UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE ASSU
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIDADE ASSU – CAA

RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA BORGES

NARRATIVA DE AVENTURA E LEITURA: *A ILHA DO TESOURO* DE ROBERT L. STEVENSON NO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ASSU – RN
2026

RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA BORGES

NARRATIVA DE AVENTURA E LEITURA: *A ILHA DO TESOURO* DE ROBERT L. STEVENSON NO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Assu (UERN). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Medeiros de Araújo.

ASSU – RN

2026

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B732n Borges, Rafaela Ferreira Barbosa Silva
NARRATIVA DE AVENTURA E LEITURA: A ILHA DO TESOURO DE ROBERT L. STEVENSON NO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO 6 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. / Rafaela Ferreira Barbosa Silva Borges. - Assu, 2026.
119p.

Orientador(a): Prof. Dr. Wellington Medeiros de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Narrativa de Aventura. 2. Leitura. 3. Letramento Literário. 4. Ensino Fundamental. 5. Sequência Básica. I. Medeiros de Araújo, Wellington. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA BORGES

NARRATIVA DE AVENTURA E LEITURA: *A ILHA DO TESOURO* DE ROBERT L. STEVENSON NO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Assu (UERN). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Wellington Medeiros de Araújo (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

_____

Prof. Dr. Derivaldo dos Santos (membro interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

_____

Profa. Dra. Izabel Cristina da Costa Bezerra Oliveira (membro externo)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A Deus, a quem dedico tudo que sou e realizo.

Aos meus pais, Elias e Nadir, meus formadores e eternos exemplos de força e coragem.

A Geraldo, esposo amado, companheiro de todas as horas, com quem dividi os momentos de alegrias e angústias desta caminhada, e quem sonhou e lutou comigo para concretização deste sonho.

A Rael Lucas, filho amado, minha motivação e força que me impulsiona sempre!

Aos meus sogros e minhas tias, meus incentivadores e fonte constante de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e eterno agradecimento dirige-se a **Deus**, pela vida, pela fé que sustenta meus passos e pela graça que ilumina meu caminho, permitindo que eu superasse cada desafio.

Aos meus pais, **Elias e Nadir**, não há palavras que possam retribuir o amor, os sacrifícios e o incentivo incondicional que sempre me ofereceram. Obrigada por serem meu alicerce, meus maiores defensores e por me ensinarem, com suas vidas, o verdadeiro significado de resiliência e coragem. Esta conquista é nossa.

Ao meu amado esposo, **Geraldo**, meu eterno companheiro de todas as horas. Obrigada pela paciência infinita, pelo ombro amigo nos momentos de angústia, pela parceria nas horas de alegria e por acreditar em mim, muitas vezes, mais do que eu mesma. Obrigada por dividir comigo os sonhos e por transformar este, em particular, em uma meta de nossa família.

Ao meu filho, **Rael Lucas**, minha maior bênção e razão do meu sorriso diário. Obrigada por ser a luz que me guia e a motivação que me impulsiona a ser melhor a cada dia. Espero que esta conquista inspire você a nunca desistir dos seus próprios sonhos.

Aos meus queridos **sogros** e **tias**, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e pelo carinho que sempre me nutriram. Vocês são uma fonte de inspiração e força na minha vida.

Agradeço imensamente ao meu orientador, **Professor Dr. Wellington Medeiros**, pela sabedoria, paciência e dedicação ao longo de todo este processo. Seu estímulo e orientação foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à **banca examinadora** pelas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão aos colegas da **Turma 10 do Profletras**, pelo compartilhamento de conhecimentos e pelo apoio mútuo, e aos **amigos** que me acompanharam nesta trajetória, torcendo por mim.

Agradeço também a todos os **professores** que se dedicaram a compartilhar um pouco de seu vasto conhecimento. Obrigada, professores, por serem exemplos a serem seguidos. Meu carinho eterno!

À **Coordenação do Profletras da UERN – Campus Assu**, pelo incentivo, apoio, compreensão e carinho.

Registro meu apreço a todos **os profissionais** que, de alguma forma, contribuíram para a pesquisa aqui apresentada. Esta dissertação é, acima de tudo, um testemunho coletivo de fé, amor e apoio.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A leitura literária desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e reflexivos. No contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes consolidam suas habilidades de leitura e escrita, o letramento literário configura-se como um processo essencial para a constituição de leitores proficientes. Esta pesquisa sustenta-se no pressuposto de que o trabalho sistemático com narrativas literárias é imprescindível para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de atribuir significados à experiência humana por meio da linguagem. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar de que modo a obra *A Ilha do Tesouro* (adaptação de Douglas Tufano) pode atuar como mediadora no processo de letramento literário, considerando que a faixa etária dos discentes corresponde a um período crucial para a consolidação de hábitos de leitura. Ademais, o gênero narrativa de aventura apresenta características que dialogam diretamente com o imaginário juvenil, e uma mediação pedagógica qualificada pode transformar o contato com o texto literário em uma experiência significativa. Ancoramo-nos teoricamente nos postulados de Cosson (2006, 2014), Soares (2017), Kleiman (2007), Freire (1989), Rezende (2013) e Solé (1998), entre outros, para discutir questões relacionadas ao letramento e à alfabetização, à mediação da leitura, ao letramento literário, bem como às narrativas de aventura e suas implicações pedagógicas. Metodologicamente, a pesquisa se configura enquanto pesquisa-ação, pois tem o propósito de identificar um problema na turma em estudo — identificado como o déficit de compreensão leitora e a falta de interesse pela leitura literária — e propor meios de dirimir tais questões. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de dez (10) oficinas baseadas na sequência básica proposta por Cosson (2006), aplicadas em uma turma do 6º ano da EM João Cirino Nogueira, localizada no município de Maranguape (CE). Conclui-se que o presente trabalho contribuiu não apenas para a ampliação do repertório literário dos discentes, mas também para a formação de leitores literários, que não só compreenderam o texto, mas também utilizaram a literatura em seu contexto social — leitores capazes de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vivem. Como produtos educacionais, tem-se a elaboração de um jogo de tabuleiro que reconstrói criativamente o enredo da obra e um caderno pedagógico com orientações didáticas para docentes, visando ampliar o impacto da pesquisa para além do contexto imediato.

Palavras-chave: narrativa de aventura; leitura; letramento literário; ensino fundamental

ABSTRACT

Literary reading plays a fundamental role in the formation of critical and reflective individuals. In the context of the Final Years of Elementary School, a stage in which students consolidate their reading and writing skills, literary literacy constitutes an essential process for the development of proficient readers. This research is based on the assumption that systematic work with literary narratives is essential for the formation of autonomous and critical readers, capable of attributing meanings to human experience through language. In this sense, the present study aims to analyze how the work *Treasure Island* (adapted by Douglas Tufano) can act as a mediator in the literary literacy process, considering that the students' age group corresponds to a crucial period for the consolidation of reading habits. Furthermore, the adventure narrative genre presents characteristics that directly dialogue with the youthful imagination, and qualified pedagogical mediation can transform contact with the literary text into a meaningful experience. We are theoretically anchored in the postulates of Cosson (2006, 2014), Soares (2017), Kleiman (2007), Freire (1989) and Solé (1998), among others, to discuss issues related to literacy and alphabetization, reading mediation, literary literacy, as well as adventure narratives and their pedagogical implications. Methodologically, the research is configured as action research, as it aims to identify a problem in the studied class — identified as the deficit in reading comprehension and lack of interest in literary reading — and propose means to resolve such issues. The research corpus was constituted from ten workshops based on the basic sequence proposed by Cosson (2006), applied in a 6th grade class at EM João Cirino Nogueira, located in the municipality of Maranguape (CE). It is concluded that the present work contributed not only to the expansion of the students' literary repertoire, but also to the formation of literary readers, who not only understood the text, but also used literature in their social context — readers capable of inserting themselves into a community, manipulating its cultural instruments and constructing with them a meaning for themselves and for the world in which they live. As educational products, the elaboration of a board game that creatively reconstructs the plot of the work and a pedagogical notebook with didactic guidelines for teachers, aiming to expand the impact of the research beyond the immediate context.

Keywords: adventure narrative; reading; literary literacy; elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível avançado 23
Figura 2 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível alto..... 24
Figura 3 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível intermediário 25
Figura 4 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível baixo..... 26
Figura 5 – Capa do livro A Ilha do Tesouro..... 46
Figura 6 – Registro da turma do 6º ano durante um momento de leitura na biblioteca da escola 60
Figura 7 – Registro da primeira oficina desenvolvimento com os discentes 61
Figura 8 – Registro do baú produzido pela pesquisadora e utilizado no decorrer das oficinas 62
Figura 9 – Capas de livros, anime e animação utilizadas durante a roda de conversa 62
Figura 10 – Capas de livros, anime e animação utilizadas durante a roda de conversa 63
Figura 11 – Aluna realizando a leitura dos trechos selecionados..... 64
Figura 12 – Momento de conhecer o autor e a obra 65
Figura 13 – Momento de conhecer o autor e a obra 66
Figura 14 – Construção de um mapa coletivo 67
Figura 15 – Construção de um mapa coletivo 67
Figura 16 – Exibição, na biblioteca, da animação A Fera do Mar 69
Figura 17 – Alunos produzindo seus próprios tesouros 71
Figura 18 – Alunos produzindo cartazes e maquetes 72
Figura 19 – Alunos produzindo cartazes e maquetes 72
Figura 20 – Em equipes, os alunos produzindo cartazes e maquetes 73
Figura 21 – Em equipes, os alunos produzindo cartazes e maquetes 73
Figura 22 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos..... 74
Figura 23 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos..... 74
Figura 24 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos..... 75
Figura 25 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos..... 75
Figura 26 – Aplicação do diagnóstico inicial 80
Figura 27 – Aplicação do diagnóstico 80
Figura 28 – Capa produzida durante o desenvolvimentos das oficinas..... 85
Figura 29 – Capa produzida durante o desenvolvimentos das oficinas..... 85
Figura 30 – Capa produzida durante o desenvolvimentos das oficinas..... 86
Figura 31 – Exposição do Hispaniola, material produzido pelos discentes da turma 89

Figura 32 – Momento final da exposição dos materiais produzidos pelos discentes 89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência do enredo da narrativa de aventura A Ilha do Tesouro 46
Quadro 2 – Cronograma de leitura e aplicação das atividades..... 76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJCN	Escola João Cirino Nogueira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPL	Instituto Pró-livro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 22
2.1 Panorama da leitura no Brasil 23
2.2 Leitura e Alfabetização: conceitos basilares 29
2.3 A leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e problemas 32
2.4 A literatura na sala de aula: fundamentos para uma experiência formativa 34
3 O LETRAMENTO LITERÁRIO 37
3.1 O letramento literário e a formação do leitor 37
3.2 O Conceito de letramento literário e sua aplicabilidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental 39
3.3 Estratégias para a promoção do letramento literário no contexto escolar 40
4 A NARRATIVA DE AVENTURA DE ROBERT LOUIS STEVENSON 42
4.1 Vida e obra de Robert Louis Stevenson 42
4.2 A narrativa de aventura no contexto escolar 43
4.3 A Ilha do Tesouro: análise da obra literária 45
4.3.1 A "A Fera do Mar" ilumina a leitura de "A Ilha do Tesouro" 52
5 MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE 54
5.1 Contexto da pesquisa: lócus e participantes 54
5.2 Delineamento metodológico e procedimentos adotados 56
5.2.1 O questionário como instrumento de coleta 58
5.2.2 O Diário de Bordo como instrumento de mediação e acompanhamento de leitura 59
5.3 Plano de Expedição Literária: rumo à Ilha do Tesouro 60
5.3.1 O Chamado ao Mar – A motivação 61
5.3.2 O Juramento da Tripulação – A introdução 65
5.3.3 Navegando por Águas Desconhecidas – A leitura 69
5.3.4 A pausa reflexiva - “A Fera do Mar” – O Intervalo de leitura 70
5.3.5 Decifrando os Mapas Secretos – A interpretação 71
5.3.6 Marcando Nosso Próprio Tesouro – A criação 72
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANALISANDO A TRAJETÓRIA 80
6.1 Análise dos questionários: hábitos, práticas e percepções leitoras 80
6.2 A oralidade como espaço de construção de sentidos 83

6.3 O Diário de Bordo como evidência do processo de letramento literário 84
6.3.1 As maquetes e o Stand Literário 85
6.3.2 Limites e desafios do processo 91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 92
REFERÊNCIAS 94
APÊNDICE A – PRODUTO 97
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 114
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA 116
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO 119

1 INTRODUÇÃO

> Todos queriam que eu contasse a história da ilha do tesouro, pois ainda há tesouros ali.
>
> Robert L. Stevenson.

As primeiras experiências de leitura de que tenho notícias remetem ao mundo da aventura. Desde criança, ouvia, atenta, as experiências e "causos" dos adultos da cidade em que vivi. Heróis, bruxas, monstros, princesas encantadas, seres mágicos — tudo fazia parte de um encantamento que, à época, eu não sabia nomear, mas que hoje reconheço como fundante da minha formação leitora. Antes mesmo de decifrar letras, eu já habitava narrativas.

Ler abriu portas. Não apenas para a profissional que me tornei, mas para a mulher que aprendeu, nas páginas dos livros, a compreender conflitos, a lidar com medos, a questionar injustiças e a imaginar outros mundos possíveis. A literatura me ofereceu abrigo, mas também me desinstalou. Fez-me leitora do texto e do mundo.

Hoje, na sala de aula, ao observar o brilho no olhar de alguns alunos diante de uma boa história, reconheço aquele mesmo fascínio que um dia me atravessou. Contudo, ao lado desse encantamento, também percebo o silêncio, a resistência, a dificuldade e, por vezes, a indiferença diante do livro literário. É nesse contraste que nasce esta pesquisa.

Se a literatura foi, para mim, experiência de descoberta e formação, por que, para tantos estudantes, ela se apresenta como tarefa escolar? Se o texto literário carrega potencial humanizador, como defende Candido (1995), por que sua presença na escola nem sempre resulta na formação de leitores literários?

Embora a literatura esteja formalmente assegurada nos currículos escolares, sua presença nem sempre se configura como experiência estética significativa. Em muitos contextos, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ela aparece fragmentada nos livros didáticos, reduzida a excertos destinados à análise de elementos estruturais, subordinada a exercícios de interpretação com respostas previamente esperadas ou utilizada como suporte para o ensino de conteúdos gramaticais. Ensina-se *sobre* literatura, seus períodos, suas características, seus autores, mas nem sempre se ensina a *ler* literatura.

Fundamental, etapa em que os estudantes consolidam habilidades de leitura e escrita, essa questão torna-se ainda mais urgente. É nesse período que muitos alunos passam a associar a literatura à obrigação, à avaliação ou ao resumo, distanciando-se da dimensão estética que caracteriza o encontro com a obra.

Contraditoriamente, é também o momento em que os estudantes demonstram grande interesse por narrativas que mobilizam imaginação, aventura e conflito. A experiência vivenciada com a leitura de um fragmento da obra *A Ilha do Tesouro*, de Robert L. Stevenson, revelou tal contradição: o livro didático previa apenas a análise de um capítulo; os alunos, no entanto, desejaram conhecer a história completa. Entre o fragmento escolarizado e o desejo de continuidade narrativa, emergiu a possibilidade de ressignificar o lugar da literatura na sala de aula.

Diante desse cenário, impõe-se uma problematização: de que forma a literatura está presente na escola? Qual é o seu intuito no contexto educacional contemporâneo? Trata-se de instrumento para o desenvolvimento de competências previstas em documentos oficiais ou de prática cultural formadora de sujeitos críticos e sensíveis? Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a literatura é vivenciada como experiência estética ou como conteúdo curricular?

Nesse sentido, as reflexões de Rezende (2013) tornam-se fundamentais para esta discussão. Ao problematizar o ensino de literatura na escola, a autora questiona: o que se ensina quando se ensina literatura? Segundo a autora, frequentemente o que ocupa o espaço das aulas é a história literária ou informações sobre obras e autores, enquanto a leitura literária, entendida como experiência estética, subjetiva e cultural, permanece secundarizada. O texto literário transforma-se em objeto de estudo, mas não necessariamente em espaço de vivência.

Essa distinção entre ensino de literatura e leitura literária revela uma tensão importante: a escola forma conhecedores de conteúdos literários ou leitores literários? Nos Anos Finais do Ensino Fundamental é fundamental que a escola tenha a sensibilidade de oportunizar um encontro dos alunos com a literatura, de forma a permitir que eles possam estreitar os laços com o texto literário e desmistificar a ideia de leitura como obrigação ou algo engessado.

Tais inquietações conduzem à questão central desta pesquisa: como a narrativa de aventura *A Ilha do Tesouro*, trabalhada por meio da sequência básica e fundamentada na perspectiva do letramento literário, pode contribuir para a formação de leitores no 6º ano do Ensino Fundamental da EMEF João Cirino Nogueira?

Partindo da compreensão de que a leitura é prática social (Kleiman, 1995) e de que o letramento literário, conforme Cosson (2006; 2014), envolve a apropriação da literatura enquanto experiência estética e cultural, esta pesquisa propõe uma intervenção pedagógica baseada na leitura integral da obra, na mediação docente e na construção coletiva de sentidos através da aplicação de dez oficinas de leitura. Busca-se deslocar o foco do ensino de informações sobre literatura para a vivência da leitura literária propriamente dita.

Assim, a investigação aqui posta não se limita a propor uma metodologia de trabalho com uma obra específica, mas pretende tensionar o próprio lugar da literatura na escola contemporânea. Ao recuperar o encantamento inicial que me constituiu leitora, procuro, agora, compreender como criar condições para que outros alunos também encontrem, nos livros, seus próprios tesouros.

Nessa perspectiva, a proposta apresentada tem como objetivo geral: Analisar as contribuições de oficinas de leitura da narrativa de aventura para o letramento literário, verificando seu papel na formação de leitores críticos, capazes de interpretar, analisar e refletir sobre textos literários. Como objetivos específicos, propõe-se: a) identificar o nível de leitura e compreensão textual dos alunos; b) verificar seus hábitos e interesses literários; e c) avaliar as contribuições das oficinas por meio da análise de atividades de reconto e reescrita.

Com o intuito de atingir tais objetivos, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação pois tem o propósito de identificar um problema na turma em estudo e, a partir dele, construir meios de minimizá-lo. Vale ressaltar que a pesquisa se justifica por tratar de um tema relevante e atual para a educação, tendo em vista que ampliar a discussão sobre a formação leitora no país é necessária, para possibilitar o direcionamento de sugestões que colaborem nesse processo. Ademais, uma vez que o cenário demonstra que as dificuldades de compreensão leitora persistem, trata-se de objeto que necessita de estudos contínuos; em especial, no contexto do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Além disso, em uma sociedade cada vez mais globalizada, onde há um grande fluxo de diferentes informações, é preciso saber ler e compreender não só o que está escrito nas linhas, mas o que está por trás delas: os não-ditos, as intenções, que muitas vezes não são explicitamente codificadas.

Considerando essa perspectiva e tendo em vista que os sujeitos participantes deste estudo são estudantes da turma do 6° ano, que apresentam baixo desenvolvimento da capacidade leitora, o que compromete não somente seu desempenho no ambiente escolar, mas também seu papel na sociedade - já que há a necessidade cada vez maior de interagir com essas informações, isto se dá em grande parte, por meio do acesso à leitura.

Conforme os PCN – Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, “não se trata de extrair informação da escrita [...]. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita”. (Brasil, 1997, p.53).

Nesse sentido, enfatizar a relevância da leitura literária no processo de ensino e aprendizagem, especificamente na formação leitora, é fundamental para (re)pensar metodologias e estratégias de leitura a fim de fomentar discussões acerca dessas metodologias

e, consequentemente, permitir que o educando torne-se um sujeito com elevado grau de letramento, capaz de realizar para além das decodificações, a leitura do mundo (Cosson, 2014).

No entanto, para que isso aconteça, é necessário reduzir a distância entre a leitura literária e o leitor. E, conforme mencionado no início dessa proposição, a identificação com as aventuras incita à leitora-formadora-professora um trabalho que possa contribuir com os seus percursos e, na lógica das narrativas de aventura, trazerem os alunos ao seu mundo. Por estarem presentes desde os primeiros anos de vida e serem consideradas fonte de fascínio e encantamento para adultos e crianças, as narrativas de aventura, ou simplesmente as aventuras, tornam-se peças essenciais para o desenvolvimento literário dos estudantes.

Quando olhamos para os resultados internacionais de leitura, o cenário é alarmante. O Brasil estreou no PIRLS (2021) com apenas 419 pontos, muito abaixo da média, e o dado mais grave é que 38,4% dos nossos alunos do 4º ano não atingiram nem o nível básico de proficiência. Isso significa que uma parcela enorme de crianças termina os anos iniciais sem conseguir ler com compreensão. É um prejuízo real, que sinto no dia a dia da sala de aula.

No entanto, esse retrato nacional não é homogêneo. Quando olhamos para o Ceará e, especificamente, para Maranguape, os dados do IDEB contam uma outra história. Enquanto o Brasil estagnou, o Ceará avançou de 6,3 para 6,6 nos anos iniciais (IDEB 2023), e Maranguape alcançou nota 5,9, superando a média nacional. Esse paradoxo – um país que patina nos rankings internacionais e um município que consegue avançar – me ensinou algo importante: o problema da leitura não é uma sentença. Ele pode ser enfrentado com metodologias adequadas, projetos consistentes e incentivos que vêm da União e chegam ao chão da escola. Foi pensando nisso que escolhi investigar, em Maranguape, como a mediação do texto literário – por meio de uma obra como *A Ilha do Tesouro* – pode contribuir para formar leitores competentes, exatamente no lugar onde os índices mostram que é possível ir na contramão da crise.

Para responder à pergunta que move esta pesquisa – como a leitura integral de uma narrativa de aventura pode contribuir para o letramento literário de alunos do 6º ano –, escolhi um caminho metodológico que combinasse investigação e ação. Não bastava apenas observar os alunos; era necessário intervir, propor atividades e acompanhar de perto suas reações. Por isso, optei pela pesquisa-ação, que, de acordo Thiollent (1985), envolve pesquisador e participantes de forma cooperativa na resolução de um problema coletivo.

O *lócus* da pesquisa foi a EMEF João Cirino Nogueira, única escola da rede municipal localizada no distrito de Sapupara, em Maranguape/Ceará. Escolhi essa escola porque trabalho lá desde 2017 e conheço de perto suas potencialidades e desafios. Os participantes foram 33 alunos de uma turma de 6º ano, com idades entre 10 e 12 anos, que apresentavam baixa

proficiência em leitura e compreensão – exatamente o público que mais precisa de práticas que os aproximem do mundo literário.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizei três recursos principais. O primeiro foi o questionário diagnóstico, aplicado antes das oficinas para mapear os hábitos de leitura dos alunos, suas preferências literárias e as dificuldades que enfrentavam. Esse instrumento me ajudou a conhecer a turma antes de planejar as atividades. O segundo foi o Diário de Bordo – *Preparar para zarpar*, um material que criei inspirada na temática da obra *A Ilha do Tesouro*. Nele, os alunos registraram trechos marcantes, palavras desconhecidas, desenhos, mapas, resumos e até finais alternativos para a história. Mais do que um caderno de tarefas, o diário funcionou como um espaço de autoria e reflexão. O terceiro foram os registros de oralidade, que fiz durante as rodas de conversa e debates, anotando as falas, hipóteses e posicionamentos dos alunos ao longo da leitura compartilhada.

A intervenção foi organizada em oficinas, baseadas na sequência básica de Cosson (2006), que eu ampliei com uma etapa extra: a criação. As etapas foram organizadas da seguinte forma. Na motivação, que chamei de "O Chamado ao Mar", despertei o interesse dos alunos com um baú de tesouro, objetos piratas, imagens de filmes e livros, e uma roda de conversa sobre aventuras. Na introdução, ou "O Juramento da Tripulação", apresentei o autor Robert Louis Stevenson, entreguei os livros com um juramento simbólico e analisamos a capa e a contracapa. Na leitura, "Navegando por Águas Desconhecidas", alternamos leitura compartilhada em sala e leitura individual em casa, sempre acompanhada pelo Diário de Bordo. Em um momento especial, fizemos um intervalo de leitura com a exibição da animação *A Fera do Mar* (Netflix), para que os alunos comparassem as duas narrativas. Na interpretação, "Decifrando os Mapas Secretos", debatemos temas como coragem, traição e ganância, e analisamos os elementos da narrativa de aventura. Por fim, na criação, "Marcando Nosso Próprio Tesouro", os alunos, em equipes, produziram novas capas, mapas ilustrados, maquetes do navio *Hispaniola*, cartazes e finais alternativos.

Ao final de todas as oficinas, realizamos um *Stand* Literário, onde os alunos apresentaram suas produções para a própria turma e para outras turmas da escola. Esse momento de socialização consolidou o processo e permitiu que eu observasse, na prática, o quanto eles haviam avançado. Todo o percurso foi registrado, analisado e interpretado à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1977), buscando identificar indícios de envolvimento, compreensão crítica e apropriação da literatura – ou seja, de letramento literário.

No primeiro capítulo desta pesquisa, intitulado “A leitura nos anos finais do ensino fundamental”, apresentam-se breves considerações sobre os conceitos de leitura e

alfabetização, os aspectos teóricos da leitura, o processo de mediação leitora e o papel da literatura na sala de aula.

No segundo capítulo, busca-se sintetizar o conceito de letramento literário, compreendendo como ele pode potencializar a formação de leitores nessa etapa de ensino, com ênfase na necessidade de práticas pedagógicas que promovam um contato significativo com textos literários.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma breve contextualização da vida e obra de Robert L. Stevenson, os elementos estruturais da tipologia narrativa e as características do gênero narrativa de aventura, destacando sua função comunicativa e seus componentes.

