATHEUS FERREIRA DOS SANTOS
Data: 26/01/2026 09:32:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Matheus Ferreira dos Santos (Secretaria de Educação Municipal)

JOGADA PERFEITA: “VIDA GAME” COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Perfect Move: “Vida Game” as a strategy for developing readers the 6th grade of elementary school

RESUMO

O lugar da escuta na sala de aula constitui um objeto profícuo para investigações, reorganização de planejamentos e intervenções significativas, levando muitos professores a se aproximarem dos alunos e das adolescências, na medida em que buscam ampliar os repertórios intelectuais. Quanto à escuta mobilizada a partir do texto literário, essa ação tem início na escolha da obra, buscando um ponto de equilíbrio entre prazer e estética. O livro "Vida Game", de Adriana Calabro, é um diário narrado pela voz de um menino de onze anos, faixa etária que coincide com alunos do ensino fundamental. A narrativa recorre metaforicamente ao universo dos jogos para elaborar comparações com as experiências de vida do protagonista. Este trabalho tem como objetivo propor uma atividade de leitura a partir da obra "Vida Game", estabelecendo conexões semânticas com as vivências dos alunos do ensino fundamental, promovendo vínculos e experiências construtivas com o texto literário na sala de aula. A justificativa da pesquisa reside na necessidade de fortalecer o debate sobre a formação do leitor literário, além de apresentar uma proposta passível de replicação ou readequação a outros contextos escolares. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, teórico-bibliográfica com foco pedagógico. Amparada na sequência básica de Cosson (2006), serão propostas atividades voltadas à etapa da Interpretação, por meio da produção de uma carta pessoal que articule leitura literária e experiência subjetiva. Essa proposta será construída a partir das discussões sobre a sequência básica de Cosson (2006), das discussões sobre subjetividade de Michèle Petit (2009), e nas abordagens sobre mediação literária e escuta em Cecília Bajour (2012) e Chambers (2023). Espera-se que a atividade possibilite aprofundar a relação com o texto literário por meio do compartilhamento de experiências, trilhando um caminho significativo que favoreça o desenvolvimento da fruição.

Palavras-chave: Formação do leitor; Mediação literária; Leitura literária..

ABSTRACT

The place of listening in the classroom constitutes a fruitful object for investigation, the reorganization of planning, and meaningful pedagogical interventions, leading many teachers to draw closer to students and to the experiences of adolescence as they seek to expand their intellectual repertoires. With regard to listening mobilized

through literary texts, this action begins with the choice of the work, seeking a balance between pleasure and aesthetic experience. The book *Vida Game*, by Adriana Calabró, is a diary narrated by the voice of an eleven-year-old boy, an age group that corresponds to elementary school students. The narrative metaphorically draws on the universe of games to build comparisons with the protagonist's life experiences.

This study aims to propose a reading activity based on the work *Vida Game*, establishing semantic connections with the experiences of elementary school students and promoting bonds and constructive experiences with the literary text in the classroom. The justification for this research lies in the need to strengthen the debate on the formation of the literary reader, as well as to present a proposal that can be replicated or adapted in other school contexts.

Methodologically, this is a qualitative, theoretical-bibliographic study with a pedagogical focus. Based on Cosson's (2009) basic sequence, activities will be proposed for the Interpretation stage through the production of a personal letter that articulates literary reading and subjective experience. This proposal is grounded in discussions of Cosson's (2009) basic sequence, reflections on subjectivity by Michèle Petit (2009), and approaches to literary mediation and listening by Cecília Bajour (2012) and Chambers (2023). It is expected that the activity will deepen students' relationship with literary texts through the sharing of experiences, fostering a meaningful path that supports the development of literary enjoyment.

Keywords: Reader formation; Literary mediation; Literary reading.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação do leitor literário tem sido objeto de diferentes estudos e intervenções no meio acadêmico. Essa abertura se dá em função da própria plurissignificação do texto literário e do valor atribuído à experiência literária na construção de sujeitos mais críticos e sensíveis à vida e à arte da palavra, que é a matéria geradora de sentidos na comunicação e na construção humana. O evento literário, na sala de aula, atualiza-se a cada movimento de leitura/escuta e nos modos de interpretação da obra literária, considerando os atravessamentos dos percursos linguísticos do autor e dos sujeitos que constroem o momento – professor-mediador e alunos.

