UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GERLENA VIEIRA DE MOURA PINHEIRO

O ROMANCE REGIONALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA *MENINO DE ENGENHO* NO ENSINO FUNDAMENTAL

MOSSORÓ
2026

GERLENA VIEIRA DE MOURA PINHEIRO

O ROMANCE REGIONALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA *MENINO DE ENGENHO* NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Estudos literários.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Paulo de Azevedo

MOSSORÓ
2026

P654r Pinheiro, Gerlena Vieira de Moura
O ROMANCE REGIONALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA MENINO DE ENGENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL. / Gerlena Vieira de Moura Pinheiro. - Mossoró, 2026.
128p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Paulo de Azevedo.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2. leitura. 3. literatura. 4. letramento literário. 5. gênero romance. I. de Azevedo, Marcos Paulo. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

GERLENA VIEIRA DE MOURA PINHEIRO

O ROMANCE REGIONALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA *MENINO DE ENGENHO* NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Estudos literários.

Aprovada em: 29/04/26.

Banca examinadora

_____

Prof. Dr. Marcos Paulo de Azevedo (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

_____

Profa. Dra. Regiane Santos Cabral de Paiva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

_____

Prof. Dr. José Dantas da Silva Júnior
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

_____

Profa. Dra. Adriana Morais Jales
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

_____

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria do Socorro Vieira de Moura, pedagoga por profissão e por essência, que partiu no decorrer desta jornada. Seu amor pela educação e seu senso de justiça inabalável foram faróis em minha caminhada. É sua a primeira lembrança que guardo da leitura por fruição – e talvez por isso este trabalho seja, em grande medida, um reencontro com aquilo que ela me ensinou a amar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, por fortalecer minha fé e me permitir transformar desafios em aprendizado ao longo desta jornada acadêmica.

Ao meu esposo Reginaldo Pinheiro, por estar ao meu lado em todos os momentos, pelo companheirismo, pelo carinho e por acreditar em mim, especialmente quando as dificuldades me faziam desanimar. Você sabe o quanto a realização deste sonho é importante para mim.

Aos meus filhos, por serem minha maior inspiração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Paulo Azevedo, pela paciência, dedicação e ensinamentos profícuos.

A todos os professores do curso de mestrado, especialmente ao Prof. Dr. Gilson Chicon e ao Prof. Dr. Marcos Vinícius Medeiros, pela disponibilidade e pelas orientações tão pertinentes para a construção desta pesquisa.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio na realização deste trabalho.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), fruto de políticas públicas comprometidas com a democratização do acesso à formação continuada e com a valorização da educação pública, que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À turma 10 do PROFLETRAS, unidade Mossoró, pelas ricas discussões, pelas experiências divididas e pelo aprendizado construído coletivamente.

Ao amigo Felipe Marinho, por todo incentivo e generosidade gratuitos desde antes do início do curso até o fim. Meus sinceros agradecimentos por você ser essa pessoa tão especial.

À comunidade escolar que compõe a Escola Municipal Manoel Cordeiro Neto, principalmente aos estudantes, que são a razão da minha busca constante por aprimoramento do fazer pedagógico.

“A linearidade lisa do texto é um engano, cada palavra é um sulco que abre caminho às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa. A leitura é uma atividade produtiva” (Geraldi, 2013, p. 33).

RESUMO

Este estudo tem como foco a formação de leitores proficientes e surgiu a partir do notório desinteresse manifestado por estudantes do último ano do ensino fundamental em relação à leitura de textos literários, especialmente em se tratando de obras mais extensas, como os romances. Esta investigação buscou compreender as nuances desse fenômeno, considerando suas principais causas e implicações para a formação dos jovens leitores. A partir dessa inquietação, surgiu a seguinte questão de pesquisa: "como o gênero romance pode ser trabalhado para promover a apropriação literária de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública?" Observou-se, então, a necessidade de trabalhar o gênero romance na perspectiva do letramento literário através de um projeto de leitura baseado na sequência básica de Rildo Cosson (2022), para oportunizar aos alunos do 9º ano um aprofundamento numa trama mais longa, a partir da leitura da obra *Menino de engenho,* de José Lins do Rego. O objetivo geral desta pesquisa é propor uma prática de letramento literário por meio de um romance regionalista modernista para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza-CE. Em relação à metodologia, o estudo é de natureza aplicada, pois trata-se de uma pesquisa-ação, abordagem qualitativa e dimensão descritiva, já que buscou coletar as informações para analisar e compreender as dificuldades dos alunos e possíveis contribuições a partir da sequência de atividades que foi implementada. O referencial teórico que fundamenta esta investigação é composto por Bakhtin (2016; 2019), Bazerman (2005) e Bronckart (2020) versando sobre o estudo dos gêneros do discurso; Candido (2023) e Lukács (2000), embasando a teoria do romance, inclusive na perspectiva social; Colomer e Camps (2002), Cosson (2022), Lajolo (2005), evidenciando a importância do estudo da literatura na sala de aula, dentre outros. Concluiu-se que a escolarização adequada da literatura, através da mediação sistematizada, possibilitou não apenas a compreensão superficial do texto, mas a sua vivência como espaço de reflexão sobre identidade, memória e estrutura social. A expectativa é que, ao potencializar o letramento literário dos alunos, este trabalho sirva de modelo de intervenção que possa ser replicado e adaptado por outros educadores, democratizando o acesso à literatura de qualidade no intuito de formar leitores autônomos, capazes de dialogar criticamente com a tradição literária e a realidade que os circunda.

Palavras-chave: leitura; literatura; letramento literário; gênero romance.

ABSTRACT

This study focused on the development of proficient readers and arose from the notable lack of interest shown by students in their final year of elementary school in reading literary texts, especially longer works such as novels. This research sought to understand the nuances of this phenomenon, considering its main causes and implications for the development of young readers. From this concern, the following research question emerged: "How can the novel genre be used to promote literary appropriation among 9th-grade students in a public school?" The need was then identified to address the novel genre from the perspective of literary literacy through a reading project based on Rildo Cosson's basic sequence (2022), providing 9th-grade students with an in-depth exploration of a longer storyline through the reading of José Lins do Rego's *Menino de engenho*. The general objective of this work is to propose a literary literacy practice using a modernist regionalist novel for 9th-grade students at a public school in Fortaleza, Ceará, Brazil. Regarding the methodology, this study will be applied in nature, as it is an action research, qualitative approach, and descriptive dimension, as it seeks to collect information to analyze and understand the students'difficulties and possible contributions from the sequence of activities that will be implemented. The theoretical framework that underpins this research is composed of Bakhtin (2016; 2019), Bazerman (2005), and Bronckart (2020). addressing the study of discourse genres; Candido (2023) and Lukács (2000), grounding the theory of the novel, including from a social perspective; Colomer and Camps (2002), Cosson (2022), and Lajolo (2005), highlighting the importance of studying literature in the classroom, among others. It is concluded that the proper schooling of literature, through systematized mediation, enabled not only a superficial understanding of the text, but also its experience as a space for reflection on identity, memory, and social structure. It is expected that, by enhancing students' literary literacy, this work can serve as a model of intervention that can be replicated and adopted by other educators, democratizing access to quality literature with the aim of forming autonomous readers capable of engaging critically with the literary tradition and the reality that surrounds them.

Keywords: reading; literature; literary literacy; novel genre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Engenho de açúcar em funcionamento 72
Figura 2 – Manchete sobre trabalho escravo no Brasil 72
Figura 3 – Engenho de açúcar em funcionamento 2 73
Figura 4 – Manchete sobre trabalho infantil 73
Figura 5 – Casamentos na organização social do engenho 74
Figura 6 – Manchete sobre feminicídio no Brasil 75
Figura 7 – Senzala de um engenho 75
Figura 8 – Desigualdade social 76
Figura 9 – Exemplares da obra e diários de leitura 77
Figura 10 – Exemplares de Menino de engenho 79
Figura 11 – Tabela preenchida pelos alunos 86
Figura 12 – Reprodução do engenho 101

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**11**
2	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	**23**
2.1	**Letramento**	**29**
2.2	**Letramento literário**	**31**
2.3	**Gêneros do discurso**	**43**
2.4	**Gênero romance**	**46**
2.4.1	**Romance regionalista**	**48**
3	**METODOLOGIA**	**52**
3.1	**Tipo de pesquisa**	**53**
3.2	**A obra selecionada**	**54**
3.3	**Contexto de pesquisa**	**57**
4	**ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**	**58**
4.1	**Perfil leitor dos estudantes**	**59**
4.2	**Aplicação da Sequência Básica**	**71**
4.2.1	**Motivação**	**73**
4.2.2	**Introdução**	**81**
4.2.3	**Leitura**	**84**
4.2.4	**Interpretação**	**98**
5	**CONCLUSÃO**	**113**
	REFERÊNCIAS	**117**
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	**122**
	APÊNDICE B – DECLARAÇÃO CEP	**123**
	APÊNDICE C – TCLE	**124**
	APÊNDICE D – TALE	**127**
	APÊNDICE E – SONDAGEM INICIAL	**128**

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui desenvolvida ancora-se na premissa da relevância da literatura, em sua natureza de linguagem artística, para o desenvolvimento do senso crítico, da apresentação estética e da compreensão cultural dos sujeitos, especialmente quando se trata de estudantes de escolas públicas, aos quais essa oportunidade raramente tem se apresentado de maneira factível.

Com base na prática vivenciada ao longo de 25 anos de docência em escolas públicas da rede municipal de Fortaleza, o que se tem percebido é o desinteresse que a grande maioria dos alunos demonstram em relação à leitura de textos literários, em especial quando se refere a textos longos, como no caso do gênero romance. Essa realidade torna-se ainda mais preocupante ao se considerar os estudantes que estão finalizando o Ensino Fundamental, momento em que deveriam, ao menos teoricamente, atender a determinadas habilidades e competências como as elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que os classificariam como plenamente aptos a ingressarem no Ensino Médio.

Esse contexto de verdadeira desafeição ao texto literário por parte dos estudantes acaba desenvolvendo um incômodo naqueles professores comprometidos com a formação integral dos seus alunos e que muitas vezes se veem em franca desvantagem ao se considerar tamanha parafernália tecnológica a que os adolescentes estão expostos e com a qual a literatura tem de concorrer todos os dias.

Em palestra realizada na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), na XII Semana de Letras, em Limoeiro do Norte, em 7 de maio de 2025, o Prof. Dr. Rildo Cosson evidenciou o caráter grafocêntrico que é inerente à sociedade humana desde os seus primórdios. Em contrapartida, observou-se, com pertinente preocupação, a crescente influência da cultura da oralidade e da imagem nas dinâmicas relacionais contemporâneas. Desse cenário, emerge uma constatação: a potencial perda da essencialidade da escrita entre os jovens, paradoxalmente em um contexto social ainda definido por ela.

Na esteira desse debate, uma recente pesquisa sobre a leitura no Brasil, realizada entre abril e julho de 2024 pelo Instituto Pró-Livro (IPL, 2024), traz resultados preocupantes que associam o uso excessivo da tecnologia e a exposição a telas a problemas de saúde mental e à diminuição progressiva do público leitor entre os estudantes brasileiros. Segundo o levantamento, o Brasil perdeu quase sete milhões de leitores nos últimos quatro anos; onze milhões, ao se analisarem os dados a partir do ano de 2015. A socióloga Zoara Failla, coordenadora do estudo, diz que diversas explicações podem ser mencionadas para se tentar

entender esse fenômeno, dentre elas a pandemia, que afetou especialmente crianças entre 5 e 10 anos, que tiveram aulas remotas num período muito delicado da sua vida escolar: a alfabetização, momento em que o contato com os livros e a visitação à biblioteca tornam-se imprescindíveis. Essa é a sexta edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", mas a primeira em que a maioria, 53% dos entrevistados, afirmou não ter lido nenhum trecho de um livro dentro do espaço de três meses que antecederam a pesquisa. A socióloga lembra também o fato de ser muito difícil competir com os vários estímulos oferecidos pelos dispositivos eletrônicos e ressalta que, nos dias atuais, os brasileiros passam a maior parte do seu tempo livre na internet e nas redes sociais, o que só corrobora o desinteresse crescente dos estudantes pelos livros e pelo texto literário. Outra constatação revelada pela pesquisa traz um dado ainda mais desafiador: para a maioria dos entrevistados, a escola deixou de ser vista como local de referência para a leitura, o que evidencia que há muito trabalho a ser feito no sentido de mudar esse panorama desfavorável para a educação e para a sociedade brasileira de uma maneira geral (IPL, 2024).

Em consonância com essa discussão, merece destaque a atual sanção da Lei nº 15.100, de 30 de janeiro de 2025, que proíbe o uso de celulares por alunos em salas de aula e em outros ambientes escolares (Brasil, 2025), abrangendo tanto instituições públicas quanto privadas em território nacional. Tal iniciativa tem se mostrado exitosa por diversos aspectos, especialmente no que diz respeito à diminuição das distrações que tanto comprometiam a atenção dos alunos durante as atividades pedagógicas, além de favorecer a sociabilização no espaço escolar. Importa salientar que a legislação contempla exceções em casos específicos, como o uso pedagógico do dispositivo, situações de saúde ou emergências.

Nesse contexto de resgate do foco no processo de aprendizagem e de valorização das interações presenciais, torna-se ainda mais necessário que a escola assuma seu papel na promoção de experiências significativas de leitura, oportunizando o contato dos alunos com obras de gêneros variados desde os primeiros anos da formação escolar. Sobre esse aspecto, o texto da BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância da progressão das atividades de leitura no ensino fundamental com vistas à ampliação do repertório dos estudantes e à possibilidade de interação com o novo e o diverso. O campo de atuação artístico-literário, ao estabelecer um diálogo estreito com a Literatura, torna-se fundamental na formação do leitor-fruidor, cuja construção crítica e sensível se dá por meio de práticas leitoras contextualizadas, reflexivas e mediadas pelo professor.

Entre tantos gêneros literários, o romance destaca-se por sua capacidade de explorar narrativas densas, personagens complexos e contextos históricos e sociais bem peculiares,

especialmente em se tratando das produções do Regionalismo de 30, onde a obra a ser trabalhada nesta pesquisa está inserida. No âmbito da educação básica, especialmente do 9º ano do ensino fundamental, o trabalho com o romance pode representar uma potente oportunidade para o desenvolvimento do letramento literário, vital para assegurar aos estudantes a capacidade de ler, compreender, interpretar e valorizar textos literários de forma sensível e crítica.

Considerando o entrave resultante de uma escolarização inadequada da literatura que frequentemente resulta em desinteresse discente, em especial no que concerne ao estudo de obras canônicas, emerge a seguinte questão de pesquisa, centro das subsequentes indagações e alicerce da justificativa desta investigação: Como um romance regionalista pode ser trabalhado para promover a apropriação literária de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública?

A partir dessa indagação inicial, surgiram as seguintes questões da pesquisa-ação aqui desenvolvida:

a) quais as principais contribuições dos estudos sobre gêneros textuais e letramento literário para o ensino de língua materna?
b) como estruturar uma sequência didática para o trabalho com o gênero romance para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
c) quais os efeitos das atividades realizadas no decorrer da intervenção com a Sequência Básica no desenvolvimento do letramento literário dos alunos e na construção de um sujeito leitor?

Diante desses questionamentos, sentiu-se a necessidade de trabalhar o gênero romance na perspectiva do letramento literário através de um projeto de leitura baseado na sequência básica de Rildo Cosson (2022), oportunizando aos alunos do 9º ano um aprofundamento numa trama mais longa, a partir da leitura da obra *Menino de engenho,* de José Lins do Rego (2006), e das várias atividades realizadas a partir dessa leitura. Tais atividades foram planejadas, organizadas e mediadas pela professora visando a familiarização dos estudantes com textos mais complexos e densos, envolvendo uma série de personagens, os quais foram estudados de maneira minuciosa. Boa parte da turma, como relatado pelos próprios alunos em conversa informal, não tinha realizado ainda nenhuma leitura de obra na íntegra, o que pode representar uma motivação significativa para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para o engajamento com outras obras ao longo da trajetória acadêmica. Com o intuito de sondar esse aspecto, os alunos responderam a um breve questionário antes do início da aplicação da sequência básica, o que serviu de subsídio para entender mais claramente a relação dos

estudantes com a leitura literária e quais as expectativas da turma em relação ao trabalho que seria desenvolvido.

O objetivo geral desta pesquisa é propor uma prática de letramento literário por meio de um romance regionalista modernista para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza-CE. Como objetivos específicos, pode-se elencar:

a) delinear as principais contribuições dos estudos sobre gêneros textuais e letramento literário para o ensino de língua materna;
b) propor o trabalho com o gênero romance em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza - CE por meio da sequência básica de Cosson (2022);
c) descrever os efeitos das atividades realizadas no decorrer da intervenção com a sequência básica no desenvolvimento do letramento literário dos alunos e na construção de um sujeito leitor.

Embora a literatura acadêmica já tenha se debruçado sobre a importância dos gêneros textuais e do letramento literário para o desenvolvimento de competências leitoras, a especificidade focada no gênero romance e, particularmente, numa obra regionalista, em um contexto de término do ensino fundamental em uma escola pública, oferece um campo fértil para a investigação.

Com o intuito de cotejar esta pesquisa no contexto dos estudos já realizados, foram observados alguns trabalhos que versam sobre a mesma temática aqui proposta: gênero romance e letramento literário no 9º ano do ensino fundamental II. Trata-se de três dissertações relevantes cujos pesquisadores também partilham da mesma inquietação desta professora, que consiste na dificuldade e distanciamento dos alunos que estão prestes a concluir o ensino fundamental em relação à leitura de textos literários que fazem parte do cânone da literatura brasileira. Tais estudos foram realizados a partir de produções acadêmicas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e oferecem propostas didáticas e importantes reflexões teóricas para a formação de leitores literários nessa etapa escolar.

A dissertação intitulada “A leitura de romances no 9º ano do ensino fundamental: entre obras literárias canônicas e suas adaptações”, de Adriana Silva de Assis, foi realizada em uma escola pública de Teresina no ano de 2021. Assis (2021) observa com preocupação que o contato dos alunos com os textos que se inserem no cânone da literatura brasileira tem-se limitado a abordagens de leitura e interpretação de fragmentos trazidos pelos livros didáticos, o que compromete uma visão integral da obra, acarretando a não apropriação da escrita pelos

estudantes. A autora reconhece a necessidade de práticas de leitura literária no contexto de sala de aula e busca apresentar estratégias para a efetivação de alternativas que venham a desenvolver o letramento literário. Seu trabalho teve como objetivo geral analisar como se dá a proficiência crítica do aluno através da leitura dos romances clássicos da literatura brasileira, bem como de suas adaptações. Como objetivos específicos, Assis (2021) elenca:

a) conhecer a estrutura e características do gênero romance e as relações existentes entre os romances clássicos e as múltiplas formas de adaptações;
b) desenvolver a leitura reflexiva dos alunos a partir de obras literárias;
c) reconhecer o romance como fonte de conhecimento e diversão;
d) elaborar uma proposta de intervenção, gerando alternativas para o letramento literário, através da leitura dos romances.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa seguiu padrões exploratórios e descritivos com cunho qualitativo e quantitativo, aliando-se à pesquisa bibliográfica. Para tanto, houve a aplicação de dois questionários diagnósticos, sendo um direcionado aos professores de Língua Portuguesa e outro ao bibliotecário da escola, além do relato de experiências da professora-pesquisadora e análise de um capítulo do livro didático de Português usado pela turma alvo da pesquisa.

Segundo Assis (2021), a pesquisa mostrou a necessidade de se construir uma proposta de intervenção pedagógica visando auxiliar os professores a aprimorar as ideias e as estratégias de aplicação da leitura de romances clássicos, dentro ou fora da sala de aula ou, ainda, como complemento das atividades propostas no livro didático e, assim, gerar alternativas para o letramento literário do aluno leitor.

A pesquisadora reitera a relevância do seu estudo por trazer uma preocupação com o letramento literário, a partir da leitura de clássicos do gênero romance, bem como de suas adaptações ou traduções, através da compreensão das formas de intertextualidade, observando as vantagens e desvantagens de se realizar a leitura dos textos canônicos em sua forma original, os quais poderão contribuir na formação leitora dos alunos, levando-os a compreender os aspectos históricos, culturais e sociais do período em que ocorre cada história e compará-los à sua realidade, promovendo, assim, a criticidade do jovem leitor (Assis, 2021).

Os resultados alcançados a partir da análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários levaram a pesquisadora a perceber a necessidade de uma proposta de intervenção didático-pedagógica para o trabalho com a leitura de romances literários canônicos, de onde se originou um manual teórico e prático de leitura de romances clássicos

literários e adaptações, que foi disponibilizado aos professores da escola de forma impressa e também virtual, com a pretensão de facilitar o acesso, de maneira a alinhar teoria e prática.

Assis (2021) elaborou três oficinas nas quais foram trabalhadas obras do gênero romance, seguindo a sequência básica de Rildo Cosson. Na oficina I, foi trabalhada a obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, em versão original. Na oficina II, foi trabalhada a obra *Senhora*, de José de Alencar, em uma adaptação em quadrinhos, sendo proposta aos alunos a leitura da obra na sua primeira versão original após o desenrolar das atividades. Na oficina III, o romance escolhido foi *A viuvinha*, também de José de Alencar. Leituras compartilhadas e individuais, debates, rodas de conversa, júris, peças teatrais, além de produções escritas são algumas das atividades sugeridas nas sequências de atividades que compõem as oficinas literárias. Há também a sugestão de que todo o produto desenvolvido pelos alunos seja exposto para a comunidade escolar em eventos organizados pelo professor juntamente com a coordenação e a direção, a exemplo de saraus e culminância de projetos de leitura existentes na escola (Assis, 2021).

Quanto à análise do livro didático, também efetivada no referido trabalho, a pesquisadora tem uma perspectiva divergente da dos seus autores, segundo a qual os estudantes do 9º ano não teriam maturidade para a leitura dos clássicos, que seriam reservados para o ensino médio. Segundo ela, embora tenha havido muitos avanços, os autores do livro em questão preocuparam-se mais em trabalhar com a estrutura e características do gênero, preferindo utilizar fragmentos de obras escritas à leitura dos romances na íntegra ou até mesmo ao incentivo da continuação da leitura dessas obras. O livro didático tem sido a principal ferramenta de trabalho para os professores (Assis, 2021).

Como visto, há a intenção de se trabalhar romances de maior complexidade temática e estrutural, mas a pesquisadora, diante do momento delicado da pandemia de covid-19, período em que foi desenvolvida a pesquisa, não teve como implementar as oficinas e registrar os avanços e as dificuldades dos seus alunos. Coube-lhe, enfim, pensar no manual de práticas que certamente constitui um norte para os professores que desejam enveredar pelo caminho mais difícil, buscando o "algo a mais" que falta aos livros didáticos, fustigando colegas professores a saírem de sua zona de conforto e incentivarem seus alunos à leitura de obras como as que foram sugeridas por ela ao longo do trabalho.

Na comparação entre a pesquisa pensada a partir deste projeto e a dissertação que foi mencionada acima, há uma divergência parcial em relação aos objetivos, pois, enquanto esta busca compreender de que forma a aplicação de uma sequência didática baseada na teoria de Rildo Cosson (2022) pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos

alunos, a outra concentra-se na análise das práticas de leitura que envolvem romances em versões canônicas e adaptadas, explorando como essas escolhas impactam na recepção das obras pelos estudantes. No que diz respeito à metodologia, ambas as pesquisas adotam uma abordagem qualitativa, voltada à análise de práticas escolares reais; no entanto, esta traz características de uma pesquisa interventiva e aplicada, com a construção e a efetivação de uma proposta pedagógica planejada, enquanto a dissertação comparada segue uma abordagem mais analítica e interpretativa, voltada à observação das práticas já existentes.

A segunda dissertação observada tem como título "Vidas Secas: uma proposta de leitura e letramento literário para alunos do ensino fundamental II", por Wemerson Damasio, desenvolvida no ano de 2019 em uma escola pública do município de Maringá, Paraná. O objetivo geral foi assim descrito: apresentar uma proposta de intervenção voltada à prática do letramento literário em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, buscando a ampliação das histórias de leitura dos alunos e também uma leitura crítica dos textos literários a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A pesquisa de Damasio (2019), assim como a que será desenvolvida aqui, faz um recorte da fase da literatura brasileira denominada Regionalismo de 30, que traz de forma pontual a dura realidade de um sertão marcado pela seca e pelo sofrimento dos mais vulneráveis. Graciliano Ramos mostra na obra *Vidas secas* um espaço de opressão, cujo ambiente hostil, para além de mero pano de fundo, torna-se um personagem forte, que impõe condições de vida extremamente duras aos protagonistas. Pode-se também perceber a personificação do Engenho Santa Rosa, cenário onde Carlinhos, personagem principal da obra *Menino de engenho,* passa parte da sua infância e adolescência. Ele "vê" a personagem crescer, "ensina" Carlinhos sobre a vida no campo e sobre as relações sociais e, além disso, serve como lugar de segurança e afeto no período da infância, mas, à medida em que a personagem vai se tornando um jovem, o engenho acaba por limitar as escolhas do protagonista, o que vai ensejar a sua partida para Recife.

Damasio (2019) justifica a escolha da obra *Vidas secas* através do contexto em que os estudantes estão inseridos, haja vista o fato de serem alunos de uma escola localizada no maior bairro da periferia de Curitiba. O trabalho, ao trazer a DUDH, evidencia uma dimensão de consciência social e ética também presente na pesquisa aqui desenvolvida, a qual propõe uma leitura crítica e engajada, identificando na narrativa da obra *Menino de engenho* problemáticas e valores relacionados aos Direitos Humanos. Essa intersecção se dá na busca pela formação de um leitor ativo, crítico e socialmente consciente, o que se pretende em ambas as pesquisas.

Damasio (2019) propôs o estudo de dois capítulos da obra *Vidas secas*: “Fabiano” e “Fuga”, com os quais foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica baseada nos pressupostos de Cosson (2022) para a construção de uma sequência expandida. Segundo o pesquisador, seu trabalho firmou-se na perspectiva de propiciar uma leitura com vistas à emancipação do leitor, no sentido de ele construir seus próprios sentidos a partir dos textos. A metodologia de análise dos dados foi feita ora de forma qualitativa, ora quantitativa pois, segundo o autor da pesquisa, os objetivos propostos para cada uma das questões necessitam de análises distintas: as análises qualitativas foram consideradas para amostragem das respostas que mais chamaram a atenção do pesquisador, seja pela coerência ou pela incoerência. Nas análises quantitativas, que também abordaram coerência e incoerência, o pesquisador optou pela amostragem por meio de gráficos em colunas com os eixos definidos de acordo com a necessidade da interpretação. As respostas sem amostragem foram definidas quando o autor acreditava que somente a explicação era suficiente para a análise. Diferentemente do referido trabalho, este que aqui se apresenta possui abordagem eminentemente qualitativa e dimensão descritiva, uma vez que busca identificar as contribuições percebidas com a intervenção pedagógica pensada para a turma a partir da obra literária.

O professor-pesquisador sugere, por meio dos resultados obtidos, que o trabalho com a literatura brasileira em conjunto com o letramento literário pode ser exitoso, desde que elaborado com um propósito, e externa a consciência de que muito mais poderia ser feito, o que constitui mais uma justificativa para o presente trabalho (Damasio, 2019).