O quarto capítulo consiste na exposição das estratégias metodológicas empregadas na pesquisa. Inicialmente, caracteriza-se o estudo, seu contexto e participantes; depois, descreve-se o percurso metodológico adotado e os recursos utilizados, com o objetivo de contribuir para a formação do leitor literário. Este percurso foi desenvolvido por meio de dez oficinas estruturadas, priorizando as etapas de Motivação, Leitura, Interpretação, Intervalo de leitura e Criação, com base na obra *A Ilha do Tesouro*.

No quinto capítulo, analisam-se os resultados do Plano de Expedição Literária, por meio dos recontos e reescritas produzidos em sala de aula pelos participantes da pesquisa por meio da escrita do Diário de bordo, material que acompanhou cada aluno no decorrer de toda a leitura, e do questionário, material diagnóstico aplicado antes do início da aplicação das oficinas. Espera-se que, a partir dessas produções, os alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica, tornando-se capazes de interpretar, analisar e refletir sobre textos literários, atribuindo sentido ao mundo por meio da linguagem. Por fim, discutem-se os resultados obtidos, avaliando a eficácia do percurso proposto para a formação do leitor proficiente.

Nas “Considerações finais”, retomam-se os objetivos iniciais, verificando em que medida a metodologia adotada contribuiu para o letramento literário. Reflete-se, ainda, sobre a possibilidade de fomentar a formação de leitores proficientes por meio de estratégias pedagógicas bem planejadas e executadas.

Por fim, apresenta-se o produto educacional decorrente da pesquisa — composto pelo caderno pedagógico *Plano de Expedição Literária: rumo à Ilha do Tesouro* e pelo jogo *Em busca do tesouro perdido*, cuja finalidade é estender os achados da investigação para além do contexto escolar, oferecendo base para atuação de outros docentes.

2 A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

> Mesmo ouvindo as histórias e tremendo de medo, hoje percebo que era um alívio para aquela gente viver algumas aventuras, mesmo que apenas pela voz do Capitão.
>
> Robert L. Stevenson

Essa seção trata de temáticas que abordam os conceitos de leitura e alfabetização, os aspectos conceituais e teóricos da leitura e o processo da mediação leitora. Nesse estudo, os principais fundamentos estarão ancorados a partir dos estudos teóricos de Cosson (2006, 2014), Freire (1989), Solé (1998), Soares (2003), Cafiero (2005) que trabalham com a noção de leitura, alfabetização, mediação leitora, dentre outros.

A leitura tem a função de formar cidadãos críticos, reflexivos, capazes de defender seus ideais e viver de forma ativa em sociedade. Portanto, é dever da escola proporcionar e incentivar a leitura como componente fundamental para o desenvolvimento tanto escolar, quanto social e familiar dos aprendentes. Entretanto, as instituições de ensino enfrentam obstáculos, pois vivemos em uma época em que o predomínio da tecnologia traz mais desafios do que oportunidades para o processo de ensino-aprendizagem.

O desafio reside na preferência dos alunos por dispositivos digitais (celulares, computadores) para atividades imediatistas (jogos, redes sociais), onde predominam leituras rápidas e superficiais. Esse hábito distancia-os progressivamente da leitura literária, demandando das escolas estratégias pedagógicas eficazes para modificar esse quadro.

Nessa acepção, destacam-se diversos fatores que contribuem para isso, dentre esses destacam-se os estruturais. No contexto do Estado do Ceará, a maior parte das escolas públicas não possuem bibliotecas ou, por vezes, são utilizadas apenas como depósitos para livros didáticos ou em muitos casos, estão em desuso, mesmo sendo um equipamento relevante para cooperar no processo de formação leitora.

Essa realidade acaba por distanciar os alunos das obras literárias, privando-os de um espaço adequado para a prática da leitura por prazer. Diante desse cenário, é papel do professor desenvolver estratégias que despertem o interesse dos estudantes pela literatura, cultivando neles o gosto e o prazer pela leitura.

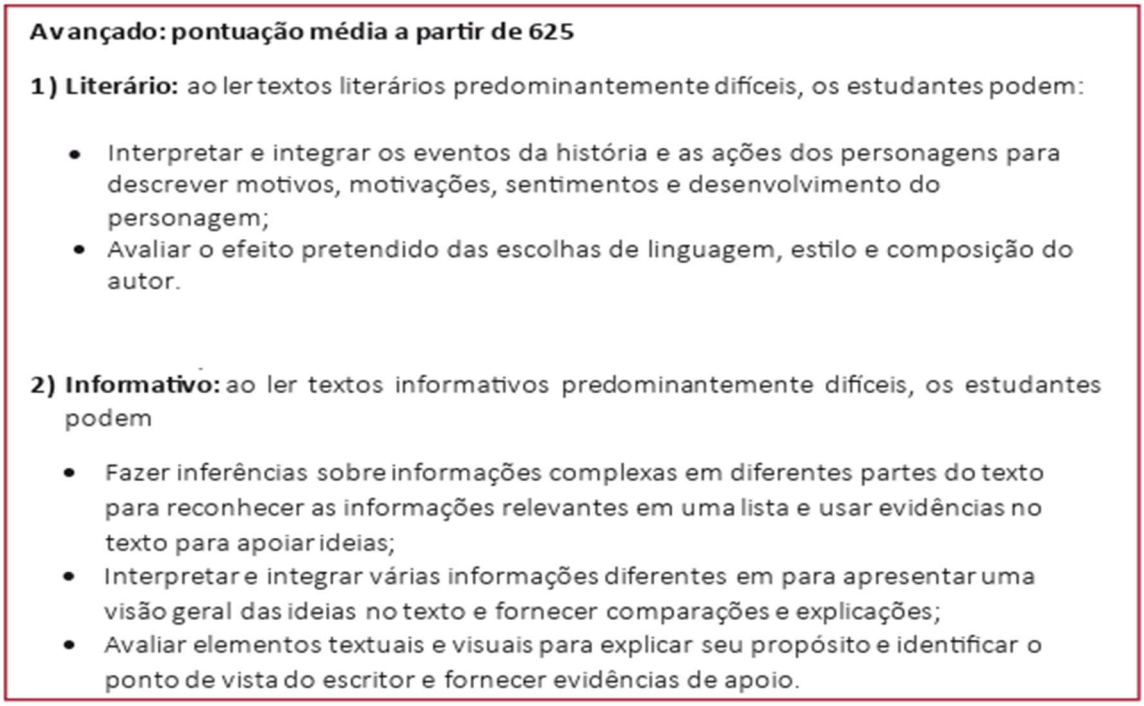
2.1 Panorama da leitura no Brasil

A formação leitora no Brasil constitui uma problemática histórica, cujas raízes remontam ao período colonial, quando o acesso à educação - e consequentemente à leitura - restringia-se às elites econômicas. Essa exclusão educacional inicial gerou um déficit cultural que se perpetua na sociedade brasileira, manifestando-se ainda hoje nas desigualdades de letramento literário entre diferentes grupos sociais.

Destarte, é necessário formular estratégias para cooperar na missão da formação leitora no país, visto que no decorrer das últimas décadas, os índices de desenvolvimento da leitura e compreensão dos discentes sofreram declínio, fato esse evidenciado pelos últimos resultados das avaliações externas, tanto em nível estadual quanto nacional. Segundo a última pesquisa do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), avaliação que visa medir o desempenho em compreensão leitora em textos literários e informativos, o Brasil ficou abaixo de 58 dos 65 países avaliados com pontuação média de 419 pontos entre estudantes do 4° e 5° ano do ensino fundamental (PIRLS, 2021). É importante destacar que o estudo, além da classificação geral, embasa os resultados em outros indicadores como o nível socioeconômico do país e o acesso aos recursos de aprendizagem em casa, ou seja, o acesso aos livros.

No intuito de repassar informações descritivas sobre as habilidades e estratégias de leitura alcançadas por cada país, o consórcio internacional do PIRLS utiliza uma escala pedagógica de desempenho em compreensão leitora tomando como base quatro referências: avançado, alto, intermediário e baixo. As figuras 1, 2, 3 e 4 informam os pontos de corte da escala pedagógica e as habilidades que descrevem a progressão da compreensão leitora em diferentes níveis definidos internacionalmente (PIRLS, 2021):

Figura 1 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível avançado



Fonte: PIRLS (2021).

A Figura 1 apresenta o parâmetro de corte para o nível avançado do PIRLS (2021). Os países que se enquadram nesse perfil apresentam uma média acima de 625 pontos. Nessa categoria, são analisados textos literários e informativos de maior complexidade, exigindo, assim, dos discentes uma competência leitora mais substancial.

Atingir o nível avançado exige políticas locais adaptadas às realidades contextuais, como uma formação docente mais eficaz, metodologias diversificadas e melhorias estruturais — a exemplo da organização de bibliotecas. Além disso, é fundamental o engajamento familiar, pois a escola, isoladamente, não consegue suprir tal demanda.

Nesse contexto, a leitura crítica, conforme defendida por Freire (1989), transcende a mera decodificação de textos, tornando-se essencial para a autonomia intelectual e a transformação social. No entanto, ela ainda representa um desafio para as instituições de ensino. Essa habilidade, típica do nível avançado, distingue-se de abordagens superficiais por demandar maior profundidade analítica.

Figura 2 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível alto

Alto: pontuação média a partir de 550

1) **Literário:** ao ler textos literários de dificuldade difícil ou média, os estudantes podem:

- Localizar e identificar ações e detalhes significativos incorporados ao longo do texto;
- Fazer inferências sobre as relações entre intenções, ações, eventos e sentimentos;
- Interpretar e integrar os eventos da história para dar razões para as ações e sentimentos dos personagens;
- Reconhecer o significado de alguma linguagem figurativa (por exemplo, metáfora, imagens).

2) **Informativo:** ao ler textos informativos de dificuldade difícil ou média, os estudantes podem:

- Localizar e identificar informações relevantes em textos com diversos recursos, como diagramas e ilustrações;
- Fazer inferências para fornecer comparações, descrições, explicações e previsões;
- Interpretar e integrar informações textuais e visuais em textos para conectar ideias, sequenciar eventos, identificar características e fornecer explicações;
- Avaliar o conteúdo a tomar e justificar uma posição; descrever como ilustrações, diagramas, fotografias e mapas transmitem e apóiam o conteúdo; e reconhecer a contribuição da escolha de palavras para transmitir o ponto de vista do escritor.

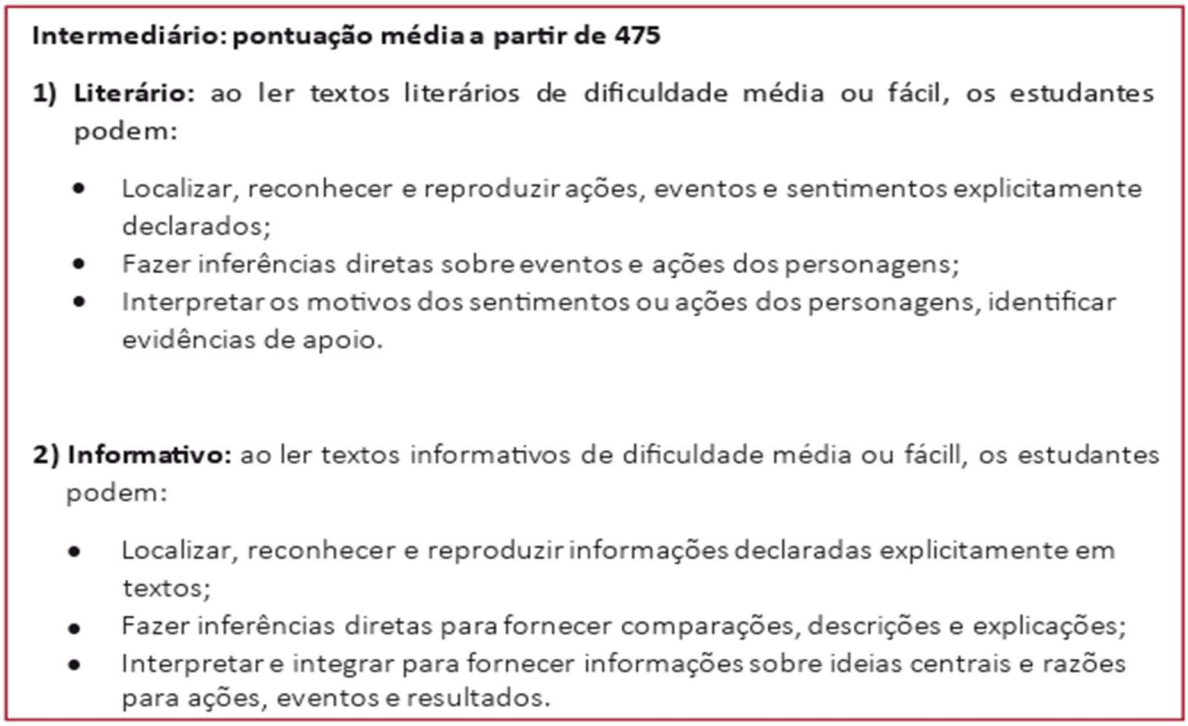
Fonte: PIRLS (2021).

A Figura 2 apresenta os critérios de avaliação do PIRLS (2021) para o nível alto, que mensura o domínio de habilidades entre o intermediário e o avançado. Nessa etapa, exige-se a leitura de textos de complexidade média e elevada, nos quais o aluno deve: localizar e identificar informações; realizar inferências para elaborar comparações, explicar e prever; justificar posicionamentos críticos.

No que se refere ao Brasil, evidencia-se a necessidade de melhorar seus índices de proficiência leitora. Os dados revelam que a questão da leitura no país constitui um problema nacional. Apesar das políticas propostas e das estratégias implementadas para elevar esses índices, o Brasil alcançou apenas 419 pontos, ficando abaixo do patamar desejável. Políticas públicas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) buscam assegurar o acesso gratuito a obras didáticas, pedagógicas e literárias em escolas de educação básica em todo o território nacional. O programa tem como objetivo democratizar os recursos educacionais e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, uma crítica recorrente ao PNLD é a excessiva padronização dos textos literários, que muitas vezes desconsidera as preferências dos estudantes e seus contextos socioculturais. Essa abordagem uniformizada pode limitar o engajamento dos alunos, reforçando a necessidade de adaptações que contemplem a diversidade regional e as particularidades dos leitores.

Figura 3 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível intermediário



Intermediário: pontuação média a partir de 475

1) **Literário:** ao ler textos literários de dificuldade média ou fácil, os estudantes podem:

- Localizar, reconhecer e reproduzir ações, eventos e sentimentos explicitamente declarados;
- Fazer inferências diretas sobre eventos e ações dos personagens;
- Interpretar os motivos dos sentimentos ou ações dos personagens, identificar evidências de apoio.

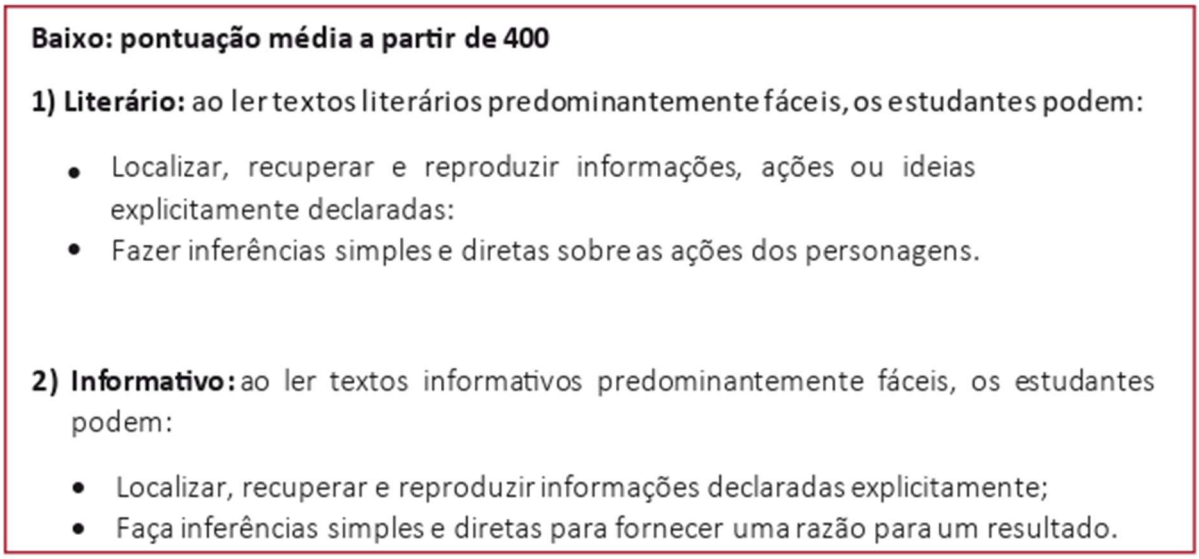
2) **Informativo:** ao ler textos informativos de dificuldade média ou fácill, os estudantes podem:

- Localizar, reconhecer e reproduzir informações declaradas explicitamente em textos;
- Fazer inferências diretas para fornecer comparações, descrições e explicações;
- Interpretar e integrar para fornecer informações sobre ideias centrais e razões para ações, eventos e resultados.

Fonte: PIRLS, 2021

A figura 3 demonstra os critérios de avaliação do PIRLS (2021) - nível intermediário. Nessa categoria o país manteve-se abaixo da média desejável estabelecida pelo relatório. Entende-se que múltiplos fatores contribuíram para esse desempenho, como a pandemia de COVID-19, que impactou profundamente todo o sistema educacional nacional. A dimensão geográfica do país também deve ser considerada, embora essa particularidade não isenta o governo da responsabilidade de reformular suas políticas educacionais para superar esse desafio.

Figura 4 – Níveis/marcas internacionais da escala pedagógica: nível baixo



Fonte: PIRLS, 2021.

A Figura 4 revela que, na categoria de nível baixo, os discentes realizam apenas a leitura de textos informativos e literários de baixa complexidade, utilizando estratégias e habilidades de leitura básicas. Nesse nível, os estudantes são capazes de: localizar informações explícitas; recuperar dados diretamente apresentados; realizar inferências simples.

Os resultados do Brasil evidenciam deficiências significativas na formação leitora. Com apenas 419 pontos, o país apresentou desempenho insatisfatório mesmo em relação a textos de estrutura elementar, ficando abaixo da pontuação esperada para esse patamar. Esses dados demonstram que existem graves dificuldades tanto no processo de leitura quanto na compreensão textual e que há a necessidade urgente de políticas educacionais eficazes para reverter esse quadro.

Ressalta-se que tanto a formação leitora quanto a compreensão textual, variáveis analisadas pelo relatório, são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. As figuras apresentadas demonstram claramente o longo caminho a ser percorrido para que o Brasil alcance os níveis desejáveis no PIRLS (2021) e os grandes desafios educacionais que precisam ser superados.

Vale destacar que, no ranking do PIRLS (2021), o Brasil (419 pontos) superou apenas países como África do Sul (288), Marrocos (372), Egito (378) e Jordânia (381), e apresentou desempenho estatisticamente equivalente ao do Irã (413), Kosovo (421) e Omã (429), dentro da margem de erro da pesquisa. Esse resultado é especialmente preocupante por referir-se à

leitura de textos literários de baixa complexidade, o que revela deficiências estruturais na formação básica de leitura.

Embora os alunos dos anos finais do ensino fundamental tenham apresentado avanços nos indicadores nacionais - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o desempenho no PIRLS evidencia que o país ainda está significativamente atrás das nações desenvolvidas em proficiência leitora. Esse cenário demanda políticas educacionais específicas e investimentos contínuos para equiparar a qualidade da educação brasileira aos padrões internacionais.

Complementando esses achados, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2021), conduzida pelo Instituto Pró-Livro com o objetivo de investigar o comportamento leitor dos brasileiros, revelou um cenário preocupante entre estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Quando questionados sobre a frequência de leitura literária por iniciativa própria - independentemente do suporte utilizado -, os resultados demonstraram que, de um total de 1.653 alunos entrevistados (todos alfabetizados), apenas 8 relataram ler livros de literatura diariamente ou quase diariamente. Esses dados corroboram os resultados do PIRLS; evidenciam a escassa prática de leitura espontânea no país e sinalizam a urgência de intervenções efetivas para transformar esse quadro.

Dentre os múltiplos fatores que contribuíram para esses índices, o período pandêmico emerge como um dos fatores determinantes, tendo comprometido significativamente o acesso à educação devido à escassez de recursos e infraestrutura necessários para garantir o ensino remoto eficaz. O prolongado afastamento das salas de aula, somado à ausência de acompanhamento familiar adequado e a falta de recursos, resultou no distanciamento massivo dos estudantes do universo literário - agravando ainda mais o cenário educacional.

Essa realidade se mostra particularmente alarmante quando consideramos, conforme argumenta Candido (1995), que a literatura desempenha função humanizadora essencial e que é através da experiência literária que desenvolvemos nossa capacidade de reflexão, análise crítica e transformação pessoal. A privação desse acesso, portanto, representa não apenas uma deficiência educacional, mas uma limitação ao pleno desenvolvimento humano. Deste modo, o Brasil precisa fortalecer suas estratégias educacionais a fim de dirimir esses dados que retratam a realidade nacional.

2.2 Leitura e Alfabetização: conceitos basilares

Para adentrar a temática em foco, é necessário revisitar os conceitos de alfabetização e leitura a fim de compreendê-las melhor. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, é o principal marco regulatório da educação brasileira, estabelecendo 20 metas e estratégias para o desenvolvimento educacional no país. Com vigência entre 2014 a 2024, define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira.

O objetivo central do Plano consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira (PNE, 2014). Dentre essas questões, destacam-se o processo de alfabetização e a prática leitora.

Conforme o Plano Nacional de Educação,

> Pode-se considerar alfabetizada uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida. **A leitura e a escrita,** nessa perspectiva, são instrumentos que não só auxiliam no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, mas que **possibilitam a participação desta em diferentes contextos e atividades, aumentando sua capacidade de expressão e de domínio de diferentes gêneros e práticas discursivas**. **A alfabetização** hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela **deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento** às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar os usos e as funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos em que vivem as crianças. (Brasil, PNE, 2014, p. X-XX, grifo nosso).

Corroborando, Mortatti (2011, p.9) define alfabetizar enquanto: “ensino de primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e, mais recentemente, “letramento (escolar)”. Para Soares (2005, p.24,) o processo de Alfabetização consiste em:

> [...] o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Conforme os conceitos apresentados, observa-se que o processo de alfabetização envolve desde a decodificação dos signos linguísticos até o desenvolvimento de competências e habilidades para apreensão da leitura. Freire (1989), em suas reflexões, destacava que a leitura

do mundo precede a leitura das palavras, destacando a relevância de um ensino contextualizado para o aprendizado eficaz. Entende-se que a relação entre alfabetização e leitura é inegável e que uma depende da outra, e, somente o ato de alfabetizar não gera um leitor proficiente.

Nesse direcionamento, indaga-se: o que é leitura? Quais as habilidades o leitor precisa desenvolver para ser um leitor proficiente?". Para Garces (2009, p.20) leitura é: "um ato de compreensão do mundo, da realidade que nos cerca e em meio à qual vivemos". Martins (2005, p.25) define a leitura enquanto: "ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.

Barros (2003) complementa:

> Leitura é uma das habilidades mais importantes e fundamentais que podem ser desenvolvidas pelo ser humano, e que é a partir da leitura do mundo que o aluno pode compreender a realidade em que ele está inserido e chegar a importantes conclusões sobre o seu mundo e os aspectos que o compõem.

Nessa acepção, cada autor define a leitura de um modo específico, de acordo com sua linha de pensamento, de pesquisa, mas ambos destacam a relevância desse ato como essencial no processo educacional e no desenvolvimento do indivíduo e em sua atuação na sociedade. O processo de educação formal é fundamental para que o sujeito se torne um cidadão participante em seu meio social, e nesse processo, dois pilares são essenciais: o letramento e a leitura.

No tocante às habilidades e competências que o alunado deve desenvolver para a proficiência leitora, Barros (2003) elenca: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Nesse direcionamento, pode-se ampliar a visão do entendimento das propostas dos autores e enfatizar que somente o processo de alfabetização não torna um leitor proficiente. Trabalhar habilidades para além da decodificação, é primordial para uma leitura crítica a capacidade de compreender os signos linguísticos para além do texto e inserir no contexto, na realidade do aluno, para que haja, desta forma, a interpretação, a qual gera sentido para além do momento de leitura da sala de aula e, possibilite a retenção, ou seja a apropriação do conhecimento.

Corroborando, Martins (2005) sintetiza as concepções de leitura de duas formas:

> a) enquanto decodificação de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir de condicionamento estímulo-resposta;
> b) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (Martins, 2005, p.31).

Destarte, quando o sujeito se apropria do conhecimento, possibilita fazer uso desse conhecimento para sua integração no meio social. Contudo esse processo demanda tempo e recursos. Com a ausência da maioria das famílias brasileiras no processo educacional dos filhos- muitas vezes devido a condição socioeconômica precária, sendo a maioria de baixa renda - essa responsabilidade é transferida aos educadores e a escola.

Ratificando, Martins (2005) pontua que, no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm, nesses espaços, a única oportunidade de contato com os livros. Essa lacuna pela qual muitas crianças e jovens perpassam é em virtude de um cenário nacional em que muitas famílias não têm o hábito de ler, não possuem livros literários em casa – visto que continua sendo um produto caro e, em virtude dessa realidade, o contato inicial com a leitura, por vezes, é na escola e acontece tardiamente.

Nesse direcionamento, Cosson (2014, p.36) destaca o compromisso das instituições de ensino ao afirmar: “Quando a escola falha nesse compartimento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e sua interpretação, da leitura”. Portanto, cabe às instituições de ensino e aos professores desenvolver estratégias para que possam amenizar a ausência das famílias no processo educacional, principalmente, como suporte e apoio para a formação leitora.