Nesse sentido, torna-se pertinente o compartilhamento de propostas que, amparadas por respaldo teórico, apresentem obras literárias e modos de conduzir a experiência literária, buscando contribuir para a ampliação e o fortalecimento da reflexão sobre a formação do leitor literário, à medida que sugerem caminhos de construção da atividade em outras realidades.

Pretende-se, ao longo deste artigo, mobilizar discussões sobre a função formativa da leitura literária, bem como reflexões acerca do lugar da escuta literária na sala de aula. Essas teorizações subsidiam a escolha da obra literária “*Vida Game*”, de Adriana Calabró, com ilustrações de Angelo Abu, e a sugestão de uma produção de carta pessoal, buscando atingir o objetivo geral de propor uma atividade de interpretação a partir da obra supracitada, estabelecendo conexões semânticas com a vivência dos alunos do ensino fundamental.

2 A ESCOLA: O LUGAR FORMATIVO DA LEITURA LITERÁRIA

O contexto escolar é, insistentemente, atravessado por discursos institucionais e midiáticos que reforçam o lugar prioritário da leitura. Tal exigência manifesta-se em diversas frentes: desde as avaliações externas que demandam proficiência, passando pelas cobranças dos colegas professores de outras áreas do conhecimento aos docentes de linguagens e à própria instituição escolar, até a necessidade de abordar a diversidade de gêneros textuais.

A isso soma-se a herança pedagógica do ensino prescritivo, historicamente focado em aspectos formais e informacionais, o que, por vezes, negligencia outras dimensões da leitura e, aqui especificamente, da leitura literária.

As raízes desses desencontros quanto ao significado do ato de ler estão fincadas historicamente nos primeiros processos de escolarização, quando a finalidade majoritária da leitura era atender às necessidades da sociedade burguesa, tendo o ambiente escolar como meio coercitivo e transmissor. Zilberman (1991), no capítulo intitulado Formação do leitor, nos remete à década de 1970, quando o discurso sobre uma crise de leitura entra em contradição: de um lado, a urbanização e expansão cultural; de outro, a baixa adesão à leitura.

Essas problemáticas ainda nos atravessam e suscitam a criação de projetos de incentivo à leitura, que, no entanto, muitas vezes são incorporados de forma distorcida, mantendo ou ampliando os problemas de acesso. A autora propõe, nesse sentido, uma metodologia para o ensino da literatura – ainda atual –, que:

[...] não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (ZILBERMAN, 1991, p. 46).

Em consonância com essa mudança de paradigma no que tange ao lugar da escola no trabalho com o texto literário, Cosson (2009) também defende o caráter formativo dessa prática. Nesse ambiente, é necessário articular metodologias cuja finalidade seja criar condições e estratégias para que o aluno explore esse objeto cultural e construa mecanismos de interpretação de seus potenciais significados. Como afirma o autor,

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2009, p. 47)

Nesse contexto, surge a questão central: como construir um espaço no ambiente escolar para a significação do texto literário enquanto matéria viva e autogeradora, indispensável à formação humana, ao fortalecimento da identidade e à construção de vínculos?

A garantia desse espaço inicia-se quando o professor, em primeiro lugar, vivencia e significa a literatura. É fundamental, também, que esse profissional se mantenha atualizado e motivado, por exemplo, por meio da formação continuada. Assim, mesmo diante das inúmeras demandas, ele pode encontrar meios de articular um projeto sistemático para o desenvolvimento do letramento literário, tendo em vista que este “não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por

meio das palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Dentre as possibilidades desse trabalho, uma forma amplamente aceita é a implementação da sequência básica, metodologia desenvolvida por Rildo Cosson. Nela, o autor propõe quatro etapas essenciais para o trabalho com a literatura em sala de aula: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Neste artigo, concentra-se o olhar sobre o último aspecto — a interpretação —, compreendida sob uma perspectiva interior, no qual o leitor se encontra individualmente com a obra e seus significados, mas sempre em diálogo com as intersubjetividades e influências externas do processo de leitura. Há, ainda, um momento exterior, de manifestação e construção pública desses sentidos, já que:

[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última o ponto mais alto. (COSSON, 2009, p. 65-66)

Assim, reafirma-se a escola como um espaço privilegiado de mediação literária, em que a leitura se torna experiência compartilhada e formadora de sujeitos críticos e sensíveis. A experiência, como nos diz Larrosa (2002, p. 21), "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Nesse sentido, o contato e a interpretação do texto literário na sala de aula possibilitam experiências efetivas: do aluno com o texto e do professor com ambos. Proporcionar esses encontros configura-se como um exercício efetivo de letramento literário. Afinal, na sala de aula, a literatura tem o poder de conduzir a grandes e distintos caminhos internos e externos, pois "(...) as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (LARROSA, 2002, p. 20-21)

3 ESCUTAR: VERBO DE AÇÃO NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

Numa pesquisa rápida ao dicionário, encontramos diferentes conceituações sobre o verbo escutar, duas delas se mostram mais contundentes aos propósitos deste capítulo: “2 Ouvir prestando atenção; prestar atenção ou dar atenção a” e “4 Atender aos conselhos de; respeitar, seguir”. Escutar é, portanto, um verbo de ação na sala de aula, ou seja, requer um movimento e um estado de consciência para a sua execução. Essa tarefa é um chamado a todos os corpos que compõem uma instituição escolar, cuja ressonância é cada vez mais necessária à construção de um diálogo efetivo numa comunidade, pois

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

Nesse intercâmbio de trocas, mediado por uma escuta ativa, em que nem

sempre é necessário concluir ou replicar os posicionamentos dos outros, ocorre uma ampliação de significados que, no eixo de uma educação literária, se distingue de uma leitura solitária.

Mas em que consiste, então, o lugar da escuta para o professor? E para o estudante? Qual a relação entre literatura e escuta?

No trabalho com o texto literário em sala de aula do ensino fundamental II, a escuta atravessa três perspectivas: 1) o encontro com os alunos-leitores; 2) a construção do planejamento; e 3) a mediação literária.

As abordagens pedagógicas que evidenciam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem contribuem para o primeiro movimento de escuta: ir ao encontro dos alunos-leitores. Nesse sentido, para promover uma aprendizagem significativa, o professor deve conhecer as motivações que emergem desse ambiente e construir um espaço no qual as vozes dos estudantes encontrem acolhimento (ZILBERMAN, 1991, p. 118). Esse trabalho perpassa todas as fases do letramento literário e encontra seu ápice no encontro com o texto literário.

Nesse sentido, escutar é uma postura de reconhecimento e valorização da singularidade do outro. Implica abertura aos atravessamentos de diferentes visões de mundo na significação e reconstrução de um texto literário. No ensino fundamental II, esses atravessamentos partem de um período da vida no qual ocorrem transformações significativas no corpo, além de expectativas e exigências sociais. Por isso, é pertinente pensar na relevância do encontro com “palavras que, no fundo, mostrem que estamos apenas experimentando afetos, tensões e angústias universais, ainda que estas tomem aspectos muito diferentes (...)” (PETIT, 2008, p. 50).

Entretanto, escutar os alunos e suas leituras não significa submeter o texto literário a um papel instrumental, isto é, transformá-lo em mero meio para o desenvolvimento de atividades de cunho moral, social ou comportamental. É preciso compreender a obra literária enquanto objeto estético e simbólico, cujos sentidos se constroem na experiência com esse modo peculiar de articulação da linguagem. Nesse sentido, Bajour (2012) adverte que

Muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas. (BAJOUR, 2012, p. 26)

O segundo movimento de escuta corresponde à ação pedagógica, isto é, ao planejamento de aulas com enfoque literário. O professor exercita essa função ao eleger a obra literária que será utilizada em sala de aula, escolha que reflete princípios teóricos, estéticos e sensibilidade ao contexto de trabalho. Dessa forma, “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 27)

O conhecimento dos aparatos teóricos que subsidia essa prática amplia a visão do professor-mediador, possibilitando a construção de estratégias que explorem o potencial constitutivo do texto literário num encontro efetivo entre o texto e a comunidade de leitores, no qual emergem expressões verbais, não verbais e silêncios significativos (BAJOUR, 2012, p. 40). Nessa perspectiva, Chambers (2023) reflete que

antes de podermos falar de um livro, precisamos tê-lo lido. E porque o livro que escolhemos conterá nele potencialidades para nossa fala - assunto, ideias, linguagem

e imagem, provocações à memória, e assim por diante –, escolher um livro é uma atividade de alto valor. Aqueles que escolhem estão exercendo poder. (CHAMBERS, 2023, p. 70)