Acredita que o estudo da obra na sua integralidade, como este, pode, inclusive, trazer mais subsídios em termos de análise literária, o que dará aos aprendentes uma visão mais ampla do processo narrativo, além do empoderamento enquanto leitores capazes de ler uma obra completa, ensejando a visita a outros livros para leituras por fruição fora dos muros da escola.

A terceira dissertação que aqui se traz também foi implementada no ano de 2019 e tem como título: “Sendas do letramento literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção”, por Lucivania Silva Lopes. Como objetivo geral, tem-se: aplicar uma proposta de intervenção, na perspectiva do letramento literário, oportunizando aos educandos práticas de leitura através do gênero romance, na tentativa de incentivar sua leitura e ampliar a competência leitora dos alunos do 9º ano de uma escola pública da Zona Rural de Conceição do Coité. Seguem os objetivos específicos: vivenciar experiências de letramento literário, contribuindo para a formação de leitores críticos; reconhecer o letramento literário como uma

experiência de autorreflexão; reconhecer a função sociocomunicativa de um texto literário e realizar práticas de leitura do gênero romance e de outras obras literárias, nas aulas de Língua Portuguesa, com momentos de diálogo, ludicidade e de interação.

A referida proposta de intervenção compreende uma pesquisa participativa de abordagem qualitativa, cuja natureza, segundo a pesquisadora, compactua com a proposta, a qual estimula os educandos a refletirem sobre os temas abordados nos módulos didáticos (Lopes, 2019).

Foram escolhidos três romances para o desenvolvimento dessa intervenção: *A menina que cavava com a caneta,* de Sarah Correia, e *Capitães da areia*, de Jorge Amado. O primeiro é um romance de 2015, obra não canônica; e o segundo é um clássico da literatura brasileira. A pesquisadora oportunizou a leitura do primeiro livro integralmente, e o segundo foi conhecido pelos alunos por meio da exibição do filme e pela realização de círculos de leitura, nos quais alguns trechos do livro foram lidos na biblioteca da escola (Lopes, 2019).

É relevante observar que Lopes (2019), para desenvolver sua pesquisa, fez uma aglutinação de duas sequências didáticas. Seu trabalho teve como metodologia uma sequência didática (SD) norteada teoricamente por Cosson (2014 *apud* Lopes, 2019), encaminhando o trabalho de leitura do romance *A menina que cavava com a caneta*, permitindo o diálogo com *Capitães da Areia* e com outras obras. Segundo a pesquisadora, o desenho metodológico foi estruturado a partir da sequência didática sugerida por Dolz e Schneuwly (2004 *apud* Lopes, 2019) com algumas adaptações para que o foco permanecesse na leitura. Os procedimentos metodológicos privilegiaram leitura e discussão dos capítulos do romance por meio de rodas de conversa, círculos de leitura, visita à cidade que inspirou o cenário do romance não canônico, entrevista com autora da obra, contação de histórias e produção de *fanfics*, as quais foram postadas em plataformas digitais. A proposta centrou-se na perspectiva intersemiótica, possibilitando o contato com outros gêneros e outras linguagens.

Lopes (2019) relata que, embora o foco do trabalho tenha sido a leitura do romance, a escrita apareceu na proposta de intervenção como um meio de os alunos expressarem criatividade, desejos e emoções. Considera válido revelar que, para a escrita das *fanfics*, uma parte da SD em questão foi utilizada e revela que adotar uma SD que privilegie o gênero literário foi um desafio, porque Dolz e Schneuwly (2004 *apud* Lopes, 2019) não viabilizaram uma sequência para o trabalho efetivo com literatura, daí a necessidade que sentiu de fazer as devidas adaptações para comportar algumas particularidades do gênero em questão. A pesquisadora aplicou uma sequência básica fundamentada nos pressupostos de Cosson (2014 *apud* Lopes, 2019), qualificando o trabalho da literatura na sala de aula. A sequência básica,

segundo Lopes (2019), foi a mais adequada ao projeto de intervenção, por não haver foco na questão da escrita e reescrita de textos.

Sem dúvida, um trabalho desafiador e complexo, mas que certamente rendeu frutos, apesar de, por vezes, como reconhece a autora, os alunos terem se sentido sobrecarregados, dada a quantidade de ações propostas pelas sequências, o que comprometeu a realização de uma ou outra atividade. Ainda que a obra canônica não tenha sido contemplada em sua integralidade, a proposta pode ter representado, para muitos sujeitos da pesquisa, um ponto de partida para futuras retomadas da leitura. Espera-se que, ao ingressarem no ensino médio, esses estudantes se sintam convidados a revisitar a obra, dando continuidade à sua experiência literária, atribuindo significado ao que leem e desenvolvendo a apreciação estética. Nesse sentido, poderiam aproximar-se de uma obra rica com *Capitães da areia* que, assim como *Menino de engenho*, insere-se na terceira fase do modernismo brasileiro, marcada, sobretudo, pelo forte compromisso com as questões sociais. Enquanto a obra de Jorge Amado dá voz a crianças e adolescentes em situação de abandono e marginalização social, a de José Lins do Rego é construída a partir da perspectiva de uma criança, com a narração dos acontecimentos em primeira pessoa, configurando uma visão de mundo singular e, ao mesmo tempo, capaz de suscitar múltiplas reflexões nos leitores.

Pode-se inferir, considerando os objetivos dos trabalhos acima mencionados, um propósito comum, que é: intervir na prática leitora dos estudantes, a partir da crença de que é na educação formal que podem surgir possibilidades de ressignificar o texto literário.

Tendo em vista a perspectiva científica, a análise dos efeitos da intervenção aqui desenvolvida, que toma como base uma obra na sua integralidade, fornecerá dados empíricos valiosos, o que permitirá, ainda, validar ou refutar pressupostos teóricos sobre a eficácia de metodologias de ensino baseadas no estudo de gêneros para o aprimoramento da compreensão e interpretação de textos literários longos. Além disso, a pesquisa pode oferecer subsídios para a elaboração de propostas didático-pedagógicas mais eficazes, fundamentadas em evidências, para o ensino de literatura no ensino fundamental II.

Sob a perspectiva social, a presente pesquisa assume um caráter de urgência. O que frequentemente se percebe diante do cenário brasileiro, especialmente o de escolas públicas que se inserem em grandes centros urbanos como Fortaleza, é uma série de desafios na formação de leitores críticos e engajados com a literatura. Como dito anteriormente, a capacidade de fruição estética, de compreensão de diferentes realidades e de desenvolvimento do senso crítico, promovida pela leitura do gênero romance, é fundamental para a formação de cidadãos plenos. Ao propor uma sequência básica de atividades com o gênero romance,

este trabalho busca oferecer um modelo de intervenção que possa ser replicado e adaptado por outros educadores, abordando outras obras do mesmo gênero ou de gêneros literários diferentes, contribuindo para a democratização do acesso à literatura de qualidade com vistas à diminuição das desigualdades educacionais deste país.

Do ponto de vista pessoal, a escolha do tema e a realização deste estudo estão intrinsecamente ligadas à crença na capacidade transformadora da leitura literária. Há, por parte desta professora, um desejo genuíno de que mais jovens descubram o prazer da leitura e os múltiplos significados que a literatura pode oferecer, reconhecendo seu potencial para expandir horizontes, promover a empatia e construir identidades. Este trabalho se justifica ainda pela necessidade de confrontar um desafio social e educacional persistente: a crença de muitos estudantes de que a literatura faz parte de um campo inatingível. Essa percepção os faz sentir em um patamar inferior, levando-os a considerar que os livros literários não lhes dizem respeito. Essa barreira simbólica, que reflete claramente desigualdades sociais no acesso à cultura, precisa ser desconstruída e a escola desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão literária e na formação de leitores que se sintam pertencentes a esse universo.

A oportunidade de descrever os efeitos das atividades realizadas, observando o percurso individual dos alunos na construção de sujeitos leitores, representa um compromisso pessoal com a melhoria da educação e com a formação de novas gerações de leitores conscientes e críticos. Se a leitura literária tocar o âmago dos aprendizes, sujeitos da pesquisa, e ocupar o lugar que lhe pertence no cenário da educação básica, especialmente na escola pública, todo esforço terá sido recompensado. Portanto, a expectativa é que, ao potencializar o letramento literário dos alunos, esta pesquisa contribua para a formação de indivíduos mais autônomos, capazes de intervir criticamente no mundo que os cerca.

Com relação à fundamentação teórica, conteúdo do capítulo seguinte, será observado inicialmente um histórico sobre a posição que a literatura tem assumido na educação brasileira ao longo das décadas. Depois, de maneira mais pontual, será retomada a definição de letramento e suas dimensões para, em seguida, ser abordado especificamente o letramento literário e a razão pela qual a literatura deve ter lugar de destaque na escola. Outra dimensão sem a qual não se poderia aprofundar o presente estudo é a dos gêneros discursivos. Serão referenciadas as contribuições de estudiosos do assunto como Mikhail Bakhtin (2016, 2019), Jean-Paul Bronckart (1999), Luiz Antônio Marcuschi (2011), dentre outros. O gênero romance será abordado no tópico subsequente, dando especial ênfase ao período designado "Regionalismo de 30", em que se enquadra a obra escolhida para o desenvolvimento da pesquisa: *Menino de engenho*, de José Lins do Rego (2006).

No terceiro capítulo, dedicado à metodologia, serão apresentados os fundamentos da pesquisa-ação que orientam este estudo, explicitando sua natureza qualitativa e seu caráter interventivo. Serão descritos os participantes, o contexto em que a investigação foi desenvolvida e as etapas da intervenção pedagógica, detalhando as condições de produção dos dados. Ainda nesse capítulo, também serão discutidos aspectos relevantes da obra selecionada e os pressupostos da sequência básica de Rildo Cosson (2022), que fundamenta e organiza a proposta aplicada na turma.

O quarto capítulo será destinado à análise e interpretação dos dados produzidos ao longo do processo interventivo, considerando as interações, os registros e os momentos de leitura, bem como as dificuldades enfrentadas durante o percurso, evidenciando os avanços, as tensões e os redimensionamentos ocorridos durante a ação pedagógica com vistas a alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

Por fim, apresenta-se a conclusão, em serão são retomados os principais achados da pesquisa, destacando as contribuições da intervenção para a prática docente e para os estudos sobre letramento literário, bem como suas limitações e possibilidades de aprofundamento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância do estudo da literatura na construção integral do indivíduo é inconteste. Inúmeras são as pesquisas no ramo da Educação e das Letras que justificam cientificamente o cuidado que se deve ter no trato com o texto literário. Questões como o desenvolvimento cognitivo, o aprimoramento linguístico, o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, o desempenho acadêmico, além da preparação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal são cruciais para enfrentar os desafios da vida com uma mente aberta e crítica.

A abordagem da pesquisadora carioca Ana Crélia Dias, em palestra intitulada "Educação literária: desafios da escolarização", proferida aos estudantes do Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS, em 2025, leva à seguinte reflexão: ao mesmo tempo em que, nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, há uma efusiva valorização da literatura, existe uma profunda negligência com relação à formação leitora literária dos alunos da escola pública, o que constitui em si um grande desafio a ser assumido pelos educadores.

A pesquisadora faz uma longa reflexão sobre o papel que a literatura assume na escola, constatando que os estudos literários chegam aos documentos oficiais até hoje de uma maneira desprestigiada, apesar de superficialmente ovacionada. Ela observa o Brasil como um país desigual também em relação ao acesso à cultura literária, realidade essa comunicada a todo instante, seja pela ausência de boas bibliotecas públicas e escolares, seja pelo alto preço dos livros, o que transmite a mensagem de que a literatura é uma sofisticação para poucos.

Ainda segundo a pesquisadora, na década de 70, com a mudança de perspectiva do ensino de "Língua Portuguesa" para "Comunicação e Expressão", acontece o pontapé inicial, no que se refere ao ensino de literatura, que sai de uma formação linguística e literária mais aprofundada para uma formação mais relacionada a uma comunicação imediata. Surgiram desde então questões sobre a necessidade do ensino da nomenclatura específica dos estudos linguísticos até o porquê se apresentar a essa parcela da população desfavorecida o discurso sofisticado do cânone literário ao qual os alunos não têm acesso e cujas famílias não são leitoras. Segundo a estudiosa, a ideia que reside por trás desses questionamentos é a de que os estudantes da escola pública constituem um público fraco, incapaz de compreender a verdadeira literatura e para quem se poderia oferecer qualquer texto, a fim de conformar esse público a um tipo de produção mais simples. A pesquisadora salienta, ainda, que tal adequação acabou por causar um verdadeiro colapso, inclusive no próprio mercado editorial

que passou à produção de livros que ofereciam aos alunos menos favorecidos da sociedade uma formação praticamente paradidática.

Com efeito, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), cuja base eram os temas transversais, observou-se uma demanda de publicação no mercado editorial no intuito de atender às compras de governo. Encerrava-se, assim, segundo a estudiosa, um ciclo de compreensão do que viria a ser literatura numa perspectiva que se distancia, efetivamente, da arte literária, e que não constitui a base necessária para a formação estética dos alunos. Daí derivam duas constatações: a necessidade de se propiciar aos estudantes da escola pública uma verdadeira incursão na escrita literária, para que tenham a oportunidade de se arriscar nessa seara; e, a mais importante: a escola deve ser esse lugar de risco.

Diante desse panorama e retomando os dados de "Retratos do Brasil", que constatou que 53% dos entrevistados afirmou não ter lido nenhum trecho de um livro dentro do espaço de três meses que antecederam a pesquisa, é inegável a necessidade da inserção da leitura literária no contexto escolar, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos estudantes. Porém, em que pese essa realidade, não é recente a discussão de que estamos vivenciando um progressivo afastamento dos estudantes em relação às leituras de textos literários, potencializado pelo avanço da tecnologia em associação ao uso desregrado de ferramentas tecnológicas, que fazem as pessoas irem em busca de informações tão rápidas quanto superficiais.

Oliveira (2010, p. 172) questiona a frase: "O brasileiro lê pouco" alertando para a vaguidade da palavra "pouco"; porém, afirma com muita segurança que os textos menos lidos pelos brasileiros em geral são os literários. O autor defende a hipótese de que a escola e o curso de Letras contribuem para essa realidade quando dois aspectos são considerados: primeiro, a má formação do professor de português para o ensino de literatura; depois, o próprio conteúdo da disciplina de literatura.

O autor citado instiga a discussão com o seguinte questionamento:

> No ensino fundamental e no ensino médio a literatura tem de ser um objeto de estudo ou um meio à disposição de alunos e professores para o estudo do português? A separação entre português, redação e literatura não deixa dúvidas acerca da resposta a essa pergunta: a literatura tem sido abordada na escola, mas não tem sido vista como um meio para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua (Oliveira, 2010, p. 173).

Na esteira desse debate, Zilberman (2008), em seu artigo “O papel da literatura na escola”, faz um apanhado histórico importante para se entender como o ensino de literatura foi transfigurado a mero lugar de apoio ao conhecimento linguístico, onde se encontra até hoje.

A virada dos anos 70 para 80, período da descompressão do regime militar, representou um marco de intensificação das discussões sobre o papel da leitura e da literatura na escola. Esse contexto constitui terreno fértil para fomentar a criação de congressos e encontros que refletiam o engajamento de educadores e pesquisadores interessados em melhorar tanto a qualidade do ensino quanto a democratização do saber. Segundo a autora, nesse momento, “[...] a literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (Zilberman, 2008, p. 13). Apesar dessa visão promissora, com o passar das décadas, o que se viu foi o recrudescimento dos problemas educacionais, a despeito de mudanças políticas, como a redemocratização, a constituição de 1988, o sistema de cotas e as mudanças econômicas, advindas com a globalização e culturais, resultado da expansão dos recursos tecnológicos.

A autora continua seu relato temporal, mencionando o Brasil do século XXI, momento em que “[...] a globalização e o neoliberalismo impuseram novas formas de financiamento da cultura, visto que o Estado, em muitas ocasiões, deixa-o ao desamparo” (Zilberman, 2008, p. 14). Acrescenta-se a isso o advento dos *Estudos Culturais*, um campo interdisciplinar que reconheceu que a cultura transcende o conjunto de obras eruditas, e que deve acolher manifestações populares, valorizando vozes até então desvalorizadas e subalternizadas. “Essa constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga as potencialidades de criação, de que resulta o bem-estar reinante nos segmentos focados nas expressões da arte do pensamento” (Zilberman, 2008, p. 14).

Contrariamente a esse sentimento de euforia despertado pela ruptura de fronteiras entre o erudito e o popular, a autora constata que o que se viu foi a permanência de problemas educacionais, tendo-se somado novas razões a antigas queixas:

> [...] O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores. A depauperação dos professores, submetidos a maus salários e ao desdém por parte do poder público, se evidencia em ambas as circunstâncias. Contudo, recaem sobre o professor e sobre o sistema escolar as maiores cobranças, seja por os velhos problemas persistirem, de que resultam

> performances negativas em avaliações contínuas (PISA, SAEB, entre outros), seja por não saberem se posicionar perante os novos desafios, os que são colocados pelas mudanças tecnológicas e científicas, que seguidamente monopolizam as preferências dos jovens, e os que dizem respeito à situação vivida, em nossos dias, pela mocidade, vítima e sujeito da violência urbana, rotineira no cotidiano nacional (Zilberman, 2008, p. 14).

Diante do exposto, a autora questiona sobre que tipo de leitura caberia à escola estimular. E traz à reflexão o fato de que, por muito tempo, quando a escola se destinava sobretudo às elites, a leitura era um meio de difundir a língua padrão e literatura canônica; porém, quando se expandiu a escola brasileira, "[...] os novos contingentes não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária, a quem cabia apresentar, talvez pela primeira vez" (Zilberman, 2008, p. 15).

Nessa direção, evidencia-se a necessidade de letramento, especialmente o literário. Diante disso, a autora elenca as distintas missões do professor: alfabetizar, facultar o domínio pelo aluno do código escrito, formar leitores qualificados de textos literários. Mas assevera que, por serem muitas as tarefas e precária a situação de trabalho do professor, raras vezes qualquer um desses resultados é alcançado, considerando-se o baixo desempenho dos estudantes nos testes a que são submetidos.

> Assim, não se trata de rejeitar o caminho percorrido, mas de ajustá-lo aos novos tempos, pois a história não para. Trata-se, por outro lado, de reiterar premissas e pressupostos, para que se atinjam as metas desejadas, constando entre elas a melhoria das condições de ensino, por meio do alcance de resultados positivos em sala de aula, a valorização do professor e a progressiva democratização do saber na sociedade brasileira contemporânea (Zilberman, 2008, p. 16).

Oliveira corrobora com Zilberman ao criticar o uso dos textos literários como apoio a uma sistematização do conhecimento linguístico. O autor não poupa críticas ao uso da literatura para estudos meramente gramaticais, fato recorrente em diversos livros didáticos que são adotados nas escolas de ensino fundamental Brasil afora e assevera que "[...] estudar literatura e usar literatura são duas coisas diferentes" (Oliveira, 2010, p. 173).

Petit (2022) define o ato de ler como forma de aguçar o espírito crítico. "Em termos mais gerais, é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia" (Petit, 2022, p. 57). A perspectiva apresentada pela autora reforça a compreensão da leitura literária como prática capaz de ampliar horizontes de pensamento e favorecer a construção de subjetividades menos

rígidas e padronizadas. Entretanto, quando o ensino da literatura privilegia apenas aspectos historiográficos e classificatórios em detrimento da apreciação estética e da experiência da leitura, tal potencialidade tende a ser enfraquecida.

Essa outras palavras, limitar a literatura ao estudo de escolas literárias, suas características e principais representantes, em prejuízo da apreciação estética desses textos e tudo o mais que a leitura de obras literárias nos permite vivenciar talvez contribua, segundo Oliveira (2010), para que os jovens não busquem novas leituras ao término do ensino médio. Nesse sentido, o autor sugere a criação de oficinas de leitura ou de círculos de leitura como uma forma prática de o professor lograr êxito a partir do trabalho com a literatura em sua sala. O papel do professor, aliás, é preponderante nesse processo, haja vista que a sua intermediação é crucial para evitar o desestímulo dos estudantes diante de textos mais complexos: "É preciso tratar as produções literárias como obras artísticas que devem servir para a leitura de fruição, prazerosa, embora exijam alguns conhecimentos mais específicos para a depreensão mais aprofundada dos significados pretendidos pelos escritores" (Oliveira, 2010, p. 180).

O autor arremata ao salientar que é urgente que os cursos de letras incluam o ensino de literatura, que transcende o estudo de literatura (escolas literárias, características prototípicas dos movimentos literários e seus autores mais representativos), ou ainda que os professores universitários "façam as devidas pontes entre as disciplinas que lecionam e o ensino de literatura" (Oliveira, 2010, p. 180).

Outro aspecto defendido por Oliveira é o de que os professores de português devem fazer uma reflexão sobre como anda a sua prática pedagógica em termos de ensino de literatura, pois são eles que, de maneira mais efetiva, podem auxiliar seus alunos a alcançarem uma leitura mais apurada dos textos literários.

Nesse sentido, cabe mencionar a seguinte reflexão de Lajolo (2005, p. 108):

> A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Parafraseando a autora, pode-se dizer que o incentivo de que os jovens leitores precisam tem de emanar, necessariamente, do professor, mesmo porque, é impossível oferecer

o que não se tem e o profissional apaixonado pelo seu ofício afeta positivamente a sua prática pedagógica.

De modo semelhante, Solé (1998, p. 43) lembra que "o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar". Em outras palavras, o interesse do professor pela leitura pode influenciar a própria percepção que os alunos têm dos livros: como apenas mais uma obrigação escolar, ou como fonte de conhecimento e prazer que transcende os muros da escola.

Não se pode esquecer, como já mencionado, o quanto a valorização do professor é importante nesse processo. Profissionais respeitados, motivados e bem-remunerados não precisariam se expor a uma carga horária tão exaustiva, o que lhes daria condições de, além de adquirirem livros, terem tempo para lê-los, tempo para repensarem sua prática em busca avanços advindos de experiências exitosas tanto para si enquanto docente, quanto para os discentes.

Silva (1988) arremata essa questão ao afirmar:

> Parece-me que, além de equipar as escolas com boas bibliotecas, a ação para o incentivo à leitura deveria se voltar concretamente à dignificação do professor brasileiro, de modo que ele próprio tenha condições para ler e se atualizar. Com a vida sobrecarregada que leva, com o parco salário que ganha, com a exígua literatura de que dispõe etc., o professor muitas vezes é levado a se transformar num não-leitor, sendo também impedido de acompanhar as informações em sua área de conhecimento (não são poucos os professores deste país que preparam suas aulas tendo como base somente o referencial de um determinado livro didático […] (Silva, 1988, p. 103)

Ainda no tocante à necessidade de se fazer um trabalho desde a base em sala de aula para despertar o gosto dos alunos pela leitura literária, é preciso distinguir alguns aspectos pontuais para o presente estudo. Nesse viés, Soares (2023) estabelece a diferença entre alfabetização e letramento quando evidencia o papel social do letrado. Enquanto ser alfabetizado não garante essa prerrogativa cidadã, ela explica que letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, estando implícita nesse conceito a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras, o letramento leva o indivíduo a um patamar mais elevado em relação ao indivíduo que apenas se alfabetizou.

Esse aspecto libertador da leitura também é destacado por Silva (1988, p. 46) ao sustentar que “ler é, basicamente, abrir-se para novos horizontes, é ter possibilidade de experienciar outras alternativas de existência, é concretizar um projeto consciente, fundamentado na vontade individual”. Para o autor, saber ler e executar esse ato verdadeiramente, de maneira crítica e frequente é, em última instância, possuir mais elementos para pensar sobre a realidade e sobre as condições de vida. E arremata: “Isto posto, fica mais visível a possibilidade de o ato de ler se transformar num ato de questionamento e contestação”.

Mas todas essas implicações só são possíveis na perspectiva de um leitor ativo, definido por Solé (1998, p. 40) como aquele “[...] que processa e atribui significado ao que está escrito em uma página”. Sobre o ato de ler, a autora define:

> [...] ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (Solé, 1998, p. 44).

Sem dúvida, a percepção de que a leitura tem um propósito aumenta a motivação e o engajamento do leitor, daí por que a sistematização das atividades com leitura em sala de aula seja comprovadamente eficaz.

2.1 Letramento

Como mencionado anteriormente, o letramento tem um conceito que vai muito além da alfabetização. Enquanto a alfabetização faz referência à aquisição da capacidade de ler e escrever, o letramento envolve a capacidade de utilizar essas habilidades de maneira eficaz em diferentes contextos da sociedade. Soares (2023) nos adverte que o conceito de letramento é relativamente recente e que a palavra só veio a fazer parte do vocabulário da área educacional em meados de 1980.

> Antes, nosso problema era apenas o do "estado ou condição do analfabeto" - a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever" e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto - **alfabetismo** ou **letramento** - não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo **letramento** (Soares, 2023, p. 20).

Soares (2023) destaca a dificuldade ao se buscar uma definição adequada de letramento; porém, aponta uma saída a partir da identificação de duas dimensões: a individual, quando o letramento é visto como um atributo pessoal, e a dimensão social, em que o letramento é considerado um fenômeno cultural, envolvendo um conjunto de atividades e exigências sociais de uso da língua escrita. Em que pese a estipulação dessas duas categorias de definições de letramento, a autora alerta que é preciso considerar a natureza complexa e heterogênea de cada dimensão.

A dimensão individual refere-se ao processo pelo qual a pessoa adquire habilidades de leitura e de escrita. Soares (2023) relata que não raro as definições de letramento tomam a leitura e a escrita como uma única habilidade, sem considerar as peculiaridades de cada uma. Por outro lado, as definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou numa ou na outra, ignorando que os dois processos se complementam. São diferentes, mas ambos constituem o que chamamos de letramento. A autora pontua que, ainda que nos limitássemos a formular uma definição consistente de letramento considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita, surgiriam questionamentos sobre quais habilidades de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como letrado ou, ainda, que tipos de materiais escritos o indivíduo deve ser capaz de ler para ser considerado letrado.

> Respostas a tais questões são bastante problemáticas. As competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo, indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica, portanto, é difícil especificar de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo *letrado* do indivíduo *iletrado* (Soares, 2023, p. 71).

No que respeita à dimensão social do letramento, Soares (2023) traz uma definição mais ampla em que conceitua letramento não apenas como um conjunto de habilidades

individuais, mas como "[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (Soares, 2023, p. 72). Ela aprofunda a temática, apontando duas interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação progressista, "liberal", a qual ela chama de versão "fraca", e outra radical, "revolucionária", chamada de versão "forte". A primeira concepção enfoca a funcionalidade como atributo essencial das habilidades de leitura e escrita. Tais habilidades devem sempre ser associadas a seus usos, às formas empíricas que elas realmente assumem na vida social, para que assim, o indivíduo *funcione* adequadamente, daí o termo "letramento funcional".

Por outro lado, uma perspectiva diversa sobre as relações entre letramento e sociedade é proposta por aqueles que a consideram não como um instrumento neutro, mas sim como um conjunto de práticas construídas socialmente, capazes de reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. Assim, Soares (2023) conclui enfatizando a impossibilidade de se formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural e político, isso porque há variáveis que não podem ser desconsideradas, como as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.