Para isso é necessário o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas de ensino que cooperem para alcançar esse objetivo. Dentre elas destaca-se o Plano Nacional de Educação que preconiza uma educação de qualidade para todos. Salienta-se que a preparação dos docentes também é fundamental nesse processo. Para tanto, cabe às instituições formadoras de docentes atualizar seus currículos a fim de proporcionar uma visão mais holística do campo educacional no país, de seus déficits de leitura, de alfabetização, dentre outros.

O investimento financeiro também é essencial – há a necessidade de mais recursos para os estados e municípios investirem melhor nas escolas, nas bibliotecas escolares que, em grande maioria, servem apenas para armazenar livros didáticos em desuso – o que impede o contato dos discentes com a literatura e dificulta o trabalho do professor por não oportunizar material e condições mínimas necessárias para o desenvolvimento da formação de leitores.

Entretanto, mesmo sabendo da importância da biblioteca dentro do contexto educacional, o cenário nacional demonstra que esse espaço, muitas vezes, é desvalorizado, exercendo um papel secundário. No Estado do Ceará, as bibliotecas foram renomeadas para salas de multimeios, a maior parte com uma infraestrutura precária e com um acervo mais direcionado para livros didáticos do que para a literatura. Além disso, os profissionais lotados nesses espaços são professores readaptados que, por mais que tentem desenvolver um bom

trabalho, não são capacitados para tal, já que deveriam ser bibliotecários. Essas práticas precisam ser repensadas pelas autoridades competentes a fim de que elaborem políticas públicas para que consigam alcançar seus propósitos e assim tornar esse ambiente um lugar acolhedor e propício para o desenvolvimento do trabalho com o livro literário.

A Lei 12.244/2010 preconiza que todas as instituições de ensino do país, públicas ou privadas, deverão ter bibliotecas escolares, com acervo diversificado a fim de cooperar com o processo de ensino e aprendizagem. As bibliotecas podem tornar-se ferramentas fundamentais para cooperar no processo de mediação e formação de leitores; mas, para que isso se torne realidade, é necessário que essa Lei seja executada no país.

Por fim, destaca-se que tanto o processo de alfabetização como o do hábito leitor são fundamentais para a compreensão das demais áreas do conhecimento e como suporte para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Necessário se faz, por isso, que as autoridades competentes ampliem o debate com a sociedade a fim de discutir essa temática e, que resultem em ações concretas para dirimir essa realidade nacional.

Assim sendo, ampliar a discussão sobre essas temáticas é atual e necessária, por isso é fundamental trazer a literatura para as salas de aula e permitir que os alunos satisfaçam suas necessidades educacionais fundamentais. Desta forma, inserir a literatura como eixo central na prática pedagógica, visando assegurar uma educação de mais qualidade é urgente e necessário.

Para Candido (2011):

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2011, p. 188)

Diante desta afirmação, torna-se urgente o trabalho com a literatura em sala de aula, permitindo aos discentes o contato com as mais diversas obras literárias, gêneros, autores, a fim de suprir essa necessidade universal enfatizada por Candido (2011). Para tanto, é necessário aprimorar o letramento literário discente a fim de que eles sejam os protagonistas na compreensão e interpretação das leituras realizadas.

2.3 A leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e problemas

A leitura, compreendida enquanto processo cognitivo, social, histórico e cultural de construção de sentidos (Cafieiro, 2005), ultrapassa a mera decodificação. Para ser um leitor proficiente, são necessários requisitos como a compreensão, a interpretação e a retenção de

sentidos (Martins, 2005). Enquanto processo de emancipação, a leitura favorece a inserção do indivíduo na sociedade, sendo, portanto, primordial para o desenvolvimento social e cognitivo do discente.

Para Solé (1998, p. 18), ler é "compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos e contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nós manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada". Nessa direção, Cafiero (2005, p. 30) complementa que "a leitura é atividade ou processo de construção de sentidos (por isso é individual), de sujeitos sociais inseridos numa cultura e num momento histórico [...], e ao mesmo tempo como um processo interativo, porque depende das relações de quem lê com o contexto em que vive".

Apesar da importância da leitura literária para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, o texto literário, na sala de aula, tem sido foco de intensas discussões. Isso porque, em muitas ocasiões, é tratado de forma secundária, desvinculado de sua função estética e formativa.

Entre os principais problemas observados na abordagem da literatura na escola, destaca-se a instrumentalização da leitura. Os textos literários passam a ser usados como pretexto para exercícios de interpretação que priorizam apenas a decodificação de elementos superficiais, análise gramatical ou avaliações, perdendo seu valor como experiência estética e subjetiva. Segundo Cosson (2006), a escola frequentemente utiliza a literatura para treinar habilidades, esquecendo que deveria priorizar a fruição e a reflexão. Essa visão acaba empobrecendo a experiência leitora e afastando o estudante do prazer de ler, provocando resistência e aversão aos livros, além de distanciar-se das práticas sociais.

Outro grande desafio diz respeito à supervalorização do livro didático. Muitas vezes, os textos literários presentes nos livros adotados pela escola não dialogam com o universo do aluno, o que dificulta seu envolvimento. Além disso, a compreensão textual baseia-se, em sua maioria, em esquemas de interpretação pré-estabelecidos e padronizados, tornando o processo enfadonho e restringindo a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar sua leitura.

Kleiman (1996, p. 24) alerta que "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto". Assim, práticas que valorizam apenas a exploração superficial do texto literário privam o aluno de realizar inferências e de interagir com o texto, subestimando seu papel dinâmico como leitor. Quando as leituras são impostas de forma obrigatória, focando apenas na resolução de atividades, a voz do aluno é silenciada.

Diante desse cenário, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas para que a leitura literária seja vista como um direito e uma oportunidade de formação crítica, ética e estética do aluno. Sabemos que alunos desmotivados, escassez de recursos básicos e carga horária restrita tornam a tarefa ainda mais difícil, mas cabe a nós, professores, avaliar e transformar nossas práticas para estreitar a relação entre leitura, literatura e escola.

2.4 A literatura na sala de aula: fundamentos para uma experiência formativa

Diante dos desafios apresentados na seção anterior, torna-se fundamental compreender os pressupostos teóricos que embasam uma abordagem formativa da literatura no espaço escolar. Esta seção dedica-se a apresentar os conceitos que fundamentam a literatura como experiência significativa de formação humana, estética e simbólica.

A discussão acerca da formação do leitor passa, inicialmente, pela distinção entre alfabetização e letramento. Conforme aponta Soares (2004), alfabetizar refere-se ao domínio do sistema de escrita alfabética, enquanto letrar implica inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. O letramento, portanto, ultrapassa a decodificação, envolvendo o uso social significativo da linguagem escrita. Nessa perspectiva, a escola não deve restringir-se ao ensino técnico da leitura, mas promover experiências que possibilitem ao aluno participar de práticas culturais letradas de maneira crítica e reflexiva.

Complementando essa concepção, Kleiman (1995) compreende o letramento como prática social situada, enfatizando que os usos da leitura e da escrita estão sempre vinculados a contextos históricos e culturais específicos. Assim, trabalhar literatura em sala de aula não significa apenas disponibilizar textos literários, mas criar condições para que os alunos participem de práticas interpretativas compartilhadas, mediadas pelo professor e pelo grupo. A leitura literária, nesse contexto, torna-se espaço de interação social, no qual os sentidos são construídos coletivamente e negociados discursivamente.

Entretanto, a especificidade da literatura exige um tratamento igualmente específico. É nesse ponto que a noção de letramento literário, desenvolvida por Cosson (2006), oferece importante contribuição. Para o autor, o letramento literário corresponde ao processo de apropriação da literatura enquanto linguagem artística, demandando uma prática sistematizada e orientada à leitura. Diferentemente de outras modalidades de leitura, a leitura literária envolve a fruição estética, a abertura interpretativa e o reconhecimento da plurissignificação do texto. Formar o leitor literário implica, portanto, conduzi-lo a experienciar a literatura como construção simbólica complexa, e não como texto utilitário.

Cosson (2006) defende que a escola desempenha papel central nesse processo, pois muitos estudantes têm na instituição escolar o único espaço de acesso à literatura. Nesse cenário, a mediação docente torna-se fundamental para ampliar horizontes de expectativa, problematizar sentidos e promover o diálogo entre texto, leitor e contexto. A literatura, enquanto arte da palavra, possibilita ao aluno entrar em contato com outras temporalidades, culturas e perspectivas, ampliando sua compreensão de mundo e de si mesmo.

Essa dimensão subjetiva da leitura literária é aprofundada por Jouve (2002), ao analisar os efeitos do texto sobre o leitor. Para o teórico, a leitura literária envolve um investimento afetivo e imaginário que mobiliza processos de identificação, projeção e distanciamento. O leitor não apenas compreende a narrativa, mas vivencia simbolicamente as experiências das personagens, experimentando emoções, conflitos e dilemas em um espaço ficcional seguro. Tal experiência contribui para o desenvolvimento da empatia e da reflexão ética, aspectos fundamentais na formação do sujeito.

Ao articular essas perspectivas teóricas, torna-se possível compreender a literatura como experiência formativa em múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, há uma dimensão cognitiva, relacionada à ampliação de repertório linguístico, ao desenvolvimento de estratégias inferenciais e à capacidade de interpretar textos complexos. Em segundo lugar, destaca-se a dimensão estética, que envolve a fruição, o prazer da leitura e o reconhecimento da linguagem literária como construção artística. Por fim, evidencia-se a dimensão ética e subjetiva, na medida em que a literatura permite ao leitor confrontar-se com conflitos humanos universais, exercitando a alteridade.

No contexto do Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais, etapa marcada por transições cognitivas e sociais significativas, a literatura pode funcionar como espaço de elaboração simbólica das experiências juvenis. Narrativas que tematizam aventura, crescimento, medo, coragem e tomada de decisões oferecem aos estudantes oportunidades de refletir sobre suas próprias vivências. Nesse sentido, a leitura literária não apenas contribui para o desenvolvimento de competências interpretativas, mas também para a construção da identidade e da autonomia do leitor.

Considerar a literatura como experiência formativa implica, ainda, superar as práticas pedagógicas criticadas na seção anterior. Em contraposição aos questionários fechados e atividades meramente reprodutivas, práticas que valorizam rodas de conversa, diários de leitura, produções autorais e debates interpretativos possibilitam que os alunos assumam posição ativa diante do texto, construindo sentidos de forma crítica e compartilhada.

Dessa forma, a literatura na sala de aula deve ser entendida como prática cultural que articula linguagem, subjetividade e sociedade. Ao promover o contato sistemático e mediado com textos literários, a escola contribui para a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes discursos, interpretar o mundo de maneira mais complexa e reconhecer-se como sujeitos históricos e culturais. A experiência literária, portanto, não se limita ao domínio de técnicas de leitura, mas constitui-se como processo contínuo de formação humana.

3 O LETRAMENTO LITERÁRIO

> Eu ficava atento para um homem do mar com uma perna a menos, mas esse me chamou a atenção.
> (Robert L. Stevenson)

A leitura literária desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e reflexivos. No contexto das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, período no qual os estudantes consolidam suas habilidades de leitura e escrita, o letramento literário surge como um processo essencial para a construção de leitores proficientes. Cosson (2021) define o letramento literário como um conjunto de práticas que vão além da simples decodificação de textos, envolvendo a compreensão, a interpretação e a apreciação estética da literatura. Nesse sentido, compreender a importância do letramento literário implica reconhecer suas contribuições para a formação leitora e seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Este capítulo discutirá como o letramento literário pode potencializar a formação de leitores na etapa final do Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o contato significativo com textos literários. Para tanto, recorreremos às contribuições de Cosson (2006, 2014), Soares (2017) e Kleiman (2007), ressaltando a relevância da mediação do professor nesse processo.

3.1 O letramento literário e a formação do leitor

A leitura do texto literário em sala de aula, a cada dia, torna-se cada vez mais uma atividade que utiliza textos fragmentados no intuito de trabalhar alguns aspectos de análise linguística ou somente uma atividade de fruição e deleite. A literatura assume, nessas situações, apenas o papel de auxiliar o ensino da língua através do aperfeiçoamento da competência leitora e escrita por meio de exercícios de compreensão. Cosson (2006), aponta várias críticas quanto às práticas tradicionais adotadas no ensino da literatura na escola. Dentre elas, destacam- se a substituição do texto literário por séries, filmes e/ou jornais, por acreditarem que serão textos mais presentes no contexto diário do aluno e que terão uma melhor aceitação; a limitação em usar apenas os textos trazidos pelo livro didático adotado pela instituição ou até mesmo o uso de fragmentos textuais apenas como pretexto para trabalhar uma temática. Adverso a isso, é necessário promover a correta mediação da leitura literária para que os discentes tenham contato direto com a obra preservando sua integralidade.

Dito isso, Cosson (2006) pontua que “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras” (p. 23). Portanto, compete ao docente mediar e/ou ensinar a leitura de tal forma a permitir que os alunos sejam capazes de debater, criticar, recriar, elaborar, questionar e, não apenas ler no intuito de localizar informações na superfície do texto ou utilizá-lo como pretexto para o estudo da estrutura da língua. Além disso, cabe à escola e ao professor oportunizar tempo, espaços e meios para que o contato com a obra literária se efetive.

De acordo com Cosson (2006), o letramento literário na escola refere-se ao desenvolvimento não apenas da leitura e da escrita, mas também à apropriação da escrita e de seus usos sociais, o que envolve não só a decodificação das palavras, mas também a capacidade de interpretar, analisar e refletir sobre textos literários, permitindo, assim, dar sentido ao mundo por meio das palavras.

Portanto o letramento literário torna-se prática essencial na escola por diversos fatores. Primeiro, a literatura desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, pois é através da leitura de diferentes tipos de textos literários que eles são expostos a diferentes perspectivas, culturas e épocas, o que amplia suas experiências e conhecimentos. Além disso, a proximidade com o texto permite que a literatura seja vista como uma forma de expressar o que sentimos, de compreender melhor o mundo e explorar com mais intensidade e profundidade não somente a obra, mas também a vida na sociedade. Segundo, envolve diversos aspectos, como a exposição a diferentes gêneros e estilos literários, a compreensão e análise das obras, o desenvolvimento da sensibilidade estética e o aprimoramento da capacidade de interpretação.

Em vista disso, é papel da escola proporcionar práticas literárias que permitam que os discentes se apropriem dos mecanismos necessários de interpretação que, em sua grande maioria, aprendemos na escola, já que os livros não falam por si mesmos e que para compreendê-los é necessário acionarmos as habilidades adquiridas tanto na escola quanto na sociedade.

De acordo com Cosson (2006, p. 120):

> Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson, 2006, p. 120).

Uma das principais formas de formar leitores capazes de vivenciar a tamanha capacidade da literatura humanizadora, é permitindo o acesso ao texto literário em sua integralidade, oportunizando espaços para leitura e compartilhamento de impressões, pois somente ler não é suficiente (Cosson, 2006). Ao entrar em contato com diferentes escritores e estilos, o leitor amplia seu repertório e desenvolve uma visão mais abrangente da literatura. Além disso, a prática da leitura permite ao leitor adquirir familiaridade com a linguagem literária e desenvolver habilidades de interpretação, o que permite ter uma ampla visão de mundo e ser sujeito ativo na sociedade.

Desse modo, o papel do professor para o desenvolvimento do letramento literário é fundamental, pois é responsável por despertar o interesse dos alunos pela literatura, apresentando-lhes diferentes gêneros e estilos literários, e também por desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretativa. Portanto, cabe ao professor criar condições para que o encontro entre o aluno com a literatura seja pleno de sentido para o aluno, o texto literário e para a sociedade em que estão inseridos.

3.2 O Conceito de letramento literário e sua aplicabilidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Para Cosson (2006), o letramento literário não se restringe ao ensino formal da literatura, mas envolve um conjunto de práticas de leitura que permitem ao sujeito interagir criticamente com os textos, desenvolvendo habilidades interpretativas e criativas. Segundo Cosson (2006, p. 11), “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.” Portanto, o letramento literário permite que o discente utilize as habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, ou seja, faça uso social da leitura e da escrita nas diferentes situações em que são expostos diariamente.

Em outras palavras, ao ler uma obra, o discente conseguirá não apenas compreender o enredo, os personagens, mas também articular essas leituras com questões sociais, culturais e éticas que os cercam, desenvolvendo um pensamento autônomo e crítico em relação à obra e ao mundo, interpretar diferentes pontos de vista, reconhecer injustiças sociais e refletir sobre os valores humanos.

Consoante essas reflexões, Kleiman (2007) completa o sentido do literário, afirmando que a leitura só se torna significativa quando há uma relação entre o leitor e o texto, isto é, quando o estudante encontra na literatura um espaço de identificação, descoberta e reflexão.

Cosson (2021), por sua vez, reforça que o contato frequente com narrativas literárias permite que os alunos desenvolvam competências interpretativas mais sofisticadas, pois os textos literários desafiam o leitor a construir sentidos e inferências. O autor destaca que "a literatura ensina a ler o mundo, a compreender o outro e a si mesmo por meio da ficção" (Cosson, 2014, p. 41). Isso significa que a leitura literária não apenas amplia a proficiência textual dos estudantes, mas também promove empatia, pensamento crítico e criatividade, além de auxiliá-los na compreensão do mundo e da sociedade em que estão inseridos.

No contexto das turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, a aplicabilidade do letramento literário pode ocorrer por meio de estratégias que favorecem a vivência literária, como rodas de leitura, discussões de obras e produções textuais criativas. Ao contrário do que ocorre com textos organizados em torno de gêneros textuais não literários específicos – como uma notícia, uma receita ou verbete – a literatura constitui um campo artístico e cultural que convida o leitor a um envolvimento subjetivo e emocional, possibilitando um contato mais profundo com a linguagem e seus múltiplos significados (Cosson, 2021).

Além disso, a literatura proporciona um espaço de experimentação linguística, permitindo que os estudantes explorem diferentes estilos narrativos e ampliem sua capacidade argumentativa. Soares (2017) sugere que a abordagem do letramento literário na escola deve incluir a diversidade textual, indo além dos cânones tradicionais para incorporar produções contemporâneas, textos multimodais e narrativas de tradição oral – o que enriqueceria o processo de letramento dos discentes.

Complementando essa perspectiva, Soares (2017) também enfatiza que o letramento literário contribui para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que expõe os estudantes a estruturas narrativas variadas, ampliando seu repertório linguístico e interpretativo. Dessa forma, a literatura deve ser trabalhada na escola não apenas como um conteúdo a ser estudado, mas como um processo contínuo que possibilita aos alunos tornarem-se leitores autônomos e críticos.

3.3 Estratégias para a promoção do letramento literário no contexto escolar

Para que o letramento literário cumpra seu papel na formação de leitores, é fundamental que a escola adote estratégias que tornem a leitura uma prática significativa. Cosson (2006), apresenta duas abordagens metodológicas: a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica consiste em promover o letramento literário por meio da execução de quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A sequência

expandida consiste em: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda interpretação e expansão, sendo assim uma sequência mais abrangente e complexa, o que a torna mais adequada para o Ensino Médio. Essas metodologias visam envolver o aluno ativamente no processo de leitura, garantindo que ele tenha tempo e espaço para refletir sobre os textos, tornando assim, possível o trabalho com o texto literário em sala de aula.

De acordo com as propostas apresentadas por Cosson (2006), há diversas metodologias que podem ser aplicadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dentre elas, destacam-se os rodízios de leituras literárias, debates e discussões interpretativas, bem como o uso de tecnologias digitais e a mediação do professor para garantir o estímulo, o envolvimento dos alunos e a promoção de práticas reflexivas. Essas estratégias, quando aplicadas de maneira intencional, favorecem o engajamento dos estudantes e consolidam o hábito da leitura, contribuindo para a formação de leitores.

Portanto, mediante ao exposto, evidencia-se que o letramento literário desempenha um papel essencial na formação de leitores, pois amplia não só as habilidades interpretativas dos alunos, mas também fortalece sua relação com a linguagem, estimula o pensamento crítico e apresenta a linguagem dentro do seu contexto de uso social. Vale ressaltar que o ensino da literatura deve ser conduzido de forma dinâmica, interativa, para que assim os estudantes vivenciam a leitura como uma experiência transformadora (Cosson, 2014).

Ao longo deste capítulo, discutimos como a literatura pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos e apresentamos estratégias que potencializam a prática do letramento literário na escola. A mediação do professor, a escolha de obras significativas e a diversificação das metodologias são fatores determinantes para que os estudantes desenvolvam o gosto pela leitura e ampliem sua competência leitora.

Logo, reafirma-se que o letramento literário não é apenas um instrumento de ensino, mas um caminho para a formação de sujeitos críticos e sensíveis à riqueza da linguagem e da cultura. Seu fortalecimento nas escolas é uma necessidade urgente para garantir que os alunos se tornem leitores ativos e capazes de interpretar o mundo por meio da literatura.

4 A NARRATIVA DE AVENTURA DE ROBERT LOUIS STEVENSON

> Sente-se aqui para beber comigo uma taça de rum, que este menino tão querido vai me servir. Vamos conversar como dois velhos companheiros do mar.
>
> Robert L. Stevenson.

As narrativas acompanham o ser humano desde a infância, constituindo-se como forma privilegiada de organização simbólica da experiência. No contexto da formação leitora, especialmente no Ensino Fundamental, o contato com histórias de aventura revela-se particularmente significativo, pois mobiliza curiosidade, identificação e envolvimento emocional. Histórias de piratas, viagens marítimas, mapas secretos e ilhas desconhecidas não apenas entretêm, mas estruturam experiências de enfrentamento, descoberta e amadurecimento.

Conforme Coelho (2000), a narrativa contribui para a formação da identidade da criança, uma vez que, ao ouvir ou ler histórias, o sujeito projeta-se nas personagens e amplia sua compreensão do mundo. Essa identificação não se dá de forma passiva; ao contrário, envolve participação imaginativa, elaboração de hipóteses e confronto simbólico com conflitos e dilemas.

É nessa perspectiva que se insere a escolha da narrativa de aventura como objeto de trabalho pedagógico, compreendendo-a não apenas como gênero atrativo, mas como espaço de formação estética e ética do leitor.

Esta seção trará uma breve contextualização da vida e obra de Robert L. Stevenson, os elementos estruturais constituintes da tipologia narrativa e as características do gênero narrativa de aventura, destacando sua função comunicativa e seus elementos constituintes. Para tanto, percorremos um caminho sob a luz dos estudos de Coelho (2000), Marinho (2012), Beltrão e Gordilho (2022).

4.1 Vida e obra de Robert Louis Stevenson

Robert Louis Stevenson nasceu em 1850, em Edimburgo, Escócia. Sua trajetória foi marcada por constantes problemas de saúde, especialmente respiratórios, que o levaram a longos períodos de deslocamento em busca de climas mais amenos. Essas experiências de viagem e deslocamento influenciaram significativamente sua produção literária, conferindo-lhe ambientações exóticas e atmosferas de tensão.

Entre suas obras mais conhecidas destacam-se *O Médico e o Monstro* (1886) e *A Ilha do Tesouro* (1883). Esta última tornou-se referência fundamental da narrativa de aventura moderna, consolidando imagens que permanecem no imaginário coletivo — o mapa do tesouro, o navio pirata, o amotinamento, a ilha misteriosa.

A Ilha do Tesouro nasceu inicialmente como narrativa seriada e foi concebida durante um período em que Stevenson buscava entreter seu enteado. Contudo, o que começou como exercício lúdico transformou-se em obra de grande densidade simbólica e estrutural, atravessada por conflitos morais, ambiguidade de personagens e percurso de formação do protagonista.

4.2 A narrativa de aventura no contexto escolar

A decisão de trabalhar com a narrativa de aventura no 6º ano fundamenta-se tanto no interesse demonstrado pelos alunos quanto na pertinência do gênero para o desenvolvimento de competências leitoras. O livro didático adotado pela rede municipal propõe o estudo do gênero a partir do capítulo "O cruzeiro do coracle". Entretanto, a leitura fragmentada limita a compreensão da progressão narrativa e do percurso formativo do protagonista.

Essa prática de apresentar apenas um capítulo de *A Ilha do Tesouro* no livro didático revelou não apenas uma limitação material, mas uma concepção reducionista de literatura que compromete a formação do leitor desde os primeiros anos de escolarização. Em seus estudos, Rezende (2013) a autora denuncia que, na escola, muitas vezes, "não é literatura o que se ensina, mas 'história da literatura'", evidenciando o predomínio de uma lógica conteudista em detrimento da experiência estética. Ao substituir a obra integral por fragmentos acompanhados de questionários, o livro didático acaba reforçando uma prática que esvazia o potencial formativo da leitura, pois, como afirma a autora, "é impossível se implicar afetivamente na leitura só com a leitura de fragmentos do livro didático e nas respostas aos questionários do livro didático".

No caso de leitores em processo inicial de constituição, essa fragmentação é ainda mais problemática: impede a imersão na narrativa, interrompe a construção de sentidos ao longo do enredo e inviabiliza o vínculo com personagens e conflitos. Em vez de favorecer a formação de um sujeito leitor capaz de experimentar a literatura como prática simbólica e afetiva, a escola acaba por institucionalizar uma leitura escolarizada, parcial e instrumental, que reduz a obra a pretexto para exercícios ou estudo de algum conteúdo.

No âmbito das diretrizes oficiais, a crítica à fragmentação ganha ainda mais consistência quando confrontada com o que preconizam a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A BNCC estabelece que o trabalho com literatura na Educação Básica deve assegurar "a formação do leitor literário" e promover "a fruição, a apreciação estética e o contato com diferentes obras e autores" (Brasil, 2018). Ao enfatizar a fruição, o documento pressupõe a leitura como vivência integral, o que se torna inviável quando a obra é substituída por excertos isolados. De modo semelhante, os PCNs afirmam que a leitura literária deve possibilitar "a experiência estética e a ampliação do repertório cultural do aluno" (Brasil, 1998), advertindo que o texto não deve servir apenas como pretexto para atividades mecânicas ou estudo de conteúdos periféricos. Nesse sentido, quando o livro didático apresenta apenas um capítulo de *A Ilha do Tesouro*, instaura-se uma contradição entre a prática escolar e as próprias orientações normativas: em vez de promover a constituição do leitor autônomo e crítico defendido pelos documentos oficiais, consolida-se uma leitura parcial, descontínua e pedagogicamente empobrecida.