O planejamento, por meio da escolha e da manipulação do texto, constitui um exercício de escuta que oferece ao professor possibilidades de intervenção no evento da mediação literária — o terceiro movimento de escuta — e na concretização do processo de letramento literário. Nesse sentido, compete ao mediador a articulação de que compreender o texto literário vai além da decodificação ou da exposição de conhecimentos técnicos a respeito de uma obra. É preciso também mobilizar questionamentos e estranhamentos, já que “falar em literatura significa (...) a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressor da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambigüidades” (AZEVEDO, 2003, p. 5).

É no trato articulado dos silêncios e expressões do texto, bem como das inquietações e particularidades interpretativas dos leitores, que o mediador favorece a formação de um espaço efetivo de experiência compartilhada da leitura, construída coletivamente (BAJOUR, 2012, p. 39). Para isso, partir da própria sugestão textual mostra-se uma estratégia relevante, pois

Os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para construção de saberes literários. Se um livro mostra como chave central ou princípio construtivo o uso da ironia ou o contraponto entre a imagem e o texto, as previsões sobre a conversa a respeito desse livro, e por conseguinte a conversa propriamente dita, podem procurar “seguir o jogo” desse “truque” do texto” (BAJOUR, 2012, p. 64)

Dessa forma, compreender a escuta como prática pedagógica ativa orienta também a escolha das obras literárias que dialogam com o universo dos estudantes, como é o caso de *Vida Game*.

4 POR QUE *VIDA GAME*? UMA ESCOLHA PENSADA PARA DIALOGAR COM AS ADOLESCÊNCIAS

O livro *Vida Game*, de autoria de Adriana Calabro e ilustrações de Ângelo Abu, é uma obra vencedora do Concurso João de Barro. Publicado em 2017 pela editora Peirópolis, apresenta-se em formato de diário e é narrado por Fernando Fontes, um adolescente de onze anos que compartilha suas vivências, apresenta familiares, gostos, angústias e inquietações típicas da idade. Sua narrativa se constrói a partir de metáforas ligadas ao universo dos jogos, associando a vida a conceitos como “passar de fase”, “ganhar uma vida”, “avançar” ou “voltar casas”, dependendo do comportamento e das circunstâncias vividas.

Considerando que a escolha da obra é um dos primeiros passos no trabalho com o texto literário, as motivações que levaram à escolha de *Vida Game* surgem, num primeiro momento, do desejo de se aproximar das adolescências por meio da literatura. Utilizamos o termo no plural por compreendermos que múltiplos fatores interferem na construção da adolescência e que esse processo não ocorre de maneira homogênea.

No entanto, apesar das diferenças, há também pontos de encontro:

interesses, descobertas, transformações e inseguranças comuns. Ao apresentar a figura de um menino de onze anos que vive seus próprios “níveis” e “desafios”, *Vida Game* possibilita ao leitor adolescente reconhecer-se e, ao mesmo tempo, estranhar-se, criando um espaço de identificação e reflexão sobre o que significa crescer e jogar o jogo da vida.

5 JOGADA PERFEITA: LEITURA DE *VIDA GAME* E PRODUÇÃO DE CARTA PESSOAL

Os caminhos para o desenvolvimento da leitura literária na sala de aula são amplos. O professor mediador pode recorrer a sequências básicas como modelo, incorporar círculos de leitura, promover a vocalização de partes do texto ou utilizar outras metodologias que melhor se adequem ao perfil da turma, ao contexto escolar ou às demandas que o texto literário ou os arcabouços teóricos suscitam. Neste trabalho, considerando que o professor aplicador da proposta já desenvolveu ações anteriores de leitura integral da obra “*Vida Game*”, propõe-se a produção de uma carta pessoal como etapa final de avaliação, compreendida, na sequência básica de Cosson (2009), como o momento de Interpretação.