2.2 Letramento literário

Falar em letramento literário envolve falar no engajamento para a formação de leitores reflexivos, capazes de interpretar e apreciar textos literários em sua diversidade. A compreensão aqui considera nuances do texto que usa a palavra para fazer arte, com suas figuras de linguagem e farta conotação. O letramento literário envolve o desenvolvimento de um senso crítico e estético, permitindo que o leitor analise a obra de forma profunda e significativa, refletindo sobre o que leu, fazendo as inferências que forem necessárias para tirar do texto o máximo de proveito possível.

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) propõe uma abordagem de literatura que ultrapasse o paradigma didatizante, tão apregoado nas salas de aula, e reconhece a historiografia como importante, mas para fins de sistematização, e não como forma exclusiva de trabalho com a literatura. O documento defende "o contato e a interação com as obras literárias, bem como atividades que propiciem a discussão e a troca dialógica de

posicionamentos que envolvam a leitura literária como prática fundante" (Araújo, 2024, p. 23).

Na contramão desse lugar de destaque ao qual o texto literário é alçado pelos documentos oficiais, encontra-se a realidade das escolas públicas de Fortaleza, que possuem quase sempre bibliotecas inoperantes em relação ao incentivo dos alunos à leitura literária. Regidas por professores adoecidos pela lida de anos de jornadas triplas de trabalho e quase sempre prestes a se aposentar, esses profissionais, quando não estão de licença médica, dificilmente esboçam um movimento significativo para oportunizar a experiência de leitura literária no espaço da escola. Por vezes, as bibliotecas se transformam em salas de vídeo e não raro em depósitos de materiais de toda sorte, desde livros didáticos a materiais que não são pedagógicos.

Silva (1988) contribui ao acrescentar que "[...] a biblioteca deveria ser o centro de estimulação cultural de todas as escolas, tanto para a atualização profissional dos educadores como para o atendimento e desenvolvimento dos interesses de leitura dos alunos, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem" (Silva, 1988, p. 101).

Cosson (2022) coaduna com Silva quando observa:

> Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2022, p. 17).

O autor defende que a literatura tem e precisa manter um lugar de destaque na escola, mas critica a forma como é escolarizada, daí o porquê da necessidade de ações que trabalhem o letramento literário, principalmente na educação básica.

Cosson (2022) lembra que o letramento literário é uma prática social e, por isso mesmo, é responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas como essa escolarização vem sendo feita, sob pena de descaracterizá-la. Ele continua seu pensamento, afirmando que não se deve considerar a simples leitura de textos literários como atividade escolar de leitura literária, mas é imprescindível que haja um trabalho ordenado e sistemático com vistas ao letramento literário dos discentes. O autor assevera que "[...] apenas ler é a face mais visível da resistência ao

processo do letramento literário na escola. Por trás dele, encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas" (Cosson, 2022, p. 26).

Uma dessas pressuposições mencionadas por Cosson (2022) reside na ideia equivocada de que os livros falam por si mesmos, haja vista que se lemos fora da escola com prazer, sem nenhuma instrução do professor, isso significaria que a escola não precisa se ocupar com o processo de leitura dos seus estudantes. Esse sofisma é desmentido na medida em que se percebe que é justamente no ambiente escolar onde são adquiridos mecanismos de interpretação sem os quais o entendimento do texto ficaria comprometido. Além disso, a leitura literária que a escola objetiva transcende o simples entretenimento que a leitura de fruição proporciona. "No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada" (Cosson, 2022, p. 26-27).

Por outro lado, segundo Cosson (2022), existe a ideia de que é impossível expressar o que experimentamos na leitura dos textos literários, como se a experiência advinda com os textos fosse de tal modo mística que a língua seria incapaz de traduzi-la em palavras. Em termos menos radicais, é como se a tentativa de verbalização do que foi compreendido ou sentido fosse fator de empobrecimento do diálogo íntimo entre o leitor e o escritor, pensamento em relação ao qual o autor se posiciona totalmente contrário, pois, segundo ele, é justamente esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. Ainda segundo o autor, há quem diga que a análise literária praticada na escola "[...] destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção" Cosson (2022, p. 28). A esse respeito, o autor argumenta:

> Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (Cosson, 2022, p. 29).

Em suma, o autor conclui a discussão afirmando que, se quisermos formar leitores verdadeiramente capazes de experimentar toda a força humanizadora contida na literatura, apenas ler não é o suficiente e que o letramento literário é fundamental nesse processo. Na escola, a leitura literária, para além de ajudar o aluno a ler melhor, fornece "[...] os

instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem" (Cosson 2022, p. 30).

A seguir, descreve-se a Sequência Básica do Letramento Literário de Rildo Cosson (2022), a qual se desenvolve em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa do projeto pedagógico, *Motivação*, busca despertar o interesse dos alunos pela leitura do texto literário. Deve ser criado um ambiente propício à recepção da obra, explorando temas, imagens, músicas, vídeos que possam estabelecer conexões com o texto que será lido. Segundo Cosson (2022, p. 53-54),

> [...] crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, consequentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária.

Lajolo (2005) alerta que é premente se discutir o conceito de motivação, para que a obra literária não esteja "completamente desfigurada da prática escolar". A autora critica com veemência determinadas atividades propostas por manuais escolares, o que chama de "periférico ao ato da leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede". E assevera: "Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum" (Lajolo, 2005, p. 15).

Sendo assim, a finalidade desse contato inicial com o texto literário é provocar a curiosidade dos alunos, ativar seus conhecimentos prévios para, enfim, criar um horizonte de expectativas para a leitura. Para Cosson (2022), a leitura necessita ser preparada, pois demanda uma antecipação que, na escola, deve ser conduzida pelo professor, de maneira a favorecer esse processo, e acrescenta que "[...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação" (Cosson, 2022, p. 54).

O autor lembra que, como mencionado por Magda Soares (2023), não cabe o questionamento sobre se a literatura deve ou não ser escolarizada, mas como essa escolarização se dará, o que, nas palavras de Cosson, eleva o patamar da didatização da literatura a um "mecanismo escolar legítimo" (Cosson, 2022, p. 57).

Outro ponto ressaltado pelo autor é que, como não se pode separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa, é interessante e viável compor uma atividade de motivação integrando leitura, escrita e verbalização oral; alertando apenas para o cuidado com

o tempo destinado à motivação, que não deve ser longo, sob pena de o objetivo se perder. O autor propõe que essas atividades sejam realizadas no período de uma aula e que em seguida se passe para a segunda etapa da sequência básica.

A segunda etapa da sequência básica, *Introdução*, consiste na apresentação do autor e da obra. Cosson observa que, mesmo sendo uma atividade relativamente simples, demanda alguns cuidados, como o de não transformar esse momento em uma longa aula expositiva sobre vida do autor, com detalhes biográficos desinteressantes. "No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o escritor e, se possível, ligadas àquele texto" (Cosson 2022, p. 60).

A apresentação da obra é outro aspecto que inspira cautela, pois, conforme o autor, "[...] quando se está em um processo pedagógico, o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando, assim, a sua escolha" (Cosson 2022, p. 60).

A terceira e mais importante das etapas da sequência básica Cosson a denominou simplesmente de *Leitura*. É esta a ocasião em que os alunos terão um momento de efetivo contato com o texto literário. Nesta etapa, o autor destaca como essencial o acompanhamento da leitura por parte do professor, mas alerta para que esse acompanhamento não seja confundido como uma forma de policiamento, o que traria prejuízo, ao invés de benefícios ao processo. "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, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura" (Cosson, 2022, p. 62).

O autor observa que, no caso de textos longos, o ideal é que a leitura seja feita em ambientes extrassala de aula, como em casa, sala de leitura ou biblioteca por um determinado período. Como o romance, gênero proposto para esta intervenção, caracteriza-se por ter uma extensão considerável, é importante que cada estudante receba um exemplar para ser manuseado individualmente.

> A leitura do texto literário, como já observado antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos 'segredos' são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta (Cosson, 2022, p. 63).

É justamente essa "experiência estética" citada por Cosson que prende o leitor, a partir do olhar inaugural que o conduz a um universo novo e que o convida à fruição e à crítica.

Fazer os alunos descobrirem essa beleza entranhada no texto literário é o desafio que este trabalho pretende, em última análise, alcançar.

Colomer (2009) define a leitura do texto literário como "[...] uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história" (Colomer, 2009, p. 18). Sem esquecer suas próprias dimensões, o leitor expande as fronteiras do conhecido, absorvidas através da imaginação e decifradas por meio do intelecto. A autora salienta ainda a característica de a leitura ser uma atividade bastante completa e que raramente é substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. "Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo" (Colomer, 2003, p. 18).

A esse ângulo, a autora chama de individual, em contraposição ao ângulo social que decorre dos efeitos desencadeados:

> [...] o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (Colomer, 2009, p. 18).

A partir desse pressuposto defendido por Colomer (2009) é que se consubstancia e se justifica a característica de compartilhamento que faz parte do período destinado à terceira etapa da sequência básica de Cosson. Aqui o professor convida os alunos a compartilharem os resultados de suas leituras. A esses momentos de partilha literária, o autor chamou de "intervalos", que vão permitir ao professor detectar as dificuldades dos leitores, funcionando "assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura", podendo se constituir "[...] em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo" (Cosson, 2022, p. 64).

A intenção dos intervalos, enfim, é oportunizar ao professor fazer as intervenções necessárias durante o processo:

> [...] ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no

> intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (Cosson, 2022, p. 64).

A última parte da sequência, denominada de *Interpretação*, é definida pelo autor como "[...] parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade" (Cosson, 2022, p. 64).

Solé (1998) também entende a interpretação como o resultado de um processo constante de elaboração e verificação de previsões, em que os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante:

> Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto podemos construir uma interpretação, o compreendemos (Solé, 1998, p. 27).

Nessa fase, o aluno é incentivado a questionar os valores, as relações sociais e os conflitos apresentados na obra, considerando tanto a visão de mundo expressa pelo autor quanto as influências do contexto histórico, social e cultural em que o livro foi concebido. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade para que cada estudante reflita sobre as suas próprias experiências e perceba como elas interferem em sua leitura e compreensão da história. Cosson (2022) propõe que a etapa da interpretação seja realizada em dois momentos: o momento interior e o momento exterior.

A interpretação interior foca nos elementos internos do texto e, como diz o autor, "é o encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária [...] esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o autor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras" (Cosson, 2022, p. 65).

O autor ressalta que as fases anteriores (motivação, introdução e leitura) constituem os elementos que a escola usa no processo de letramento literário realizado até aqui, e que as relações familiares e tudo o mais que constitui o contexto da leitura terão reflexo positiva ou negativamente nesse momento interno. Sendo assim, por mais íntimo e pessoal que seja esse momento interno da interpretação, ele não perderá o seu caráter social, haja vista que "[...] a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura" (Cosson, 2022, p. 65).

Em relação ao momento externo, o autor ressalta a "[...] materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (Cosson, 2022, p. 65). Essa abordagem parte do princípio de que a literatura não é um produto isolado, mas, ao contrário, é produto de uma realidade concreta com a qual o leitor dialoga toda vez que se dispõe a ler. Ao realizar a interpretação exterior, o leitor busca compreender como o texto representa a sociedade de sua época, bem como quais relações podem ser estabelecidas com o momento presente. O autor ratifica a necessidade do compartilhamento das múltiplas interpretações dos alunos:

> Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (Cosson, 2022, p. 66).

Daí a importância da exteriorização das interpretações feitas durante o processo da sequência básica. O autor arremata, afirmando que "as atividades da interpretação como a entendemos aqui devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro" (Cosson, 2022, p. 66).

Em consonância às contribuições de Cosson, Colomer (2007) aponta para a necessidade de que a apresentação dos livros às crianças e adolescentes no âmbito escolar seja feita de maneira exitosa, e afirma que, se essa preocupação ainda é tão presente na atualidade, parte de uma "consciência generalizada" de que o objetivo de formar o leitor não tem atingido o sucesso esperado. A autora, em busca da compreensão desse fato, levanta algumas hipóteses interessantes de serem comentadas aqui. Em princípio, ela expõe o desafio de conseguir uma população altamente alfabetizada, o que iria requerer um esforço social muito elevado tanto em custos, como em agentes. Depois, afirma que, contrariamente ao senso comum, talvez a sociedade não veja de maneira tão clara que seja necessário certo tipo de alfabetização, questionando a utilidade da leitura literária, diante da imensa gama de recursos disponíveis hodiernamente, a exemplo dos audiovisuais, que "[...] cumprem funções que antes pertenciam à literatura, como o consumo de ficção ou a posse de referências compartilhadas" (Colomer 2007, p.102).

Outra hipótese citada pela autora é a de que seria "[...] um objetivo utópico, no sentido de que as crianças não se incorporam a uma sociedade que funcione já como letrada, com

elevados hábitos de leitura, por exemplo, senão que se supõe que são elas que deveriam alcançar no futuro essa sociedade alfabetizada em sua totalidade" (Colomer 2007, p. 102). Ou ainda porque nossa sociedade desenvolveu valores e formas de vida que vão de encontro a condições favoráveis à leitura, como a concentração, por exemplo.

De qualquer modo, fato é que a necessidade de incentivo à leitura literária constitui ponto pacífico. Tanto que, nas palavras de Colomer (2007, p. 104), "a literatura é importante para os humanos, e os adultos são responsáveis por incorporá-la às novas gerações". Segundo a autora, esse fenômeno é um tipo de resposta imediata ao seguinte problema: o da mudança das funções sociais da literatura durante a segunda metade do século XX, além do fato de a leitura literária ter perdido espaço na escola para a chamada leitura funcional. Para Colomer, "graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios" (Colomer, 2007, p. 104). Daí a grande responsabilidade que a escola possui de apresentar aos estudantes a possibilidade de experimentar a leitura de gêneros diversos (inclusive do cânone da nossa literatura), ler com os alunos, buscar interpretar acontecimentos narrados junto deles, fazer inferências, indo além da leitura de superfície.

Colomer (2007) ainda comenta que não basta dar livros às camadas sociais que não os possuem, como se elas estivessem ansiosamente no aguardo pelo momento de lê-los. Programas de incentivo e dinamização da leitura são vitais nesse processo, como arremata a autora:

> As linhas de atuação que podem parecer mais promissoras nesse campo podem sintetizar-se nos seguintes pontos: 1. Destinar recursos para aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros no entorno infantil; 2. Atender à formação leitora dos professores e outros mediadores; 3. Incrementar a presença da leitura literária na escola (Colomer, 2007, p. 105).

A respeito do segundo ponto mencionado acima, também Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 89) comungam da ideia de que "o(a) professor(a) terá – ele mesmo! – de ser capaz de compreender a essência de cada uma das habilidades necessárias à produção de sentidos na leitura em língua materna." E afirmam que as chamadas "matrizes de referência", as quais listam as habilidades de leitura em língua materna, devem ser dominadas plenamente pelos mestres, para que sejam oferecidas aos seus alunos as melhores estratégias para a efetiva produção de sentidos a partir da leitura de textos.

A compreensão de um texto é algo bastante complexo e, para tal, "[...] o leitor precisará mobilizar uma série de habilidades que lhe permitirão analisar o texto – ainda que de modo inconsciente/intuitivo" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 89). Segundo os autores, o leitor será tão experiente quanto maior ou mais dinâmica for a sua competência leitora, ou vice-versa. Acontece que as habilidades são aprendidas, adquiridas e, quando mobilizadas para o desempenho de uma função, alcança-se a competência.

> […] para obter sucesso na leitura, o leitor terá de adquirir, desenvolver e consolidar algumas das habilidades que permitirão criar e manter esse processo interativo. Tal processo envolve ser capaz de selecionar informações, compreendendo a localização de informações explícitas, a hierarquização entre informações principais e secundárias, a percepção da escolha vocabular/lexical etc.; ser capaz de perceber os efeitos de sentido decorridos das relações lógico-discursivas e de outras ordens no texto e de adicionar elementos e reconstruir o sentido do texto, por meio de inferências, tanto de palavras e expressões como do texto como um todo, entre outras ações (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 92).

Os autores alertam, ainda, para o cuidado que o professor deve ter em não usar o texto como pretexto para ensinar questões meramente gramaticais, mas usá-lo de forma socialmente relevante. Os textos também devem ser bem selecionados, respeitando a faixa-etária dos estudantes, já que textos inadequados vão, invariavelmente, ter impacto negativo no desenvolvimento das habilidades de leitura. Além disso, "[...] há que cuidar para que eles tenham um ajuste fino entre a linguagem utilizada e os propósitos comunicativos, bem como com o gênero textual a que pertencem" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 96).

Outro destaque feito pelos autores é que, para um texto receber o *status* de "bom", deve sempre ser um texto concreto, criado a partir de uma situação autêntica, da vida de pessoas reais. Além disso, sugerem que o professor deverá trabalhar, o mais possível, com textos integrais, de preferência em seu formato e meio originais (jornal, revista, livro etc.), enfim, trabalhar com textos inteiros e onde eles existam de verdade. Assim, certamente a conexão texto-leitor tornará a leitura mais envolvente, dando possibilidade de o leitor refletir sobre o mundo ao redor.

Nessa perspectiva, os autores consideram de suma importância que o professor dedique tempo para a leitura de textos em sala de aula. Segundo eles, "[...] se ele não dedicar parte de suas aulas à leitura, ficará muito difícil seus alunos adquirirem, desenvolverem e consolidarem as habilidades requeridas, porque o conhecimento intuitivo que eles têm de leitura não é suficiente para se tornarem leitores plenos" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 96).

Para Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), o processamento do texto só é possível a partir da mobilização das habilidades de leitura, que são acessadas na medida em que se lê. Segundo os autores, a leitura se realiza em níveis, sendo o mais elementar, baseado no material textual, denominado leitura de superfície ou compreensiva, "[...] caracterizada pela possibilidade de entender o que o texto está dizendo sem ir além" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 102). As crianças, quando estão no processo inicial da aprendizagem da leitura, tendem a permanecer nesse nível por um bom tempo, até que, depois do trabalho sistemático do professor em apresentá-las a outras oportunidades de leitura, possam ascender a outros níveis. A leitura inferencial é um nível mais elevado, que vai exigir do leitor realizar inferências, constituindo uma leitura mais profunda e consistente. Nesse nível, entende-se o quanto é importante considerar o contexto em que a palavra se encontra. Mas é na leitura interpretativa que são exigidas as mais complexas habilidades. Para além da superfície e das pistas textuais necessárias para as inferências, "[...] o leitor transcende os limites do texto e adentra o ilimitado campo das vivências pessoais, retirando do texto as mais singulares possibilidades de compreensão e usufruindo do texto de forma mais madura, complexa e produtiva" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 113).

A leitura interpretativa, segundo os autores, carece de um trabalho mais refinado, já que não se trata de um mero exercício de opinião sem fundamento, mero "achismo", isso porque "[...] a manutenção da coerência entre o que se interpreta e aquilo que está no texto é o ponto decisivo de uma boa interpretação" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 113).

Indubitavelmente, muitas são as oportunidades de, a partir da leitura de determinados textos, surgirem reflexões e questionamentos sobre a realidade vivenciada pelos alunos, relacionando o seu conhecimento de mundo e o texto. Isso é o que permite atribuir valores socioculturais ao que se lê, levando os estudantes a irem além da leitura meramente superficial e de inferências. Nessa circunstância, "[...] é necessário construir relações mais profundas, muitas vezes beirando o abstrato, para chegar a uma aplicação coerente do texto na nossa existência cotidiana" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 113).

Considerando essas discussões, fica mais fácil entender o quanto é essencial a ideia de o professor compartilhar a leitura com seus alunos, defendida por Colomer (2007). A autora elenca alguns aspectos que os estudantes necessitam alcançar nesse processo, como:

> [...] tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas, para que se lembrem que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; alguém atento em equilibrar o seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e a da criança, por exemplo), e

> que lhe facilite dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes à demora do dicionário nesse momento; atividades organizadas em longo projetos de trabalho que deem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler e ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço (Colomer, 2007, p. 110).

E arremata, reconhecendo que não é fácil desenhar um itinerário de leitura que combine esforços escolares e familiares e ainda equilibre a motivação e aprendizagem das crianças, mas afirma que certamente a dedicação de tempo escolar para a leitura autônoma, a criação de espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura e a melhoria nos programas de aprendizagem escolar da leitura são peças de um quebra-cabeças cujo encaixe acarretará experiências exitosas no âmbito do letramento literário.

A essa altura, cabe citar a definição precisa sobre o que é literatura e a relação existente considerando a tríade obra-leitor-autor, feita por Candido (2023b):

> A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (Candido, 2023b, p. 94-95).

Todas as proposições apreciadas até aqui dão conta de que um bom trabalho feito a partir da leitura literária na escola é capaz de promover a apreciação da arte e da estética de textos, pois é através da literatura que os alunos têm a oportunidade de ser introduzidos à beleza das palavras, à musicalidade dos textos poéticos e à riqueza das imagens literárias. Além disso, de igual maneira, é inegável que os frutos do trabalho com literatura vão mais além: podem influir positivamente na formação ética e moral dos estudantes, suscitando reflexões pontuais sobre a condição humana e contribuindo sobremaneira para a formação de valores e princípios éticos, tão fundamentais para o convívio em sociedade.

2.3 Gêneros do discurso

O conceito de gêneros do discurso é de extrema relevância nos estudos da linguagem, tendo em vista que permite a compreensão de como os textos se organizam em diferentes contextos sociais e comunicativos.

Bakhtin (2016) desenvolveu uma teoria significativa acerca dos gêneros do discurso, que versa sobre como a especificidade do campo de comunicação determina o conjunto do enunciado (formado pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional). O autor comenta que, apesar de cada enunciado particular ser individual, cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, e a esses tipos de enunciados ele chamou de *gêneros do discurso*.

Marcuschi (2007, p. 19) define gêneros textuais como "entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa", mas alerta, logo em seguida, para o fato de os gêneros não serem instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa; mas, ao contrário, "eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas".

Quanto a esse último aspecto, sobre as mudanças na área das tecnologias e sua relação com o surgimento dos gêneros, Marcuschi (2007) faz uma breve observação histórica em que elenca didaticamente quatro fases:

> [...] numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica […] presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (Marcuschi, 2007, p. 19).

Em sua obra intitulada *Os gêneros do discurso,* Bakhtin (2016) chama a atenção para a extrema heterogeneidade desses gêneros, que se realizam tanto na forma oral quanto escrita. Tal característica é tão marcante que inviabiliza um plano único para o seu estudo. Ele salienta que "[...] a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. O que mais se estudava eram os gêneros literários" (Bakhtin 2016, p. 13). Aqui o autor destaca claramente uma lacuna importante nos estudos da linguagem e da literatura,

argumentando que as pesquisas se debruçaram mais sobre as formas artísticas e estéticas da linguagem, enquanto negligenciaram outros tipos de discurso, igualmente importantes para a compreensão da comunicação humana.

Na tentativa de definir a natureza geral do enunciado, Bakhtin (2016) classificou-os em primários e secundários. Os primeiros surgem a partir de situações de comunicação simples, que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. São geralmente curtos, menos complexos e informalmente estruturados, facilitando a interação cotidiana, como, por exemplo, conversas do dia a dia, bilhetes, diálogos informais, mensagens de texto. Os segundos caracterizam-se por se desenvolverem em situações mais formais e institucionalizadas. São discursos mais elaborados e complexos, e com frequência incorporam e transformam os gêneros primários. São exemplos de gêneros secundários: romances, artigos científicos, ensaios, discursos políticos, peças de teatro.

Cada gênero tem uma função específica e é adequado para determinados contextos de uso. Outras características como a estrutura composicional e o estilo são pontos bem peculiares que os individualizam. Bakhtin (2016) ressalta a importância dos gêneros do discurso quando afirma que ajudam a estruturar e organizar a comunicação, fornecendo uma estrutura que falantes e ouvintes podem reconhecer e seguir, o que facilita a compreensão e a interação na sociedade. Além disso, lembra que os discursos são variados e dinâmicos, pois são reflexo da diversidade da vida social e das mudanças culturais advindas com o tempo. Sendo assim, é natural que os discursos evoluam, podendo se transformar com base nas necessidades e práticas comunicativas das comunidades.

Inspirado nas ideias de Bakhtin, Jean-Paul Bronckart (1999) desenvolveu e divulgou amplamente a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que trata a linguagem como uma atividade integrada às práticas humanas e, portanto, inseparável das ações sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, a linguagem enquanto fenômeno social supera a visão estruturalista de estudiosos como Saussure, considerando a centralidade da interação social na produção de textos e discursos, levando em conta aspectos históricos, culturais e situacionais da linguagem.

Essa forma de conceituação de discurso ganhou força como perspectiva teórica no Brasil a ponto de influenciar decisivamente documentos que referenciam a educação no nosso país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “[...] homologando diretrizes primárias para as atividades de letramento para o ensino de Língua Portuguesa” (Mattiassi, 2020). Dentre essas diretrizes, estão a importância do estudo dos gêneros textuais para o ensino da língua, já que representam práticas sociais reais. Também deve-se destacar aqui a

vinculação que o documento faz do ensino da leitura e escrita ao desenvolvimento de competências discursivas, as quais serviriam, mais tarde, como eixo central para a criação de outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que veio reforçar a importância da linguagem na interação social e no desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno atuar criticamente na sociedade em que vive.

Também em Bazerman (2005), a definição de gênero não se restringe a um conjunto de traços textuais, isso porque é fundamental nessa análise o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, levando em consideração as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação (que vai se moldar, de acordo com a percepção de novas necessidades) e a provável mudança no modo de compreender o gênero ao longo do tempo.

> Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (Bazerman, 2005, p. 31).

Vale repisar a ideia levantada pela abordagem teórica de Jean-Paul Bronckart, o interacionismo sociodiscursivo (ISD), que explora o papel da linguagem no desenvolvimento humano e nas práticas sociais, reconhecendo a centralidade da interação social na produção e interpretação de textos e discursos. A linguagem é, a partir desse princípio, uma atividade situada, porque se manifesta e ganha sentido em práticas discursivas concretas, enraizadas em contextos históricos e sociais. Daí a importância de se considerar o texto como uma unidade de linguagem concreta, produzida em um contexto específico, enquanto o discurso é uma manifestação da atividade linguística no plano sociocultural. Como em Bakhtin (2016), os gêneros são apresentados como formas relativamente estáveis de organização da linguagem, que surgem em função das necessidades sociais e são regulados pelas práticas culturais. Bronckart (1999) destaca que a análise dos gêneros textuais é essencial para compreender como os indivíduos se inserem em práticas sociais e discursivas e, a partir daí, ser possível a aquisição das competências de leitura e escrita.

Antunes (2009) vem se somar a essa reflexão ao destacar que “[...] o que se tem denominado de ‘gêneros de texto’ abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange

normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem". A autora assevera que a escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover o conhecimento advindo do contato do aluno com os diferentes gêneros que circulam na sociedade, sejam orais ou escritos. Essa experiência é que vai aos poucos cristalizar o que se chama "conhecimento de mundo", o que possibilitará ao aluno se sentir parte ativa da sociedade, capaz de compreender, interpretar e produzir textos, além de servir como base para a construção de novos saberes.