Entretanto, durante a leitura desse capítulo, observou-se forte envolvimento da turma. As reações espontâneas — expressões de medo, curiosidade e preocupação com o destino do protagonista da história — evidenciaram que o texto mobilizou emocionalmente os estudantes. Tal mobilização constituiu o ponto de partida para a proposta de leitura integral da obra.

O livro apresentava como objetivo levar os alunos a reconhecer as características essenciais e estruturais que compõem uma narrativa de aventura. Através dessa abordagem, pretendia-se desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar os componentes típicos do gênero, como a presença de desafios, viagens, obstáculos superados e heróis em busca de solucionar conflitos. Paralelamente, estabeleceram-se objetivos complementares: revisitar a estrutura básica do texto narrativo em seus elementos fundamentais; diferenciar os diversos tipos de narrador e suas particularidades; compreender como os recursos linguísticos específicos contribuem para a construção de sentido na narrativa; e analisar o contexto de produção dessas obras, considerando aspectos históricos e sociais que influenciam sua linguagem.

A escola possuía, em seu acervo, mais de cinquenta exemplares da adaptação de Douglas Tufano (2009), anteriormente guardados em depósito. A recuperação e organização desses exemplares possibilitou que cada aluno tivesse acesso ao livro durante as oficinas para a realização da sua leitura de forma integral, fortalecendo a experiência de leitura continuada e mediada. Desse modo, o contato com a obra *A Ilha do Tesouro* como objeto de estudo literário na escola permitiu promover o encontro entre o texto literário de qualidade e o leitor em

formação. A narrativa oferece oportunidades ímpares para o desenvolvimento do letramento literário, pois articula a linguagem acessível, trama envolvente, riqueza temática e profundidade simbólica. Ao mediar a leitura dessa obra com estratégias adequadas, como os círculos de leitura, a reescrita criativa e projetos integrados, o professor favoreceu não apenas a decodificação do texto, mas também a construção do sentido, a ampliação do vocabulário e a formação do gosto estético.

Nesse sentido, Cosson (2014) defende que o texto literário deve ser trabalhado como experiência estética e não apenas como objeto de análise mecânica. Ao oferecer ao aluno a oportunidade de se emocionar, refletir, identificar-se e questionar, a literatura cumpre sua função humanizadora e crítica. *A Ilha do Tesouro* é, portanto, uma obra potente, tanto por seu valor literário quanto por seu potencial pedagógico.

4.3 A Ilha do Tesouro: análise da obra literária

A Ilha do Tesouro (1883), de Robert Louis Stevenson, é uma obra cujo enredo é bastante conhecido, ainda que muitas vezes de forma superficial. A aventura do garoto que encontra um mapa do tesouro, embarca em um navio pirata e enfrenta inúmeras confusões até tornar-se herói tornou-se um arquétipo narrativo, presente em diversas outras histórias. Isso evidencia o quanto o livro de Stevenson permanece vivo, inspirando adaptações para teatro, cinema, quadrinhos e televisão, o que consolida seu lugar como um clássico da literatura infantojuvenil.

Já no primeiro capítulo, nas primeiras linhas, o protagonista Jim Hawkins instiga o leitor: "Todos queriam que eu contasse a história da ilha do tesouro, pois ainda há tesouros ali" (Tufano, 2009, p. 9). A fala inicial já anuncia tratar-se de uma história envolvente, que desperta curiosidade, afinal, várias pessoas queriam conhecer os detalhes de sua jornada.

Quanto à tipologia, trata-se de uma narrativa, pois conta uma história, real ou fictícia (no caso dentro da ficção), por meio de uma sequência de eventos, envolvendo personagens, tempo, espaço e um enredo estruturado. Seu propósito enunciativo concretiza-se pela escolha do foco narrativo: um narrador-personagem, quando a história é contada em primeira pessoa, ou um narrador-observador, em terceira. É através do narrador que a voz é escolhida pelo autor para conduzir a história, definindo o ponto de vista pelo qual os fatos serão apresentados.

Na obra em estudo, por ter um narrador-personagem, permite-se maior aproximação entre leitor e texto, favorecendo um envolvimento emocional mais intenso. Em diversos trechos, Jim estabelece um diálogo direto com o leitor, como no excerto: ″Eu fiquei

desconfortável e assustado, como vocês podem imaginar, ainda mais quando percebi que o estranho estava assustado também." (Tufano, 2009, p. 17).

O trecho comprova, de forma efetiva, o contato direto do personagem com quem lê, fazendo com que este se sinta parte da obra, convidado a compartilhar das sensações vividas pelo narrador. Esse recurso intensifica a imersão na narrativa e fortalece o vínculo afetivo com a história.

Dentro do gênero narrativo, insere-se o gênero aventura, que tem como principais características um enredo repleto de desafios enfrentados pelo protagonista, geralmente em espaços hostis e adversos. Nessas narrativas, o herói precisa demonstrar coragem, inteligência e determinação diante do perigo. A estrutura clássica do gênero – situação inicial, ruptura, conflitos sucessivos, clímax e desfecho – sustenta a progressão do suspense. Mais do que reconhecer essa estrutura, porém, importa compreender seu efeito formativo: ao acompanhar o percurso de Jim, o leitor vivencia simbolicamente um processo de crescimento. O tesouro, nesse sentido, assume dimensão metafórica, representando a experiência acumulada e o amadurecimento conquistado ao longo da jornada.

Especificamente sobre a narrativa de aventuras, conforme o *Dicionário de Termos Literários* (Carvalho, 2024), define-se como uma narrativa que enfatiza a ação em torno de acontecimentos extraordinários e surpreendentes, reais ou imaginários, em uma sucessão encadeada de peripécias, protagonizadas por um personagem que enfrenta riscos constantes em ambientes inóspitos ou selvagens e espaços exóticos. Nesse tipo de narrativa, predomina a ação sobre a reflexão, e a temporalidade está subordinada ao ritmo da aventura e à sucessão de incidentes que garantem a progressão da história.

A versão de Tufano (2009), fragmento do livro didático, preserva os elementos essenciais da obra original, adaptando-a ao público infantojuvenil brasileiro sem perder sua complexidade. Mantém a integridade dos personagens, do enredo e dos principais elementos estruturantes, configurando-se como excelente ferramenta didático-pedagógica para a promoção do letramento literário. A capa (Figura 5), com ícones piratas como navios e mapas, funciona como paratexto (Genette, 2009), antecipando o tom da narrativa e ativando expectativas. Diante dela, alguns questionamentos surgem: Quem são aqueles personagens? Onde estão? O que procuram? O semblante do garoto demonstra que tipo de reação? Terá avistado algo bom? E o homem com a perna de pau, seria um vilão? A contracapa, por sua vez, apresenta um breve resumo da trama, funcionando como convite à leitura e orientação interpretativa inicial.

Figura 5 – Capa do livro *A Ilha do Tesouro*



Fonte: arquivo pessoal.

O prefácio da adaptação de Tufano destaca aspectos históricos e literários da obra original, situando o leitor quanto ao contexto de produção e à importância de Stevenson. Além disso, esclarece as opções da adaptação e orienta quanto à relevância da leitura para a formação leitora e cultural. Esse paratexto contribui significativamente para a construção do horizonte de expectativas do leitor.

Quanto ao enredo, a obra gira em torno da jornada de Jim Hawkins, um jovem que, ao descobrir o mapa de um tesouro, embarca em uma expedição repleta de perigos, traições e descobertas. A narrativa em primeira pessoa favorece a imersão do leitor na experiência do protagonista, enquanto a linearidade dos eventos garante fluidez e os conflitos mantêm o interesse constante.

Os personagens são marcantes e desempenham funções claras na trama. Jim representa o herói em formação; Long John Silver, o antagonista ambíguo, mistura carisma e perigo; o Doutor Livesey e o capitão Smollett encarnam a racionalidade e a ordem; os marinheiros, por sua vez, representam o caos e a imprevisibilidade. Cada personagem contribui para a construção do sentido global da narrativa, oferecendo diferentes perspectivas sobre coragem, ambição, lealdade e moralidade.

Entre as temáticas centrais, destacam-se a busca pelo tesouro como metáfora do amadurecimento de Jim, a luta entre o bem e o mal, a moralidade ambígua dos personagens e a

construção da identidade. A história de Jim é, acima de tudo, uma narrativa de formação: ao longo da jornada, o protagonista transforma-se, enfrentando medos, tomando decisões difíceis e compreendendo os dilemas éticos do mundo adulto.

Desde os capítulos iniciais, a narrativa constrói tensão por meio da ruptura do cotidiano. A morte do capitão Billy Bones é narrada de forma direta: "Eu corri até ele no mesmo instante, chamando pela minha mãe. Mas a pressa foi em vão. O capitão estava morto." (Tufano, 2009, p. 29). A objetividade da frase final intensifica o impacto da cena, inserindo abruptamente o leitor na experiência de perda e desamparo.

Em seguida, o medo e a revolta emergem: "Tive a certeza que era nosso fim. Amaldiçoei a covardia dos vizinhos, culpei a minha pobre mãe por sua honestidade e fraqueza." (Tufano, 2009, p. 35). Nesse trecho, a narrativa expõe a fragilidade emocional do protagonista, rompendo com qualquer idealização heróica. Jim não é corajoso o tempo todo; ele hesita, teme, acusa. Essa vulnerabilidade favorece a identificação do leitor com a experiência narrada.

O envolvimento afetivo é intensificado quando o narrador interpela diretamente quem lê: "Vocês podem imaginar o terror que baixou sobre mim naquela hora! Devia ter pulado e corrido, mas minhas pernas tremiam e meu coração falhava." (Tufano, 2009, p. 74). Ao convocar o leitor – "Vocês podem imaginar" – a narrativa rompe a barreira entre ficção e recepção, convidando-o a sentir o medo vivido pelo protagonista.

Outro momento relevante para a formação do leitor ocorre quando Jim compreende a conversão moral de um tripulante: "Foi aí que comecei a entender que 'homem afortunado' queria dizer 'pirata' e o que tinha acabado de ouvir era a conversão de um dos homens honestos da tripulação, talvez o último." (Tufano, 2009, p. 72). Aqui, observa-se o amadurecimento interpretativo do protagonista. A linguagem deixa de ser literal e passa a exigir leitura crítica dos eufemismos e das intenções ocultas, movimento que amplia a competência interpretativa do leitor.

A ambiguidade de Long John Silver reforça essa complexidade moral. O personagem transita entre cordialidade e traição, desestabilizando julgamentos simplistas e levando o leitor a questionar categorias fixas de bem e mal, exercitando uma leitura mais ética e reflexiva.

Quanto à sua organização, a narrativa *A Ilha do Tesouro* segue a estrutura clássica do gênero aventura, conforme sintetizada por Marinho (2012, p. 21), conforme descrito no **quadro 1**.

Quadro 1 – sequência do enredo da narrativa de aventura “A Ilha do Tesouro”

Situação inicial:	Apresentação do protagonista, Jim Hawkins, e do cenário — uma estalagem à beira-mar.
Complicação:	A descoberta do mapa no baú de um marinheiro morto desencadeia a trama.
Reações:	Jim alia-se ao Dr. Livesey e ao Lorde Trelawney para organizar a expedição.
Clímax:	A revelação de que a tripulação é composta por piratas, liderados pelo astuto Long John Silver.
Resolução:	O confronto entre os grupos e a recuperação do tesouro.
Situação final:	O retorno de Jim, agora amadurecido pela experiência.

Fonte: Marinho (2012).

Essa progressão linear, aliada aos elementos característicos da literatura de aventura, contribui para prender a atenção do leitor e garantir o ritmo envolvente da obra. Na situação inicial, conhecemos Jim, sua mãe e os hóspedes do Albergue, entre eles o enigmático Capitão Bill. À estabilidade inicial, segue-se a complicação com a morte do capitão, que desencadeia os acontecimentos seguintes.

Um dos trechos mais emblemáticos desse momento de tensão ocorre quando Jim e sua mãe retornam ao Albergue em busca de algum pertence que cobrisse as dívidas:

> Quando estávamos na metade dos nossos esforços, ouvi um barulho no ar silencioso e gélido que fez meu coração ir parar na boca: a batida monótona do bastão do homem cego. Chegava cada vez mais perto enquanto sentávamos ali, prendendo a respiração. (Tufano, 2009, p. 34).

O trecho ilustra o clima de suspense que caracteriza a complicação. A iminência do perigo, representada pelo retorno do homem cego em busca do baú, gera no leitor questionamentos como 'O que eles farão agora?' e 'Serão capturados?', envolvendo-o emocionalmente na trama.

A cena evidencia o caráter do protagonista ao se deparar com uma situação de extremo perigo e optar por não abandonar a sua mãe, comportamento que demonstra as características básicas de um grande herói. A partir dessa complicação, desenrolam-se as reações e ações dos personagens, fase em que a narrativa ganha profundidade. Jim, mesmo sendo apenas um garoto, decide seguir as orientações do falecido capitão e procurar o “Senhorio” e o Dr. Livesey para organizarem a expedição: "— Ora! — gritou o senhorio. — Farei disso: vou fretar um navio em Bristol, vou levar você e Hawkins e acharemos esse tesouro, nem que leve um ano!" (Tufano, 2009, p. 45).

Por tratar-se de uma narrativa extensa, a obra é marcada por inúmeros conflitos que se acumulam ao longo do desenvolvimento. Quando a tripulação chega à ilha, Jim percebe a real dimensão do perigo: a maior parte dos homens está envolvida na conspiração de Long John Silver. O trecho apresenta o momento em que Jim percebe a situação em que está inserido, o que coloca sua vida e a de seus amigos em grande perigo:

> Foi aí que tive a primeira das ideias malucas que salvariam a nossa vida: se seis homens eram tudo o que tínhamos, não poderíamos enfrentar Silver. Ao mesmo tempo, com aqueles homens ali, corríamos o risco de perder a cabine. (Tufan, 2009, p. 85).

A tensão se intensifica quando Jim presencia o assassinato de Tom pelo próprio Silver: "Não conhecia o significado da melodia, mas sabia que devia ter medo: ele estava chamando os outros. Eu poderia ser descoberto! Depois do que tinha feito com Tom e Alan, será que eu seria o próximo?" (Tufano, 2009, p. 89).

Outro momento dramático acontece quando Jim, no pequeno barco de Ben Gunn, decide agir por conta própria e tentar cortar as amarras do Hispaniola. A decisão imprudente gera sequências de grande tensão, envolvendo o leitor na expectativa de saber como um jovem conseguirá realizar tal feito, conforme revela a própria fala do protagonista: 'Recolhi-me dentro da minha pequena embarcação e encomendei a minha alma ao criador. Tinha certeza que tudo acabaria logo, no rochedo mais próximo. [...] A cada onda esperava a morte' (Tufano, 2009, p. 125).

Entretanto, o ápice do suspense ocorre quando Jim consegue pular para o navio, mas vê seu bote ser destruído, como se comprova no trecho:

> Numa fração de segundo, pulei de meu bote e agarrei-me a uma corda na proa. Foi o segundo decisivo: naquele momento, vi que o bote era esmagado pelo Hispaniola, afundando. Agora, estava ali, no navio de bandeira preta, sozinho, sem ter como escapar” (Tufano, 2009, p. 129).

Esses episódios convergem para o clímax, momento em que a resolução do conflito principal se torna iminente. Após recuperar o Hispaniola, Jim confronta Israel Hands – embate que marca um ponto decisivo em sua trajetória, pois é a primeira vez que mata um homem. Esse momento de ruptura é evidenciado no relato:

> Em segundos, senti uma pontada aguda no ombro e vi que estava preso ao mastro por uma faca. Com uma dor horrível e surpreso como estava — posso jurar que não estava mirando —, disparei minhas duas pistolas, que caíram das minhas mãos. Junto com elas, caiu Israel Hands, de cabeça na água. (Tufano, 2009, p. 141).

O impacto desse acontecimento fica evidente no trecho seguinte, quando Jim demonstra ter se tornado mais frio e objetivo — uma mudança de comportamento que se revela em suas próprias palavras: “Depois de tantas aventuras trágicas, os mortos já não me metiam medo. Então, segurei-o pela cintura e o joguei para fora como um saco de batata” (Tufano, 2009, p. 143). A frieza com que
lida com o corpo de Hands comprova o amadurecimento forçado do garoto, agora habituado à violência que marcou sua jornada.

Por fim, o desfecho apresenta a situação final, com Jim e seus companheiros recuperando o navio e encontrando o tesouro. O epílogo revela o destino de cada personagem:

> Todos nós tivemos nossa parte no tesouro, para gastarmos como achássemos melhor. O capitão Smollett aposentou-se; Gray não só guardou sua parte, mas também estudou e tornou-se sócio de um lindo navio, além de ter se casado e virado pai de família. Ben Gunn torrou seu dinheiro em dezenove dias e já estava mendigando no vigésimo. Arranjaram-lhe um lugar de porteiro e ele ainda canta no coro da igreja aos domingos. (Tufano, 2009, p. 183)

O trecho finaliza a obra com um tom equilibrado entre a recompensa merecida e o humor sutil, especialmente no caso de Ben Gunn, cuja incapacidade de administrar a própria fortuna contrasta com a estabilidade conquistada pelos demais. Jim encerra sua participação como um narrador maduro, que revisita as aventuras da juventude com a consciência de quem foi transformado por elas.

Assim, é possível compreender que o encanto das narrativas de aventura reside não apenas em abordarem questões da vida real, mas sobretudo na dosagem magistral entre emoção, ação e ficção. Elas permitem que crianças e jovens adentrem um mundo mágico e fantasioso, onde o impossível se torna possível, instigando a curiosidade, enriquecendo o imaginário e proporcionando uma viagem a um universo repleto de desafios – o que torna o gênero tão atrativo para leitores de todas as idades.

À luz de Cosson (2006), a leitura literária deve ser compreendida como experiência estética que articula emoção, reflexão e construção de sentido. No caso de *A Ilha do Tesouro*, a tensão narrativa, a narração em primeira pessoa, a ambiguidade das personagens e o percurso de formação do protagonista criam condições favoráveis para o desenvolvimento do letramento literário. A obra demonstra que a narrativa de aventura, quando mediada de maneira intencional e sistemática, pode constituir-se como instrumento potente de formação do leitor literário, promovendo não apenas o reconhecimento das características do gênero, mas também o desenvolvimento de competências interpretativas, sensibilidade estética e reflexão ética.

4.3.1 A "A Fera do Mar" ilumina a leitura de "A Ilha do Tesouro"

Em todo processo de leitura, especialmente com obras clássicas como *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, é estratégico fazer intervalos de leitura que permitam aos alunos respirar, assimilar e ressignificar o texto. De acordo com Cosson (2006), os intervalos de leitura funcionam como uma estratégia para trabalhar com outros textos que dialoguem com o texto principal, permitindo assim tecer aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. A exibição da animação *A Fera do Mar* (Netflix, 2022), nesse contexto, não é um mero entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica cuidadosamente escolhida. Seu propósito é criar um diálogo entre as narrativas, estimulando uma análise comparativa que revela tanto as especificidades de cada obra quanto seus ecos temáticos – enriquecendo, assim, a compreensão da obra literária.

Essa interrupção é produtiva porque, ao assistirem a *A Fera do Mar* durante o estudo de *A Ilha do Tesouro,* os alunos são convidados a refletir sobre as narrativas, percebendo como ambas usam a jornada marítima como metáfora de crescimento pessoal. A animação acompanha a jovem órfã Maisie Brumble, que se esconde no navio do caçador Jacob Holland; juntos, eles embarcam em uma jornada épica, fazem amizade com o temido monstro 'Bravata Vermelha' e descobrem que as verdadeiras feras não são os monstros, questionando a guerra histórica. Além disso, os alunos podem analisar como os protagonistas (Jim Hawkins e Maisie) representam visões distintas da infância e da coragem, explorar seus contextos sociais e refletir sobre como os 'monstros' em cada obra refletem os medos e valores de suas respectivas épocas.

Além disso, a experiência audiovisual funciona como uma ferramenta de leitura ativa, ajudando os alunos a visualizar conceitos abstratos da obra literária, perceber como elementos do gênero aventura se mantêm ou se transformam ao longo dos séculos e desenvolver hipóteses interpretativas sobre a obra de Stevenson a partir das escolhas narrativas da animação.

Ao transformar o intervalo de leitura em um espaço de análise comparativa, *A Fera do Mar* deixa de ser apenas um filme e torna-se uma chave interpretativa – uma maneira de desbloquear significados mais profundos no clássico literário. Essa abordagem não só facilita a compreensão do texto do século XIX, como também mostra aos alunos como as grandes histórias se reinventam, mantendo seu poder de falar sobre a condição humana em qualquer época.

5 MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

> Médicos são todos iguais… - respondeu, numa voz fraca.
> - Além disso, o que ele sabe dos homens do mar?
>
> Robert L. Stevenson

Neste capítulo do nosso trabalho, demonstraremos as etapas realizadas para a aplicação da referida proposta interventiva em sala de aula, bem como apresentamos os dados coletados por meio desta pesquisa e, por fim, discutimos a sua relevância na formação do leitor competente.

5.1 Contexto da pesquisa: lócus e participantes

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação científica que se concentra na compreensão profunda de fenômenos sociais, culturais, educacionais ou comportamentais, ou seja, busca interpretar significados, percepções, experiências, sendo assim mais adequada para o contexto educacional.

Em vista disso, a pesquisa-ação configura-se como meio mais adequado para atingir os objetivos propostos, pois permite a identificação do problema da turma em estudo e, posteriormente, mediar uma ação para minimizar ou sanar a questão identificada. Portanto, constitui-se como pesquisa-ação, de natureza social, em que o pesquisador e os participantes estão envolvidos no processo de modo cooperativo.

Thiollent (1985, p.14) define a pesquisa-ação da seguinte forma:

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

Assim, essa metodologia revela-se adequada ao estudo por permitir a construção conjunta de práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário, articulando teoria e prática com o objetivo de transformar a realidade observada de forma colaborativa.

A escola, em que será realizada a intervenção, é a única da rede municipal de ensino localizada no distrito de Sapupara, no município de Maranguape/Ce. A escola conta com turmas

do primeiro ao nono ano, no turno vespertino e matutino e atende 643 alunos. Localizada na Zona Urbana, mais precisamente a 9km do centro da cidade e 32 km da capital, a escola atende em sua maioria alunos residentes no distrito, mas também acolhe alunos que residem em outros distritos mais distantes.

O corpo docente é composto por 45 (quarenta e cinco) professores, em sua grande maioria, graduados e alguns especialistas. A gestão é composta por 6 (seis) pessoas, sendo 01(um) Diretor, 02 (um) Coordenadores Pedagógicos, 01 (um) Secretária Escolar, 01 (um) Auxiliar de Secretaria e 01 (um) Apoio a Gestão. O corpo técnico é formado por 34 (trinta e quatro) funcionários. Totalizando, 85 (oitenta e cinco) funcionários.

Sobre a estrutura física, a EMEF João Cirino Nogueira (EJCN) dispõe de 13 salas de aula, 01 biblioteca, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 sala de professores, 01 sala de direção, 01 sala da coordenação, 02 banheiros para os funcionários, 02 banheiros para os alunos, 01 cozinha, 01 depósito para merenda, 01 depósito para limpeza e papelaria, 01 sala de AEE, 01 auditório, 01 pátio.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na escola supracitada. Participaram da investigação 33 alunos, com idades entre 10 e 12 anos. A mencionada turma foi escolhida por apresentar baixa proficiência na leitura e compreensão e por acharmos necessário que a turma participe de práticas que ajudem a imergir no mundo da leitura. Por meio das narrativas de aventura, percebemos a oportunidade de oportunizar aos alunos o privilégio de mergulharem no mundo literário de maneira lúdica, reflexiva e prazerosa.

Quanto à docente, é graduada em Letras/português e especialista no Ensino de Língua Portuguesa. Pertence ao quadro efetivo de professores do município de Maranguape desde 2017 e desde então leciona na mesma escola. Dedica-se a projetos de letramento literário envolvendo os alunos e os professores através de atividades multidisciplinares. É regente da turma, enquanto pesquisadora, também assumirá o papel de mediadora das atividades e observadora do processo de desenvolvimento dos estudantes no que se refere às práticas de leitura literária.

Dentre os projetos de letramento literário já desenvolvidos na escola temos: o Baú literário, Gincana Literária, Adote um livro, Sacola Viajante, dentre outros. O Baú Literário visa apresentar, semanalmente, livros variados dentro de um “baú”, para assim promover o acesso ao acervo literário e com isso favorecer o contato com diferentes gêneros e autores, estimular a oralidade e a socialização de experiências leitoras, incentivar o protagonismo do aluno como leitor.

Um dos maiores projetos desenvolvidos na escola é a Gincana Literária, pois une a literatura, a ludicidade e a competitividade. Normalmente, ocorre no último período do ano e visa reforçar o vínculo afetivo com os textos literários e promover o trabalho em grupo. Além disso, desenvolve a compreensão leitora de forma divertida e dinâmica, trabalha a memória literária e o repertório dos alunos, integra a leitura, a interpretação, a expressão oral/escrita e a criação. Já o terceiro projeto, Adote um livro, é um projeto desenvolvido na biblioteca que visa estimular a adoção de livros pelos alunos na tentativa de estimular o vínculo entre o leitor e a obra, incentivando a leitura profunda e o senso de responsabilidade com o livro.