Sugere-se também que essa proposta seja aplicada em turmas de 6º ano do ensino fundamental, tendo em vista elementos da obra que dialogam com a fase em que esses estudantes se encontram e com os pontos de conexão entre suas vivências e a trajetória do protagonista: idade, interesses, mudanças corporais, conflitos e realidades que, por vezes, se aproximam e, por vezes, destoam, mas que se mostram relevantes para a efetivação de inferências textuais e para a apropriação e ampliação de percepções sobre o existir no mundo. Além disso, a narrativa em forma de diário, a escolha lexical e o modo como o personagem conduz suas reflexões oferecem maior abertura ao texto literário para o aluno recém-chegado do ensino fundamental I, acostumado a outras formas de organização escolar e textual.

O formato mais íntimo dessa obra literária, no entanto, não enfraquece o teor estético; ao contrário, possibilita variadas formas de leitura e de produção textual a partir das reflexões e análises que o jogo literário conduz. Partindo de uma narrativa estruturada como diário, escolheu-se um outro gênero textual – a carta – por manter afinidade com a fluidez e a intimidade presentes na própria obra.

Para o desenvolvimento da proposta, é importante que o professor ensine ou retome, de forma didática, as concepções técnicas e estruturais do gênero carta pessoal, diferenciando-o de outras modalidades de carta e esclarecendo o motivo dessa escolha como produção final. Um caminho possível, durante o processo de escrita, é solicitar que os estudantes imaginem o protagonista como um amigo próximo – sensação já potencializada pelo período prolongado e significativo com a obra –, de modo que possam expressar seus pontos de encontro e desencontro com o texto e construir o diálogo que esse meio de comunicação permite.

Essa estratégia de ensino do texto literário, que articula leitura e escrita, favorece a implementação do letramento literário, bem como a apropriação e mobilização de conhecimentos linguísticos e inferenciais. A inferência é uma estratégia de leitura acionada no momento em que o leitor entra em contato com o texto e, a partir de pistas textuais e de seu conhecimento prévio, é capaz de acrescentar novos elementos de compreensão e coerência, deduzindo aquilo que está implícito. (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2014, p. 94). Depreende-se, portanto, que

o trabalho com o texto literário que parte do tema comum da adolescência permite ao estudante aplicar habilidades inferenciais, das mais simples às mais complexas, na medida em que aciona outros repertórios e saberes, construindo sentidos e coerência na leitura da obra.

A partir dessas considerações, destacam-se os objetivos da proposta a serem alcançados, sendo o objetivo geral proporcionar o letramento literário por meio da articulação entre leitura e produção textual. De modo complementar, definem-se como objetivos específicos 1) favorecer a realização de leituras inferenciais; 2) ampliar o conhecimento linguístico dos estudantes; 3) e aprofundar a compreensão das características do gênero carta pessoal.

O gênero carta pessoal, assim como outros gêneros textuais, possui estrutura relativamente estável. Nesse sentido, construiu-se a seguinte sugestão de estrutura para didatizar e nortear a produção escrita dos estudantes, tendo por base o seguinte comando: **“Imagine que Fernando Fontes, protagonista do livro Vida Game, realmente existe e é seu amigo próximo. Você decidiu escrever uma carta pessoal para ele. Para isso, siga a seguinte estrutura:”**

1. Local e data

2. Saudação

3. Corpo do texto

- a) Quem sou eu?: diga quem você é, sua idade, onde mora, o que gosta de fazer, seus interesses e se há semelhanças entre as suas vivências e do protagonista, isto é, algo que ajude Fernando a conhecer você melhor.
- b) O que achei de “Vida Game”?: Diga o que você achou do livro Vida Game, descreva um trecho que chamou sua atenção e explique como foram, para você, os momentos de leitura em sala, incluindo o que mais gostou, o que aprendeu ou o que sentiu.
- c) Mudaria algo na história?: Diga se você mudaria alguma parte do enredo ou acrescentaria algo ao livro, explicando o motivo da sua escolha.

4. Despedida

5. Assinatura

Como apresentado, é a partir da escrita do corpo do texto que o professor observará a concretude da experiência literária que antecede a escrita da carta pessoal. Os tópicos propostos em a) Quem sou eu?, b) O que achei de “Vida Game”? e c) Mudaria algo na história?, podem revelar o quanto profundamente os alunos se apropriaram da narrativa, expressaram suas subjetividades em diálogo com a obra e conseguiram realizar as inferências necessárias para a interpretação textual e para a coerência interna.