2.4 Gênero romance

Antes de se falar do gênero romance, é interessante fazer menção à sua gênesis, o gênero épico, ponto de partida que, na Antiguidade, é característico de uma era em que a vida humana era vista como parte de uma totalidade harmônica e significativa. O mundo épico é fechado e completo, com heróis que vivem em um cosmos ordenado e onde cada evento tem um propósito claro dentro de uma ordem divina ou natural. Bakhtin (2019) afirma que, não por acaso, o passado épico é chamado de "passado absoluto". É essa ausência de uma relatividade temporal que o faz estar isolado de todos os tempos posteriores por um limite absoluto. Destruir esse limite significa destruir a forma da epopeia enquanto gênero.

> No universo épico não há lugar para nenhum inacabamento, para nenhuma irresolução, nenhuma problemática. Nele não há quaisquer *brechas para o futuro*; ele se basta a si mesmo, não precisa e nem pressupõe qualquer continuidade. As definições de tempo e valor estão aí fundidas num todo indissolúvel (como estão fundidas nas camadas semânticas da língua). Tudo o que é introduzido nesse passado é, desse modo, introduzido em plena essencialidade e significação, e ao mesmo tempo ganha acabamento e conclusão, privando-se, por assim dizer, de todos os direitos e possibilidades de uma continuação real. A conclusibilidade e o fechamento absolutos são um traço notável do passado épico axiológico-temporal (Bakhtin, 2019, p. 81).

Com a modernidade, essa totalidade harmoniosa tão presente no épico se fragmenta e o romance emerge como a forma literária dominante em um momento em que a unidade entre indivíduo e mundo foi quebrada. Ao contrário do épico, o romance lida com personagens que estão em busca de sentido em um universo que parece caótico e desordenado. O herói do romance é muitas vezes um indivíduo problemático que está em busca de identidade e propósito. Há uma tensão entre o mundo interior dos personagens e o mundo exterior em que

vivem. Os romances exploram profundamente a psicologia dos personagens e suas interações com uma sociedade que muitas vezes parece indiferente ou hostil.

Para Bakhtin (2019, p. 71): “O romance tornou-se a personagem central do drama do desenvolvimento literário na Idade Moderna precisamente porque é quem melhor expressa as *tendências da formação* de um novo mundo, pois é o único gênero concebido por esse mundo e em tudo consanguíneo a ele”. Definir o romance como um gênero em formação é, para o autor, colocá-lo à frente no processo de desenvolvimento de toda a literatura da Idade Moderna.

Buscando delimitar três peculiaridades basilares que distinguem o romance de todos os outros gêneros, Bakhtin destaca:

> 1) a *tridimensionalidade* estilística do romance, vinculada à consciência *plurilinguística* que nele se realiza; 2) a mudança radical das *coordenadas temporais* da imagem literária do romance; 3) a nova zona de construção da imagem literária no romance, precisamente a *zona de contato máximo com o presente* (atualidade) *em sua inconclusibilidade* (Bakhtin, 2019, p. 75).

O romance é, portanto, caracterizado por uma estrutura narrativa aberta e flexível, que permite uma exploração mais livre e complexa dos personagens e de suas experiências. Diferente do épico, que tem uma estrutura mais rígida e previsível, o romance pode adotar diversas formas e estilos para se adaptar às necessidades da história que está sendo contada.

> Um dos temas internos basilares do romance é precisamente o tema da inadequação da personagem ao seu destino e à sua situação. O homem ou é maior do que o seu destino ou menor do que a sua humanidade. A personagem não pode permanecer até o fim sendo um funcionário, um fazendeiro, um comerciante, um genro, um ciumento, um pai, etc. E quando a personagem do romance vem a ser assim, ou seja, quando se enquadra plenamente em sua situação e em seu destino (como o herói do gênero de costumes, ou a maioria das personagens secundárias do romance) então o excedente de humanidade pode ser realizado na imagem da personagem central; esse excedente sempre se realiza na diretriz formal e de conteúdo do autor, nos métodos de sua visão e de sua representação do homem. A própria zona de contato com o presente inacabado e, por conseguinte, com o futuro, cria a necessidade dessa incoincidência do homem consigo mesmo. Nele, sempre restam potencialidades não realizadas e exigências não atendidas. Existe o futuro, e esse futuro não pode deixar de afetar a imagem do homem, não pode deixar de ter raízes nela (Bakhtin 2019, p. 107-108).

Percebe-se que, na visão de Bakhtin (2019), o homem no romance não possui a integralidade épica de outrora, mas aproxima-se do que existe de mais humano. Essa ideia se sustenta no fato de que, no romance, as personagens frequentemente se encontram deslocadas

ou em conflito com as condições impostas pela vida, pela sociedade, ou pelo próprio enredo. Em outras palavras, o romance se caracteriza pela incerteza, pelo inacabamento e pela transformação da personagem. Isso acontece porque o romance, segundo Bakhtin, é um gênero essencialmente dialógico e aberto à multiplicidade de perspectivas. Nele, as personagens não são estáticas em um único destino, mas sim seres em constante formação.

A teoria de Lukács (2000) sobre o romance também envolve, assim como em Bakhtin, a ideia de alienação e a possível reintegração do indivíduo com o mundo. Embora o romance muitas vezes retrate personagens que se sentem alienados e desorientados, ele também pode sugerir caminhos para a reintegração e a construção de um novo sentido de totalidade. Assim, essa inadequação constitui um dos elementos centrais do romance, pois permite que a narrativa explore o desencontro entre o indivíduo e o mundo, abrindo espaço para a ironia, o humor, a crítica social e o desenvolvimento psicológico dos personagens, o que categoriza o gênero romance como uma forma poderosa e relevante de expressão literária, capturando a essência da experiência humana na modernidade.

2.4.1 Romance regionalista

A década de 1930 foi um período de profundas transformações na literatura brasileira e situa-se dentro de uma fase mais ampla, o Modernismo. Funcionou como uma forma de consolidação dessa escola literária, marcando uma transição do experimentalismo da Semana de Arte Moderna de 1922 para uma literatura mais amadurecida, preocupada com a realidade social e com uma abordagem crítica da sociedade brasileira.

Segundo nos ensina Candido (2023a, p. 70-71), “o Modernismo não foi apenas um movimento literário, mas, como tinha sido o Romantismo, um movimento cultural e social de âmbito bastante largo, que promoveu a reavaliação da cultura brasileira”. O autor lembra que, coincidentemente, em 1922 comemorava-se o Centenário da Independência, momento propício para que o país fizesse uma revisão de si mesmo, com a abertura de novas perspectivas, diante de transformações como a guerra, fato que acelerou o processo de industrialização.

Depois de receber sérias críticas de literatos que consideraram essa fase excêntrica e uma verdadeira afronta ao bom gosto, o Modernismo acabou firmando-se como um grande fator de renovação, pois “[...] abriu a fase mais fecunda da literatura brasileira, que já havia adquirido maturidade suficiente para assimilar com originalidade as sugestões das matrizes culturais, produzindo em larga escala uma literatura própria” (Candido, 2023a, p. 72).

Sendo assim, a defesa da liberdade de expressão e experimentação foi, na visão do autor, a contribuição fundamental do Modernismo, sobretudo na estética acadêmica. “Neste sentido, combateram a mania gramatical e pregaram o uso da língua segundo as características diferenciais do Brasil, incorporando o vocabulário e a sintaxe irregular de um país onde as raças e as culturas se misturam” (Candido, 2023a, p. 72).

> O nosso Modernismo importa essencialmente, em sua fase heroica, na libertação de uma série de recalques históricos, sociais, étnicos, que são trazidos triunfalmente à tona da consciência literária. Esse sentimento de triunfo, que assinala o fim da posição de inferioridade no diálogo secular com Portugal e já nem o leva mais em conta, define a originalidade própria do Modernismo na dialética do geral e do particular (Candido, 2023b, p. 144).

O autor ainda faz referência ao que ele denomina de “ambiguidade fundamental” na nossa cultura: o fato de o povo brasileiro ser latino, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço e ainda influenciado por culturas primitivas ameríndias e africanas. Esse verdadeiro caldeirão cultural deu sempre, nas palavras de Candido (2023b, p. 144), “[...] um tom de constrangimento, que geralmente se resolvia pela idealização”. Daí por que o indígena era europeizado tanto nas virtudes quanto nos costumes (afinal, não se tinha um conhecimento mais direto dos povos originários).

Parafraseando Candido, diante desse estado de coisas, o Modernismo surge para ressignificar nossas supostas ou reais deficiências, transformando-as em superioridades, o que teve reflexo em todas as artes. A partir desse momento, “[...] o primitivismo é fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração da cultura" (Candido, 2023b, p. 145).

O Brasil, em meio às transformações políticas e econômicas que marcaram a transição da Primeira República para uma nova configuração social, via emergir uma literatura comprometida com a realidade do país, afastando-se do exotismo romântico e do experimentalismo modernista em prol de uma representação mais crua e verossímil das regiões e de seu povo.

> Na maré montante da Revolução de Outubro, que encerra a fermentação antioligárquica já referida, a literatura e o pensamento se aparelham numa grande arrancada. A prosa, liberta e amadurecida, se desenvolve no romance e no conto, que vivem uma de suas quadras mais ricas. Romance fortemente marcado de Neonaturalismo e de inspiração popular, visando aos dramas contidos em aspectos característicos do país: decadência da oligarquia rural (José Lins do Rego); poesia e luta do trabalhador (Jorge Amado, Amando Fontes); êxodo rural, cangaço (José Américo de Almeida, Raquel de

> Queiroz, Graciliano Ramos; vida difícil das cidades em rápida transformação (Érico Veríssimo) (Candido, 2023b, p. 149).

.

Esse foi o pano de fundo para que surgisse uma literatura preocupada em divulgar temáticas sociais e típicas do momento político do país, como a decadência da aristocracia rural e a formação do proletariado. De acordo com Rossi (sem data, p.24), conforme citado por Amado (2018), "[...] entra em cena uma literatura de feições realistas e de vocação quase sociológica, atenta a cenários e personagens até então pouco contemplados por nossos escritores […]" (Amado, 2018, p. 113).

Essa nova forma de fazer literatura surgiu, parafraseando Amado, para atender às demandas de um novo Brasil, um país que aparecia de cara nova e cujo público estava ávido por conhecer e fazer reflexões de caráter literário, mas também social, muito embora esse gesto não representasse nenhuma intenção de cunho revolucionário. Os romances dessa época são conhecidos por seu realismo social, abordando de forma direta e crítica as condições de vida das classes mais pobres e marginalizadas. Os autores se preocupavam em retratar fielmente a realidade brasileira, especialmente as dificuldades enfrentadas pelas populações rurais e urbanas. Muitos romances desse período são regionalistas, focando em regiões específicas do Brasil e explorando suas particularidades culturais, sociais e econômicas. O Nordeste, em particular, tornou-se um cenário frequente devido à sua pobreza extrema e às dificuldades enfrentadas por sua população à época.

Em que pese todas as informações elencadas até aqui, no que concerne ao período denominado Regionalismo de 30, Candido (2023a) tece algumas considerações importantes:

> A sociedade brasileira é assustadoramente desigual quanto aos níveis econômicos e aos graus de progresso técnico. Daí produzir tipos extremos, que, por sua vez, produzem maneiras muito discrepantes dos grupos sociais se verem e se avaliarem. Baseado na descrição de áreas rurais pouco desenvolvidas, o regionalismo teve aspectos positivos, como destacar as culturas locais, com seus costumes e linguagem. Mas teve aspectos negativos, quando viu no homem do campo o modelo mais caricatural que o homem da cidade se felicitava por haver superado, e lhe parecia agora como algo exótico, servindo para provar a sua própria superioridade e lhe dar um bem-estar feito de complacência (Candido, 2023a, p. 69).

Enquanto alerta para essa questão, o autor acrescenta que "[...] houve um ou outro escritor regionalista que soube manter tanto a dignidade do tema como a excelência do trabalho literário" (Candido, 2023a, p. 69). Aspectos como esse podem passar despercebidos para a maioria dos leitores, em especial os mais jovens ou os de leituras menos frequentes,

mas é importante trazê-los à tona aqui para uma visão mais aprofundada e significativa do período em análise.

O autor ratifica seu pensamento, ao observar que o regionalismo é uma "[...] tendência cheia de perigos, tanto pela redução de humanidade dos personagens e o pitoresco superficial, quanto pela dificuldade de ajustar a linguagem culta aos torneios populares" (Candido, 2023a, p. 96-97). E acrescenta que em países como os da América Latina, o regionalismo "[...] invade imperiosamente o campo da inspiração, porque representa o direito à existência por parte dos marginalizados pela cultura dominante, geralmente privilégio de minorias, às quais pertencem também os escritores" (Candido, 2023a, p. 97).

Dessa forma, o Regionalismo de 30, um dos estilos presentes dentro da fase conhecida como "Romance de 30", consolidou-se como um movimento de resistência e identidade, questionando as desigualdades e explorando, com profundidade psicológica e rigor documental, as contradições de um país vasto e plural, como é o Brasil.

Dentre as produções mais significativas desse período, destacam-se obras como *A Bagaceira*, considerada precursora da vertente nordestina do regionalismo moderno; *O Quinze*, que tematiza os efeitos devastadores da seca sobre a população sertaneja; *Vidas secas*, cuja linguagem concisa e contundente expõe a desumanização provocada pela miséria; e *Capitães da areia*, que evidencia a marginalização de crianças e adolescentes em contexto urbano. Essas obras, cada qual a seu modo, evidenciam o compromisso da geração de 1930 com a representação crítica da realidade brasileira revelando as tensões sociais, econômicas e culturais que atravessavam o país.

3 METODOLOGIA

A presente investigação busca compreender de que modo um trabalho sistematizado com o gênero romance pode contribuir para a formação do leitor literário no contexto da educação básica. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois se baseia em uma intervenção na realidade concreta de uma sala de aula, com vistas a preencher lacunas observadas no processo de ensino-aprendizagem, percebidas tanto pelas demandas dos estudantes quanto pela prática docente.

Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa-ação, dado o seu caráter de ação coletiva "orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação" (Thiollent, 2011, p. 13). Tal fato articula a presente pesquisa entre investigação e intervenção, em um movimento contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão. Nessa perspectiva, a professora-pesquisadora atua diretamente no contexto investigado, implementando uma proposta pedagógica e analisando os efeitos produzidos ao longo do processo.

A abordagem adotada é qualitativa, pois busca compreender os sentidos construídos pelos estudantes a partir da experiência de leitura, considerando as interações, os registros produzidos e as transformações observadas durante o desenvolvimento da proposta.

Sampieri (2006) assim explica o termo qualitativo: "[...] a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista 'recente, natural e holístico' dos fenômenos, assim como flexibilidade" Sampieri (2006, p. 15). Nesse sentido, entende-se que se trata de uma pesquisa cuja complexidade se consubstancia primeiro, na busca da compreensão dos significados e percepções por trás dos fenômenos estudados, depois no fato de se considerar uma gama de interpretações diferentes, o que só enriquece o trabalho. Esse tipo de pesquisa considera também o contexto em que os fenômenos ocorrem, levando em conta fatores culturais, sociais e históricos, além de agregar experiências individuais de cada sujeito participante. O caráter recente, natural e holístico refere-se ao fato de a pesquisa qualitativa explorar fenômenos atuais e emergentes, percebidos a partir de dados coletados em ambientes reais e sob um olhar que considera o todo, isto é, todas as dimensões nas quais ocorrem, "sem reduzi-lo ao estudo de suas partes" (Sampieri, 2006, p. 5).

Para isso, serão adotados procedimentos metodológicos que possibilitem uma análise rigorosa fundamentada nos dados coletados. Neste capítulo, serão detalhados o tipo de

pesquisa, a obra selecionada, o contexto de pesquisa, as estratégias de coleta e análise de dados, bem como os critérios adotados para garantir a validade e a confiabilidade do estudo.

3.1 Tipo de pesquisa

O estudo aqui desenvolvido possui uma dimensão descritiva, pois buscou primeiro coletar informações para, de posse desse material, passar para a dimensão avaliativa, momento em que se buscou analisar e compreender as dificuldades e potencialidades dos alunos do último ano do Ensino Fundamental, bem como as possíveis contribuições da aplicação de uma estratégia de intervenção chamada Sequência Básica do Letramento Literário, de Rildo Cosson (2022). A escolha desse tipo de pesquisa encontra justificativa no objetivo geral, que é o de propor uma prática de letramento literário por meio de um romance regionalista modernista para alunos que estão prestes a encerrar o Ensino Fundamental.

Com base nesse **percurso pedagógico**, pode-se afirmar que a presente pesquisa se caracteriza, ainda, como uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), esse tipo de análise valoriza a integração entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Assim o autor define a pesquisa-ação:

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Na pesquisa-ação, segundo o autor, cabe aos pesquisadores "[...] um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas" (Thiollent, 2011, p. 21). O autor completa, ao afirmar que também os participantes da pesquisa têm uma postura ativa, em que os pesquisadores intervêm conscientemente, e os participantes não são reduzidos a cobaias. Com a pesquisa-ação, "[...] é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas" (Thiollent, 2011, p. 28).

À luz do que precede, Thiollent (2011) considera a pesquisa-ação como uma estratégia de pesquisa agregadora de vários métodos ou técnicas de pesquisa social, "[...] com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da capacitação da informação" (Thiollent, 2011, p. 32). E acrescenta ainda:

> [...] não se trata de uma estrutura lógica simples, enquadrável em poucas fórmulas conhecidas. Tal estrutura contém momentos de raciocínio de tipo inferencial (não limitados a inferências lógicas e estatísticas) e é moldada por processos de argumentação ou de 'diálogo' entre vários interlocutores. O objetivo da análise (ou descrição) desta estrutura cognitiva não é mero jogo formalista. Não se trata de chegar a uma formalização lógica nem a um cálculo de proposições ou à manipulação de variáveis simbolicamente representadas. O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, análise e síntese do 'material qualitativo gerado na situação investigada' (Thiollent, 2011, p. 35).

A investigação foi conduzida em colaboração com os sujeitos da pesquisa, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. Foram adotados métodos como a observação participante, momento em que a professora fez as intervenções necessárias ao longo da aplicação das atividades que compõem a sequência básica, registrando seus desafios e superações, sob uma perspectiva não professoral, mas de uma facilitadora da leitura, em busca de fazer os estudantes despertarem para o prazer da leitura e, o mais importante, entenderem que ler livros literários não é algo inalcançável e restrito à uma elite intelectual e socialmente favorecida, mas que pode fazer parte da rotina deles, estudantes filhos da classe trabalhadora, alunos de escola pública da periferia da cidade. Registros reflexivos foram feitos pelos alunos constantemente no decorrer da sequência de atividades, tanto de forma oral como escrita, o que permitiu não apenas descrever a realidade, mas também entendê-la, para, então, transformá-la.

3.2 A obra selecionada

Diante de um leque de possibilidades, foi escolhida a obra *Menino de engenho*, com primeira edição em 1932, sendo o primeiro da série de romances regionalistas de José Lins do Rego (2006), que explora o cotidiano de famílias que viviam nas fazendas de plantações de cana-de-açúcar no Nordeste, abordando temas como a escravidão e a decadência dos engenhos. Ressalte-se que a obra fez parte da ação "Literatura em Minha Casa", dentro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), uma política efetivada a partir de 2001, no intuito de oportunizar aos alunos a possibilidade de montarem a sua biblioteca particular, como forma de incentivo à leitura fora dos muros da escola. Vale mencionar, ainda, que as séries finais do Ensino Fundamental foram contempladas pela política acima mencionada entre os anos 2003 e 2004

e que, a partir de 2005, a distribuição do acervo voltou a ser diretamente para as bibliotecas escolares.

Menino de engenho possui linguagem expressiva, mas ao mesmo tempo simples, com algumas ocorrências de regionalismos, as quais foram devidamente interpretadas no decorrer da leitura. A obra traz uma narrativa fluida e envolvente, o que facilitou a compreensão dos alunos, diminuindo momentos de desmotivação durante o percurso literário e aumentando o repertório linguístico. Trata-se de um romance relativamente curto, com personagens realistas que passam por situações adversas, o que despertou empatia, além de discussões sobre justiça social e diversidade de perspectivas.

Outra razão que influiu na escolha do livro foi o fato de a obra fazer parte da corrente designada "Romance de 30", mais especificamente, o regionalismo de 30, momento em que a literatura brasileira se voltou para a Região Nordeste e alguns autores utilizaram a literatura como forma de denúncia social, sendo reconhecidos por isso. A ideia é fazer os alunos iniciarem o ensino médio com sede de mais leituras literárias e preparados para compreenderem obras cada vez mais complexas.

Conforme sinaliza Candido (2023), nessa fase da literatura brasileira, os problemas são tão marcantes que acabam se tornando maiores que a própria personagem, dado o nível de denúncia social. Aqui é onde se consubstancia o relevante caráter de *movimento* dessa fase do romance, que aparece como instrumento de pesquisa humana e social.

José Lins do Rego foi um dos grandes nomes do romance regionalista brasileiro do século XX. Associado à Geração de 30, ao lado de expoentes como Graciliano Ramos, Jorge Amado e Raquel de Queiroz. Candido (2023, p. 88) destaca o autor

> [...] pela escrita abundante e até desordenada, que procura os ritmos da fala regional e parece não temer o excesso. Nele, o pitoresco triunfa, graças à capacidade de fazer sentir a consistência da terra, a presença da água e do vento, a natureza gorda da cana-de açúcar e a natureza magra do sertão ressecado.

Através de *Menino de engenho*, que apresenta fortes traços autobiográficos, José Lins do Rego não apenas resgata memórias afetivas, mas também revela as contradições e a decadência de um modo de vida que, até então, sustentava a economia e a estrutura social de parte da região Nordeste. Com uma linguagem incisiva, embora simples, narra a história e os dramas pelos quais passa a personagem Carlos de Melo (Carlinhos). Sua infância, marcada por uma tragédia familiar, a precoce morte de sua mãe, assassinada pelo marido, pai do

protagonista, em um acesso de ciúmes, fez com que sua vida tomasse um novo rumo. O menino, então com apenas quatro anos de idade, deixou a cidade e passou a morar com o avô materno, o Coronel José Paulino, em um engenho de açúcar, o Santa Rosa. É nesse cenário marcado pelo poder patriarcal e pelas desigualdades sociais onde a criança cresce, experimentando uma infância cheia de aventuras e descobertas na companhia de seus primos. A figura materna passa a ser assumida por Dona Sinhazinha, a tia Maria, uma mulher bondosa que acaba tomando para si a responsabilidade de educar Carlinhos, mesmo que informalmente.

À medida em que cresce, ele começa a entender as complexidades das relações sociais e econômicas do engenho, ao passo que enfrenta os desafios e mudanças que ajudam a formar a sua visão a respeito do mundo. O livro aborda as reflexões de Carlinhos sobre a vida, a morte, a justiça e as injustiças, especialmente no que concerne às dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores do engenho.

A personagem Carlinhos, protagonista da narrativa em primeira pessoa, cresce ao longo dos capítulos, vivenciando experiências alegres e tristes que vão formar um turbilhão de emoções bem parecido com a montanha russa de sentimentos pelos quais passam nossos estudantes no último ano do Ensino Fundamental.

Colomer (2003) considera a idade dos destinatários um parâmetro muito importante na distribuição de gêneros no decorrer do itinerário de leitura oferecido pela narrativa infantil e juvenil. Quando da orientação sobre os gêneros mais adequados para leitores entre doze e quinze anos, a autora tece o seguinte comentário sobre os personagens:

> A descrição da vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente, configura a tendência mais importante da narrativa desta idade. Essa descrição absorve os outros tipos de relações pessoais, já que os temas que se poderiam inserir nesses outros tipos se narram de uma perspectiva absolutamente centrada na personagem adolescente. É o amadurecimento reflexivo do protagonista o que fará que os problemas filiais, por exemplo, vão perdendo dramaticidade à medida que cresce seu interesse pelas novidades da vida e se consolida sua autonomia pessoal (Colomer, 2003, p. 249).

Logo, a obra em estudo atende perfeitamente a essa tendência mencionada por Colomer, e, apesar de ter sido escrita há mais de 90 anos, traz para o debate temas bastante atuais, como o feminicídio, triste realidade que assola o Brasil; além das relações de exploração de trabalho, ainda tão frequentes nos dias de hoje.

Nesse sentido, é interessante aqui retomar o ensinamento de Cosson (2022), quando nos diz:

> Também é necessária a distinção entre contemporâneo e atual, mesmo que usemos os dois termos como sinônimos na adjetivação da produção literária. Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida (Cosson, 2022, p. 34).

A partir do exposto, percebe-se a adequação da obra escolhida para o desenvolvimento deste trabalho, pois aborda questões fundamentais, que transcendem a medida do tempo cronológico, focando em angústias, dúvidas e inseguranças, sentimentos tão comuns na vida de qualquer adolescente, além de oportunizar diversas críticas de cunho social, propiciando a formação de cidadãos conscientes e reflexivos.

3.3 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada com estudantes de uma turma do turno matutino da Escola Municipal General Manoel Cordeiro Neto, localizada no bairro Vila União, um bairro populoso da periferia de Fortaleza. Trata-se de uma escola patrimonial que foi municipalizada no ano de 2014, quando a instituição deixou de ser estadual para ser integrada à rede municipal de ensino, que é responsável por atender ao Ensino Fundamental I e II. Faz parte do 4º Distrito de Educação e situa-se na Rua Jorge Acúrcio, 900, onde atende a crianças e adolescentes de classe social baixa, a maioria residentes no bairro e nas adjacências.

Atualmente, a escola funciona apenas nos turnos manhã e tarde, atendendo do 6º ao 9º ano. A turma-alvo desta pesquisa é o 9º ano C do turno da manhã e possui 35 alunos, com faixa etária entre 14 e 17 anos, sendo 18 meninas e 17 meninos. No referido turno, há três turmas de 9º ano; contudo, por questões logísticas – considerando que o ideal seria que cada aluno dispusesse de um exemplar da obra durante a realização das atividades –, tornou-se inviável desenvolver a pesquisa em todas as turmas. Ressalta-se, ainda, que a escola não dispunha inicialmente de todos os exemplares da obra objeto do estudo. No entanto, com o apoio da gestão escolar, foi possível adquirir exemplares adicionais e realizar empréstimos junto a bibliotecas de outras escolas, até que alcançasse a quantidade necessária para a execução da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise feita a partir dos dados produzidos durante a realização da intervenção pedagógica. Na pesquisa-ação, metodologia usada neste trabalho, é possível unir investigação e prática docente, o que permitiu que esta pesquisadora atuasse diretamente no contexto estudado, ao mesmo tempo em que observava e analisava os resultados obtidos.

A partir das atividades desenvolvidas durante a sequência básica, foram coletados registros das interações e as produções dos estudantes, que constituem o corpus da análise desta pesquisa. Foi realizada a discussão a partir dos dados obtidos, buscando compreender de que maneira as práticas propostas contribuíram para o desenvolvimento do letramento literário dos participantes. A análise está organizada em seções que contemplam todos os momentos da intervenção e as respostas dos alunos.

A primeira etapa do trabalho foi constituída de uma sensibilização com os alunos para esclarecer a importância social que têm as pesquisas em todas as áreas de investigação científica, especialmente na área educacional, além de elencar as razões que serviram de motivação para que o professor desenvolvesse esse trabalho com os estudantes.