E, por fim, o projeto Sacola Viajante, que propõe que um dos alunos da turma leve para casa, na sexta-feira, uma sacola com um livro que deverá ser lido juntamente com a família e na semana seguinte o aluno realiza uma breve apresentação para sua turma sobre o enredo da obra e sua opinião sobre o livro. Esse projeto visa a fortalecer o vínculo escola-família, levar a literatura para o ambiente doméstico, estimular a leitura compartilhada e o diálogo sobre as obras. E, o mais importante, envolver a família no processo de letramento literário e ampliar o espaço de leitura para além dos muros da escola.

5.2 Delineamento metodológico e procedimentos adotados

Para Cosson (2014), o círculo de leitura é o encontro de um grupo de pessoas para debater um texto ou dividir experiências literárias de forma relativamente organizada. Partindo dessa definição, entendemos que os círculos de leitura permitem o envolvimento profundo entre o texto e o leitor promovendo assim uma aprendizagem de forma integral.

Por entender que o ato de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (Cosson, 2006), acreditamos que o círculo de leitura é ferramenta essencial para garantir a participação ativa dos alunos nas práticas literárias. E, através dessa prática, os discentes são capazes de desenvolver não somente habilidades voltadas às questões do letramento literário e aspectos linguísticos, mas sim questões voltadas para a construção de vínculos, a interação com o outro, o saber dialogar, questionar, refletir e entre outras ações.

Cosson (2014, p.177), afirma:

> Nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas. Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências.

Diante disso, o trabalho por meio dos círculos de leitura em sala de aula configura-se como uma metodologia ímpar para o desenvolvimento integral do aluno, pois proporciona não somente o desenvolvimento das habilidades voltadas à leitura, mas também das questões sociais.

Para Cosson (2014), os círculos de leitura transcendem a simples leitura coletiva ao promoverem a integração dos indivíduos em uma comunidade leitora. O autor destaca que a leitura em grupo potencializa o caráter social da interpretação, permitindo uma manipulação mais consciente do repertório, ao mesmo tempo em que fortalece laços sociais, identidades e a solidariedade, assumindo, assim, um claro caráter formativo.

Essa dinâmica se concretiza em três fases interligadas: a leitura, o compartilhamento e o registro. A leitura é o momento de contato com a obra, que pode ser individual ou coletiva. O compartilhamento, por sua vez, divide-se na preparação (com anotações) e na discussão, que é o cerne do diálogo sobre o texto. Por fim, o registro é a etapa de reflexão sobre o processo, que pode ser expresso de maneiras variadas, desde diários até atividades performáticas, servindo como forma de avaliação da experiência.

No desenvolvimento da prática em sala de aula, optou-se por adaptar a metodologia proposta pelo autor. Embora as etapas propostas por Cosson (2014) não tenham sido rigorosamente seguidas, os discentes, organizados em círculos, puderam desenvolver a leitura da obra em estudo e tiveram a oportunidade de solicitar pausas para esclarecer dúvidas sobre o enredo ou vocabulário, manter diálogo constante com os colegas e com a professora, além de tecer comentários, compartilhar impressões e destacar trechos marcantes. Dessa forma, todos conseguiram se expressar e participar ativamente do momento de leitura de maneira organizada.

Na tentativa de simplificar a dinâmica, não houve distribuição das funções sugeridas pelo autor (conector, questionador, perfilador, iluminador de passagens, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador e cenógrafo); ou seja, de forma implícita, cada aluno pôde assumir a função com a qual mais se identificava.

Além do círculo de leitura, foi adotada a metodologia de oficinas, que visa à mobilização do conhecimento por meio da interação entre os participantes, promovendo, assim, um espaço de comunicação, interação e construção coletiva do saber. Segundo Kleiman (2001), as oficinas de leitura configuram práticas pedagógicas interativas entre professor e aluno, voltadas a propor atividades que possibilitem ao leitor em formação retomar o texto e, nesse processo, compreendê-lo.

As oficinas foram organizadas em torno da sequência básica proposta por Cosson (2006), que prevê o desenvolvimento do letramento literário por meio de quatro etapas:

motivação, introdução, leitura e interpretação. Entretanto, nesta pesquisa, foi incluída a etapa da criação, que tem por finalidade permitir que os discentes recriem e recontem a história lida de forma lúdica e interativa.

5.2.1 O questionário como instrumento de coleta

Para a consecução dos objetivos propostos nesta pesquisa, elegeu-se o questionário como um dos instrumentos de coleta de dados, por compreender que este permite captar, de forma sistemática e direta, as percepções, experiências e concepções dos participantes acerca do objeto investigado. Conforme Gil (2008), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito aos respondentes, possibilitando o conhecimento de opiniões, crenças e sentimentos sobre temas específicos.

Nesta investigação, o questionário, em anexo, assumiu uma função diagnóstica, sendo aplicado em um momento distinto: antes da realização das oficinas baseadas na sequência básica de Cosson (2006), expandida com a etapa da criação.

O material foi elaborado com questões semiestruturadas, combinando perguntas fechadas, que permitem a categorização e quantificação dos dados, e perguntas abertas, que favorecem a expressão livre dos sujeitos e a apreensão de aspectos subjetivos da relação com a leitura. Essa opção metodológica alinha-se ao entendimento de que o letramento literário envolve não apenas dimensões cognitivas, mas também afetivas e experienciais (Cosson, 2006).

As questões foram organizadas em torno de quatro eixos principais:

a) Experiências com a leitura: este eixo investigou o contato dos alunos com práticas literárias dentro e fora do ambiente escolar, a frequência de leitura e o acesso a diferentes gêneros textuais. Buscou-se, com isso, acessar os "comportamentos presente ou passado" (Gil, 2008, p. 121) dos participantes em relação à literatura, permitindo à pesquisadora compreender se as experiências prévias dos discentes foram marcadas pelo contato sistemático com textos literários ou se, ao contrário, caracterizaram-se por práticas esporádicas ou restritas ao livro didático. Conforme Cosson (2006), o letramento literário se constrói a partir da imersão do sujeito em práticas continuadas de leitura, razão pela qual se revelou fundamental conhecer esse percurso prévio;
b) Preferências literárias: este eixo teve por finalidade identificar os gêneros, temas e suportes de leitura que despertam maior interesse entre os discentes, investigando seus gostos e inclinações pessoais. Tal mapeamento mostrou-se relevante para o planejamento das

oficinas, uma vez que a aproximação entre o repertório dos alunos e os textos selecionados potencializa o engajamento e a atribuição de sentido à experiência literária (Cosson, 2006);

c) Hábitos e acesso à leitura: este eixo dedicou-se a investigar as condições materiais e simbólicas que cercam a prática leitora dos participantes. Foram abordadas questões como a disponibilidade de livros em casa, a frequência a bibliotecas, o uso de dispositivos digitais para leitura e o incentivo familiar para a formação de leitores. Para além dos aspectos individuais, a investigação dos hábitos de leitura permitiu à pesquisa situar os sujeitos em seu contexto sociocultural, reconhecendo que o acesso à cultura letrada é marcado por desigualdades que incidem diretamente sobre as trajetórias de formação de leitores;
d) Leitura e interpretação: este eixo buscou apreender as concepções dos alunos acerca do que significa ler e interpretar um texto literário. As questões foram elaboradas para acessar "conhecimentos" e "crenças" (Gil, 2008, p. 121) dos discentes sobre o processo interpretativo, investigando se compreendem a leitura como mera decodificação de informações ou como prática dialógica que admite a recriação e a autoria.

O questionário aplicado antes das oficinas cumpriu uma função diagnóstica essencial. Seu propósito foi capturar o estado inicial dos participantes em relação ao letramento literário, permitindo à pesquisadora conhecer o repertório trazido pelos alunos, suas expectativas e suas dificuldades. Esse diagnóstico orientou o planejamento das oficinas, possibilitando a adequação das estratégias didáticas às especificidades da turma.

Além disso, os dados coletados nesse primeiro momento constituíram a linha de base necessária para que, ao final da intervenção, fosse possível identificar mudanças e avanços.

5.2.2 O Diário de Bordo como instrumento de mediação e acompanhamento de leitura

Para além do questionário, que permitiu o diagnóstico e a avaliação prévia do letramento literário dos participantes, esta pesquisa lançou mão de um segundo instrumento de coleta e produção de dados: o *Diário de Bordo - Preparar para zarpar*, material em anexo. Inspirado na tradição das navegações e aventuras marítimas, tão semelhantes à temática abordada na obra *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, o instrumento foi concebido como um espaço privilegiado para o registro, a mediação e o acompanhamento do percurso leitor dos alunos ao longo das oficinas.

O diário de bordo, no contexto desta pesquisa, não se confunde com um mero caderno de tarefas ou fichas de leitura mecanizadas. Ao contrário, ele foi pensado como um suporte de

acolhimento da subjetividade do leitor, um lugar onde o aluno pudesse registrar suas impressões, dúvidas, descobertas e afetos despertados pela leitura da obra. Conforme Machado (2002), o diário de leitura constitui-se como um instrumento que favorece a expressão pessoal e a negociação de sentidos, permitindo que o leitor se coloque como sujeito ativo no processo de construção da compreensão do texto.

Nessa perspectiva, cada diário de bordo entregue aos participantes tornou-se um território de autoria, onde as marcas individuais de cada leitor puderam ser inscritas. Longe de buscar respostas certas ou interpretações uniformes, o instrumento acolheu a diversidade de olhares sobre a obra, valorizando as experiências singulares de leitura.

5.3 Plano de Expedição Literária: rumo à Ilha do Tesouro

Desde o primeiro contato com os estudos de Cosson (2006), foi possível traçar rotas para compreender os fundamentos do letramento literário. Somaram-se a essa base as valiosas contribuições de Kleiman (1995) sobre a leitura como prática social, as quais reforçaram a compreensão de que a leitura não é um ato solitário, mas uma atividade compartilhada, construída na interação entre leitor, texto e contexto.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo guiar os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental pelos mares da literatura, tendo como obra âncora *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, na adaptação de Douglas e Renata Tufano. Mais do que ensinar a ler, busca-se proporcionar uma experiência imersiva, que permita aos estudantes sentir o clima de aventura, os dilemas morais e a atmosfera da narrativa de aventura vivida pelo protagonista Jim Hawkins.

Para tanto, foram desenvolvidas as Oficinas "Viajando pelas Narrativas de Aventura", organizadas nas seguintes etapas:

a) **Motivação** – O chamado ao mar;
b) **Introdução** – O juramento da tripulação;
c) **Leitura** – Navegando por águas desconhecidas;
d) **Intervalo de leituras -** A pausa reflexiva “A Fera do Mar”;
e) **Interpretação** – Decifrando os mapas secretos;
f) **Criação** – Marcando nosso próprio tesouro.

Conforme ilustrado na Figura 6, os alunos, juntamente com a professora pesquisadora, realizaram um momento para apresentar a pesquisa para os alunos e seus responsáveis e, também, para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme

proposto pelo Comitê de Ética. O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob o número CAAE 86172125.3.0000.5294, com parecer consubstanciado emitido em 9 de maio de 2025. A aplicação da pesquisa teve início somente após a referida aprovação.

Figura 6 – Registro da turma do 6º ano durante um momento de leitura na biblioteca da escola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

5.3.1 O Chamado ao Mar – A motivação

A motivação, segundo Cosson (2014), aproxima o aluno do objeto da leitura literária, no caso deste trabalho, as narrativas de aventura com as temáticas de navegações marítimas e pirataria, sobre o sucesso da motivação o autor ensina

> As mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de construção da motivação. (Cosson, 2014, p. 55)

Neste trabalho, a motivação foi realizada em 2h/a, assim divididas:

Durante a primeira aula era fundamental despertar a chama da curiosidade. Os alunos assumiram o papel de marinheiros prestes a embarcar em um navio desconhecido. Para isso, trouxe à tona o fascinante mundo da pirataria – não apenas a dos livros, mas a que habita nos filmes, lendas e até em seus próprios sonhos.

Antes que os alunos entrassem na sala, preparamos o ambiente. Organizamos as cadeiras em círculo e colocamos ao fundo a trilha sonora acústica de *Piratas do Caribe*. Ao

entrarem na sala de aula, todos se acomodaram em suas cadeiras e iniciamos uma roda de conversa.

Figura 7 – Registro da primeira oficina desenvolvimento com os discentes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

"E se vocês encontrassem um baú cheio de ouro? Dividiriam? Esconderiam? Lutariam por ele?" – lancei a pergunta como quem joga uma moeda ao mar, esperando que as ondas da imaginação trouxessem respostas surpreendentes. Em seguida, debatemos como a ganância e a coragem se entrelaçam nas grandes histórias. E elas vieram, escritas em pequenos pedaços de papéis que guardaram seus desejos e justificativas. Depois, um baú real, repleto de artefatos envelhecidos pelo tempo: moedas falsas, mapas desgastados, tapa olhos, um chapéu de pirata que, ao ser vestido, transformou um simples aluno em um corsário destemido. Cada aluno que pegasse um item teria que inventar uma história: "Como este objeto chegou até nós?"

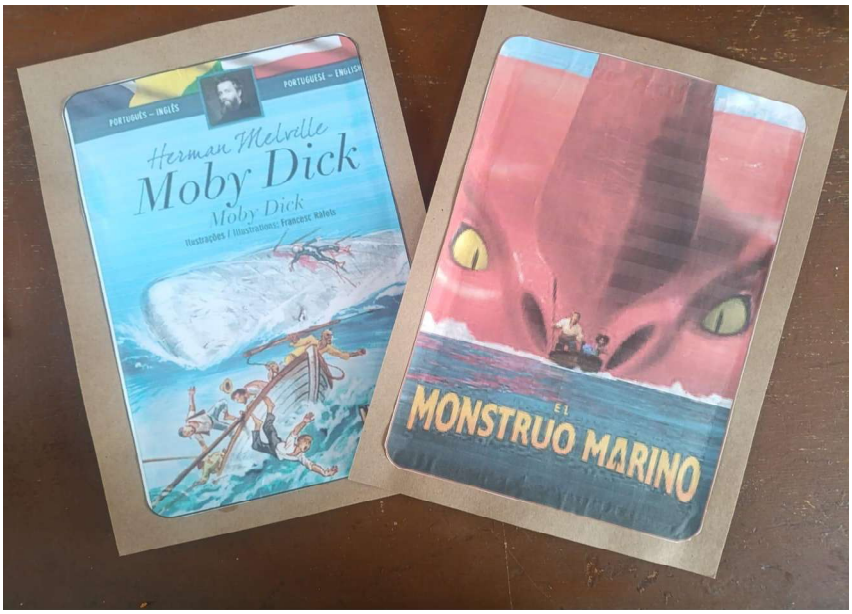
Figura 8 – Registro do baú produzido pela pesquisador utilizado no decorrer das oficinas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As capas de livros e filmes espalhados pela sala foram como portais para outras histórias. "O que essas imagens escondem?" – instiguei. Eles debateram, conversaram, criaram hipóteses. Então, como quem revela um segredo guardado a sete chaves, anunciei: *"Preparem-se, nós... vamos caçar um tesouro.”*. Anunciei que realizaríamos a leitura da obra *A Ilha do Tesouro*, mas que antes de zarparmos nessa incrível aventura faríamos a leitura de dois trechos da obra.

Figura 9 – Capas de livros, anime e animação utilizadas durante a roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 – Capas de livros, anime e animação utilizadas durante a roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Como mostram as Figuras 9 e 10, os alunos puderam visualizar imagens de capas de diferentes produções, incluindo animações como *A Fera do Mar* (Netflix), o anime *One Piece*, filmes como *Piratas do Caribe* e obras literárias como *Moby Dick* e *Robinson Crusoé*.

A participação da turma foi maciça, todos queriam contar as suas histórias, se conheciam alguma das obras apresentadas, e no fim da discussão, a conclusão geral foi que as histórias de aventuras são muito empolgantes e que todos já haviam vivido alguma experiência.

Após analisar as imagens apresentadas, pedimos que um voluntário da turma realizasse a leitura dos dois trechos da história *A Ilha do Tesouro.* Prontamente, vários alunos levantaram a mão e, dentre eles, uma foi escolhida para realizar a missão.

Figura 11 – Aluna realizando a leitura dos trechos selecionados



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A Figura 11 mostra o momento em que a aluna realiza a leitura de dois trechos da obra, selecionados a partir de uma pequena caixa de madeira onde estavam guardados. A atividade foi feita diante da turma e da professora.

Entendemos que todos os elementos utilizados na primeira etapa cumpriu muito bem o seu papel motivador, uma vez que conseguimos influenciar positivamente os alunos para a leitura da obra escolhida.

5.3.2 O Juramento da Tripulação – A introdução

A introdução é a fase em que o professor mediador apresenta o autor e a obra aos alunos e, também, é o momento de justificar a sua escolha e apresentá-la fisicamente aos alunos. Esta etapa foi realizada em 2 h/a, divididas em: conhecer o autor, entrega da obra, juramento, análise inicial da obra (capa, contracapa, dentro outros elementos) e criação de um mapa coletivo.

Por entender que nenhuma grande jornada começa sem ritual, muito menos sem conhecer o capitão. Contei como Stevenson, confinado em casa por conta de uma tempestade, inventara um jogo para seu enteado – e desse jogo nascera um dos maiores clássicos da

literatura. Falei o contexto em que a obra foi produzida e um pouco da vida e obra do capitão dessa grande jornada, Stevenson.

Depois de conhecerem o capitão, chegou a hora de entregar os livros, mas não de qualquer maneira. Cada aluno, com a mão sobre o coração, proferiu o juramento: [1]"Juro zelar por este livro como um verdadeiro tesouro, protegendo-o de danos e devolvendo-o em perfeito estado, para que outras crianças também possam embarcar nesta incrível aventura." Essa atividade não só criou um vínculo emocional com a obra, mas também a conscientização sobre a importância do cuidado com os materiais compartilhados. Afinal, não se trata apenas de papel e tinta, mas de um portal para mundos distantes.

Figura 12 – Momento de conhecer o autor e a obra



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

[1] [1] O termo "juramento" é aqui empregado em sentido figurado e lúdico-pedagógico, referindo-se a um ato simbólico de compromisso assumido pelos participantes no momento do recebimento da obra literária. Diferentemente do juramento formal de caráter jurídico ou religioso, tal prática visou despertar o zelo e o cuidado com o livro, além de fortalecer a percepção da leitura como uma atividade séria e comprometida, estimulando a responsabilidade afetiva e ética dos leitores com o texto e com o objeto-livro.

Figura 13 – Momento de conhecer o autor e a obra



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As Figuras 12 e 13 retratam o momento da aplicação da primeira oficina, que contemplava as etapas de motivação e introdução. Nelas, podem ser vistos os recursos distribuídos aos discentes ao longo das oficinas: a obra, o diário de bordo, o marca-página e o juramento, assim como a fotografia da turma depois da aplicação da oficina. Além desses materiais, foi confeccionado um baú para ser incluído nas atividades, por se tratar de um elemento primordial da narrativa A Ilha do Tesouro. A partir desse objeto, buscou-se despertar e aguçar a imaginação dos discentes, fazendo com que eles já ingressassem na temática proposta — a busca pelo tesouro perdido — antes mesmo do contato inicial com o texto literário.

Após a entrega das obras, analisamos a capa como arqueólogos decifrando pistas. "O que essas cores escondem? E essa ilustração?" – perguntei, enquanto suas mentes já teciam teorias sobre Jim Hawkins e os perigos que o aguardavam. Para tornar tudo ainda mais palpável, construímos, juntos, um mapa de uma ilha imaginária no quadro, com base nas primeiras pistas do livro – um registro de suas expectativas antes mesmo de mergulharmos na narrativa (“Onde estará o tesouro? Quem será o traidor? Quais caminhos terá que percorrer?”).

Figura 14 – Construção de um mapa coletivo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 15 – Construção de um mapa coletivo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As Figuras 14 e 15 mostram a criação do mapa ilustrado. Os alunos que se sentiam confortáveis iam ao quadro contribuir com sua construção. Enquanto um aluno desenhava, os outros, alvoroçados, falavam sobre as diversas possibilidades de aventuras que o protagonista

poderia enfrentar e os caminhos a percorrer. Após concluir a construção do mapa, reconstruímos oralmente todo o percurso criado por eles e levantamos o seguinte questionamento: "Será que estamos certos?". E, assim, finalizamos a introdução da obra, cheios de expectativa para o que iriam encontrar.

5.3.3 Navegando por Águas Desconhecidas – A leitura

Sobre a terceira fase, Cosson (2014) nos fala sobre a importância do acompanhamento da leitura escolar

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades (Cosson, 2014, p. 62).

Agora, a verdadeira viagem começaria. Trinta e quatro capítulos nos esperavam, como ilhas a serem desbravadas. Sei que não poderíamos simplesmente avançar sem rumo, por isso alternamos entre leituras compartilhadas – onde minha voz ecoava como o canto de uma sereia guiando-os – e momentos de silêncio, em que cada um enfrentava as palavras em seu próprio ritmo.

Os alunos realizaram a leitura da obra mesclando momentos de leitura individual, em seus domicílios, e momentos de leitura compartilhada em sala de aula, junto com a turma. Durante cada encontro, foram pré-estabelecidos, através da agenda de leitura, dos capítulos que seriam lidos em sala e aqueles que deveriam ser lidos em casa, para que pudéssemos sempre discutir, no encontro seguinte, o que foi lido em casa, verificar o ritmo de leitura, as possíveis dúvidas e também identificar os alunos que não estavam conseguindo acompanhar.

Os momentos de partilha em sala de aula foram de grande importância, pois, a partir da fala dos alunos, era possível perceber a forma como eles compreendiam a história e se envolviam com os personagens. Isso permitiu analisar não somente o material concreto construído pela pesquisa por meio do Diário de Bordo, mas também verificar a evolução dos discentes por meio da oralidade.

Eles tinham em mãos o *Diário de Bordo: preparar para zarpar*, onde registravam impressões, desenhos e trechos favoritos. Anotaram palavras desconhecidas como quem coleciona conchas raras. Ilustraram cenas marcantes, transformando o abstrato em algo tangível.

Houve pausas estratégicas – momentos para respirar, compartilhar dúvidas, reconstruir a cronologia da história. O reconto oral foi especialmente mágico: pois cada aluno trouxe, de forma singular, um fragmento único do tesouro ao compartilhar a sua versão da mesma cena, possibilitando rever a história sob cada uma das perspectivas e assim relembrar o que já foi lido e voltar a navegar.

Após a leitura integral da obra, os alunos fizeram atividades de estudo do texto, acerca da compreensão das estruturas narrativas e interação do texto com o leitor.

5.3.4 A pausa reflexiva - "A Fera do Mar" – O Intervalo de leitura

Após a leitura de alguns capítulo da obra, com tom firme, anunciei para a turma:

"Tripulantes!
Preparem-se para uma pausa estratégica em nossa rota rumo aos mares de A Ilha do Tesouro. Neste momento, baixaremos as velas do Hispaniola e faremos uma escala reflexiva no porto da animação A Fera do Mar".

Figura 16 – Exibição, na biblioteca, da animação *A Fera do Mar*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A Figura 16 registra o momento da exibição do filme *A Fera do Mar* na biblioteca. Os alunos foram conduzidos ao espaço e assistiram à animação com visível empolgação.

Por que esta parada? Esta não foi uma simples ancoragem, mas um intervalo de leitura de ouro – como aquela luz crepuscular que transforma o mar em espelho e os alunos receberam uma nova função, a de marinheiros da análise. Aqui, entre um filme e um clássico, encontramos

diversas semelhanças e contrastes que foram analisadas pelos olhares atentos dos pequenos marinheiros.

E qual a importância dessa ancoragem? Esta parada não foi um desvio, mas um mergulho preparatório. Ao compararmos essas duas jornadas, as águas de Stevenson se tornaram mais transparentes, os personagens ganharam novas dimensões e após essa pequena escala, retornamos a nossa navegação por *A Ilha do Tesouro* com olhos mais treinados e atentos para enxergar além das palavras. E, após essa comparação, que foi consolidada através da criação de um "mapa das conexões", recolhemos a âncora e levantamos as velas rumo À Ilha do Tesouro.

E, como um rito de transição, falei:

"Tripulação ao leme!

Que este intervalo de leitura tenha sido como uma maré cheia – elevando nosso entendimento para além do óbvio, revelando conexões escondidas nas profundezas dessas duas obras-primas da imaginação humana."

5.3.5 Decifrando os Mapas Secretos – A interpretação

A última fase do processo de Letramento Literário é a fase da interpretação que, segundo Cosson (2014, p. 64) "constitui as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade".

É uma fase extremamente importante, pois é a "materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (Cosson, 2014, p. 65).

Nessa etapa, as águas se aprofundaram. Não bastava saber o que aconteceu; era preciso entender por quê. Debates fervorosos surgiram sobre traição, coragem e ganância. Minha missão foi guiá-los pelas veredas ocultas do livro, iluminando trechos com perguntas que ecoaram como trovões: "O que move um homem a trair seus companheiros?", "Até onde iríamos por um tesouro?". Promovi debates que não se limitaram às páginas, mas que se entrelaçaram com suas vidas, como raízes de árvores antigas.

Em seguida, mergulhamos nas profundezas da narração e do gênero narrativa de aventura, para que assim pudéssemos compreender não somente os acontecimentos, mas também a forma como a obra foi constituída.

E então, munidos de canetas e cores, transformamos nossas reflexões em mapas ilustrados – não meros desenhos, mas cartografias de sentidos, onde cada baía e enseada do enredo ganhou legendas escritas por suas próprias mãos.

5.3.6 Marcando Nosso Próprio Tesouro – A criação

Nessa etapa, a última, era o momento da tripulação deixar sua marca registrada na história. Aqui, a sala de aula se transformou em um grande navio pirata, e eu, a capitã que os incentivei a:

a) Reescrever o destino dos personagens em finais dramáticos;
b) Criar um álbum de figurinha através da caracterização dos personagens (desenhos);
c) Construir maquetes e cartazes como se fossem artefatos perdidos, cada detalhe uma pista do que a história lhes revelou;
d) Desenvolver uma nova capa para a obra lida.