A sugestão dos tópicos que compõem o corpo da carta pessoal dialoga diretamente com a perspectiva formativa da leitura literária apresentada por Zilberman (1991), Cosson (2009), Bajour (2012), Larrosa (2002) e outros autores referenciados ao longo deste trabalho. Assim, a proposta não se apresenta como uma atividade de reprodução, mas como um espaço autêntico e sistematizador da significação e do acolhimento das leituras produzidas pelos alunos.

O tópico “Quem sou eu?” fundamenta-se na compreensão da leitura literária como experiência subjetiva (LARROSA, 2002; PETIT, 2009) e na relevância de uma escuta atenta às singularidades dos estudantes (BAJOUR, 2012; ZILBERMAN, 1991). O aluno ocupa o lugar de sujeito da leitura ao enunciar aspectos de sua identidade, trazendo para o texto o contexto que subsidia suas escolhas interpretativas. Esse processo também corrobora a perspectiva de Zilberman (1991), que destaca o papel formativo da escola na medida em que o

aluno-leitor reflete sobre o lido e sobre o mundo que o permeia.

Ao desenvolver o tópico “O que achei de Vida Game?”, o aluno faz emergir ao que Cosson (2009) define como o movimento interno da etapa de Interpretação, em que o leitor estabelece sentidos a partir do encontro individual com o texto. Ao descrever um trecho significativo e relatar como viveu os momentos de leitura em sala, o estudante mobiliza inferências (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2014) e participa da construção de uma comunidade leitora (COSSON, 2009; BAJOUR, 2012). Essa partilha evidencia a experiência estética (BAJOUR, 2012; AZEVEDO, 2003) e amplia o espaço de escuta ativa na sala de aula (BAJOUR, 2012).

O tópico “Mudaria algo na história?” também permite que o aluno exerça uma postura crítica, que Zilberman (1991) e Cosson (2009) destacam como objetivo central da educação literária. Propor alterações ao enredo implica reconhecer pontos de indeterminação e abertura do texto literário, aproximando-se da perspectiva de Azevedo (2003), para quem a literatura constitui-se por deslocamentos de sentidos e pela exploração das ambiguidades.

Assim, os três tópicos que estruturam o corpo da carta pessoal desempenham função organizativa necessária ao trabalho pedagógico, mas também possibilitam um percurso interpretativo coerente com as concepções de letramento literário e de escuta ativa articuladas neste trabalho. Eles permitem ao estudante um espaço para assumir-se como leitor e produtor de textos, externar os sentidos construídos na leitura de Vida Game e exercer uma postura crítico-reflexiva diante da experiência literária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo teve como objetivo geral propor uma atividade de leitura a partir da obra Vida Game, estabelecendo conexões semânticas com as vivências dos alunos do ensino fundamental, promovendo vínculos e experiências construtivas com o texto literário na sala de aula. Para isso, sugeriu-se uma estrutura para a produção de uma carta pessoal por alunos do 6º ano do ensino fundamental, tendo em vista os elementos constitutivos da obra.

As principais contribuições do trabalho residem no fortalecimento das discussões sobre a formação do leitor literário e sobre a escola como espaço autêntico e ressonante de possibilidades interventivas, acerca do papel da mediação e da escuta literárias, bem como do impacto pedagógico da atividade. Evidencia-se, portanto, a importância da proposta para a prática docente e para a efetivação do letramento literário, cujos desdobramentos possibilitam o desenvolvimento de outros trabalhos e da ampliação de perspectivas sobre a obra, a atividade sugerida e as reflexões sobre literatura e ensino.

7 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores** [S.l.]: [s.n.], 2003.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002. ISSN 1413-2478.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me:** as crianças, a leitura e a conversa. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, F. J. D. de; SILVEIRA, M. I. M. A COMPREENSÃO LEITORA E O PROCESSO INFERENCIAL EM TURMAS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, 2014. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2014.v23.n41.p%p. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeaba/article/view/826>. Acesso em: 1 out. 2025.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São Paulo: Acervo digital da UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.