A intervenção começou a ser aplicada no segundo semestre do ano letivo de 2025, após a aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) (Apêndice B) e a devida autorização da escola. Ressalte-se a exigência do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual foi assinado tanto pelos alunos como também por seus responsáveis legais (Apêndice C), considerando que os participantes são menores de idade. Apenas dois alunos não integraram o conjunto de participantes da pesquisa, em razão da não devolução do TCLE devidamente assinado por seus responsáveis. Assim, esses estudantes não compõem o grupo de sujeitos investigados no presente trabalho.

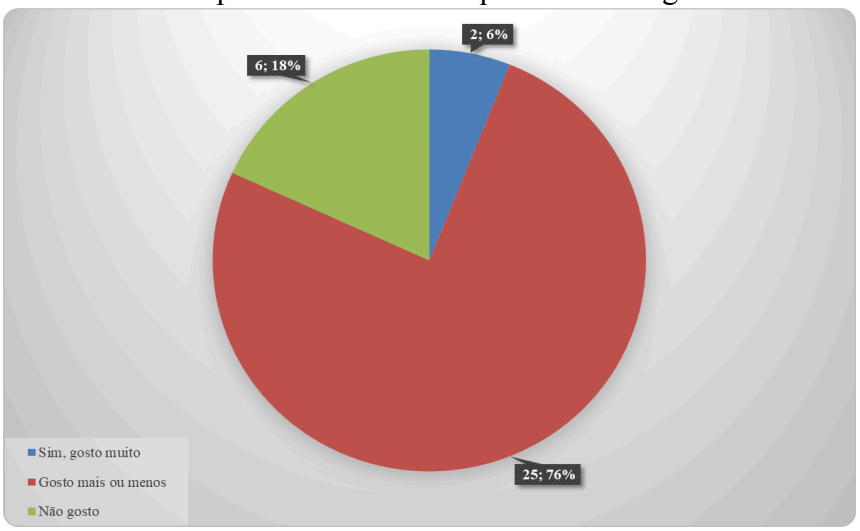
Após os trâmites legais acima descritos e antes da efetiva aplicação da sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2022), houve a aplicação de um questionário individual composto de dez questões objetivas que versam sobre assuntos como prática e frequência leitoras (Apêndice E). As respostas à sondagem diagnóstica foram convertidas em gráficos de setores (pizza), estratégia adotada para favorecer a análise e o entendimento dos dados coletados.

4.1 Perfil leitor dos estudantes

Antes da realização da intervenção pedagógica propriamente dita, foi aplicado um questionário inicial com os estudantes participantes da pesquisa. Esse instrumento teve como objetivo levantar informações preliminares sobre o perfil leitor dos alunos (suas percepções, hábitos e experiências com a leitura de textos literários). Composto por dez questões objetivas, o questionário permitiu reunir dados relevantes para a pesquisa, colaborando para traçar um panorama inicial do contato dos estudantes com a literatura no contexto escolar e fora dele, constituindo ponto de partida para a análise dos efeitos das atividades desenvolvidas ao longo do projeto pedagógico.

A partir dessas considerações, seguem abaixo os dados obtidos por meio de cada questão, dispostos em gráficos de pizza com a respectiva análise a partir das respostas dadas pelos estudantes:

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à questão "Você gosta de ler?"



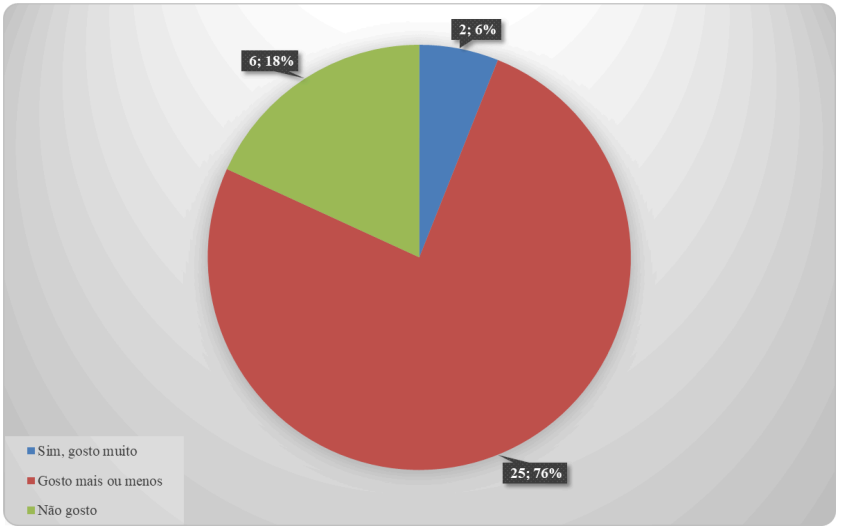
Fonte: autoria própria.

Os dados obtidos a partir da pergunta inicial (Gráfico 1) mostram que, de um total de 33 alunos presentes à atividade, apenas 6% dos estudantes sujeitos da pesquisa afirmam gostar muito de ler, enquanto a grande maioria (76%) declara gostar "mais ou menos", e 18% dizem não gostar de leitura. Aqui se deve fazer a análise dos resultados levando em consideração o contexto sociocultural dos respondentes, alunos de uma escola pública localizada na periferia de Fortaleza, que muitas vezes veem limitado o acesso aos bens culturais e cujas práticas de leitura são predominantemente escolares – escolarização essa que,

como já visto, raramente acontece de maneira a conquistar esses jovens e trazê-los para a percepção do encantamento literário.

Ainda no Gráfico 1, a expressiva concentração de respostas na categoria intermediária mostra uma relação ambígua com a leitura, que não se configura como rejeição absoluta, mas como um vínculo frágil, possivelmente marcado por experiências pobres em significado, leituras obrigatórias e muitas vezes desvinculadas da vivência dos estudantes. Em contrapartida, esse fato revela um campo de possibilidades pedagógicas a serem trabalhadas, reforçando a pertinência de propostas de intervenção fundamentadas no letramento literário, que compreende a leitura como "prática social, estética e formativa, mudando os rumos da escolarização para que, enfim, a literatura "cumpra o seu papel humanizador" (Cosson, 2022, p.17).

Gráfico 2 – Respostas dos alunos à questão "Quantos livros você leu nos últimos 3 meses?"

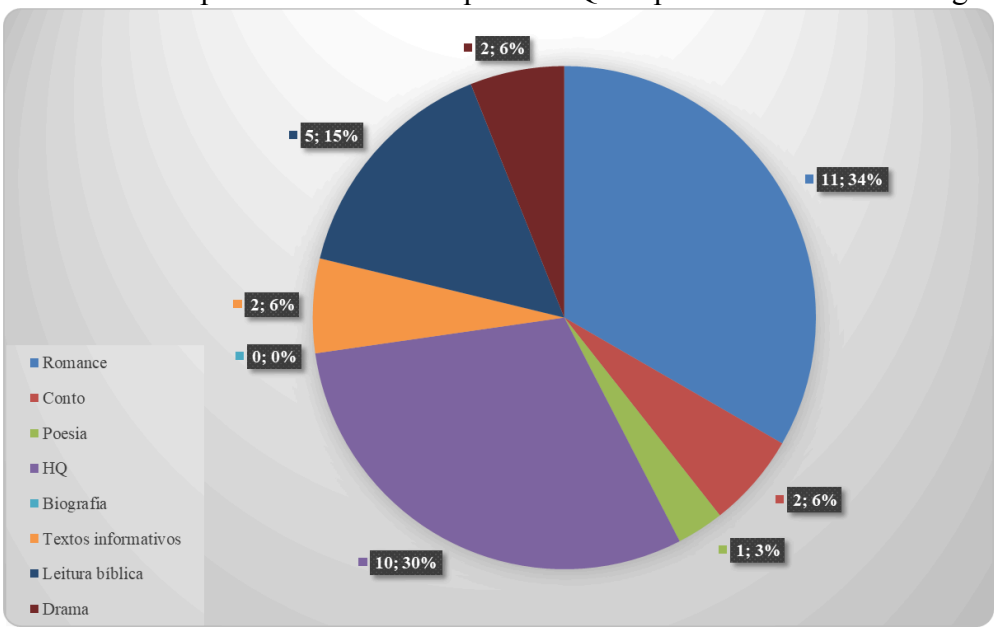


Fonte: autoria própria.

Os dados do Gráfico 2 são referentes à quantidade de livros lidos nos três meses anteriores à aplicação do questionário indicam a baixa frequência de leitura como prática regular entre os estudantes. Ainda no Gráfico 2, observa-se que 70% dos alunos afirmam não ter lido nenhum livro nesse período, enquanto 30% relatam a leitura de apenas um ou dois livros, não havendo registro de estudantes que tenham lido três livros ou mais. Esse resultado aponta um distanciamento importante da leitura enquanto prática contínua, especialmente quando confrontado com a questão anterior, na qual a maioria respondeu gostar de ler "mais ou menos". Tal discrepância sugere que o ato de ler efetivamente não ocupa lugar central no cotidiano desses estudantes, o que reitera a necessidade de mudança na prática dos

professores, que devem fazer uso de intervenções pedagógicas sistemáticas, no intuito de promover o contato regular dos alunos com a literatura, contribuindo para uma relação mais significativa com a leitura.

Gráfico 3 – Respostas dos alunos à questão “Que tipo de leitura mais lhe agrada?”



Fonte: autoria própria.

Sobre a preferência da leitura dos estudantes, os dados (Gráfico 3) demonstram maior adesão aos gêneros romance (34%) e histórias em quadrinhos (30%), seguidos pela leitura bíblica (15%), enquanto poesia (3%), conto (6%), drama (6%) e biografia (0%) aparecem com percentuais significativamente menores.

Tais resultados evidenciam que as práticas leitoras dos estudantes estão fortemente associadas a gêneros mais narrativos e acessíveis, privilegiando a linearidade como característica principal. A presença expressiva da leitura bíblica pode ser compreendida à luz do contexto sociocultural da turma, considerando que cerca de 20% dos adolescentes se identificam como evangélicos, o que indica a prática de leituras em espaços fora da escola, especialmente em igrejas. Nesse sentido, a preferência por esse tipo de leitura, longe de ser encarada como “concorrente” da leitura literária, sugere um repertório leitor já consolidado que pode ser mobilizado pedagogicamente, a depender do trabalho desenvolvido em sala de aula.

A baixa incidência dos demais gêneros, como poesia e drama, por sua vez, aponta para um distanciamento desses textos na trajetória formativa dos alunos, reforçando a necessidade

de atividades pedagógicas que ampliem o horizonte de expectativas dos estudantes, promovendo contato significativo com gêneros literários diversos.

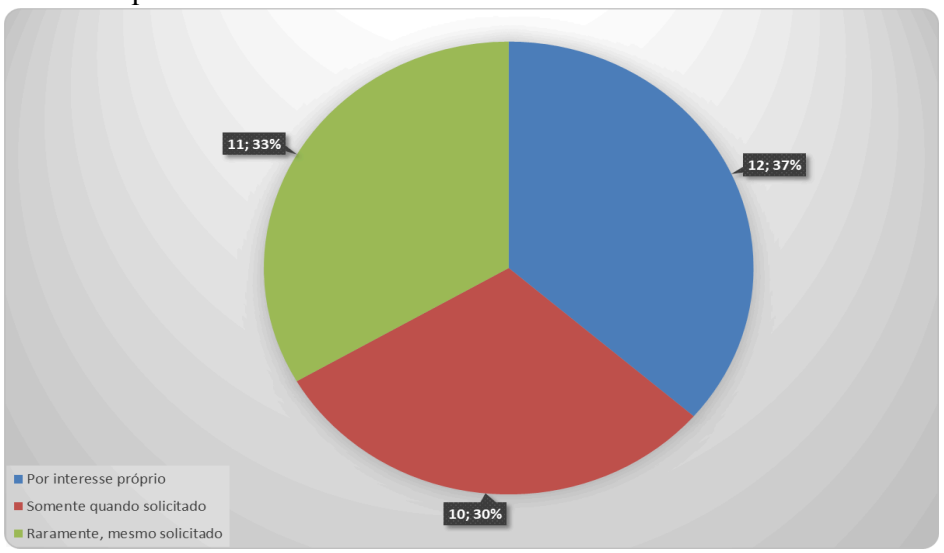
Diante disso, compreende-se que a ampliação do contato do estudante com diferentes gêneros e estruturas textuais favorece o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que a familiaridade com variados tipos de discurso contribui significativamente para a construção de sentidos e para a formação de expectativas de texto.

Essa "missão" inerente ao ambiente escolar torna-se ainda mais relevante quando se leva em conta um problema social muito forte no contexto familiar desses estudantes, que é o fato de raramente terem na família exemplos de leitores literários. Considerando que grande parte do processo de formação do leitor se constrói a partir das experiências vivenciadas desde a primeira infância, a ausência de práticas de leitura no ambiente domiciliar tende a limitar o potencial da criança com textos literários. A presença de livros, de leitores e de espaços que favoreçam situações de leitura configura-se como um fator decisivo para o desenvolvimento das potencialidades leitoras presentes em toda criança.

Diante desse cenário, a escola passa a assumir um papel ainda mais significativo na formação do leitor, pois frequentemente se constitui como o principal espaço de acesso à literatura para muitos estudantes. Portanto, cabe à instituição escolar promover o contato sistemático com diferentes gêneros literários desde a mais tenra idade, sob pena de comprometer o percurso formativo dos estudantes e de dificultar, posteriormente, a futura compreensão de textos mais complexos.

Os dados referentes à frequência e à motivação da leitura (Gráfico 4) indicam que apenas 37% dos estudantes afirmam ler por interesse próprio, enquanto a maioria (63%) relata ler somente quando solicitado ou raramente, mesmo diante de solicitações. Esse resultado evidencia que a leitura, para grande parte dos alunos, não se configura como prática autônoma, estando fortemente vinculada às exigências escolares. Quando comparado aos resultados anteriores, esse dado reforça a compreensão de que a relação desses estudantes com a leitura é marcada mais pela obrigação do que pelo engajamento espontâneo.

Gráfico 4 – Respostas dos alunos em complemento à frase “Você lê com mais frequência…”



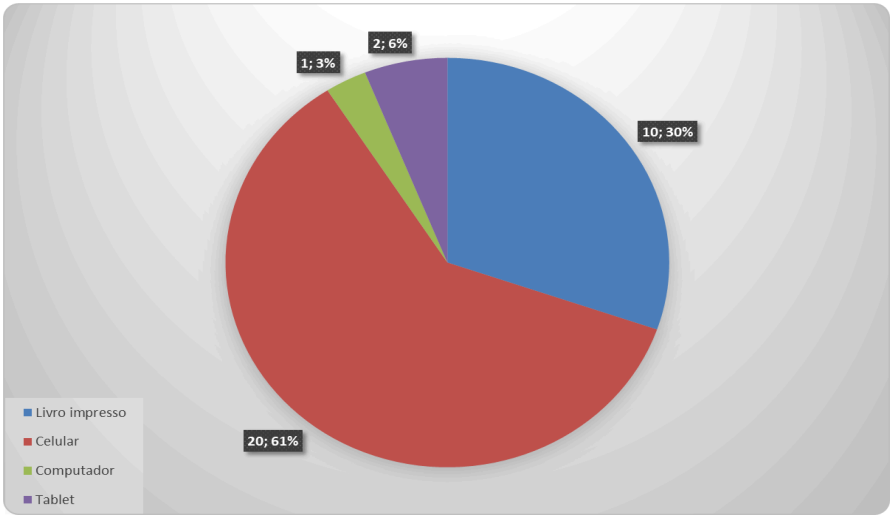
Fonte: autoria própria.

Aqui se percebe como é fundamental que a escola proporcione aos estudantes experiências efetivas de leitura literária, favorecendo não apenas o contato com as obras, mas também a formação de leitores capazes de construir relações subjetivas e significativas com a literatura. Nesse sentido, o ensino literário não deve ocorrer desvinculado das vivências e experiências dos sujeitos envolvidos no processo.

Diante disso, é preciso garantir que o estudante viva a leitura, o que se subentende um contato real, subjetivo e afetivo com o texto literário, pois a formação de leitores constitui função principal do ensino de literatura, não secundária. Em outras palavras, a vivência do aluno (suas emoções, memória, identificação) tem de ser considerada, caso contrário ele não encontrará sentido nos textos, resultando no seu afastamento. Ora, se o interesse pela leitura é resultado dessas experiências formativas cheias de significado, conforme defendem os postulados teóricos mencionados neste trabalho, pode-se compreender a importância que tem a didatização da literatura baseada em mediações assertivas que visem a formação plena do leitor literário.

Os dados que mostram a predominância do celular como principal suporte de leitura (Gráfico 5) corroboram com Oliveira (2010), ao alertar para a vaguidade da palavra “pouco” quando se afirma que “O brasileiro lê pouco”. É consenso que esse tipo de ferramenta não favorece a leitura do literário, dada a multiplicidade de estímulos e a frequente dispersão tão presentes nas tecnologias digitais.

Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão “Qual suporte mais utiliza?”



Fonte: autoria própria.

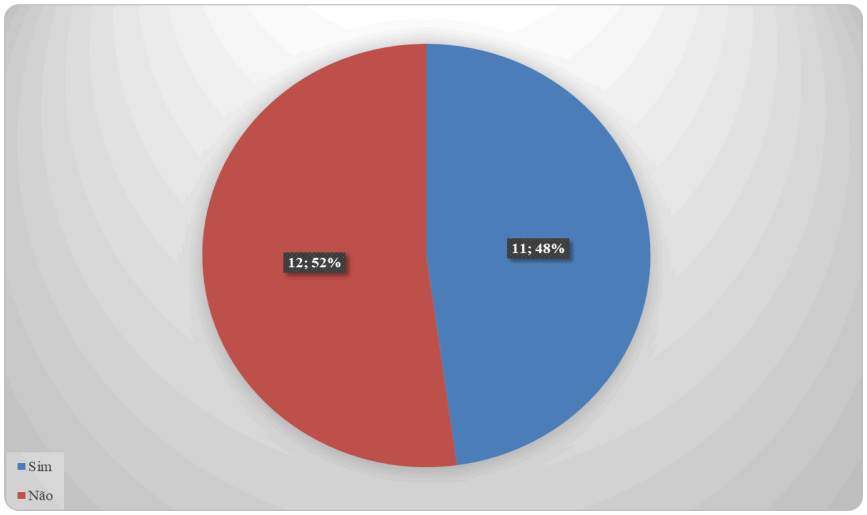
Nesse sentido, pode-se aprofundar uma das observações iniciais mencionadas nesta pesquisa: a de que a literatura concorre todos os dias com uma parafernália tecnológica que quase sempre distancia o aluno de uma experiência exitosa com o texto literário. Michèle Petit (2022, p. 40) aponta para um “espaço íntimo aberto pela leitura”, o qual pode servir tanto como “válvula de escape”, mas sobretudo “como uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado”.

A leitura literária configura-se, portanto, como uma experiência subjetiva que exige tempo, disponibilidade interior e condições favoráveis, frequentemente fragilizadas por ferramentas propiciadas pela informática. Nessa mesma direção, Cosson compreende o letramento literário como um processo que demanda mediação pedagógica sistemática, capaz de transformar o contato com o texto em experiência repleta de significado.

Assim, embora o celular funcione como instrumento que viabiliza a presença da leitura no cotidiano dos alunos, o tipo de relação que esse suporte favorece nem sempre possibilita a imersão e a continuidade necessárias à leitura do texto literário. Eis o imbróglio da questão: as ferramentas tecnológicas não podem ser demonizadas, mas o professor-mediador deve ter a sensibilidade necessária para conduzir os estudantes a um uso consciente em que esses instrumentos apareçam não como concorrentes, mas como elementos facilitadores de atividades pedagógicas advindas do contato com a literatura.

Os dados referentes à leitura de livros brasileiros considerados marcantes para os leitores (Gráfico 6) revelam uma divisão quase equilibrada entre os estudantes, sendo que 52% afirmam nunca ter vivenciado esse tipo de leitura, enquanto 48% relatam já ter lido ao menos uma obra nacional significativa.

Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão “Já leu livro brasileiro marcante?”



Fonte: autoria própria.

Esse resultado mostra mais uma vez falhas no processo de formação do leitor literário, especialmente no que se refere ao contato sistemático com a literatura brasileira ao longo da escolarização. Considerando que os participantes da pesquisa se encontram no último ano do ensino fundamental, o dado aponta para lacunas no acesso a experiências literárias capazes de promover identificação, envolvimento e construção de sentidos.

A esse respeito, Colomer (2007) lembra, em sua obra *Andar entre livros*, que o ensino fundamental é justamente a fase de se conquistar os jovens leitores, o que potencializa a responsabilidade de os professores valorizarem cada ano desse percurso. Articulada a esse pensamento, Petit (2009, p. 72) acrescenta que “[...] a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos”.

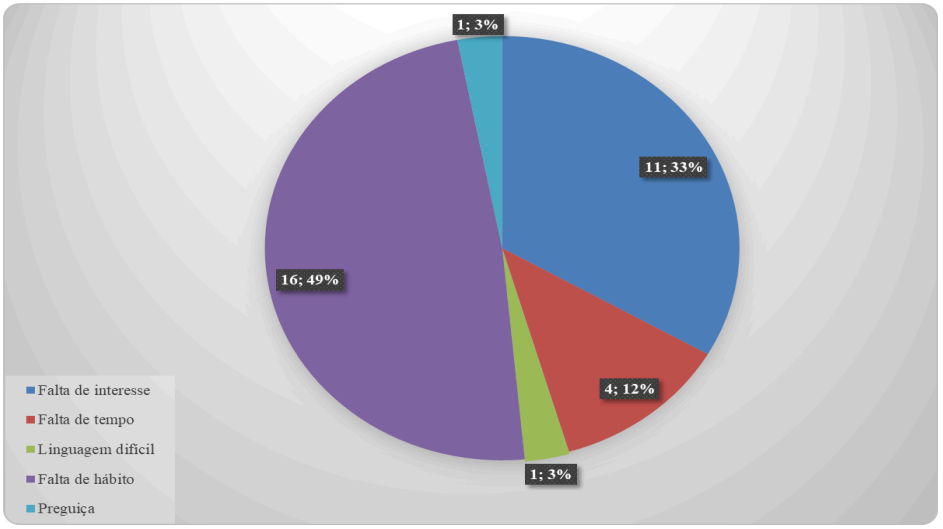
Voltando ao Gráfico 6, mesmo entre os estudantes que responderam afirmativamente, não se pode presumir a consolidação de um repertório literário consistente, uma vez que, conforme Cosson, o letramento literário não se constitui a partir de contatos esporádicos com textos, mas por meio de práticas mediadas e contínuas.

O resultado do Gráfico 7, logo a seguir, é particularmente significativo, porque desloca a discussão do senso comum que associa a dificuldade leitora apenas à complexidade dos textos literários ou à incapacidade dos alunos de compreendê-los.

Ao contrário, os dados sugerem que o afastamento da leitura está fortemente relacionado à inexistência de experiências leitoras frequentes e significativas ao longo da trajetória escolar desses sujeitos. Essa constatação vai ao encontro das reflexões de Cosson

(2022, p. 26), para quem “a nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros são como fatos, jamais falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”.

Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão “O que mais dificulta a leitura?”



Fonte: autoria própria.

Observa-se que a maior parcela dos estudantes, correspondente a 49% (16 alunos), atribuiu essa dificuldade à falta de hábito de leitura, o que revela que o contato com textos literários não faz parte da rotina dos participantes. Em seguida, 33% (11 alunos) afirmaram que a falta de interesse é um dos principais entraves. Outro percentual relevante refere-se à falta de tempo, apontada por 12% (4 alunos), enquanto apenas 3% (1 aluno) consideram a linguagem difícil como obstáculo para a leitura. O mesmo percentual apareceu na opção “preguiça”, mencionada também por apenas um estudante. Os dados permitem perceber que as maiores dificuldades não estão necessariamente ligadas à complexidade dos textos, mas sobretudo à ausência de práticas leitoras consolidadas e ao distanciamento entre os alunos e experiências de leitura capazes de despertar envolvimento e identificação.

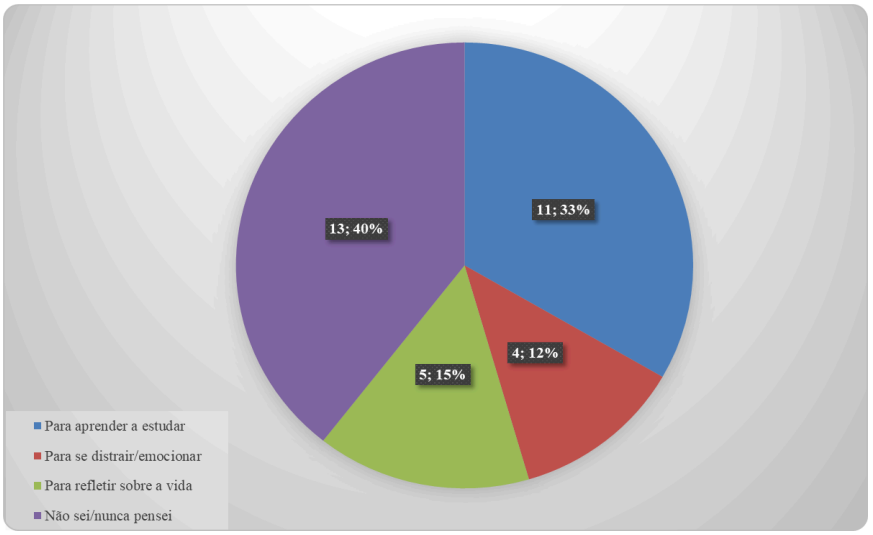
Nesse sentido, a leitura deixa de ser percebida como uma prática social viva e passa a ocupar, muitas vezes, um lugar periférico na vida dos estudantes, competindo (em grande desvantagem) com outras formas de consumo cultural, especialmente aquelas mediadas pelas tecnologias digitais, como constatado anteriormente. Nessa medida, Cosson defende que o problema central do ensino de literatura não reside na recusa dos alunos ao texto literário em si, mas na forma como a literatura é escolarizada, desvinculada do prazer, da escuta e da

construção coletiva de sentidos, assim, ela dificilmente se transforma em hábito. Portanto, a predominância da "falta de hábito" como principal dificuldade reforça a necessidade de práticas sistemáticas de letramento literário capazes de inserir o aluno em uma comunidade de leitores, onde a literatura possa ser vivenciada como prática social e formativa.

Cabe destacar a pertinência da escolha da obra *Menino de engenho*, de José Lins do Rego. Embora pertencente ao cânone da literatura brasileira, a narrativa apresenta linguagem acessível, linearidade e forte dimensão memorialística, além de um narrador-personagem com o qual os estudantes podem facilmente estabelecer vínculos de identificação. Ao abordar a infância, a descoberta do mundo e as relações familiares e sociais, a obra favorece a ativação do repertório dos sujeitos da pesquisa, oriundos de contextos populares, para os quais a literatura pode quebrar paradigmas e passar a ser vista como espaço de reconhecimento, o que coaduna com Petit (2022, p. 72) ao afirmar que "[...] a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos". Em outras palavras, pode-se dizer que a leitura literária só ganha sentido quando o leitor se percebe autorizado a se reconhecer no texto, ainda que por meio de experiências narradas em outros tempos e espaços.