Para o desenvolvimento dessas atividades, intituladas como “missões”, a turma foi dividida em seis equipes e cada uma ficou responsável por desenvolver uma das missões. Os grupos receberam as missões como se recebessem grandes desafios a serem vencidos. Se organizaram, dividiram as tarefas e se empenharam para que cada desafio fosse cumprido

A sala de aula fervilhou, inúmeras vozes colidiram, entusiasmados, discutiram o melhor [9]final, decidiram se o *Hispaniola* ou a *Ilha do Esqueleto* mereciam ser reproduzidos. Traçaram o perfil dos personagens e em cada rabisco relembravam parte da história lida. Ao final, estavam todos orgulhosos de tudo que viveram e construíram. E esse grande tesouro, não podia se limitar às paredes da sala de aula.

Figura 17 – Alunos produzindo seus próprios tesouros



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 18 – Alunos produzindo cartazes e maquetes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 19 – Alunos produzindo cartazes e maquetes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 20 – Em equipes, os alunos produzindo cartazes e maquetes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 21 – Em equipes, os alunos produzindo cartazes e maquetes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nas Figuras 18 a 21, é possível observar os alunos reunidos em equipes, discutindo o enredo da obra enquanto confeccionam seus tesouros: a réplica do *Hispaniola*, a representação da ilha, cartazes temáticos e um álbum de figurinhas.

Após o momento de criação, no derradeiro ato, organizamos um Stand Literário – nosso mercado de ideias, onde exibimos tudo o que foi criado. E no final, no Baú do Tesouro Literário, guardamos não moedas de ouro, mas cartas que confessarão, em tintas e lápis, o que essa aventura nos ensinou.

Figura 22 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 23 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 24 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 25 – Em equipes, os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As Figuras 22 a 25 registram o momento em que os alunos, organizados em equipes, apresentaram os trabalhos desenvolvidos para a própria turma e para as demais turmas da escola. Durante as apresentações, a oralidade dos estudantes revelou a significativa evolução que alcançaram ao longo das oficinas.

Por fim, como um legado para outros exploradores, deixamos prontos o jogo de tabuleiro e o caderno pedagógico – mapas para quem quiser repetir essa travessia.

Por que tudo isso? Porque não quero apenas ensinar literatura. Quero que eles sintam o cheiro do sal no convés, o frio da lâmina de um cutelo nas costas, o peso de uma escolha difícil. Que voltassem dessa viagem diferentes e cheios de história para contar.

E eu? Estive lá, de caderno e coração abertos, anotando cada comentário, guardando cada olhar como quem coleciona conchas raras.

Acompanhei cada passo dos meus jovens marinheiros com o olhar atento de uma capitã experiente. Observei seus olhos brilhando durante as oficinas, suas mãos criando mundos

nos trabalhos, suas palavras ganhando vida nos Diários de Bordo. E, durante a grande exposição final, fiz anotações silenciosas enquanto eles apresentavam suas conquistas com o orgulho de quem desvendou mapas secretos.

E aqui, como promessa ao futuro, deixo registrado o cronograma que nos guiou - dia após dia, capítulo após capítulo - até o tesouro final: o amor pela leitura.

Quadro 2 – Cronograma de leitura e aplicação das atividades

AGENDA DE LEITURA E ATIVIDADES
● Aplicação de questionário.
1ª Escala: O Chamado ao Mar (Motivação) - 2h/a ● Apresentação do universo da pirataria na literatura e na cultura popular (filmes, séries, músicas); ● Conversa com os alunos sobre suas experiências, questionando se a vida deles é sempre maravilhosa ou se enfrentam desafios ao longo da jornada, buscando envolvê-los no eixo temático proposto: a narrativa de aventura; ● Apresentação do título da obra que será trabalhada no decorrer das oficinas; ● Exibição de imagens e leitura de pequenos trechos adaptados do livro para levantar hipóteses sobre a trama (devem estar dentro de um baú); ● Discussão sobre aventuras e viagens marítimas na ficção e na realidade.
2ª Escala: O Juramento da Tripulação (Introdução) – 2h/a Breve contextualização sobre Robert L. Stevenson e o gênero de aventura; Cerimônia especial de entrega dos livros; Apresentação da obra, destacando sua importância literária, os motivos de sua escolha, seu contexto de produção (análise da capa, contracapa e prefácio); Troca de impressões iniciais sobre o protagonista e o cenário; Debate sobre as primeiras impressões e levantamento de questões para guiar a leitura dos capítulos seguintes; Produção de um mapa coletivo onde os alunos desenham uma “ilha do tesouro” com elementos que imaginam encontrar no livro.

3ª Escala: Navegando por Águas Desconhecidas (Leitura) **Oficina - Leitura compartilhada (2h/a)** Realização da leitura compartilhada da obra “A Ilha do Tesouro” - Capítulos 1, 2 e 3; Reconto oral coletivo dos capítulos lidos; Partilha de impressões sobre a primeira parte da narrativa.
Leitura domiciliar Realização da leitura individual da obra “A Ilha do Tesouro” - Capítulos 4, 5 e 6; Registro das impressões por meio de anotações, esquema ou mapa mental.
Oficina - Leitura compartilhada (2h/a) Partilha de impressões sobre a primeira parte da narrativa; Registro das impressões por meio da escrita do Diário de Bordo (parte 1); Realização da leitura compartilhada da obra “A Ilha do Tesouro” - Capítulos 7, 8 e 9.
Leitura domiciliar Em casa, leitura dos capítulos 10, 11 e 12; Anotações sobre personagens, cenários e eventos marcantes.
Oficina – Intervalo de leitura (2h/a) Exibição da animação “A Fera do Mar”, da Netflix; Analisando e comparando as narrativas; Criação de um "mapa de conexões" entre as obras, anotando: personagens equivalentes, cenas espelhadas, temas em comum, mensagens divergentes.
Oficina - Leitura compartilhada (2h/a) Partilha de impressões sobre a segunda parte da narrativa; Realização da leitura compartilhada da obra “A Ilha do Tesouro” - Capítulos 13, 14 e 15; Registro das impressões por meio da escrita do Diário de Bordo (parte 2 e 3).
Leitura domiciliar Em casa, leitura dos capítulos 16 a 21; Anotações sobre personagens, cenários e eventos marcantes.
4ª Escala: Decifrando os Mapas Secretos (Interpretação) Analisando os elementos da narrativa e o gênero narrativa de aventura; Produção de mapas narrativos ilustrados, reconstruindo a jornada de Jim Hawkins.

Oficina - Leitura compartilhada (2h/a) Reconto oral do enredo da quarta parte da narrativa; Partilha de impressões; Discussão guiada sobre temas como amizade, traição, coragem e ganância, promovendo relações com o contexto atual; Registro das impressões por meio da escrita do Diário de Bordo (parte 4); Realização da leitura compartilhada da obra "A Ilha do Tesouro" - Capítulos 22 a 24;
Leitura domiciliar Realização da leitura individual da obra "A Ilha do Tesouro" - Capítulos 25 a 30; Resolução de atividade de interpretação.
Oficina - Leitura compartilhada (2h/a) Partilha de impressões mediadas pela atividade de interpretação da obra (parte 5); Realização da leitura compartilhada da obra "A Ilha do Tesouro" - Capítulos 30 a 34; Registro das impressões por meio da escrita do Diário de Bordo (parte 5 e 6).
5ª Escala: Marcando Nosso Próprio Tesouro (Criação) – 2h/a "E, se eu fosse o autor?" (Construir um final diferente para a história.). Produção de cartazes e/ou maquetes sobre o enredo, personagens, cenários; "Baú do tesouro literário", onde os alunos depositam cartas destacando seus aprendizados e emoções ao longo da leitura.
Fechamento - (2h/a) Stand Literário "Ler é uma aventura" Apresentação e exposição dos trabalhos desenvolvidos no decorrer da leitura da obra.
Oficina - Leitura compartilhada (2h/a) Reconto oral do enredo da quarta parte da narrativa; Partilha de impressões; Discussão guiada sobre temas como amizade, traição, coragem e ganância, promovendo relações com o contexto atual; Registro das impressões por meio da escrita do Diário de Bordo (parte 4); Realização da leitura compartilhada da obra "A Ilha do Tesouro" - Capítulos 22 a 24;
Leitura domiciliar Realização da leitura individual da obra "A Ilha do Tesouro" - Capítulos 25 a 30; Resolução de atividade de interpretação.
Oficina - Leitura compartilhada (2h/a) Partilha de impressões mediadas pela atividade de interpretação da obra (parte 5); Realização da leitura compartilhada da obra "A Ilha do Tesouro" - Capítulos 30 a 34; Registro das impressões por meio da escrita do Diário de Bordo (parte 5 e 6).
5ª Escala: Marcando Nosso Próprio Tesouro (Criação) – 2h/a "E, se eu fosse o autor?" (Construir um final diferente para a história.). Produção de cartazes e/ou maquetes sobre o enredo, personagens, cenários; "Baú do tesouro literário", onde os alunos depositam cartas destacando seus aprendizados e emoções ao longo da leitura.
Fechamento - (2h/a) Stand Literário "Ler é uma aventura" Apresentação e exposição dos trabalhos desenvolvidos no decorrer da leitura da obra.

Fonte: elaborado pela autora.

Quando nossa aventura chegou ao seu porto final, transformei cada aprendizado em ferramentas para novas viagens: criei um jogo de tabuleiro onde o próprio enredo da obra se

tornou caminho a ser percorrido, e compilei um caderno pedagógico, meu testemunho dessa travessia, com todas as estratégias que tornaram esta jornada possível, para que outros educadores possam replicar nossa rota em mares distantes.

Mas, aos futuros educadores que desejarem realizar essa travessia, lembrem-se: não será apenas sobre ler um clássico - será sobre plantar em cada coração a semente para o despertar da leitura literária. Nesse sentido, deixamos essa pesquisa como uma contribuição, como um ponto de partida a partir de nossos estudos baseado nas ideias de Cosson, Kleiman, Solé, dentre outros. Ao final, nossos navegantes não apenas conheceram Jim Hawkins, mas desenvolveram asas próprias para voar por outras histórias.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANALISANDO A TRAJETÓRIA

> Estamos em terra firme hoje e estendemos a bandeira britânica nesta cabana na Ilha do Tesouro.
>
> Robert L. Stevenson

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio dos questionários iniciais e das oficinas de leitura, analisando de que maneira a obra impactou os estudantes. São examinados o Diário de Bordo, as produções dos alunos e os registros de oralidade sistematizados pela professora pesquisadora.

A análise dos dados foi conduzida sob abordagem qualitativa de natureza interpretativa, com o objetivo de compreender como a leitura integral da adaptação de *A Ilha do Tesouro* (Tufano, 2009), obra originalmente escrita por Robert Louis Stevenson, contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

Os dados foram construídos a partir de múltiplos instrumentos: questionário diagnóstico inicial, Diário de Bordo, produções criativas (nova capa, mapas ilustrativos, álbum de figurinhas, resumos, maquetes e cartazes), registros de oralidade, avaliação final por meio de recadinhos depositados simbolicamente em um baú do tesouro e apresentação no Stand Literário. Essa diversidade de instrumentos permitiu observar a experiência leitora em diferentes dimensões: envolvimento afetivo, formulação de hipóteses, ampliação vocabular, posicionamento crítico e apropriação criativa da narrativa.

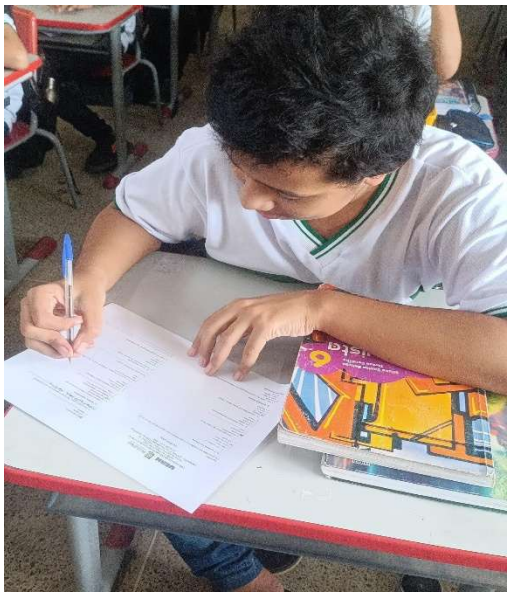
A sequência básica proposta por Cosson (2006) foi aplicada em formato de oficinas, visando à promoção do letramento literário. Como culminância, os alunos, organizados em grupos, produziram painéis, maquetes, cartazes e finais alternativos. Essa etapa favoreceu a autoria e a socialização dos sentidos construídos. Em diálogo com Cosson (2006), buscou-se identificar indícios de que a literatura foi vivenciada como experiência estética e formativa.

6.1 Análise dos questionários: hábitos, práticas e percepções leitoras

O objetivo do questionário foi mapear os hábitos leitores dos discentes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 33 alunos, durante o horário regular das aulas, com a presença da professora pesquisadora para aplicar e retirar possíveis dúvidas. Os discentes foram identificados numericamente de 1 a 33, garantindo o anonimato dos sujeitos.

A participação dos alunos foi voluntária e precedida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis, conforme determina a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os 33 alunos estiveram presentes no dia da aplicação do questionário.

Figura 26 – Aplicação do diagnóstico inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 27 – Aplicação do diagnóstico inicial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse momento, registrado nas Figuras 26 e 27, os alunos estavam concentrados em relembrar seus hábitos de leitura, suas preferências literárias e a influência da família em sua formação como leitores.

Para a análise dos dados coletados, adotou-se a abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). As respostas das questões abertas foram submetidas a procedimentos de categorização, buscando identificar núcleos de sentido recorrentes que pudessem dialogar com o referencial teórico adotado. Já as respostas das questões fechadas foram organizadas em tabelas e gráficos, permitindo uma visão panorâmica das tendências do grupo.

O questionário buscou compreender a relação dos alunos com a leitura, suas preferências literárias, a frequência de práticas leitoras, os espaços de acesso aos livros e as dificuldades encontradas durante o processo de leitura. Os dados coletados constituem um diagnóstico inicial fundamental para subsidiar a proposta de intervenção pedagógica baseada no letramento literário.

De modo geral, os resultados indicam que a maioria dos alunos demonstra algum grau de interesse pela leitura, embora esse interesse ainda não se apresente de forma consolidada. Na questão que investigou se os alunos gostam de ler, observou-se uma predominância de respostas que indicam gosto moderado pela leitura, o que sugere uma relação ainda frágil com a prática leitora.

Ao serem questionados sobre como aprenderam a gostar ou não de ler, a escola aparece como o principal agente formador, seguida da família e dos amigos. Esse dado evidencia a centralidade da escola no processo de formação do leitor, especialmente para aqueles alunos que não possuem práticas leitoras consolidadas no ambiente familiar.

No que se refere à leitura fora do espaço escolar, constatou-se que a maioria dos alunos lê apenas ocasionalmente ou raramente, sendo reduzido o número de discentes que afirmam manter uma prática leitora frequente. Esse resultado é reforçado pelos dados referentes à quantidade de livros lidos nos últimos três meses, nos quais se observa que muitos alunos leram poucos livros ou nenhum.

Quanto às preferências literárias, os dados revelam maior interesse por gêneros como narrativas de aventura, fantasia, terror/suspense e histórias em quadrinhos ou mangás. Esse aspecto é relevante para a presente pesquisa, pois aponta para a necessidade de considerar os interesses dos alunos na seleção das obras literárias trabalhadas em sala de aula.

Em relação ao conhecimento do gênero narrativa de aventura, a maioria dos alunos afirmou conhecer o gênero e parte deles relatou já ter lido obras desse tipo. Tal dado indica a

existência de um conhecimento prévio que pode ser explorado pedagogicamente, favorecendo a ampliação do repertório literário dos discentes.

No tocante ao acesso aos livros, a escola e a biblioteca aparecem como importantes espaços de obtenção das obras lidas. Entretanto, a frequência de ida à biblioteca mostrou-se baixa, com muitos alunos afirmando frequentá-la raramente ou nunca, o que sugere a necessidade de ressignificar esse espaço como ambiente dinâmico de leitura.

Sobre a participação em atividades de leitura promovidas pela escola, muitos alunos relataram já ter participado de ações como rodas de leitura e contação de histórias, avaliando essas experiências de forma positiva. Esses relatos reforçam a importância de práticas coletivas e mediadas de leitura no processo de formação do leitor.

Quanto às dificuldades de compreensão leitora, a maioria dos alunos afirmou sentir dificuldades ocasionalmente, o que indica desafios recorrentes relacionados à interpretação dos textos e à construção de sentidos, possivelmente associados à pouca frequência de leitura.

Por fim, ao serem questionados sobre o que poderia ajudá-los a gostar mais de ler, os alunos destacaram fatores como acesso a livros mais interessantes, escolha de gêneros de sua preferência, mais tempo para leitura e incentivo por parte dos professores e da família. Esses dados reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem o prazer estético, a mediação docente e a participação ativa do aluno no processo de leitura.

Dessa forma, a análise dos dados evidencia a pertinência de uma proposta de intervenção fundamentada no letramento literário, que considere os interesses dos alunos e promova experiências significativas de leitura, contribuindo para a formação de leitores mais críticos e autônomos.

6.2 A oralidade como espaço de construção de sentidos

Ao longo das oficinas, a oralidade revelou-se um dos indicadores mais expressivos de envolvimento e construção interpretativa.

Quando surgiu a personagem Black Dog, diversos alunos anteciparam que ele representava perigo e que atacaria o capitão, demonstrando leitura inferencial a partir de pistas narrativas. Ao realizarem a leitura do trecho “Eu ficava atento para um homem com um homem do mar com uma perna a menos, mas esse me chamou a atenção. Não era marinheiro, mas com certeza havia alguma coisa de mar nele.” (p. 16). Em outro momento, ao perceberem que Jim optou por permanecer ao lado da mãe desmaiada, alguns estudantes afirmaram que ele seria

capturado por essa decisão, evidenciando compreensão da lógica de risco que estrutura a narrativa de aventura.

Na cena em que Jim se esconde dentro do baú, a tensão foi compartilhada coletivamente. Comentários como “ele vai ser descoberto” revelaram empatia e forte identificação com o protagonista. Também chamou a atenção a recorrente sugestão de que Jim deveria denunciar imediatamente os planos de Long John Silver. Tais intervenções evidenciam posicionamento ético diante da narrativa e indicam que os alunos passaram a dialogar criticamente com as ações das personagens.

Além disso, observou-se mudança de postura em relação à leitura. Alguns estudantes passaram a solicitar a leitura em voz alta para a turma, demonstrando segurança e interesse. Outros se disponibilizavam espontaneamente para realizar recapitulações dos capítulos anteriores, o que indica acompanhamento contínuo da narrativa.

6.3 O Diário de Bordo como evidência do processo de letramento literário

A escolha do Diário de Bordo como instrumento de mediação mostrou-se particularmente adequada à obra em estudo. A própria estrutura da narrativa, marcada pela tensão, pelo suspense e por inúmeros momentos de tensão, convida o leitor a embarcar em uma jornada, acompanhando Jim em suas descobertas e perigos.

O Diário de Bordo, nesse contexto, funcionou como uma extensão dessa jornada. Assim como um navegante registra em seu diário os acontecimentos da travessia, os alunos foram convidados a registrar seu percurso de leitura, documentando não apenas o que acontecia na história, mas também o que neles acontecia enquanto liam. Essa analogia com a obra mostrou-se potente para engajar os discentes, que passaram a se sentir, eles próprios, como personagens da aventura literária.

Uma das funções centrais do material foi permitir que os alunos guardassem trechos marcantes da leitura. Ao longo do contato com a obra, os participantes foram orientados a selecionar e transcrever passagens que lhes chamaram a atenção, seja pela beleza da linguagem, pela tensão do momento narrado, pela complexidade de uma personagem ou pela identificação pessoal com determinada situação.

Esse exercício de seleção revelou-se fundamental para o desenvolvimento da atenção seletiva e da sensibilidade estética dos leitores. Conforme Cosson (2006), o letramento literário implica a capacidade de perceber, no texto, aquilo que é significativo, estabelecendo pontes entre a obra e o próprio repertório. Ao registrar trechos marcantes, os alunos não apenas

guardaram fragmentos da narrativa, mas também inscreveram a si mesmos na história, marcando os pontos em que a leitura os tocou de forma particular.

Além disso, o registro desses trechos serviu como memória da leitura, permitindo que, ao final do processo, os alunos pudessem retomar passagens significativas e revisitá-las à luz das discussões realizadas em sala. Esse movimento de retorno ao texto, mediado pelo diário, favoreceu a progressiva construção de sentidos mais complexos e aprofundados. Muitos alunos demonstravam euforia ao poder registrar trechos marcantes, desenhar personagens ou recriar elementos da narrativa. Para eles, o diário representava oportunidade de expressão e autoria. O momento da escrita era aguardado com grande entusiasmo, o que comprovava o envolvimento dos discentes com a obra.

Outra função essencial do material foi estimular a produção de outros textos a partir da leitura de *A Ilha do Tesouro*. Alinhada à etapa da criação proposta nesta pesquisa, que amplia a sequência básica de Cosson (2006), a proposta do diário incluiu atividades que convidavam os alunos a recriar e recontar a história de forma lúdica e interativa.

Assim, ao longo das oficinas, os participantes foram desafiados a:

a) Redigir novos desfechos alternativos;
b) Criar, através do desenho, um álbum de figurinhas dos personagens;
c) Desenhar mapas da ilha, tal como a imaginavam;
d) Criar uma nova capa para a obra;
e) Produzir maquetes e cartazes que recriaram partes da história.

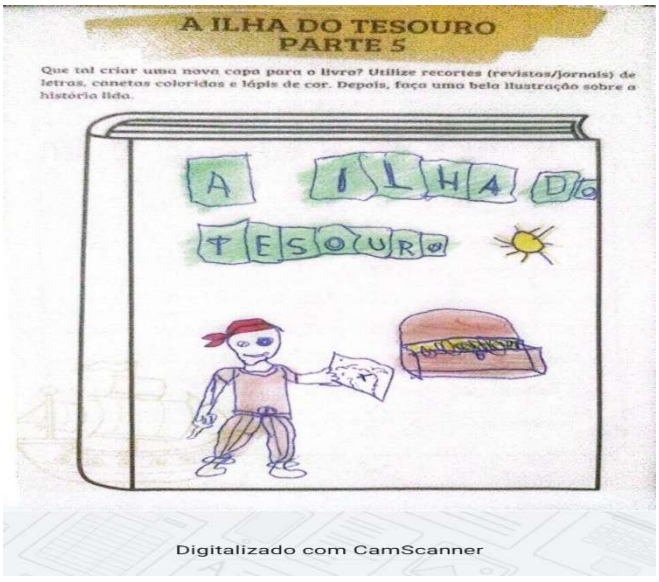
Na atividade de criação de novas capas, Jim apareceu como figura central na maioria das produções, indicando forte identificação com sua trajetória. A ilha e o tesouro também foram representados frequentemente, revelando percepção do espaço e do objetivo principal do protagonista, encontrar o tesouro.

Figura 28 – Capa produzida durante as oficinas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 29 – Capa produzida durante as oficinas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 30 – Capa produzida durante as oficinas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Na figura 28, que traz o título "A ilha" em destaque, o elemento central escolhido pelo aluno foi a ilha como cenário. Uma possível interpretação é que o discente focou no espaço geográfico da aventura, que é um dos pilares do gênero narrativo de aventura, expresso por elementos como o mapa, o local isolado e a atmosfera de perigo. Em termos de letramento literário, há reconhecimento da ilha como lugar simbólico do tesouro e do conflito.

Já na figura 29, observa-se a repetição gráfica do título “A Ilha do Tesouro”, com fragmentação das palavras que se aproxima de uma técnica de colagem. Os elementos destacados sugerem uma possível intenção de explorar a sonoridade e a iconicidade das palavras-chave, indicando que o aluno brinca com a tipografia e a disposição dos termos no espaço da página. Do ponto de vista do letramento literário, há uma apropriação lúdica do texto literário: o discente demonstra que o título não é apenas uma etiqueta, mas um objeto estético a ser manipulado. Isso indica avanço em relação à mera decodificação, pois há fruição.

Por fim, na figura 30, o aluno apresenta o título completo "A Ilha do tesouro" de forma centralizada e com escrita mais caprichada. O elemento escolhido é o título completo, organizado de maneira simétrica. Uma possível leitura é que o discente priorizou a identificação correta da obra, talvez com menos ênfase na ilustração ou no uso de recortes, o que pode indicar um perfil mais conteudista. Em termos de letramento literário, ainda que a produção seja menos criativa visualmente, ela demonstra domínio da informação literária básica (autor implícito, título). Trata-se de um passo necessário, mas não suficiente para afirmar um letramento pleno.

As capas produzidas pelos alunos, registradas nas Figuras 28, 29 e 30 foram resultado de uma das propostas de atividades do *Diário de Bordo - preparar para zarpar*.

Os mapas ilustrados evidenciaram a compreensão dos discentes em relação à estrutura da jornada que organiza a narrativa, enquanto os resumos demonstraram, em alguns casos, que os alunos reconheceram o amadurecimento do personagem principal ao longo da trajetória por ele vivenciada — incluindo seus desafios, dilemas e conflitos, os quais fizeram com que tal amadurecimento ocorresse.

O levantamento de palavras desconhecidas contribuiu para a ampliação do repertório lexical, especialmente em relação ao universo marítimo. Palavras como *motim, convés, astúcia*, *sanguinário*, *paliçada*, *condescendente*, *altivo*, *aquisição* e *lastro* são exemplos de vocábulos que foram vistos no decorrer da leitura da obra e apontados pelos discentes como desconhecidos ou cujo significado não reconheciam.