Os dados referentes à questão "Para que serve a leitura literária?" (Gráfico 8) indicam uma compreensão ainda limitada acerca do papel da literatura na formação dos estudantes. Conforme o gráfico, 40% dos alunos afirmam não saber ou nunca ter pensado sobre a função da leitura literária, o que pode sugerir a ausência ou a insuficiência de práticas sistemáticas de mediação capazes de favorecer a construção de sentidos a partir dos textos. O segundo maior grupo, composto por 33% dos respondentes, associa a leitura literária predominantemente à aprendizagem escolar, evidenciando uma tendência a compreendê-la numa perspectiva instrumental, fato comum quando textos literários são usados com a mera finalidade de aquisição de conceitos gramaticais. Percentuais significativamente menores relacionam a leitura ao prazer e à emoção (12%) ou à reflexão sobre a vida (15%), o que revela a presença ainda tímida da literatura como fruição estética e reflexão existencial.

Gráfico 8 – Respostas dos alunos à questão “Para que serve a leitura literária?”



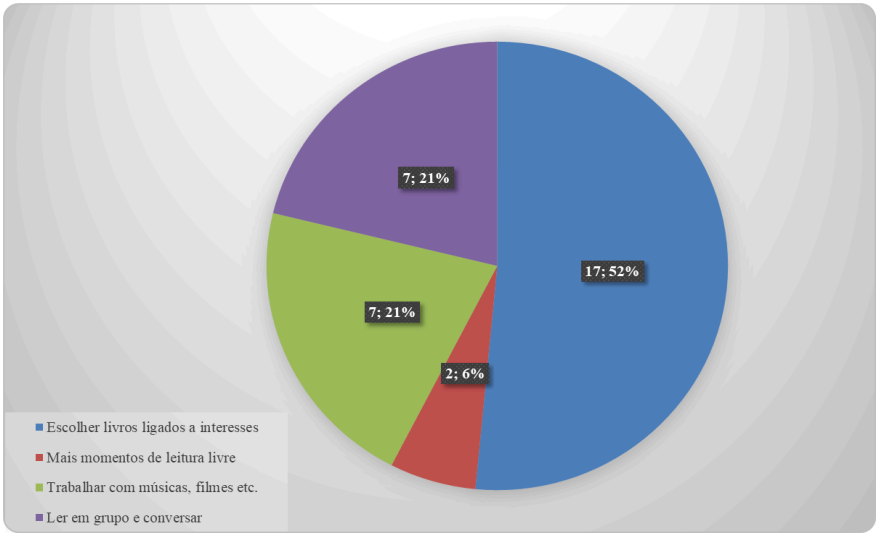
Fonte: autoria própria.

As constatações do Gráfico 8 dialogam com as reflexões de Cosson (2022), ao afirmar que a escolarização inadequada da literatura tende a reduzir a leitura literária a um exercício técnico ou avaliativo, afastando o aluno da experiência estética e do envolvimento subjetivo com o texto.

A expressiva parcela de alunos que declara nunca ter refletido sobre a função da leitura literária também encontra respaldo nas análises de Petit (2022, p. 37), para quem “o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele o outro, diferente do que acreditava ser”. Muitos jovens não rejeitam a leitura em si, mas simplesmente não tiveram acesso a experiências mediadas que lhe permitissem compreender o texto literário como espaço de identificação, elaboração de sentimentos e compreensão do mundo. Esse panorama reafirma a necessidade de intervenções pedagógicas que favoreçam desde a vivência estética até a percepção da função humanizadora da literatura.

Os dados referentes à questão “O que tornaria a leitura mais interessante?” (Gráfico 9) indicam mais uma vez que o desinteresse dos alunos pela leitura literária não está associado à rejeição da prática em si, mas à maneira como ela tem sido proposta no contexto escolar. Conforme o gráfico, 52% dos estudantes afirmam que a leitura se tornaria mais interessante se os livros estivessem ligados aos seus próprios interesses, enquanto 21% indicam a articulação com outras linguagens, como músicas e filmes, e 21% destacam a importância da leitura em grupo e da conversa sobre os textos. Apenas 6% mencionaram a necessidade de mais momentos de leitura livre.

Gráfico 9 – Respostas dos alunos à questão “O que tornaria a leitura mais interessante?”



Fonte: autoria própria.

Esses dados dialogam com a concepção de letramento literário defendida por Cosson (2022), segundo a qual a leitura literária na escola deve ser compreendida como uma prática social mediada, que considere o repertório cultural do aluno e promova a construção coletiva de sentidos. Ao mencionarem escolhas temáticas mais próximas de seus interesses, os estudantes sinalizam a necessidade de um ensino de literatura que valorize a troca, a escuta e a experiência estética, e é necessário sensibilidade ao professor para perceber isso.

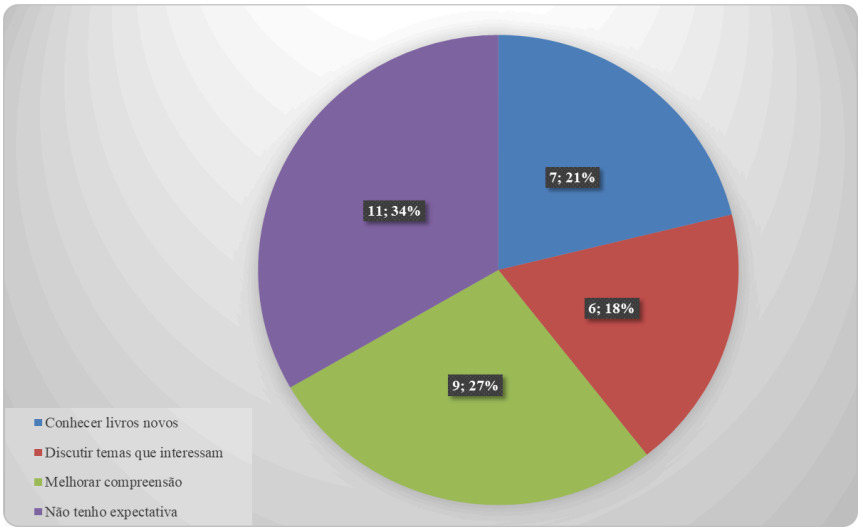
Do mesmo modo, as respostas dos alunos confirmam as reflexões de Petit (2008, p. 38) para quem os jovens se aproximam da leitura quando encontram nela possibilidade de identificação, reconhecimento e diálogo com suas próprias vivências: “ler permite ao leitor às vezes decifrar sua própria experiência. É o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar”.

A valorização de músicas, filmes e conversas evidencia que a literatura pode se tornar significativa quando inserida em um ambiente de mediação sensível, no qual diferentes linguagens funcionam como pontes para o texto literário, e não como concorrentes.

Os dados referentes à questão “Sobre as próximas atividades de leitura, espero…” (Gráfico 10) revelam um cenário que combina expectativa moderada e significativo distanciamento. Conforme o gráfico, 34% dos alunos afirmam não ter qualquer expectativa em relação às futuras atividades de leitura, enquanto 27% esperam melhorar a compreensão

dos textos, 21% desejam conhecer novos livros e 18% demonstram interesse em discutir temas que lhes sejam relevantes.

Gráfico 10 – Respostas dos alunos em complemento à frase “Sobre as próximas atividades de leitura, espero…”



Fonte: autoria própria.

O percentual mais expressivo – o de estudantes que não apresentam expectativa – pode indicar uma relação marcada por experiências anteriores pouco significativas, nas quais a leitura literária não se constituiu como prática transformadora. Tal dado corrobora com as reflexões de Petit (2022, p. 57-58), ao afirmar que os jovens

> [...] têm uma grande necessidade de saber, uma necessidade de se expressar bem, e de expressar bem o que eles são, uma necessidade de histórias que constitui nossa especificidade humana. Têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso e hesitante, de impulsos e sentimentos contraditórios que interagem com dificuldade, de uma história familiar complexa que muitas vezes contém lacunas. Sentem curiosidade por este mundo contemporâneo no qual se veem confrontados a tantas adversidades, e que lhes deixa muito pouco espaço. Também têm um grande desejo de serem ouvidos, reconhecidos; um grande desejo de troca e de encontros personalizados.

Compreende-se, então, que muitos jovens não rejeitam a leitura por princípio, mas deixam de investir nela quando não encontram mediações que lhes permitam atribuir sentido à experiência leitora.

Por outro lado, observa-se que parte dos alunos ainda associa a leitura predominantemente à melhoria da compreensão, o que reforça a perspectiva utilitária já evidenciada em questões anteriores. Conforme argumenta Cosson (2022), quando a literatura é reduzida à função instrumental, perde-se sua dimensão estética e formativa. No entanto, os percentuais relacionados ao desejo de conhecer novos livros e discutir temas de interesse indicam que há abertura para práticas que valorizem a escolha, o diálogo e a construção coletiva de sentidos – elementos centrais na proposta de letramento literário.

Desse modo, os dados desta questão consolidam o diagnóstico inicial da turma: não se trata de uma rejeição à leitura literária, mas de uma relação marcada por ausência de significado, baixa expectativa e forte influência de práticas escolares centradas na função avaliativa. Nesse contexto, a aplicação da sequência básica de Cosson apresenta-se como uma possibilidade de ressignificação dessa experiência, ao propor etapas de motivação, introdução leitura e interpretação que favorecem o envolvimento progressivo do aluno com o texto literário.

4.2 Aplicação da Sequência Básica

O cenário evidenciado pelo questionário de sondagem não apenas delineia as fragilidades no percurso leitor dos estudantes sujeitos da pesquisa, como também sinaliza a pertinência de ações pedagógicas planejadas e sistematizadas no âmbito do letramento literário. Desse modo, a proposição e a aplicação da sequência básica configuram-se como resposta às demandas identificadas no contexto investigado, o que materializa o alcance de um dos objetivos específicos deste estudo: “propor uma sequência básica com o gênero romance em uma turma do 9º ano do ensino fundamental”, oportunizando práticas de leitura mediadas e voltadas para a progressiva formação do leitor literário.

Conforme observado anteriormente, o ambiente em análise evidencia não uma incapacidade leitora dos estudantes, mas uma experiência fragilizada com a literatura, marcada por práticas escolares que possivelmente privilegiaram a dimensão avaliativa em detrimento da potência do texto literário, tanto na dimensão estética, quanto na formativa e na humanizadora. Vincent Jouve (2002) usa uma metáfora para se referir ao ato de ler, comparando-o a uma viagem a outra dimensão, de onde o leitor não volta igual, mas nutrido de ficção. E complementa ao afirmar que

> [...] uma das experiências mais emocionantes da leitura consiste em proferir mentalmente ideias que não são nossas. Suscitada por todos os textos, ela adquire uma intensidade particular nas narrativas em primeira pessoa. [...]. Essa interiorização do outro - é fácil admiti-lo - perturba tanto quanto fascina. Ser quem não somos (mesmo para um tempo relativamente circunscrito) tem algo de desestabilizante (Jouve, 2002, p. 109).

E apenas essa espécie de "vertigem" descrita por Jouve pode libertar os estudantes das amarras da leitura insípida normalmente praticada no ambiente escolar que, longe de ser atrativa, transforma-se em um fardo pesado que os estudantes têm de carregar pelos longos anos que compõem a Educação Básica. O letramento literário busca, em última análise, inserir o aluno em práticas sociais de leitura que ultrapassem a mera decodificação ou análise estrutural, promovendo uma vivência verdadeiramente significativa da literatura.

Nesse sentido, os resultados do diagnóstico inicial evidenciam a necessidade de uma intervenção pedagógica que ressignifique a experiência leitora desses estudantes, favorecendo o envolvimento progressivo com o texto literário, a construção coletiva de sentidos e o desenvolvimento de uma postura mais autônoma diante da leitura. É nesse contexto que se insere a aplicação da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2022), compreendida como uma estratégia formativa capaz de mediar a aproximação entre o jovem leitor e a literatura.

A seção seguinte apresenta a organização e a aplicação de cada uma das etapas de intervenção pedagógica realizada com a turma, a partir da obra *Menino de engenho*, de José Lins do Rego. Buscou-se, por meio dessa proposta, criar condições para que os alunos, não apenas lessem a obra, mas vivenciassem a experiência literária como espaço de reflexão, identificação, diálogo e, principalmente, construção de sentidos; dimensões essas que, analisadas a partir do diagnóstico inicial, mostraram-se incipientes.

Vale mencionar ainda que houve a preocupação de adaptar o projeto inicial desta pesquisa sempre que necessário, pois, como é sabido, qualquer planejamento deve ter a flexibilidade como palavra-chave para garantir a coerência metodológica diante de imprevistos ocasionados pela dinâmica escolar ou mesmo pela resposta da turma. Uma sequência excessivamente rígida poderia reduzir a experiência literária a um simples cumprimento de etapas, o que esvaziaria o propósito do percurso pedagógico (sua dimensão estética e subjetiva). Daí a importância de uma postura atenta e responsiva por parte da professora-pesquisadora, capaz de adaptar o trajeto às necessidades dos leitores em formação, sem perder de vista os objetivos da proposta interventiva.

4.2.1 Motivação

Antes do contato direto com a obra regionalista *Menino de engenho*, foram mobilizados recursos imagéticos e discursivos que possibilitaram tanto situar historicamente o contexto de construção da narrativa quanto promover a sua problematização à luz da realidade contemporânea. Os estudantes tomaram conhecimento, então, que a obra a ser estudada abordaria ao longo do enredo questões sensíveis que violam a dignidade da pessoa humana. Entende-se que esse debate precisa ser feito, pois está relacionado à conscientização dos jovens sobre os problemas sociais vivenciados nos dias de hoje, para que desde cedo reúnam condições de se posicionarem criticamente e, mais do que isso, de atuarem no sentido de mitigar as consequências danosas desse tipo de comportamento para a sociedade como um todo.

Essa primeira etapa da sequência básica, denominada motivação, foi pensada e efetivada em dois momentos. No primeiro momento, os alunos foram conduzidos à sala de vídeo, onde foi feita a exibição de *slides* com imagens de antigos engenhos de açúcar no Nordeste, intercalados de manchetes jornalísticas reais, que noticiam problemas contemporâneos, mas que já existiam no contexto social em que o livro foi escrito, perdurando até hoje, como violência de gênero (uma mazela com números ascendentes na sociedade brasileira contemporânea), racismo (que hoje constitui crime inafiançável, mas que ainda assim é cometido diariamente em todas as regiões do país), exploração de trabalhadores rurais, exploração do trabalho infantil (realidades que envergonham principalmente o setor agrícola brasileiro), desigualdade social, entre outros.

A Figura 1 apresenta o mecanismo utilizado na moagem da cana-de-açúcar, evidenciando o contato dos trabalhadores braçais com o equipamento de um engenho, recurso que favorece a contextualização do ambiente retratado no romance em estudo.

Figura 1 – Engenho de açúcar em funcionamento



Fonte: Engenhos [...], 2020[1].

A manchete que aparece na Figura 2 mostra que a escravidão ainda está presente na sociedade brasileira, abrindo debate acerca da exploração sem medidas que leva pessoas a exercerem trabalhos análogos à escravidão, privados da liberdade, expostos a condições precárias de higiene e de alimentação.

Figura 2 – Manchete sobre trabalho escravo no Brasil



Fonte: Moura, Nunes, 2025.

Nesse momento, muitos alunos demonstraram surpresa e ao mesmo tempo indignação, revelando empatia com os trabalhadores que, na grande maioria das vezes, são cooptados com promessas de boa remuneração e, posteriormente, veem-se envolvidos numa relação de trabalho que em nada os favorece.

A Figura 3 é mais um recurso para detalhar o manejo do caldo da cana-de-açúcar no contexto de um engenho. Busca-se aqui proporcionar aos estudantes uma compreensão

[1] Captura de tela no minuto 05:43.

inicial, mesmo que introdutória, acerca da dinâmica do trabalho desenvolvido nesse espaço, onde se desenrola a maior parte da narrativa.

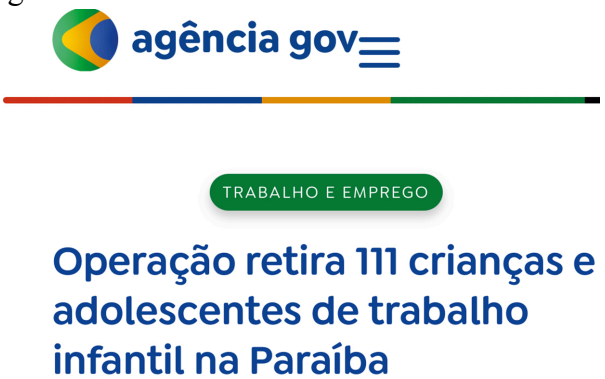
Figura 3 – Engenho de açúcar em funcionamento 2



Fonte: Engenhos [...], 2020[2]

Na Figura 4, observa-se outra manchete jornalística, dessa vez evidenciando a ocorrência de trabalho infantil na atualidade. A utilização desse recurso visa promover a problematização do tema junto aos estudantes, estabelecendo relações entre o universo ficcional apresentado na narrativa e as desigualdades sociais persistentes no Brasil contemporâneo.

Figura 4 – Manchete sobre trabalho infantil



Fonte: Brasil, 2024.

Como no primeiro momento, a notícia causou admiração em alguns alunos, principalmente pelo número elevado de crianças e adolescentes encontrados em situação irregular de trabalho. A professora destacou a existência de uma lei constitucional que proíbe

[2] Captura de tela no minuto 06:39.

o trabalho de menores de 16 anos, exceção feita ao se tratar de adolescentes a partir de 14 anos, na condição de aprendiz, sendo considerada crime toda atividade laboral em desacordo com essas normas. Alguns alunos afirmaram desconhecer essa legislação, e relataram conhecer, em suas comunidades, crianças que trabalham antes dos 14 anos, o que configura descumprimento da lei.

Na Figura 5, apresenta-se a imagem de um casal com o objetivo de suscitar reflexões sobre as práticas sociais vigentes no contexto histórico da cultura da cana-de-açúcar. Nos grandes engenhos, os casamentos frequentemente eram arranjados pelas famílias para atender a interesses econômicos, em detrimento de escolhas individuais. Foram abordadas neste momento aspectos das relações de poder e organização social características do período, com o intuito de favorecer a compreensão do modo de vida e dos valores predominantes naquele contexto.

Figura 5 – Casamentos na organização social do engenho

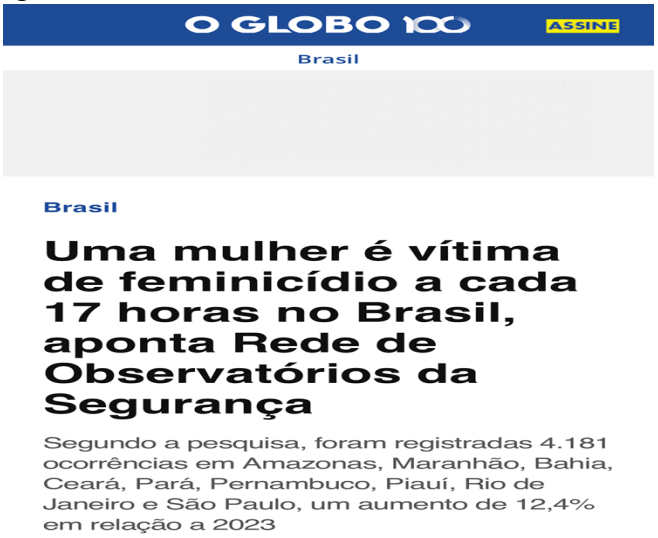


Fonte: Engenhos [...], 2020[3].

Na sequência, a Figura 6 apresenta uma manchete que evidencia a persistência da violência de gênero na sociedade contemporânea, o que contribuiu para ampliar a discussão iniciada a partir do contexto histórico abordado anteriormente. Buscou-se promover entre os estudantes a compreensão de que determinadas relações de poder, historicamente construídas na sociedade brasileira, ainda repercutem nas formas de violência e discriminação vividas pelas mulheres nos dias atuais.

[3] Captura de tela no minuto 12:57.

Figura 6 – Manchete sobre feminicídio no Brasil



Fonte: Uma mulher [...], 2025.

A Figura 7 traz a imagem de uma senzala pertencente a um antigo engenho nordestino. O objetivo foi favorecer a reflexão acerca da população negra escravizada no período da economia açucareira, bem como das relações de poder e desigualdade que estruturam aquele espaço social, mesmo após a abolição da escravatura, como é o caso do período relatado na narrativa. O objetivo aqui é, a partir da observação da imagem, possibilitar a ampliação do repertório histórico dos alunos, contribuindo para o estabelecimento de conexões com o contexto retratado na obra literária estudada e promovendo discussões sobre as marcas desse passado na organização da sociedade brasileira atual.

Figura 7 – Senzala de um engenho



Fonte: Engenho [...], 2020[4].

[4] Captura de tela no minuto 09:41.

A Figura 8, composta por uma manchete de jornal que aborda a desigualdade social e racial ainda presentes no Brasil contemporâneo, deu continuidade às reflexões suscitadas a partir da imagem da senzala. O texto aponta para a disparidade de renda entre pessoas pretas e brancas, evidência clara de que desigualdades estruturais originadas no período escravocrata ainda permanecem hodiernamente. Alguns alunos, no momento da exibição desse slide, citaram outras formas de discriminação como o racismo no futebol e o fato de a população carcerária no Brasil ser constituída majoritariamente por pessoas pretas.

Figura 8 – Desigualdade social



Fonte: Pessoas [...], 2025.

A percepção da professora-pesquisadora foi a melhor possível. A turma manteve-se atenta e participativa, respondendo a cada questionamento, inclusive trazendo exemplos de situações vivenciadas pelos estudantes e relatos de que frequentemente assistem a telejornais que noticiam situações semelhantes às trazidas pelas manchetes jornalísticas. A análise desse material contribuiu para ampliar a compreensão dos alunos acerca das relações entre passado e presente, favorecendo as reflexões que viriam na sequência, quando da leitura da obra em estudo.

No segundo momento da etapa **motivação**, cada aluno recebeu um caderno personalizado em que estava escrita a sua funcionalidade: “Diário de leitura”. Foi orientado que eles escrevessem suas impressões a partir das atividades ministradas pela professora em cada etapa da sequência básica, além de terem ampla liberdade para escrever sempre que tivessem vontade, à medida que fossem avançando na leitura, podendo, inclusive, fazer desenhos, colagens etc. Vale ressaltar que a professora também tinha o seu caderno para o registro do andamento de cada etapa do processo, mas aqui na perspectiva de pesquisadora.

Esse material formado pelo conjunto dos “diários dos leitores” e do caderno de registro da professora foi ampla e exaustivamente consultado ao final da aplicação da sequência, constituindo uma rica fonte de análise para verificar se os objetivos propostos no início da pesquisa foram alcançados.

Figura 9 – Exemplares da obra e diários de leitura



Fonte: acervo da autora (2025).

O primeiro registro feito pelos estudantes refere-se à manchete que mais lhes chamou a atenção, seguido de justificativa pessoal. A seguir, alguns relatos (os nomes dos estudantes foram omitidos e substituídos por letras para preservar a identidade dos respondentes). Os registros extraídos dos diários de leitura foram transcritos conforme produzidos pelos alunos, mantendo-se eventuais desvios gramaticais e ortográficos. Optou-se por não realizar qualquer tipo de correção linguística para manter a autenticidade dos registros e respeitar a integridade das referidas produções. Importante mencionar, ainda, que a análise realizada nesta pesquisa não possui caráter normativo, mas interpretativo, centrando-se nos sentidos construídos pelos alunos quando das atividades propostas pela sequência básica.

> Feminicídio, pois eu sou mulher e tenho medo de acontecer comigo e eu acho isso muito revoltante (Aluna A).
>
> [...] uma mulher é vitima de feminicidio a cada 17 horas no Brasil.
> esses homens podia pensar antes de agir dessa forma, não desejo isso para nehuma mulher (Aluna B).

> Do feminicídio, por que além de ser delicado, eu sou mulher e além disso tenho medo disso. Pode acontecer com qualquer uma (Aluna C).
>
> O feminicidio, pois os homens pensarem que tem o direito de bater nas mulheres e totalmente sem senso, não generalizando todos, pois nem todos pensam assim (Aluna D).
>
> A que mais me chamou atenção foi a do Brasil aonde varias mulheres são assassinadas por dia segundo atlas da violencia (Aluna E).
>
> A manchete que diz que no Brasil são assassinadas 10 mulheres por dia, segundo Atlas da violencia (Aluna F).
>
> A sobre o trabalho escravo, porque eu não ia conseguir ser comigo, e eu não acho certo o que fizeram naquele tempo (Aluna G).
>
> O feminicidio, pois, por as mulheres serem mais fracas, os homens se acham no direito de bate-las (Aluna H).
>
> A manchete que falava sobre 65 mil pessoas resgatada do trabalho escravo em 30 anos (Aluno A).
>
> A das 65 mil pessoas resgatadas porque eu não sabia que tinha tanta escrava (Aluno B).

No processo de análise dos diários de leitura, principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa de natureza qualitativa, observou-se uma diferença considerável em relação às temáticas que mais chamaram a atenção dos estudantes, após a etapa "motivação" da sequência básica com a obra *Menino de engenho*. Enquanto quase todas as alunas que registraram em seus diários mencionaram o feminicídio como a problemática a ser combatida com maior urgência, os alunos destacaram outras questões, como a escravidão moderna, por exemplo.

O dado sugere que as alunas mobilizaram de forma mais explícita questões de violência de gênero, o que pode indicar que o conteúdo das manchetes acionou para elas dimensões identitárias bem específicas, que não atingiram na mesma medida os alunos, muito embora todos tenham concordado que casos de violência contra a mulher são inaceitáveis e extremamente revoltantes, constituindo um problema que deve ser expurgado da sociedade o mais rápido possível. Esse movimento revela não apenas diferentes modos de recepção da atividade proposta, como também evidencia que a prática interventiva propiciou aos estudantes relacionarem os temas abordados a tensões e debates vividos na atualidade.

A literatura, como defendido por Loyola (2013), "[...] nos propõe a vida, caótica e descontínua, com suas mazelas e belezas e admite o homem como seu centro mais autêntico,

um homem ao mesmo tempo imperfeito e maravilhoso, luminoso e sombrio, coerente e incoerente" (Loyola, 2013, p. 120). Tais questões aventadas pela autora expõem uma característica muito presente na obra em estudo: a de que a literatura, não simplifica a vida, mas, ao contrário, acolhe-a com todas as suas rupturas e complexidades; ela não acolhe só o sofrimento, nem apenas o encantamento, mas, ao contrário, aborda simultaneamente os dois lados que a vida apresenta, o que acontece também em relação aos seres humanos.

4.2.2 Introdução

A introdução constitui a segunda etapa da sequência, momento de apresentar a obra fisicamente aos estudantes. Os participantes da pesquisa foram convidados a se dirigirem à biblioteca, onde receberam um exemplar da obra *Menino de engenho* juntamente com um doce, que não poderia ser outro: uma mini rapadura tradicional, iguaria típica do Nordeste brasileiro. Com esse simples mimo, buscou-se uma breve experiência sensorial cujo objetivo foi levar os alunos a entrarem no ambiente onde a maior parte da história se desenrola: um engenho de cana-de-açúcar.

A professora-pesquisadora fez questão de que cada aluno recebesse um exemplar da obra, a fim de que pudesse levar o livro para casa e seguisse com as leituras individuais durante o período de desenvolvimento do trabalho. Para que essa condição pudesse ser atingida não foi fácil, pois a escola dispunha inicialmente de apenas 8 exemplares da obra *Menino de engenho*. A diretora da escola fez a aquisição de mais 13 exemplares, todos livros novos que depois passaram a compor o acervo da biblioteca. Os demais exemplares foram conseguidos através de empréstimos feitos em bibliotecas de outras escolas municipais.

Figura 10 – Exemplares de Menino de engenho



Fonte: acervo da autora (2025).

Com o livro em mãos, após a devida distribuição de todos os exemplares aos alunos, a professora fez a leitura da capa, da orelha do livro, enfim, de todos os elementos paratextuais presentes na introdução de qualquer obra. Embora os exemplares não fossem todos da mesma edição, esse momento foi realizado com êxito, tendo sido ainda mais enriquecedor, já que os alunos puderam perceber que existem editoras diferentes e datas variadas de edição de uma mesma obra. Esse foi o momento adequado para fazer a contextualização histórica do Brasil à época em que a obra foi escrita, através de comentários da professora que abordaram fatores como a decadência dos engenhos em consequência da modernização do país e o impacto da abolição da escravatura.

Outro aspecto mencionado em linhas gerais foi o significado que a obra tem dentro do Modernismo brasileiro e as características peculiares que a enquadram no Regionalismo de 30. Assim, os alunos tiveram noções iniciais do que são as escolas literárias e entenderam que o livro com o qual iriam trabalhar faz parte de um espectro bem maior, estando inserida no cânone da nossa literatura.

Após essa conversa com os alunos, a atividade proposta ainda em sala foi outro registro no diário de leitura. O desafio foi escrever algumas linhas em resposta aos seguintes questionamentos:

a) Como você imagina que a história vai se desenrolar?

b) O que será que essa história vai narrar?

Eis algumas respostas:

> Acredito que seja um garoto contando sua vivência e experiencia no engenho (Aluna A).
>
> Acho que vai ser bem interessante e envolvente. Não sei (Aluna C).
>
> Com um menino que vai trabalhar em uma fabrica (Aluna D).
>
> Eu imagino que seja um garoto tentando construir seus sonhos. sobre um garoto que estar construindo um engenho (Aluna E).
>
> Acredito que seja um garoto contando sua vivencia e experiencia no engenho (Aluna F).
>
> Com sofrimento e com muita lembrança do auto. Como diz o titulo, vai se tratar de um menino que possa ser José Lins (Aluno A).
>
> Com sangue e sofrimento. As dificuldades de quem trabalha com cana de açúcar naquela época (Aluno B).
>
> [...] como o menino que se desenvolveu no engenho sobre a historia de um menino que cresceu no engenho (Aluna H).
>
> [...] acho que vai se desenrolar com mais parentes e amigos sobre a vida do menino do engenho (Aluna I).

As palavras trazidas pelos estudantes após a atividade de predição – tais como “vivência”, “sonhos”, “experiência”, “sofrimento”, “dificuldade” e “trabalho” – revelam sucesso da leitura inferencial que fizeram, construída a partir das pistas oferecidas pelo título, capa e demais elementos introdutórios. Observa-se que as hipóteses formuladas pelos alunos estão em consonância com o universo temático da narrativa, evidenciando a ativação de conhecimentos prévios e a construção de um horizonte de expectativas pertinente ao enredo.

Esse movimento só confirma a importância das etapas **motivação** e **introdução** na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2022), uma vez que a leitura literária começa antes mesmo do contato com o texto integralmente, momento em que o leitor tem a liberdade de projetar sentimentos e estabelecer antecipações. Em outras palavras, ao mobilizar referências próprias para interpretar os paratextos, os estudantes já sinalizam envolvimento ativo com a obra, afastando-se da postura passiva, tão comum à leitura escolar.

No encerramento dessas duas primeiras etapas da sequência básica, foi firmado com os alunos o compromisso de leitura domiciliar dos três primeiros capítulos do livro. Como se trata de capítulos curtos e que possuem narrativa carregada de emoção, a expectativa foi a de que os alunos não tivessem dificuldades em fazer a leitura em casa. As etapas desenvolvidas até aqui foram aplicadas no período de duas aulas seguidas (aulas duplas), o que permitiu um

trabalho mais proveitoso, com tempo hábil para discutir cada momento planejado com tranquilidade.

4.2.3 Leitura

Ao final da etapa **introdução** os alunos já estavam de posse do livro com o compromisso de leitura domiciliar dos três primeiros capítulos. Na aula seguinte, houve a socialização das impressões decorrentes do primeiro contato com a obra, destacando o que consideraram mais marcante em cada capítulo.

A maioria dos estudantes comentou sobre o impacto que sentiram logo nos três primeiros capítulos envolvendo a tragédia familiar que mudaria a vida do protagonista. Destacaram tanto a tristeza pelo assassinato da mãe de Carlinhos como também o sentimento ambíguo da personagem em relação ao pai, que, segundo os alunos, apresentava traços de uma pessoa "perturbada psicologicamente" e que "deveria ter sido tratado para evitar fazer essa loucura". Outros comentários revelaram certa agonia sentida pelos leitores no momento em que o protagonista foi impedido de se aproximar dos próprios pais e a sensação de impotência e até mesmo de raiva que Carlinhos deveria estar vivenciando ao ver pessoas estranhas dentro da sua casa, o que mostra forte grau de empatia experimentado pelos estudantes. Lastimaram, por fim, o destino cruel da mãe de Carlinhos, uma mulher tão reservada que teve sua imagem amplamente exposta nos jornais da época, sendo alvo até de "histórias mentirosas de sua vida íntima", segundo o narrador, expressão que foi simplificada por uma aluna para "*fake news*", produzidas por parte de "pessoas que gostam de julgar as outras pelo simples prazer de fazer fofoca".

Percebeu-se, a partir dessa escuta inicial da percepção dos leitores, o quanto eles gostam de ser ouvidos, o que só é possível a partir de um ensino de literatura que valorize a troca, a escuta e a experiência estética, ponto evidenciado quando da análise dos dados da questão nove do questionário inicial.

Após a escuta dos comentários compartilhados oralmente e acolhidos pelo grupo, a leitura prosseguiu em sala de aula, na biblioteca e novamente em casa, alternando momentos individuais e coletivos de interação com a obra.

Cosson (2022) alerta para a importância de combinar com os alunos o tempo durante o qual serão realizados os intervalos da etapa leitura: "ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos" (Cosson, 2022, p. 64). Segundo o autor,

esse detalhe merece atenção, porque nem os intervalos, nem o tempo destinado à leitura devem ser muito longos, sob pena de perder-se o foco e haver a desmotivação por parte dos estudantes.

Quando feita no ambiente escolar, a leitura foi compartilhada entre professora e alunos, momento em que foi explicado aos estudantes sobre a importância de fatores como a atenção e o silêncio, imprescindíveis para melhor apreciação da leitura em voz alta. Garantidas essas condições, os alunos puderam perceber aspectos linguísticos, como a pontuação, e aspectos estilísticos, como a beleza literária, que se manifesta pelo cuidado com que o escritor escolhe cada palavra e elabora cada construção da obra em estudo. Vale lembrar que o registro no diário do leitor foi feito sempre que a professora considerou oportuno e nos momentos em que os estudantes sentiram vontade de externar algum sentimento experimentado a partir da leitura do texto. O leitor, ao processar o texto, "estabelece conexões, antecipações, preenche lacunas, realiza inferências, comprova hipóteses levantadas, a fim de estabelecer um sentido" (Terra, 2014, p. 69).

Os 40 capítulos do livro *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, foram agrupados em três partes equilibradas levando em consideração a quantidade de capítulos e principalmente a temática desenvolvida na narrativa. Cada parte foi explorada em um dos momentos do intervalo, o que garantiu pausas estratégicas para reflexão e atividades interpretativas.

O primeiro intervalo envolveu os capítulos de 1 a 13, que versam sobre o impacto emocional da perda dos pais de Carlinhos, a mudança para o engenho do avô e como esse novo mundo e as novas relações familiares influenciam a personagem, com o intuito de promover a interpretação e estimular a análise dos conflitos internos pelos quais passa o protagonista.

De forma leve e lúdica, foi proposta uma roda de conversa associada à "dinâmica do repolho", que funcionou assim: a professora escreveu em pedaços de papel diversas perguntas baseadas no trecho lido, envolvendo análise, compreensão e até curiosidades. Cada pedaço de papel foi, então, enrolado em folhas gradativamente maiores, para formar as camadas do "repolho", a última camada tinha o tamanho suficiente para envolver todas as outras formando uma bola. Em círculo, e ao som de músicas do cancioneiro popular nordestino, os alunos passaram o repolho de mão em mão. Quando a música parava, o aluno que estivesse com o "repolho" em mãos, deveria retirar uma camada, ler a pergunta em voz alta e respondê-la. Caso o aluno acertasse, ou desse uma resposta coerente, o jogo continuava. Caso contrário, os colegas ou a professora podiam ajudar, o que estimulou a troca de ideias. O jogo

continuou até que todas as camadas fossem retiradas. Essa dinâmica foi pensada para oportunizar aos alunos refletirem sobre os aspectos trabalhados na primeira parte da obra.

Quando os alunos chegaram à sala nesse dia, encontraram as cadeiras já dispostas em círculo. Boa parte deles chegou atrasada cerca de 20 minutos, o que fez com que a atividade começasse um pouco depois do horário programado. Após serem indagados se estavam conseguindo ler os capítulos, alguns responderam que sim, mas a maioria declarou que não, o que aponta para a dificuldade de os alunos conseguirem manter um ritmo adequado de leitura fora do ambiente escolar, fato observado na segunda questão do questionário inicial, que constatou que o ato de ler não ocupa lugar central no cotidiano desses estudantes. Esse fato refletiu no desenvolvimento da atividade planejada para o primeiro intervalo. Para minorar as consequências da pouca leitura dos estudantes e incluí-los na dinâmica, a professora propôs a leitura compartilhada de partes dos referidos capítulos, antes do início do primeiro intervalo.

A dinâmica foi boa, houve momentos de partilha em que os alunos, notadamente os que leram em casa, participaram da aula, compartilhando suas impressões e enriquecendo o momento pedagógico. Aqueles alunos que não fizeram a leitura adequadamente no ambiente extrassala de aula demonstraram insegurança e muito medo de que o repolho caísse em suas mãos a cada pausa na música.

Para encerrar esse primeiro intervalo, foi solicitado aos alunos que imaginassem como teria sido a vida da personagem Carlinhos até então, caso não tivesse acontecido a tragédia que mudou o rumo da sua história. Essa reflexão foi registrada no diário de leitura. Cabe salientar que uma parcela dos alunos não levou o livro nem o diário de leitura, mesmo após vários lembretes feitos durante a semana. Nesse caso, foi orientado que fizessem o registro no caderno mesmo, para depois passarem para o diário do leitor.

Seguem algumas respostas:

> Imagino que com o passar do tempo, iria haver conflitos constantes entre Carlinhos e o pai, já que provavelmente ele não iria aceitar o comportamento muitas vezes agressivo de seu pai. Ele cresceria além de muitos traumas, seria uma pessoa muito tímida e calado, já que ele não tinha a mesma liberdade na qual conquistou no engenho (Aluna F).
>
> Ele poderia ter uma vida normal como outras pessoas. Viver uma vida tranquila (Aluna G).
>
> Sofrida, com muitos mais traumas famílias. Cresceria vendo sua mãe sofrendo, mas ser a mãe não tivesse falecido uma parte de seria feliz (Aluno A).

> ele teria crescido recebendo amor e carinho da mãe, teria trabalhado menos e vivido corretamente sua adolescencia (Aluna H).
>
> Teria sido melhor pois ele cresceria tendo os seus pais ao seu lado. mais também cresceria traumatizado com o relacionamento dos seus pais (Aluna J).
>
> Ele teria uma vida mas estavel porque ele iria viver com a mãe dele ira ser mais feliz ele e a familia toda incluindo a priminha ele teria a Pessoa que ama ele mas que tudo e teria a prima para brincar pra sempre (Aluna K).
>
> A vida dele teria sido muito mais feliz, principalmente com a presença da mãe e de sua prima que amava muito! (Aluna C).
>
> Ele teria uma vida melhor, caso o pai dele mudasse as ações dele com a mãe. (Aluna L).
>
> [...] eu acho que a mãe continuaria sofrendo na mão do pai, ou ela cansaria e ia se separar creceria cheio de trauma, em uma lar não saudavel, e quando ele crescesse provavelmente ele seria rebelde (Aluna M).

Pode-se considerar que as respostas dos alunos revelam aspectos bastante significativos na construção de sentidos, tanto sobre a compreensão que tiveram do enredo, quanto pela leitura inferencial que fizeram, principalmente no que se refere à projeção psicológica do protagonista.

Primeiro, é notável o movimento interpretativo que vai além da compreensão literal do enredo ao entenderem a morte da mãe de Carlinhos como acontecimento a partir do qual a narrativa vai se estruturar, reconhecendo-a não apenas como fato isolado, mas como elemento decisivo para o desenrolar dos demais acontecimentos.

Observa-se também a construção de hipóteses variadas organizadas em torno de dois pilares: a idealização da figura materna como garantia de felicidade e estabilidade emocional, e a percepção de que a permanência do pai violento poderia manter, ou mesmo intensificar, os traumas vivenciados pela personagem. Enquanto alguns estudantes associam a continuidade da convivência com a mãe a uma “vida normal” e “tranquila”, outros vão além, demonstrando maior complexidade interpretativa ao sugerirem que Carlinhos ainda cresceria traumatizado com o relacionamento dos seus pais, evidenciando compreensão das tensões familiares já presentes antes do desfecho trágico, e entendendo que essas tensões não acabariam repentinamente.

Esse movimento sinaliza que os alunos mobilizam inferências psicológicas e sociais, projetando desdobramentos possíveis para a formação subjetiva da personagem. Ao mencionarem aspectos como timidez, sofrimento, estabilidade afetiva ou até melhores

condições de vivência da adolescência, os estudantes conectam texto e experiência humana, estabelecendo relações entre estrutura familiar, violência doméstica e construção da identidade da personagem. Trata-se, portanto, de uma leitura que compreende a personagem como um sujeito em formação, atravessando por um momento crucial da sua existência.

A propósito disso, cabe a afirmação de Mello (2018, p. 47) para quem "[...] um texto literário somente pode tomar vida por meio daquilo que seus alunos trazem para a leitura, quando eles podem mobilizar seus conhecimentos e crenças no intuito de criar significados para o que estão lendo." Nesse caso, os estudantes trouxeram percepções plausíveis baseadas na empatia e no conhecimento de mundo, fazendo a leitura ter sentido para eles e, muito embora alguns alunos não tenham feito a leitura de todos os capítulos previamente acordados, conseguiram elaborar um pensamento narrativo sofisticado, demonstrando terem entendido a lógica interna da obra e, consequentemente, projetado um cenário alternativo coerente com o que leram até aqui. Esse exercício indica engajamento ativo com a obra, elementos fundamentais para a evolução do letramento literário.

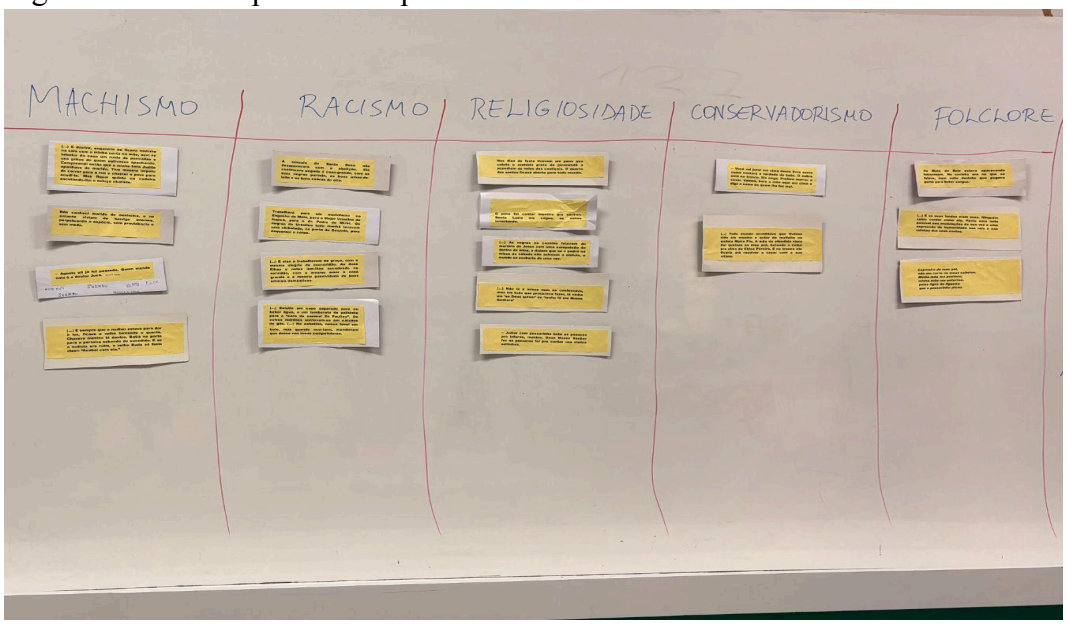
As duas aulas posteriores foram destinadas ao exercício da leitura dos capítulos seguintes. Para conservar o silêncio e a concentração necessários à leitura silenciosa, metade da turma ficou com a professora-pesquisadora em sala e a outra metade foi direcionada à sala da biblioteca sendo acompanhada por uma estagiária que, como havia sido previamente acertado com a professora titular da turma, alternou momentos de leitura silenciosa e leitura em voz alta, o mesmo ocorreu com os alunos que ficaram na sala de aula. Os estudantes ficavam bem à vontade em participar ou não da leitura em voz alta. Como boa parte da turma era composta de jovens tímidos, quase sempre os mesmos se dispunham a ler. Mesmo assim, foi uma experiência exitosa.

O segundo intervalo teve como foco os capítulos 14 a 27, oportunidade que os alunos tiveram para refletir sobre os valores, as injustiças e as relações de poder dentro do engenho. Além disso, os sentimentos mais íntimos de Carlinhos, como os seus medos, o senso de justiça e a saudade dos pais que sempre o acompanhava puderam despertar empatia aos leitores.

A atividade que foi desenvolvida também buscou trabalhar o lúdico: no quadro branco, foi feita uma tabela composta por cinco colunas com os seguintes títulos: MACHISMO, RACISMO, RELIGIOSIDADE, CONSERVADORISMO, FOLCLORE. Foram elaboradas fichas com cópias de trechos constantes nessa parte da narrativa. Cada aluno recebeu ao menos uma ficha. A turma, então, foi orientada a identificar qual das temáticas acima predominava em cada trecho e, tomando por base essa identificação, os

alunos anexaram os trechos à coluna adequada. Caso alguém fizesse a correspondência incorretamente, a turma teria que mostrar argumentos que justificassem a colocação do trecho em outra coluna. A professora-pesquisadora precisou mediar a discussão em alguns momentos de forma a ajudar os alunos a chegarem a uma conclusão plausível.

Figura 11 – Tabela preenchida pelos alunos



Fonte: acervo da autora (2025).

Essa atividade foi feita uma semana depois do dia planejado, pois houve paralisação dos professores exatamente na data pensada para o segundo intervalo. Apesar disso, a atividade foi muito produtiva, com a participação de todos os alunos e, quando havia alguma dúvida sobre onde o trecho se encaixaria melhor, os colegas não hesitavam em ajudar, argumentando sobre qual a melhor coluna para onde o excerto deveria ser deslocado. Seguem alguns exemplos dos trechos trabalhados:

> *"– Você vai jurar em cima deste livro santo como contará a verdade de tudo. O cabra está no tronco. Ele nega. Prefere morrer a casar. Vamos, bote a mão aqui em cima e diga o nome de quem lhe fez mal."* (Rego, 2006, p. 73).

O trecho acima foi o que mais trouxe dificuldade na análise dos estudantes, pois, à primeira vista, por causa da expressão "livro santo", usada com referência à bíblia, eles elegeram a temática religiosidade. Além disso, a situação à qual o homem foi submetido, ao ser "amarrado no tronco", fez os alunos pensarem na temática racismo; porém, depois de

algum tempo de debate, a professora lançou a pergunta: “Mas, afinal, o que ocasionou essa situação toda, de acordo com a narrativa?” Foi explicado que a expressão “fazer mal” era comumente usada para se referir à iniciação da vida sexual das moças, fato que até pouco tempo era considerado um tabu e que, no contexto social da época, ganhava ainda mais relevância, mesmo em se tratando de uma jovem negra. Os alunos perceberam, então, que a resposta tinha estreita relação com a expressão do final do trecho: “diga o nome de quem lhe fez mal”, tratando-se da temática conservadorismo.

> *“Não conheci marido de nenhuma, e, no entanto, viviam de barriga enorme, perpetuando a espécie, sem previdência e sem medo.”* (Rego, 2006, p. 84).

Esse trecho traz a percepção do protagonista acerca das negras que viviam no engenho. Num primeiro momento, o Aluno B colocou a ficha na coluna do racismo. A professora perguntou se todos concordavam, ao que uma aluna ponderou sobre como essas mulheres eram “usadas pelos homens do engenho, tanto os negros como os brancos” (Aluna E). Houve uma breve reflexão a esse respeito e surgiu o comentário que “até hoje existem homens que não assumem seus filhos e não ajudam na criação das crianças, deixando a responsabilidade toda com as mães”. Outra aluna mencionou sobre os meios contraceptivos que são de fácil acesso atualmente, assegurando que “hoje em dia, só engravida quem quer”. Foi acrescentado pela professora que, de qualquer modo, a responsabilidade sobre a vida de um ser que acabou de ser gerado não é apenas do homem ou da mulher, mas de ambos. Destacou-se, ainda, que o contexto do engenho era profundamente diferente do atual, uma vez que as mulheres negras estavam submetidas a relações de exploração e violência e não tinham autonomia alguma sobre os seus corpos, muito menos acesso a meios de controle reprodutivo. Assim, a reflexão permitiu compreender que, considerando as condições históricas e sociais da época retratada, o machismo seria a coluna onde melhor se encaixaria o trecho, considerando a objetificação das mulheres da época, muito embora perpetuassem a espécie “sem previdência e sem medo”.

> *“[...] As negras na cozinha falavam do martírio de Jesus com uma compaixão de dentro da alma, e diziam que se o padre na missa do sábado não achasse a aleluia, o mundo se acabaria de uma vez.”* (Rego, 2006, p. 70-71).

Nesse trecho não houve dúvida em relação à temática da religiosidade, que foi facilmente identificada. O que chamou a atenção dos alunos foi a ingenuidade das negras sobre o fim do mundo.

> [...] E doutra, enquanto eu ficava sozinho na sala com a minha carta na mão, ouvi no interior da casa um ruído de pancadas e uns gritos de quem estivesse apanhando. Compreendi então que a minha bela Judite apanhava do marido. Tive mesmo ímpeto de correr para a rua e chamar o povo para acudi-la. Mas fiquei quieto na cadeira escutando-lhe o soluço abafado (Rego, 2006, p. 62).

Nesse trecho, o machismo saltou aos olhos dos estudantes, fazendo com que não houvesse hesitação nenhuma ao se eleger a coluna correspondente a essa temática.

"– Aquela ali já foi passada. Quem manda nela é o doutor Juca." (Rego, 2006, p. 64).

Mais uma passagem que apresenta objetificação da mulher, sem trazer dificuldade para a compreensão dos estudantes, que a acrescentaram à coluna do machismo.

"A senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com as suas negras parindo, as boas amas-de-leite e os bons cabras do eito." (Rego, 2006, p. 88).

Esse trecho mostra a permanência da estrutura de servidão e a autoridade absoluta do senhor de engenho mesmo após abolida a escravatura. A aceitação tácita das desigualdades sociais se mostra como algo tão natural quanto intransponível. Aqui um aluno perguntou se o trecho poderia ser classificado como exemplo de conservadorismo, o que não deixa de estar correto, haja vista a conservação da estrutura social vigente, mas o aluno que tinha a ficha em mãos argumentou que, como o trecho abordava especificamente a escravidão, o tema central seria a desvalorização dos negros. A professora lembrou que à época não havia a definição de racismo tal como se tem hoje, pois a sociedade ainda não tinha se debruçado sobre esse aspecto; porém, muito embora o conceito de racismo seja relativamente novo, as práticas racistas são antigas e foram amplamente expostas pelo autor ao longo do enredo. Uma das características das obras regionalistas, inclusive, é a denúncia das mazelas sociais, que foram retratadas fortemente na obra em estudo. Dito isto, o aluno anexou o trecho na coluna do racismo.

"– Judiar com passarinho bota as pessoas pro inferno, menino. Deus Nosso Senhor fez os pássaros foi pra cantar nos matos soltinhos." (Rego, 2006, p. 97).

Nesse trecho a religiosidade foi facilmente identificada pelos alunos.

"Na Mata do Rolo estava aparecendo lobisomem. Na cozinha era no que se falava, num vulto daninho que pegava gente para beber sangue." (Rego, 2006, p. 75).

A ingenuidade das pessoas mais simples do engenho fazia com que acreditassem piamente em elementos sobrenaturais. Como o trecho menciona a figura do lobisomem, a turma não teve dúvidas que deveriam colocá-lo na coluna do folclore.

Observou-se nessa atividade o envolvimento significativo dos alunos, que se posicionaram através de reflexões espontâneas a partir das temáticas trazidas por cada trecho em análise. Esse movimento revelou não apenas compreensão literal, mas também posicionamentos críticos diante de situações vivenciadas pelas personagens. Nessa medida, convém trazer a reflexão de Feba (2018, p. 63), para quem "a literatura busca recriar situações, sentimentos, valores, por meio de uma estrutura simbólica na qual o leitor pode se projetar no momento em que realiza a leitura". A partir dessa característica que a leitura literária possui é que foi pensada a atividade seguinte.

Os alunos foram orientados a responder ao seguinte questionamento no diário de leitura: Em um dos capítulos lidos, Carlinhos fala sobre os seus medos. E você, que medos tem e como lida com eles? Estas foram algumas respostas dos estudantes:

> Tenho medo de perder a presença de Jesus e a minha mãe (Aluna M)
>
> Tenho medo de morre. Tenho medo de quando morre e não ter nada depois. Tenho medo do nada, mais o que me comforta é a minha religião, pois após a morte tem o céu, o purgatório e o inferno. Acredito que eu vá para o purgatório estou dando o meu melhor para isso
> Tenho medo de ficar sem minha mãe, de ficar sem meu avô, de ficar sem meus irmãos tenho medo de ficar sem a minha avó. Tenho medo de perde meus familiares. Tenho medo de não realizar meus sonhos como eu quero, de não viajar, tenho medo de não viver a vida (Aluno A)
>
> Meus medos são de um dia perder todos ao meu redor. (Aluna E)
>
> Tenho medo de não ser algo futuramente e "sempre" depender dos meus pais. (Aluna D)

> Tenho medo de muitas coisas tipo insetos, altura, tenho medo de predios muito altos ao ponto de não conseguir olhar para cima, acredito que seja uma fobia. E além desse medo de predios, tenho um medo um pouco estranho, tenho medo de ventos fortes principalmente à noite e em dias chuvosos. Por que? por causa de um trauma de infância. Bom, esses são os meus medos e espero enfrentá-los algum dia. (Aluna K)

Percebe-se que a atividade centrada na temática do medo permitiu um crescimento no que se refere ao percurso formativo dos estudantes. Considerando as respostas dos alunos, há um claro movimento de interiorização do tema que ultrapassa a simples compreensão narrativa e alcança um patamar superior, demonstrando empatia literária e capacidade de reconhecer no texto dimensões universais da condição humana.