Todas essas produções, registradas no Diário de Bordo, permitiram que os alunos experimentassem diferentes papéis autorais, colocando-se no lugar do escritor e explorando as infinitas possibilidades de desdobramento do texto literário. Conforme Jouve (2012), a leitura literária mobiliza a identificação e a projeção do leitor no universo ficcional; ao criar novos textos a partir da obra, os alunos puderam externalizar essas identificações, tornando visível o diálogo estabelecido entre sua subjetividade e o texto lido.

O material de apoio também se revelou um instrumento poderoso para auxiliar a compreensão da obra, funcionando como uma espécie de andaime que sustentava o processo interpretativo dos alunos. Ao longo da leitura de *A Ilha do Tesouro,* que apresenta complexidades como a multiplicidade de personagens e as reviravoltas na trama, o diário ofereceu um espaço para que os alunos pudessem:

a) Esclarecer dúvidas: registrando passagens que não compreenderam e retomando-as nas discussões coletivas;
b) Estabelecer relações: conectando eventos distantes na narrativa e percebendo a lógica da construção do suspense;
c) Levantar hipóteses: antecipando desfechos e imaginando os rumos da história, para depois confrontá-los com o que efetivamente ocorria;
d) Analisar personagens: registrando impressões sobre as atitudes e motivações de cada figura, construindo gradativamente uma compreensão das personagens;
e) Posicionar-se criticamente: manifestando concordância ou discordância com as escolhas das personagens, exercitando o julgamento ético e estético.

Esse trabalho sistemático de registro e reflexão, mediado pelo diário, favoreceu o que Cosson (2006) denomina de construção da comunidade de leitores. Ao compartilharem seus registros, em momentos de socialização dos diários, os alunos puderam confrontar diferentes interpretações, perceber que um mesmo texto pode suscitar leituras diversas e enriquecer sua própria compreensão a partir do contato com o olhar do outro.

Por fim, cumpre destacar o papel do diário de bordo como instrumento de mediação entre leitor, texto e professor. Ao longo do processo, a pesquisadora teve acesso periódico aos diários, não para corrigi-los ou avaliá-los, mas para acompanhar o percurso de cada leitor, identificar dificuldades, valorizar descobertas e oferecer devolutivas que alimentassem a continuidade do processo.

Essa mediação mostrou-se fundamental para que os alunos se sentissem acompanhados em sua jornada leitora. Diferentemente de uma leitura solitária, em que o leitor novato pode se perder diante das dificuldades do texto, a leitura mediada pelo diário e pelo olhar atento da pesquisadora permitiu que os obstáculos fossem enfrentados coletivamente e que as conquistas fossem celebradas.

Conforme Geraldi (2010), o diário de leitura instaura uma outra temporalidade no processo de ensino-aprendizagem: o tempo da reflexão, do retorno ao texto e da elaboração pessoal. Nesta pesquisa, essa temporalidade mostrou-se essencial para que os alunos pudessem, verdadeiramente, apropriar-se de *A Ilha do Tesouro*, não como uma obra a ser digerida rapidamente e esquecida em seguida, mas como uma experiência a ser vivida, registrada, revisitada e, sobretudo, recriada.

6.3.1 As maquetes e o Stand Literário

O stand literário constituiu momento de síntese e socialização da experiência. A equipe responsável pela maquete do Hispaniola (figura 29) destacou o barril de maçãs e o momento em que Jim descobre a trama de Long John Silver, quase sendo capturado. A escolha desse episódio demonstra compreensão da tensão estrutural da narrativa e o envolvimento emocional com o personagem principal.

Figura 31 – Exposição do Hispaniola, material produzido pelos discentes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Outra equipe apresentou a maquete da ilha, enfatizando o navio, o tesouro e as dificuldades enfrentadas pelo protagonista. Já a equipe responsável pelo mapa recriou a trajetória de Jim, ressaltando sua coragem e força, mesmo sendo apenas um garoto.

Figura 32 – Momento final da exposição dos materiais produzidos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante as apresentações, os alunos compartilharam interpretações e experiências, consolidando a construção coletiva de sentidos. Por fim, após as exposições de todas as equipes,

foi realizado um momento de partilha e comemoração para encerrar as oficinas com chave de ouro.

6.3.2 Limites e desafios do processo

O processo não ocorreu de forma homogênea. Alguns alunos, devido a dificuldades leitoras mais acentuadas, apresentaram perda de ritmo em determinados momentos, especialmente nas etapas de leitura domiciliar. A ausência de acompanhamento familiar contribuiu para essas dificuldades, exigindo retomadas e mediações adicionais em sala.

Outro fator desafiador foi a questão do espaço físico da escola, que restringiu em quase sua totalidade a leitura da obra na sala de aula, visto que a biblioteca, na maior parte das vezes, estava em uso com outras demandas da instituição. Assim, a falta de um ambiente adequado e silencioso para a leitura coletiva comprometeu, em certa medida, o ritmo e a imersão dos alunos na narrativa.

Esse aspecto evidencia que a formação do leitor literário é gradual e depende de múltiplos fatores, entre eles o domínio da leitura fluente, o suporte oferecido fora do ambiente escolar e as condições materiais e estruturais disponíveis no próprio espaço escolar.

Enquanto professora e pesquisadora, vivenciei intensamente esse percurso. Em diferentes momentos, emocionei-me ao perceber o engajamento da turma e a preocupação genuína com o destino do protagonista. A leitura deixou de ser apenas atividade obrigatória e passou a configurar-se como experiência compartilhada.

Ao final, muitos alunos que inicialmente afirmaram não gostar de ler declararam ter apreciado participar "dessa grande aventura". Embora não se possa afirmar transformação definitiva nos hábitos leitores, observam-se indícios concretos de aproximação positiva com a literatura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O tesouro estava lá, aquele tesouro que já tinha custado a vida de dezessete homens do Hispaniola.
>
> Robert L. Stevenson.

Esta pesquisa teve como propósito analisar de que modo a leitura integral da narrativa de aventura *A Ilha do Tesouro*, na adaptação de Douglas Tufano (2009), contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário em uma turma de 6º ano.

O diagnóstico inicial revelou estudantes com baixo hábito leitor, pouca frequência à biblioteca e compreensão superficial do gênero aventura. Ao mesmo tempo, evidenciou interesse pelo universo das narrativas de aventura, o que orientou a escolha metodológica. Ao longo das oficinas, observou-se mudança significativa na postura dos alunos diante da leitura. A narrativa mobilizou emoções, despertou curiosidade e estimulou posicionamentos críticos. A participação oral, as produções criativas e o stand literário evidenciaram apropriação da obra e construção coletiva de sentidos.

Diante disso, retomamos a pergunta central que orientou esta investigação: os objetivos foram alcançados? Houve letramento literário? Houve aperfeiçoamento da proficiência leitora?

Por entender que o letramento literário é a apropriação da literatura enquanto construção de sentidos e que não pode ser visto como um estado fixo ou um objetivo final a ser alcançado, pois é algo que se constrói ao longo da vida, de forma contínua, que se consolida dia a dia, a resposta, à luz dos dados analisados, é afirmativa. O objetivo proposto, analisar as contribuições das oficinas de leitura da narrativa de aventura para o letramento literário, foi alcançado, pois as oficinas contribuíram para a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, analisar e refletir sobre os textos literários, ainda que com nuances e em diferentes níveis entre os estudantes. Portanto, pode-se afirmar que as oficinas contribuíram de forma impar para o desenvolvimento dos discentes, manifestando-se por meio de múltiplos indicadores.

Em primeiro lugar, os alunos demonstraram envolvimento genuíno com a obra, seu enredo e seus personagens. Acompanharam com atenção as peripécias de Jim Hawkins e Long John Silver, criaram vínculos afetivos com a narrativa e manifestaram preocupação diante dos momentos de tensão e suspense. Esse engajamento emocional é um dos pilares do letramento literário, pois revela que a leitura deixou de ser um exercício mecânico para se tornar uma experiência estética e pessoal.

Em segundo lugar, os discentes realizaram construções críticas e reflexivas acerca das ações apresentadas na narrativa. Nas rodas de conversa e nos debates, foram capazes de problematizar o comportamento dos personagens, identificar ambiguidades morais, especialmente em relação à figura do pirata Long John Silver, e expressar opiniões fundamentadas. A maioria dos alunos conseguiu posicionar-se oralmente de forma crítica e reflexiva durante as leituras, bem como defender seu posicionamento diante de interpretações divergentes, o que evidencia o desenvolvimento da autonomia interpretativa.

Em terceiro lugar, observou-se o aperfeiçoamento da proficiência leitora. Embora alguns estudantes tenham enfrentado dificuldades relacionadas à fluência leitora e à ausência de acompanhamento familiar, a mediação docente e a leitura integral da obra permitiram avanços significativos. O contato prolongado com um texto narrativo com temática tão instigante contribuiu para a ampliação do repertório lexical, o desenvolvimento da capacidade inferencial e a melhoria na compreensão textual como um todo.

Em quarto lugar, os alunos conseguiram recriar outras formas artísticas ao externalizarem a maneira como entenderam a história e as percepções que tiveram. Essa transposição intersemiótica, transição de uma linguagem para outra, manifestou-se na construção de maquetes, cartazes e finais alternativos para a obra. Tais produções evidenciam que os discentes não apenas compreenderam a narrativa em seu nível literal, mas foram capazes de interpretá-la, recriá-la e atribuir-lhe novos sentidos a partir de suas próprias experiências e repertórios.

Além disso, um dos resultados mais significativos foi o fato de que os alunos apresentaram interesse em ler novas obras e despertaram o gosto pela leitura, passando a considerá-la algo divertido e prazeroso. Ao final do processo, muitos estudantes que inicialmente afirmaram não gostar de ler declararam ter apreciado participar "dessa grande aventura". Esse dado é particularmente relevante, pois indica não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas uma mudança de atitude em relação à leitura, condição essencial para a formação de leitores autônomos.

REFERÊNCIAS

A FERA do mar. Direção: Chris Williams. Estados Unidos: Netflix, 2022. Disponível em: https://www.netflix.com/title/81216196. Acesso em: 31 maio 2026.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, São Paulo, v. 2, p. 89-103, 2009.

ALVES, F. de A.; MARASSI, T. B. Panorama da alfabetização no Brasil: uma análise a partir dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização, 2016. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [*s. l.*], v. 3, p. 65-111, 2019.

ARAÚJO, W. M. Educar para o social: leitura e sociedade no livro infanto-juvenil aporofobia: você não conhece a palavra mas conhece o sentimento. **Revista Linguagens & Letramentos**, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 79-96, 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. G. As habilidades de leitura: muito além de uma simples decodificação. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 51, p. 5-13, 2003.

BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. C. S. **A conquista língua portuguesa**: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD, 2022.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BICHERI, A. L. A. de O. **A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face à crescente virtualização da informação**. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2008.

BOBERG, H. T. P. R. **Leitura literária na sala de aula**: propostas de aplicação. Curitiba: CRV, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PIRLS 2021**: análise dos resultados da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CAMPBELL, J. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul; São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, L. B. de. **Dicionário didático de termos literários**. São Paulo: Lexikon, 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2022. **Boletim Pedagógico**, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2022.

CECCANTINI, J. L. (org.). **Dicionário de termos literários**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2024.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

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

DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, v. 4).

GARCES, A. de A. **Práticas de leitura na biblioteca escolar**: uma análise sobre o uso da biblioteca do CEM Almirante Tamandaré como recurso didático-pedagógico de incentivo à leitura. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LOUICHON, B. La lecture littéraire est-elle un concept didactique? *In*: DAUNAY, B.; REUTER, Y.; SCHNEUWLY, B (dir.). **Les concepts et les méthodes en didactique du français**. Namur: AIRDF-PUN, 2011. p. 195-216.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p.

MARINHO, J. H. S. de R. C.; DACONTI, G. C.; CUNHA, Gustavo Ximenes. **O texto e sua tipologia**: fundamentos e aplicações. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MOTA, B. **Programa Círculos de Leitura articula jovens durante período de distanciamento social**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2020. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/2020/04/22/programa-circulos-de-leitura-articula-jovens-durante-periodo-de-distanciamento-social/. Acesso em: 18 ago. 2025.

MORTATTI, M. do R. L. Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

SILVA, F. N. S.; ARAÚJO, S. S. Programa círculos de leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular. **Discursividades**, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 1-27, jan./jun. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

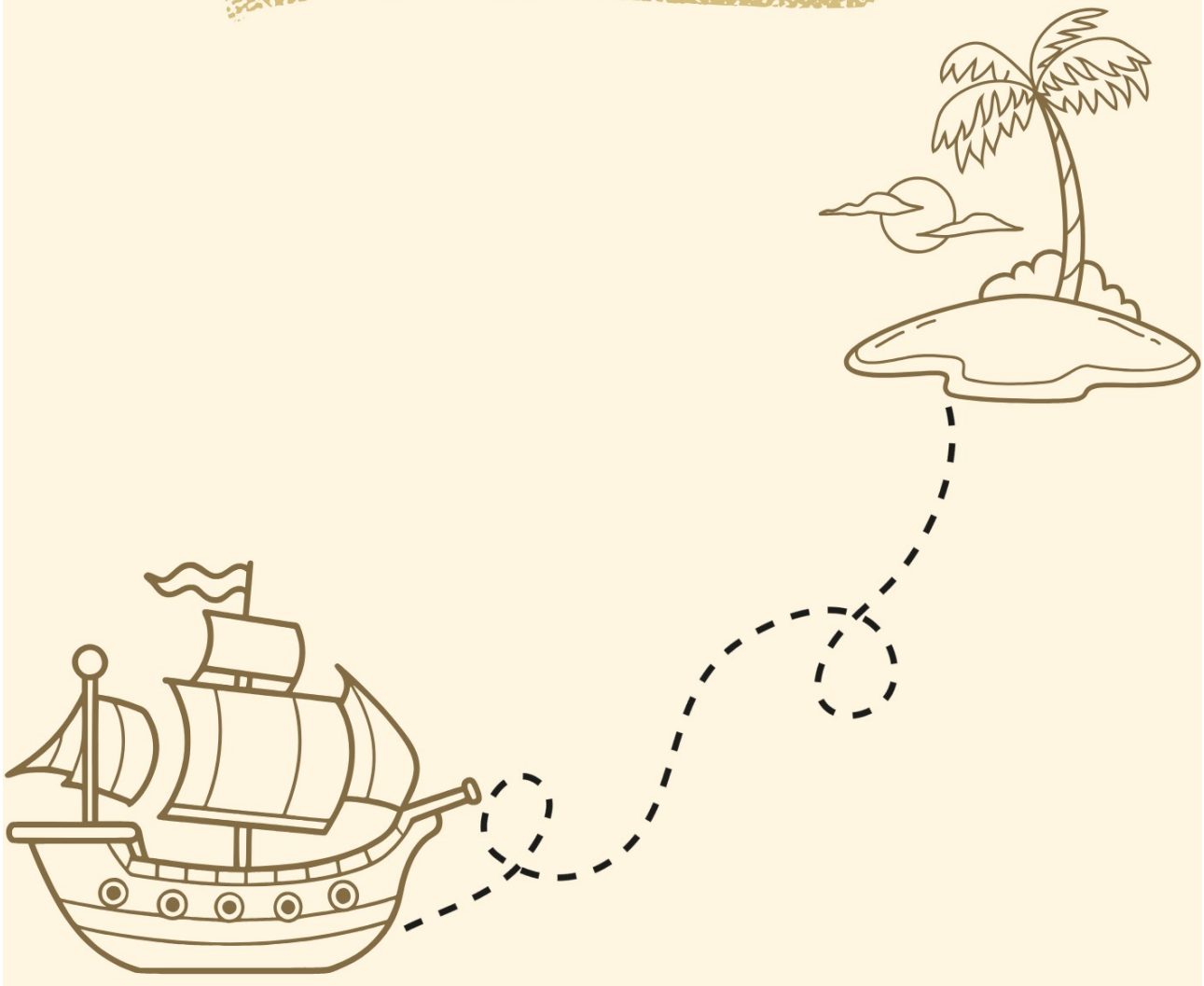
TUFANO, D.; TUFANO, R. S. **A ilha do tesouro**. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Encontro com os clássicos). Título original: The Treasure Island.

APÊNDICE A - PRODUTO

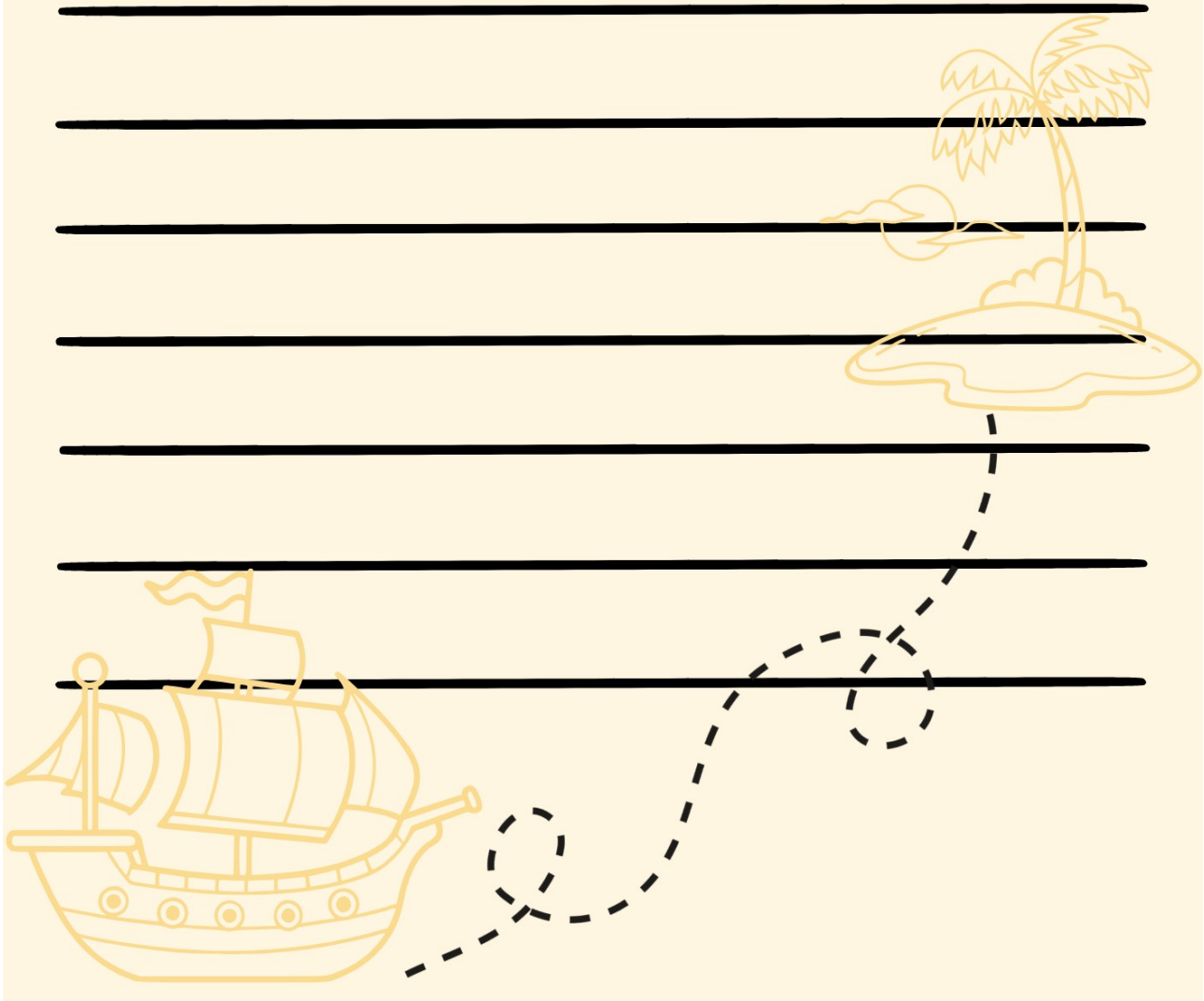


A ILHA DO TESOURO

ROBERT L. STEVENSON



QUEM É ROBERT L. STEVENSON?



QUEM É ROBERT L. STEVENSON?

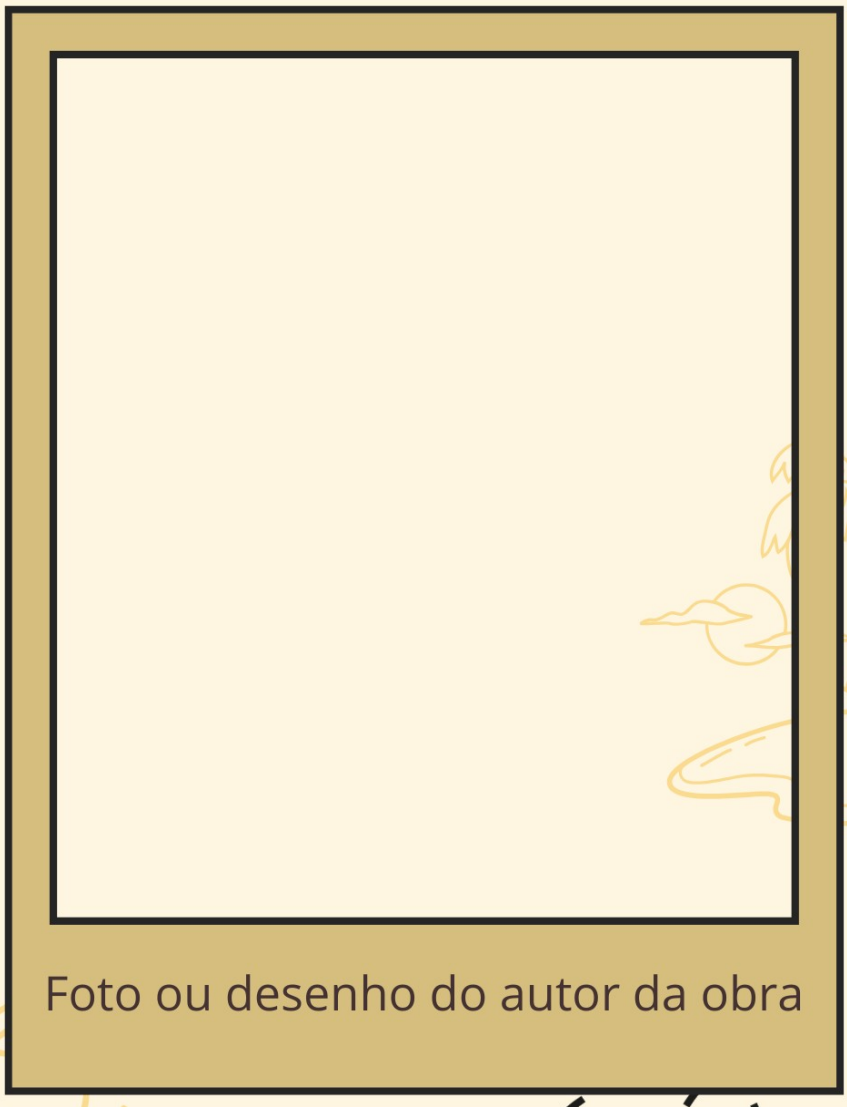


Foto ou desenho do autor da obra

A ILHA DO TESOURO
PARTE 1

Título

Personagens

Minha parte favorita é ....

Palavras novas que aprendi

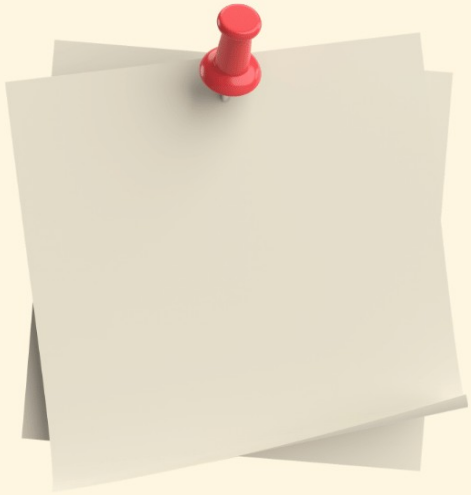


Quantas estrelas dou para essa parte?



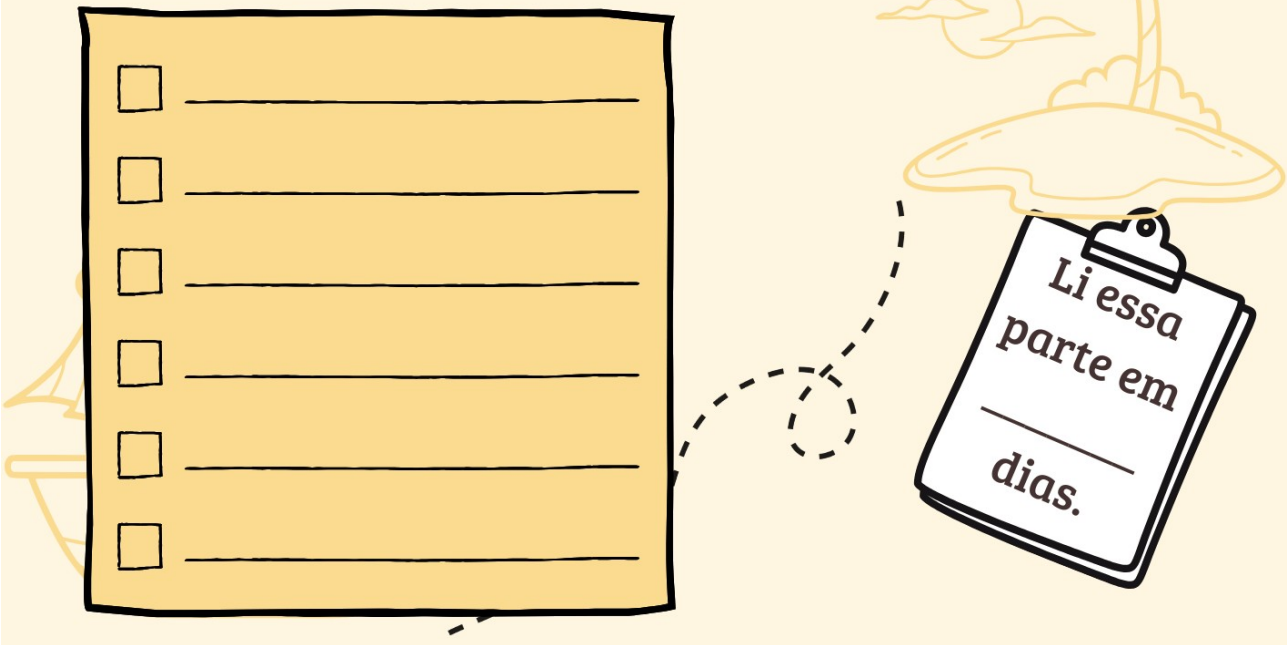
Se você fosse o autor, que outro título daria a Parte 1 do livro?

Qual sua personagem preferida?



Quem é Jim Hawkins?

Como a vida de Jim muda com a chegada de Billy Bones?



A ILHA DO TESOURO
PARTE 2

Título

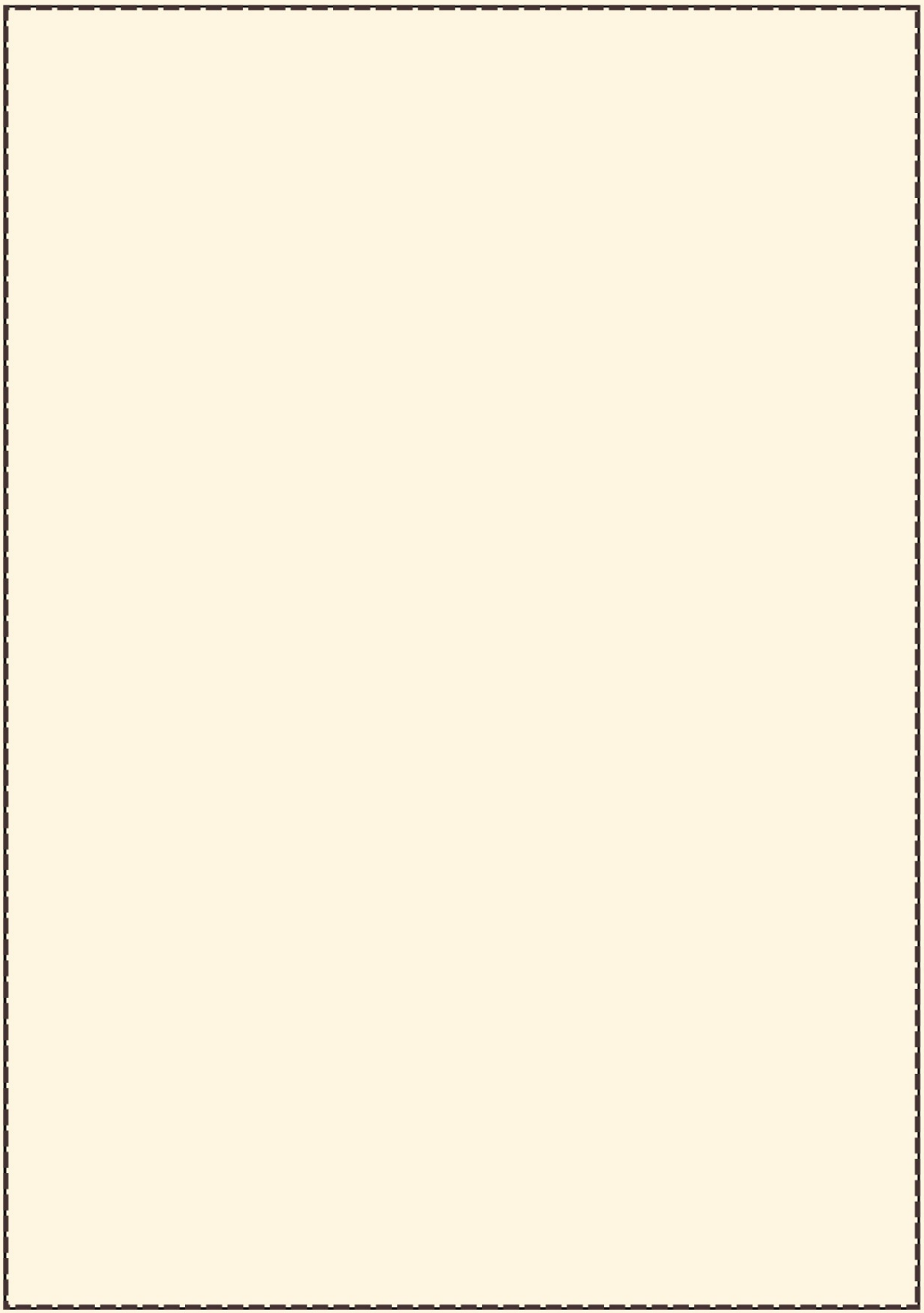
Quantas estrelas dou para essa parte?

Resumo:

Long John Silver é confiável? Por quê?

Li essa parte em _____ dias.

Desenhe de forma bem criativa e colorida, a cena que mais chamou a sua atenção.



A ILHA DO TESOURO
PARTE 3

Título

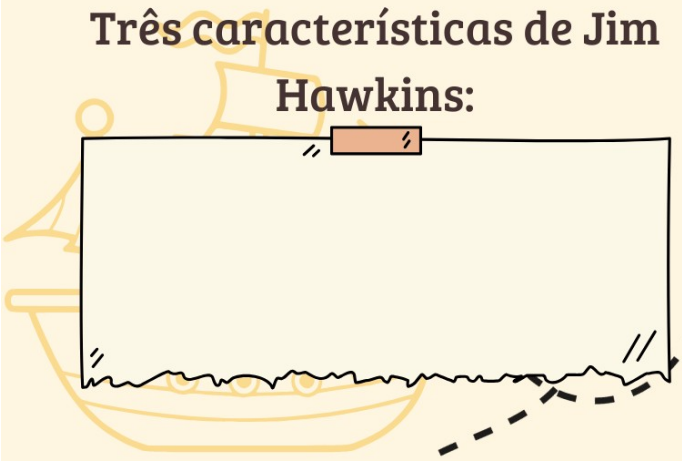
Quantas estrelas dou para essa parte?

Escreva a parte da história que você mais gostou e comente:

Para você, qual a personagem mais interessante?



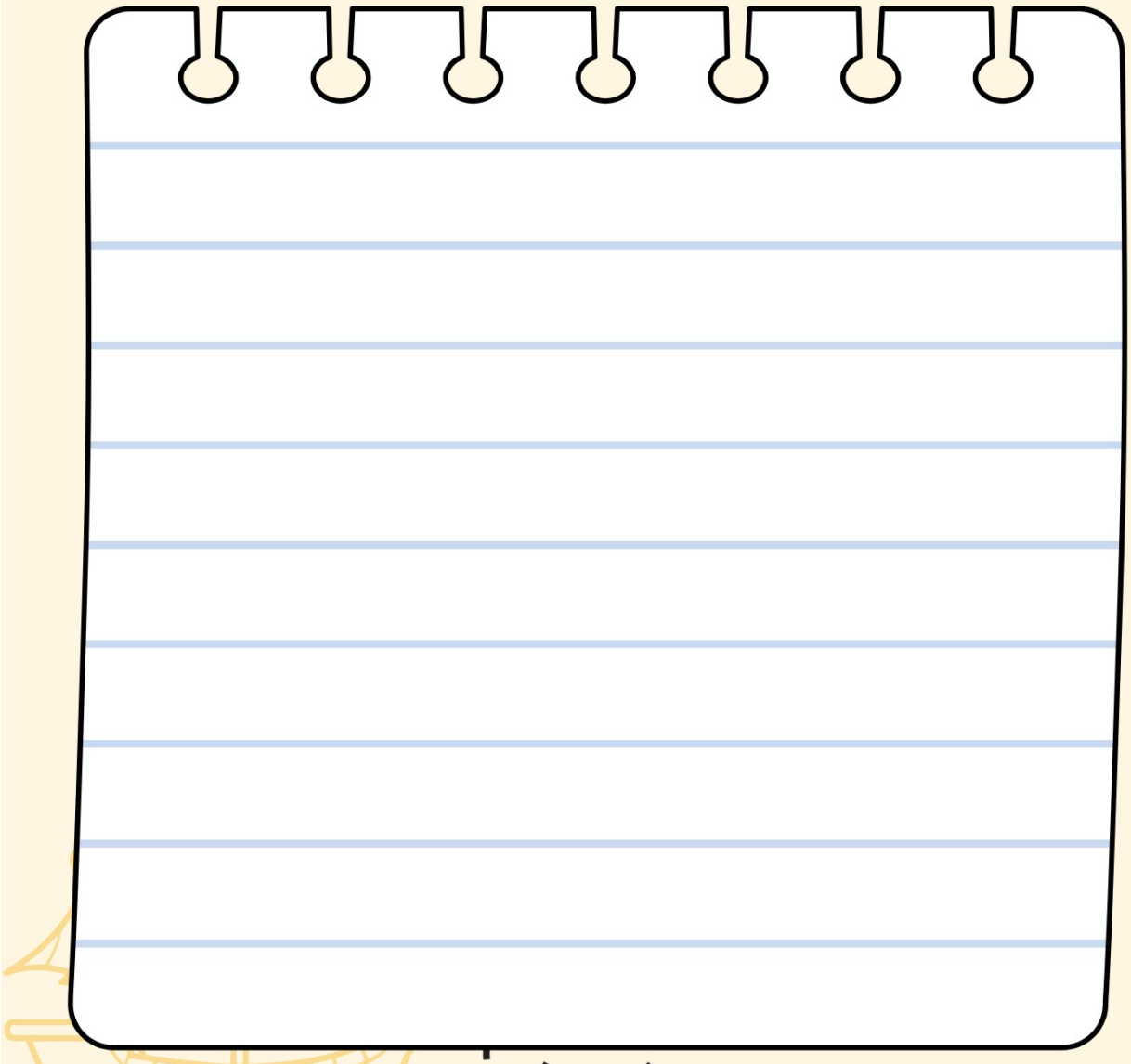
Três características de Jim Hawkins:





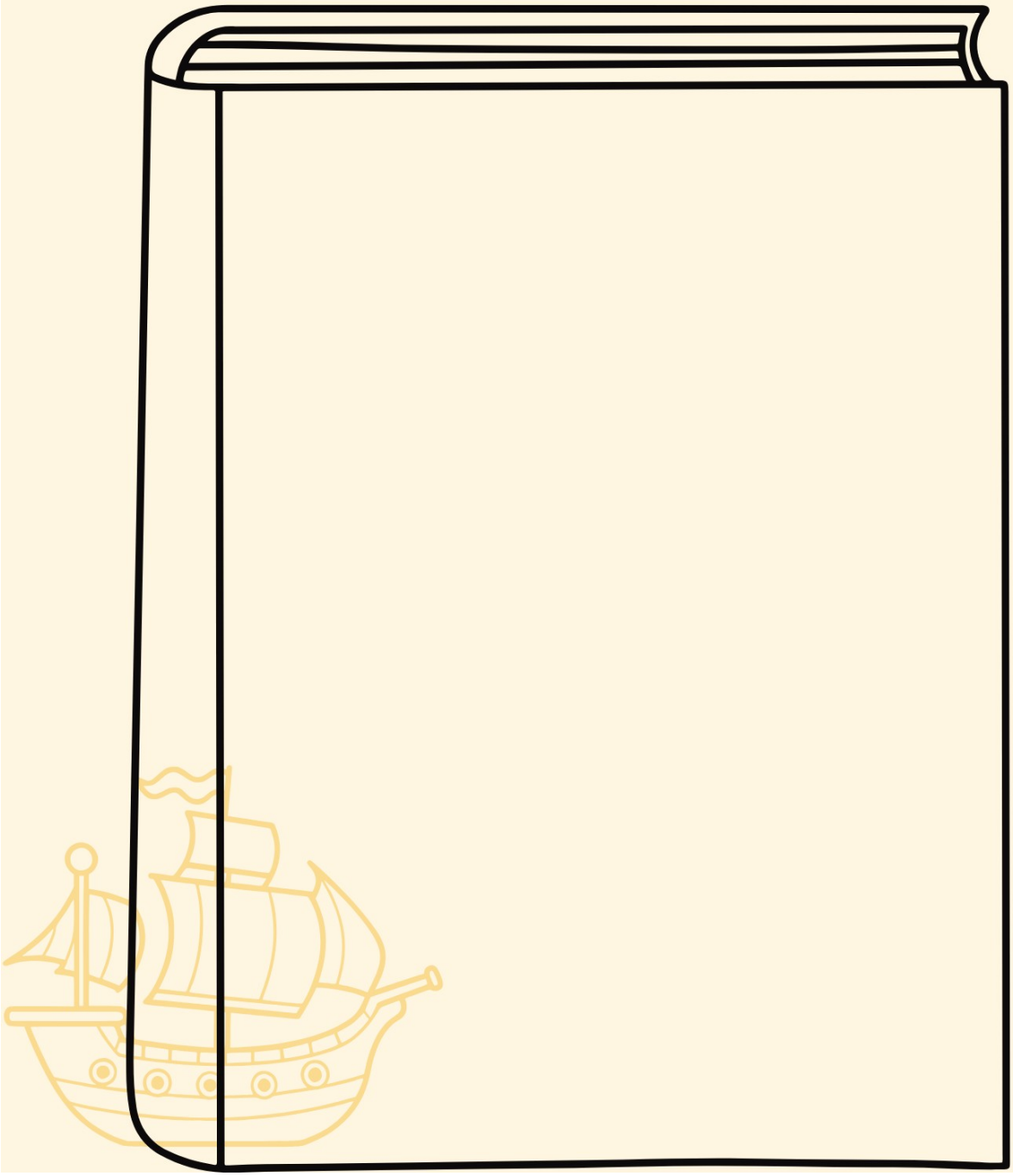
A ILHA DO TESOURO
PARTE 4

Resuma a história com as principais informações a respeito das personagens, do local, do tempo e dos acontecimentos. O resumo é como se fosse uma redação com começo, meio e fim.



A ILHA DO TESOURO
PARTE 5

Que tal criar uma nova capa para o livro? Utilize recortes (revistas/jornais) de letras, canetas coloridas e lápis de cor. Depois, faça uma bela ilustração sobre a história lida.



A ILHA DO TESOURO
PARTE 6

Título

Qual o desfecho da obra?

Palavras novas que você aprendeu.

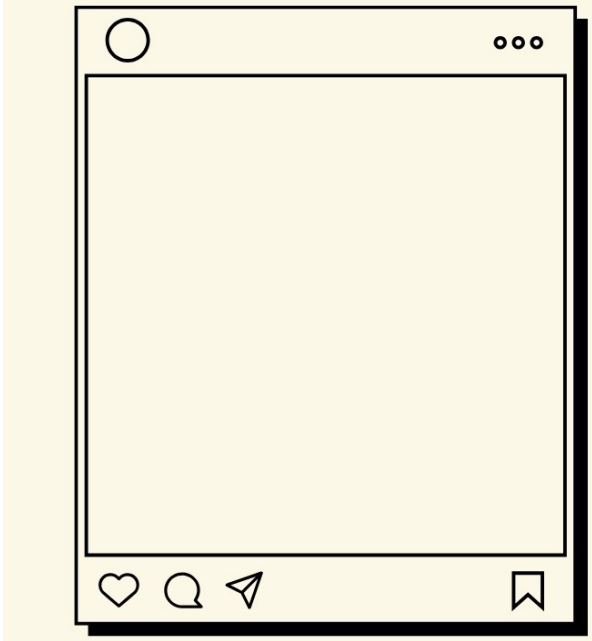
Quantas estrelas dou para essa parte?

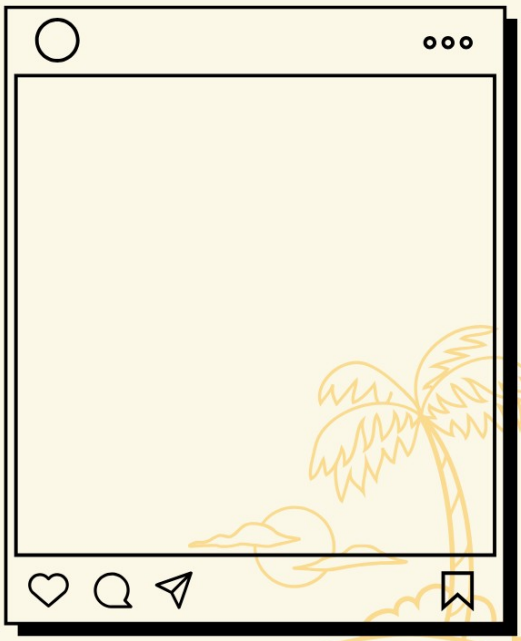


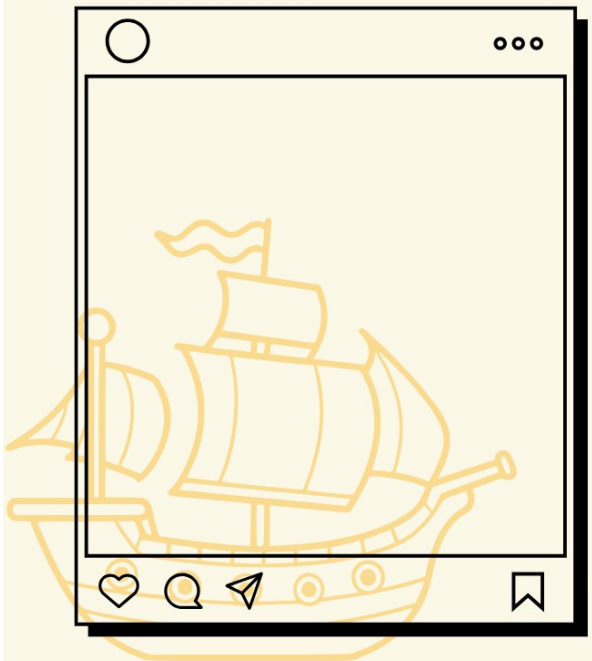


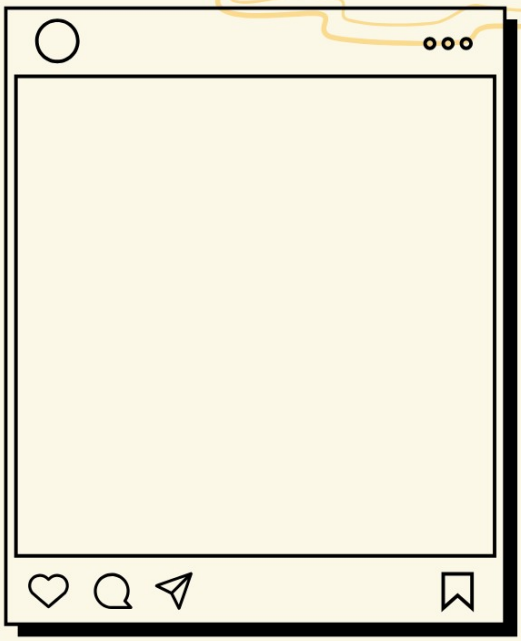
A ILHA DO TESOURO
PARTE 6

Minhas impressões sobre a obra









ÁLBUM DE FIGURINHAS

Vamos montar um álbum? Faça um desenho para cada um dos personagens abaixo.

Jim Hawkins

Billy Bones

Ben Gunn

Capitão Smollet

ÁLBUM DE FIGURINHAS

Vamos montar um álbum? Faça um desenho para cada um dos personagens abaixo.

Capitão Flintt

Doutor Livesey

Long John

Squire Trelawney

Com ajuda do professor, crie um mapa ilustrado que mostre o percurso percorrido por Jim Hawkins no decorrer de toda a narrativa. Vamos lá?

Esse registro é especial! Faça nele o que tiver vontade! Vale desenhar, escrever, fazer dobraduras, colagens, enfim, algo que sirva para registrar com muita criatividade e capricho a história do livro que você leu durante essas semanas.



APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE ASSU
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIDADE ASSU – CAA

QUESTIONÁRIO

Instruções:
Este questionário tem como objetivo conhecer melhor os seus hábitos de leitura. Seja sincero (a)!

- **Experiência com a leitura**

1. Você gosta de ler?

( ) Sim, muito.
( ) Gosto um pouco.
( ) Não gosto muito.
( ) Não gosto.

2. Como aprendeu ou não a gostar de ler:

( ) com minha família.
( ) na escola.
( ) com amigos.
( ) outro _____

3. Você costuma ler livros fora da escola?

( ) Sim, sempre.
( ) Às vezes.
( ) Raramente.
( ) Nunca.

4. Quantos livros você leu nos últimos 3 meses?

( ) Nenhum.
( ) De 1 a 3.
( ) De 4 a 6.
( ) Mais de 6.

- **Preferência literária**

5. Qual o gênero de livro você mais gosta de ler? (Pode marcar mais de um)

( ) Aventuras
( ) Conto de fadas
( ) Terror/ suspense
( ) Fantasia
( ) Quadrinhos/ mangás

( ) Ficção científica
( ) Romance
( ) Outros: _____

6. Você conhece o gênero Narrativa de aventura? Se sim, você já leu alguma?

_____

- **Hábitos e acesso à leitura**

7. Onde você costuma conseguir os livros que lê?
( ) Biblioteca da escola.
( ) Compra em livrarias.
( ) Empréstimo de amigos/familiares.
( ) Leio online (e-books, sites, etc).
( ) Outros: _____

8. Com que frequência você vai à biblioteca?
( ) Toda semana.
( ) Uma vez por mês.
( ) Raramente.
( ) Nunca.

9. Você já participou de alguma atividade de leitura na escola (como clubes de leitura, rodas de leitura, contação de histórias)?
( ) Sim.
( ) Não.

Se sim, gostou da experiência? Por quê?

_____

- **Leitura e interpretação**

10. Você sente dificuldade para entender o que lê?

( ) Sim, sempre.
( ) Às vezes.
( ) Raramente.
( ) Nunca.

11. O que você acha que poderia ajudar você a gostar de ler?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MEDIAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DAS NARRATIVAS DE AVENTURA: UM ESTUDO DA OBRA "A ILHA DO TESOURO" DE ROBERT L. STEVENSON NA EMEF JOÃO CIRINO NOGUEIRA

Pesquisador: RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 86172125.3.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.556.415

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de curso de pós graduação strictu sensu. Busca observar e analisar a prática da leitura em estudantes de escola pública municipal de cidade do interior do Ceará. Utilizará oficinas e instrumentos avaliativos para identificar o letramento dos participantes analisados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar práticas de letramento literário por meio de oficinas voltadas para a apreciação da narrativa de aventura e verificar as contribuições na formação de leitores, numa turma de 6º ano da EMEF João Cirino Nogueira, Maranguape-CE.

Objetivo Secundário:

Identificar, o nível de leitura e compreensão dos estudantes do 6° ano do ensino fundamental da escola João Cirino Nogueira;Promover oficinas de leitura que tomem como base a narrativa de aventura "A ilha do tesouro" de Robert L. Stevenson;Avaliar, por meio da reescrita e reconto das narrativas de aventura, as contribuições das oficinas de leitura para o processo de desenvolvimento do letramento literário dos alunos do 6º ano;Desenvolver um jogo de tabuleiro que contemple os personagens e o enredo da história em estudo.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entretanto, por tratar-se de uma pesquisa interventiva, onde os participantes participarão de oficinas em que promoverão a leitura, exposição de opiniões e a escrita, poderá acontecer de alguns alunos ficarem tímidos, constrangidos e nervosos durante a aplicação da pesquisa. Além disso, podem temer a quebra de sigilo e confidencialidade quanto a autoria dos trabalhos desenvolvidos no decorrer das atividades propostas, o que poderia causar aborrecimento e/ou desconforto no local de aplicação das oficinas. Mas, na tentativa de minimizar possíveis riscos, a pesquisadora propiciará um ambiente acolhedor e privativo; estará sempre atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto e os discentes terão a liberdade de recusar a responder a qualquer pergunta e/ou interromper a sua participação. Ademais, a pesquisadora irá assegurar a confidencialidade e a privacidade dos materiais coletados e o anonimato dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados de acordo com as normas éticas vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2448733.pdf	02/04/2025 15:40:18		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ALTERADO.pdf	02/04/2025 15:39:28	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito
Outros	DIARIO_DE_BORDO_ALTERADO.pdf	02/04/2025 15:35:35	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ALTERADO.pdf	02/04/2025 15:32:56	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ALTERADA.pdf	25/02/2025 09:14:36	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Continuação do Parecer: 7.556.415

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ANUENCIA_DA_INSTITUICAO_ALTERADO.pdf	25/02/2025 08:49:54	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO.pdf	24/02/2025 16:34:09	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.pdf	24/02/2025 16:30:49	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	22/01/2025 11:40:43	RAFAELA FERREIRA BARBOSA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MOSSORO, 09 de Maio de 2025

Assinado por:
JOÃO BEZERRA DE QUEIROZ NETO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

PREFEITURA DE
MARANGUAPE

Maranguape, 22 de janeiro de 2025.

Ao
Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CEP/UERN
A/c. Prof. Dr. Juce Ally Lopes de Melo
Coordenadora do CEP/UERN

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **Carlos Alexandre de Souza Matos**, diretor da EMEF João Cirino Nogueira, venho por meio desta informar a V. Sa que autorizo a pesquisadora Rafaela Ferreira Barbosa Silva ((Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – ProfLetras, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará) a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada **"A MEDIAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DAS NARRATIVAS DE AVENTURA: UM ESTUDO DA OBRA "A ILHA DO TESOURO" DE ROBERT L. STEVENSON NA EMEF JOÃO CIRINO NOGUEIRA"**, sob orientação do professor Dr. Wellington Medeiros de Araújo.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial, a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Carlos Alexandre de Souza Matos
Carlos Alexandre de Souza Matos
Diretor
Carlos Alexandre de Souza Matos
Diretor Geral
Avenida Tabatinga, Nº: 08/06/2022
Maranguape – Ceará
E-mail: educacaocirino@gmail.com