A presença recorrente do temor da perda de vínculos próximos de afetividade, especialmente da mãe, indica que os estudantes reconheceram a dor vivenciada por Carlinhos e, ao projetarem seus próprios medos de separação e abandono, estabelecem uma ponte entre o universo ficcional e suas vivências pessoais. Segundo Petit (2009, 38-39),

> [...] os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana – a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido – não há razão para que os escritores não toquem a cada um de nós.

As respostas trazidas pelos alunos coadunam com a opinião da autora, na medida em que eles passam a refletir sobre a finitude da vida e a pensar no futuro. Expressões como “não ter nada depois” e “após a morte tem o céu, o purgatório e o inferno”, mobilizam referências religiosas como forma de enfrentamento a incertezas em relação ao porvir. Nesse ponto, pode-se assegurar que a literatura operou como dispositivo de reflexões sobre temas fundamentais da experiência humana, possibilitando que os estudantes verbalizassem inquietações que muitas vezes permanecem silenciadas no espaço escolar. O diário de leitura, nesse contexto, funcionou como um espaço de expressão subjetiva dos estudantes.

Também foram mencionados medos relacionados ao futuro, à realização pessoal e à autonomia, o que é muito compreensível, já que se trata de adolescentes que estão encerrando o ciclo do ensino fundamental, momento que pode trazer à tona preocupações dessa ordem. Além disso, houve menção a medos concretos – como prédios muito altos, insetos etc. – o que evidencia que o medo pode ter origem em experiências traumáticas vivenciadas na infância,

deixando marcas duradouras na formação do sujeito, o que aconteceu igualmente na constituição psicológica de Carlinhos, expressa claramente no início do capítulo 25:

> Era um menino triste. Gostava de saltar com os meus primos e fazer tudo o que eles faziam. Metia-me com os moleques por toda parte. Mas, no fundo, era um menino triste. Às vezes dava para pensar comigo mesmo, e solitário andava por debaixo das árvores da horta, ouvindo sozinho a cantoria dos pássaros (Rego, 2006, p. 94).

Ao refletirem sobre seus próprios medos, os alunos exercitaram uma forma de leitura que transcende a interpretação do enredo e mobiliza o texto como instrumento de autoconhecimento. Desse modo, pode-se considerar que a leitura literária, quando mediada por propostas reflexivas, pode constituir-se como prática de formação integral, promovendo não apenas a ampliação da competência interpretativa, mas também a elaboração de reflexões acerca de experiências pessoais. O texto literário, então, deixa de ser objeto externo de análise e passa a ser um espaço de encontro entre narrativa e vida, um dos objetivos que o letramento literário busca alcançar.

Na semana seguinte, a coordenação destinou todas as aulas do nono ano para um "intensivão" de Matemática e Português voltado para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que comprometeu o planejamento do projeto pedagógico. Mais uma pausa nas atividades de leitura. Diante disso, os alunos foram orientados a ler o restante do livro em casa para que na semana subsequente houvesse condições de seguir para o terceiro e último intervalo, que compreendeu os capítulos 28 a 40.

O final do livro fez refletir sobre o processo de amadurecimento do protagonista e sobre o que ele aprendeu ao longo da experiência no engenho de seu avô. Relata os últimos momentos de Carlinhos no lugar que o acolhera e que foi ao mesmo tempo refúgio e escola da vida. Iria agora para um colégio interno no Recife, mas não iria para lá amedrontado:

> Tinha a mala nova cheia de roupa branca, para o internato. Comecei então a desviar as minhas lágrimas, pensando no tempo de colégio que viria. Não ia para ali com medo. Pelo contrário: vivia a desejar o dia de minha partida. [...] Com pouco mais apitou na rampa do Caboclo. Lá estava Santa Rosa, com o bueiro branco e a casa-grande rodeada de pilares. Os moleques estavam na beira da linha para me ver passar. – Adeus, adeus, adeus! – com as mãos para mim, e eu com o lenço sacudindo. Os olhos se encheram de lágrimas. Cortava-me a alma a saudade do meu engenho (Rego, 2006, p. 136-138).

A dinâmica dessa atividade foi chamada “Carta ao Engenho Santa Rosa” e consistiu em pedir que os alunos personificassem o engenho e escrevessem uma carta de despedida para ele, colocando-se no lugar de Carlinhos. Houve o cuidado de relembrar a estrutura do gênero, presentemente tão esquecido pelos avanços tecnológicos na comunicação escrita. Foi entregue uma folha para cada aluno e um envelope para escrita do destinatário “Engenho Santa Rosa” e do remetente “Carlinhos”.

Na carta, os alunos puderam demonstrar, a partir da perspectiva do protagonista, os sentimentos vivenciados por ele naquele momento de separação, além de mencionar alguma lembrança que levaria consigo para o colégio de Recife. Essa atividade exigiu não apenas compreensão do enredo, mas principalmente a apropriação do espaço narrativo, com toda a dimensão afetiva que ele representava para a personagem.

Segue abaixo a transcrição de algumas cartas:

> Querido Santa Rosa,
>
> Eu irei sentir muita saudade do lugar que eu morei dês de pequeno, mas também estou me sentindo feliz em estar indo estudar em uma cidade que vai me proporcionar muitas oportunidades e bons estudos. Estou triste em não ficar e conseguir estudar aqui, mas eu sou muito grato por cada momento que esse lugar me proporcionou e por cada conselho que eu recebi de todas as pessoas que moram aqui e sou grato por todo acolhimento que eu recebi quando eu precisei. Sou muitíssimo grato por tudo e todas, sentirei muita falta de todos e de tudo. (Aluna A)
>
> Querido Santa Rosa,
>
> hoje me bateu saudades. Lembro de tantos momentos bons que vivi, das brincadeiras, das altas risadas até a madrugada mas principalmente daquelas lembranças que ficarão marcadas para a vida! Santa Rosa. lugar de aconchegos e grandes amizades, ainda sinto o cheiro da cana recém-cortada, ouvir o canto dos pássaros pela manhã e o som distante do moinho trabalhando sem descanso. Tu fostes minha escola, meu refúgio e meu mundo. Dentro de ti me lembro das diferenças e das injustiças, hoje ao olhar para trás percebo que deixei parte de mim. Cresci, segui outros caminhos, mas nunca te esqueci. Tu foi mais do que um lugar, foi a minha infancia, o início de minha história e meu refugio.
>
> Com amor, Carlinhos (Aluna D).
>
> Querido engenho santa rosa.
>
> venho nessa carta expressa a minha gratidão pelo tempo vivido junto a todos vocês. confesso que a dispidida pra mim, tem sido muito dolorosa, pois irei sentir muita saudade de partilhar rotina com vocês. das risadas, alegrias e támbem aprendizagem. Foi aí onde fui bem recebido e acolhido. foi aí também onde meus sentimentos foram muito suprido. quero dizer que

> por mais que eu não esteja mais ai, o meu corasão permanecera aquecido pelas memórias que ai foram criadas. há tantos motivos que eu poderia agradecer, e a tantas coisas á quais gostaria de falar. mais tudo se resume no amor e gratidão por tudo que eu vivi junto de cada um. espero um dia visita-los outra vez. e mais uma vez obrigado por tudo. Desejo otimos dias para todos nós.
>
> ass: Carlinhos. (Aluno B).

As cartas revelam, de forma recorrente, a representação do engenho como lugar de acolhimento, memória e constituição da identidade do protagonista, o que reforça a mobilização de competências interpretativas e discursivas que evidenciam o amadurecimento no percurso leitor dos estudantes. Expressões como "meu refúgio", "minha infância", "meu mundo" e "início da minha história", demonstram que os estudantes compreenderam o engenho, para além do cenário físico, como espaço responsável pela formação do sujeito. Essa leitura indica que houve apreensão da importância do ambiente na construção da identidade de Carlinhos, aspecto fundamental na obra.

Observa-se também a presença de várias marcas sensoriais, como "cheiro da cana recém-cortada", "canto dos pássaros pela manhã", "som do moinho" – enfatizando a internalização do universo imagético da narrativa, característica de extrema importância no texto literário.

Outro aspecto interessante é que existe uma dicotomia emocional presente nas produções: ao mesmo tempo que expressam gratidão e pertencimento, os estudantes reconhecem a necessidade da partida em nome dos estudos e de um futuro melhor. Essa tensão demonstra compreensão do conflito vivido por Carlinhos no desfecho da obra. A despedida não é marcada por uma ruptura hostil, mas, ao contrário, pelo reconhecimento da importância do passado na constituição do menino que agora deixa o lugar que o acolheu no momento mais difícil da sua existência.

Assim, a produção das cartas confirma que a prática pedagógica possibilitou a passagem da leitura compreensiva para uma leitura produtiva e criadora, na qual o texto literário se torna espaço de memória e identidade.

Para arrematar essa ideia de leitura criadora, vale trazer a reflexão de Cavalcanti (2013, p. 213) quando afirma que, sem dúvida,

> [...] foram as contribuições de M. Bakhtin sobre o caráter dialógico da linguagem que permitiram reconhecer a heterogeneidade dos textos, seu caráter 'inacabado', o papel do leitor na construção de sentidos, no preenchimento dos vazios que os constituem. Sem que se adotasse tal

> concepção de linguagem, o leitor ficaria, como ficou por um bom tempo, esquecido, considerado apenas aquele que deveria descobrir as intenções do texto ou do seu autor.

Por fim, os alunos registraram no seu diário de leitura respostas para os seguintes questionamentos:

a) O que é amadurecer?

b) Quais foram os momentos de maior aprendizado para Carlinhos?

Algumas respostas:

> Eu gostei de ver como ele cresce e amadurece durante o livro.
> Fiquei com pena de alguns momentos, porque a vida no engenho nem sempre era fácil.
> Ele mostra que crecer pode ser difícil, porque a gente perde um pouco da inocencia.
> Carlinhos é um personagem curioso e sensível, que tenta entender o mundo ao seu redor (Aluno A).
>
> Amadurecer é um processo continuo de desenvolvimento mental que resulta na capacidade de lidar com a vida de forma equilibrada.
> Os aprendizados foram com certeza acreditar nos seus maiores sonhos. E nunca desistir deles (Aluna E).

As respostas dos estudantes acerca do amadurecimento de Carlinhos permitem ampliar a análise para além da dimensão psicológica da personagem e situar a história no âmbito do romance regionalista. Ao definirem amadurecimento como processo de desenvolvimento mental, perda da inocência e aprendizado diante das dificuldades da vida, os alunos revelam ter compreendido que a formação do protagonista está intrinsecamente vinculada ao espaço social do engenho e às relações de poder que estruturam aquele ambiente.

Menino de engenho, enquanto narrativa situada no Regionalismo de 30, constrói a infância de Carlinhos não como uma experiência isolada, mas como vivência marcada pelas dinâmicas econômicas, patriarcais e hierárquicas do sistema açucareiro. Cabe aqui retomar as considerações de Candido (2023, p. 97), para quem o regionalismo "[...] invade imperiosamente o campo da inspiração, porque representa o direito à existência por parte dos marginalizados pela cultura dominante, geralmente privilégio de minorias, às quais pertencem também os escritores". Esse período acabou consolidando-se como um movimento de resistência e identidade, questionando as desigualdades e explorando, com profundidade psicológica e rigor documental, as contradições do nosso país.

Além disso, ao caracterizarem Carlinhos como personagem "curioso e sensível, que tenta entender o mundo ao seu redor", os estudantes evidenciam a percepção da dimensão

observadora do narrador-protagonista. Essa característica é marcante nos romances regionalistas: o olhar individual funciona como lente através da qual se revela a realidade coletiva das personagens.

Também é importante observar a associação que os alunos fizeram entre os aprendizados do protagonista e a necessidade de acreditar em sonhos e buscar novos caminhos. Carlinhos não resiste ao seu destino, mas reconhece a partida para Recife como o encerramento de um ciclo e o deslocamento em direção a outro universo social. Em outras palavras, representa a transição entre o mundo do espaço rural patriarcal e o espaço urbano moderno.

Assim, é concluído o último intervalo da etapa leitura da sequência básica de Cosson. A essa altura, cabe a contribuição de Terra (2014, p. 69), ao afirmar que o leitor, quando do processamento do texto, “estabelece conexões, faz antecipações, preenche lacunas, realiza inferências, comprova hipóteses levantadas a fim de estabelecer um sentido”. Os estudantes sujeitos da pesquisa, antes do início da leitura dos primeiros capítulos do livro e atendendo a uma atividade de predição, mencionaram palavras como: “vivência”, “sonhos”, “experiência”, “sofrimento”, “dificuldade”, “trabalho". A pertinência dos vocábulos àquela etapa do percurso pedagógico evidencia que os elementos paratextuais foram bem explorados pelos alunos na etapa motivação, que puderam confirmar as suas hipóteses ao longo do enredo.

4.2.4 Interpretação

Os passos a seguir demonstrados seguem o percurso da etapa interpretação sugerida por Cosson. Trata-se da culminância de um processo que almeja, através da análise crítica da realidade apresentada no texto e da reflexão sobre os valores e conflitos contidos no enredo, formar alunos-leitores competentes e apreciadores da leitura literária, capazes de perceber as relações entre literatura, sociedade e vida.

Como proposta de interpretação interior, os alunos foram convidados a analisar os personagens principais da obra estudada. Através de um breve sorteio, foi definido qual personagem cada equipe analisaria (Carlinhos, Coronel José Paulino, tia Maria, tia Sinhazinha, tio Juca, Lili ou Totonha). Cada grupo recebeu uma cartolina para registrar o nome da personagem e acrescentar uma imagem que o representasse visualmente. Em seguida, os estudantes listaram suas características físicas e psicológicas, identificaram possíveis conflitos internos e analisaram suas relações com os demais personagens do enredo.

No dia do desenvolvimento dessa atividade, muitos alunos faltaram, o que fez com que houvesse uma diminuição no número de equipes em relação ao que se havia pensado inicialmente, que era de sete. A turma contava nesse dia com 22 alunos presentes e foi organizada em quatro grupos (dois compostos por seis alunos e os outros dois, por cinco). Os grupos escolheram os seguintes personagens para trabalhar: Carlinhos, tio Juca, tia Sinhazinha e Lili. Os estudantes terminaram a atividade dentro do prazo estabelecido de duas aulas, demonstrando que tinham conhecimento dos principais personagens do enredo, citando suas características, conflitos e relacionamento com os outros personagens. Foi percebido um carinho especial por Carlinhos e Lili, a prima e amiga do protagonista que morreu ainda criança por conta de infecções recorrentes. Percebeu-se um tom de tristeza, como se os alunos tivessem experimentado a mesma dor de Carlinhos, além de um certo sentimento de inconformismo pela severidade com o fim que levou Lili a perder a vida tão precocemente.

Os cartazes produzidos nesse momento foram inicialmente expostos na sala de aula e, posteriormente, realocados para um espaço próximo ao pátio da escola. Essa estratégia teve como objetivo despertar a curiosidade e incentivar os alunos de outras turmas a conhecerem a obra *Menino de engenho*, bem como outros títulos que compõem o acervo da biblioteca.

Após essa atividade, os alunos foram orientados a registrarem no diário de leitura respostas aos seguintes questionamentos:

a) Como o ambiente do engenho influencia o comportamento da personagem Carlinhos?

b) Qual personagem apresenta maior transformação ao longo da narrativa?

Algumas respostas:

> Ele se tornou um menino mais livre depois que passou a viver no engenho. O proprio Carlinhos foi a personagem que apresentou maior transformação, pois antes ele era mais quieto, vivia preso dentro de casa, e depois que foi morar com o avô no engenho, se tornou um garoto mais comunicativo, livre e teve mais conhecimento e dá para perceber essa mudança que a personagem teve. (Aluna F)

> O livro mostra como a infancia é uma fase de descobertas, mas também de desafios
> Ele faz a gente pensar em como o tempo muda as pessoas e os lugares. (Aluno A)

As respostas dos estudantes mostram a compreensão que tiveram do espaço narrativo como principal elemento na constituição da personagem, percebendo a mudança do ambiente como fator determinante para a sua transformação, como fica evidente nos trechos: “se tornou

um menino mais livre depois que passou a viver no engenho" e que antes era "mais quieto" e "preso dentro de casa".

Ao destacarem que Carlinhos se tornou "mais comunicativo" e adquiriu "mais conhecimento", os alunos mostram que entendem o engenho não apenas como cenário físico, mas como espaço de ampliação de experiências. A passagem da casa urbana marcada pelo conflito familiar para o engenho do avô representa, na leitura dos alunos, a transição da restrição social para a liberdade, da reclusão para a sociabilidade vivida plenamente na companhia dos primos e crianças nascidas no engenho.

Essa percepção é especialmente significativa no contexto do romance regionalista, em que o espaço não é mero pano de fundo, mas estrutura que condiciona comportamentos e visões de mundo. O engenho, com sua dinâmica própria e práticas cotidianas, funciona como ambiente formador, palco onde o protagonista experimenta descobertas, conflitos e aprendizagens que contribuem para o seu amadurecimento até precoce, como externado no trecho: "Levava para o colégio um corpo sacudido pelas paixões de homem feito e uma alma mais velha do que o meu corpo" (Rego, 2006, p. 149). Tudo isso justifica os estudantes identificarem Carlinhos como a personagem que apresentou maior transformação ao longo da narrativa.

O nível de engajamento da turma favoreceu à escrita espontânea dos alunos, o que demonstra o desenvolvimento da autonomia leitora desses estudantes. Tal autonomia suscitou momentos em que o aluno não precisou ser estimulado a escrever, mas ele mesmo sentiu o desejo de registrar suas sensações e impressões a partir do texto lido. Seguem abaixo, alguns desses trechos, retirados do diário do leitor:

> Um dos capítulos que mais me marcou foi o 21 com aquele poema que eu vou escrever agora "Capineiro do meu pai,
> não me corte os meus cabelos.
> minha mãe me penteou,
> minha madrasta me enterrou,
> pelos figos da figueira
> que o passarinho picou."
> Quando li esse capitulo me saiu lagrimas de tristeza, uma tristeza profunda pelo pai que se encontrava em tristeza e luto por descubri a suposta morte da filha, mas o final sai como deveria ser. (Aluno A).

O capítulo 21, mencionado acima pelo aluno, faz referência às narrativas da personagem Totonha, mulher negra que percorria os engenhos contando histórias de Trancoso. A metáfora "edição viva das *Mil e uma noites*" não poderia ter sido mais bem

escolhida por José Lins, pois sublinha a sua potência narradora e principalmente o seu papel como mediadora da tradição oral no universo do engenho, característica marcante da cultura africana trazida pelos escravizados. Tal como Sherazade, Totonha sustenta a atenção dos ouvintes por meio da palavra, encantando não apenas as crianças da propriedade, mas também os leitores envolvidos pela atmosfera mágica das suas narrativas, descrita minuciosamente pelo protagonista. O relato do estudante, ao mencionar as lágrimas derramadas durante a leitura, evidencia o efeito estético produzido pelo texto e confirma a experiência de empatia construída a partir da força simbólica da personagem e de sua função na memória afetiva do protagonista.

> Na primeira página sentir uma enorme tristeza, sentir como se estivesse ali no exato momento daquela tragédia. Fiquei muito triste.
>
> Gostei de conhecer um pouco mais sobre como era a vida nas fazendas de cana-de- açúcar. O autor descreve o engenho de um jeito tão vivo que parece que a gente está lá dentro (Aluno A).
>
> Dá pra sentir a diferença entre o poder do coronel e a vida dos trabalhadores (Aluna E).
>
> Sobre o que o livro ensina: aprendi que o passado do Brasil tem muitos lados, sobre ele se referir as ex-escravos(as) como negras, isso me chocou muito
> O livro mostra como a infancia é uma fase de descobertas, mas também de desafios. Ele faz a gente pensar em como o tempo muda as pessoas e os lugares. (Aluno C).
>
> Senti que o livro é triste, mas verdadeiro
> Aprendi que o lugar onde crescemos marca quem somos
> A infancia de Carlinhos me fez pensar na minha propria infância (Aluno A).
>
> Comecei a ler o livro Menino de engenho há um tempo (uns dias atrás), só hoje, já li até o capítulo 11, estou gostando bastante do livro, o que mais me impactou até agora foi a história de como ele foi parar no engenho atraves de tanto sofrimento e dor, tentando se adaptar ao novo estilo de vida. (Aluna B).
>
> Eu me empolguei para terminar de ler o livro, porém so li 4 capítulos, rsrs
> Uma das coisas que Carlinhos relatou que mais me despertou a curiosidade foi a historia de Chico Pereira e sua acusação de malfeito na mulata Maria Pia, coitadinho, foi muito injustiçado, e o que lhe salvou foi seu juramento que realizou em cima de um livro do santuario. Durante a leitura desses capítulos tambem percebi o quão o menino de engenho se preocupava com o proximo, observei isto, quando ele relatou ter evitado um possivel acidente num trem cheio de pessoas, arriscando sua propria vida. Ele tambem cita que no engenho, muito se falava sobre lobisomem, e quando criança ele acreditava nessas mentiras bobas. Carlinhos expressa o quão amava escutar historias impressionantes (Aluna E).

> Fiquei até impressionada de ver o modo como Carlos pensava, muitas vezes passava na cabeça dele pensamentos do tipo: “onde está meu pai?”, sobre como devia ser legal a vida de frequentar a escola, até mesmo de sua falecida prima Lili. Ele fala que no fundo se via como um garoto triste e solitário, cheguei a me surpreender por ele se vê assim, já que o proprio dizia claramente que vivia a brincar com seus amigos e era cuidado por tia Maria, porém, imagino que essa solidão que ele cita, deve ser uma família “normal”, já que seus pais estavam mortos (Aluna F).

> Com o desenrolar da história do livro, pude observar que Carlinhos era um menino que gostava muito de escutar historias e ele cita várias nas quais se lembra, no capitulo 26 ele diz sobre uma das histórias que ouviu dos oficiais (Firmino e Jaburu nas suas confidências, contam-lhe que um dia, carpinas reclamavam que o senhor de engenho só mandava bacalhau para eles comerem, esse conversa um dia chegou, no outro dia, o negro trouxe peru, num domingo, o mestre de engenho saiu para dar umas voltas e viu o mesmo negro com uma porção de urubus nas costas, lhe perguntou o porque e ele logo lhe respondeu que era o “peru” dos carpinas.
> Para mim, essa história foi a melhor até agora, haha haha
> Quem diria ein? (Aluna F).

> Relata sobre 80 homens convidados por José Felismino para fazer um tal serviço.
> Pude perceber quão puxado era esse trabalho, imagina, você num trabalho com a enxada tinindo no barro duro, espalhando com os pés o mato que ficava atrás, o sol espelhando nas suas costas nuas e o suor chegava a pingar, com apenas 15 minutos de descanso durante o serviço? Você estaria trabalhando como um bicho. Mas assim era o trabalho que José Felismino colocou para seus homens (Aluna F).

Sobre esses comentários produzidos espontaneamente pelos estudantes ao final da leitura, percebe-se um envolvimento afetivo e ao mesmo tempo crítico com a narrativa. Inicialmente, observa-se forte mobilização emocional, especialmente diante do episódio inicial da obra. Nos trechos “na primeira página senti uma enorme tristeza” e que parecia estar “ali no exato momento daquela tragédia”, os alunos demonstram não apenas compreensão do enredo, mas uma experiência de imersão na narrativa, o que evidencia a construção de empatia estética, aspecto fundamental no letramento literário, pois indica que o texto foi capaz de produzir identificação sensível com o drama do protagonista.

Outro ponto recorrente mencionado é a percepção do engenho como ambiente social complexo. Ao destacarem que o autor descreve o engenho “de um jeito tão vivo que parece que a gente está lá dentro”, os estudantes reconhecem a força imagética da narrativa e a materialidade do espaço regional. Mais do que cenário, o engenho é compreendido como estrutura social marcada pela hierarquia, o que se confirma na observação de que “dá pra sentir a diferença entre o poder do coronel e a vida dos trabalhadores”. Essa leitura demonstra que os alunos identificaram as relações de poder e desigualdade que organizam o universo

narrativo, captando um dos elementos centrais do romance regionalista: a crítica às estruturas patriarcais e às formas de exploração do trabalho.

Outra dimensão que vem à tona é a histórica. Um estudante afirma ter aprendido que “o passado do Brasil tem muitos lados" e destaca o choque ao perceber a forma como se referem a ex-escravizados, o que indica que o texto literário funcionou como mediador para problematizações sociais e raciais. A literatura, nesse contexto, amplia a consciência crítica dos leitores.

Ao afirmarem que “o lugar onde crescemos marca quem somos” e que a infância de Carlinhos os fez pensar “na própria infância”, os estudantes estabelecem uma ponte entre o texto e a experiência pessoal, demonstrando apropriação interpretativa, pois o leitor passa a dialogar com a obra a partir da sua própria memória e identidade.

Também merece relevo as narrativas dentro da narrativa – histórias de lobisomem, causos dos trabalhadores, episódios envolvendo Chico Pereira e José Felismino. Ao retomarem essas passagens com detalhes, os alunos evidenciam leitura atenta e compreensão da oralidade como parte da estrutura do romance. Além disso, ao descreverem o trabalho árduo dos homens convidados para o serviço pesado, com imagens do “barro duro”, do “sol nas costas” e do “suor pingando”, demonstram ter apreendido a dimensão concreta da exploração do trabalho, traduzindo-a em linguagem própria com interpelação direta ao leitor – “imagina”. Esse recurso revela internalização da crítica social presente na narrativa.

Por fim, chama a atenção a percepção da solidão interna do protagonista. Mesmo reconhecendo que Carlinhos brincava e recebia cuidados, um aluno identifica uma tristeza íntima decorrente da ausência dos pais. Essa leitura aponta uma compreensão mais profunda da dimensão psicológica da personagem, o que supera a interpretação que se limita apenas aos acontecimentos da narrativa.

De modo geral, pode-se perceber, através da análise dos comentários, que a leitura feita pelos estudantes ultrapassou o nível da compreensão superficial do enredo, pois mobilizou emoções e estabeleceu relações com o contexto histórico-social fazendo os alunos reconhecerem estruturas de poder e produzirem conexões com suas próprias experiências. Todos esses indícios confirmam a consolidação de práticas de letramento literário, na medida em que a obra foi trabalhada como experiência estética, social e formativa.

Na semana seguinte foi orientada a atividade de interpretação exterior, última etapa da sequência básica desenvolvida aqui, momento em que os alunos puderam mais uma vez expor suas impressões sobre o livro, colocando em evidência de maneira segura suas opiniões, após

estarem respaldados pela leitura integral da obra e pela compreensão feita ao longo desse percurso.

> Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (Cosson, 2022, p. 65).

Cosson (2022) sugere variadas formas de efetivar essa parte final da sequência, pois, como é sabido, a sala de aula é espaço que abriga diferentes tipos de personalidades e talentos, cabendo ao professor valorizar todos eles.

Foram sugeridas formas variadas de exposição da obra, e os alunos, após terem se agrupado por afinidade com os colegas, escolheram as seguintes:

4.2.4.1 Elaboração de maquete

Elaboração de maquete do Engenho Santa Rosa, com atenção à caracterização da Zona da Mata Nordestina à época, além dos cenários onde a história se desenrolou, como a Casa Grande, a Senzala e o Engenho Santa Rosa.

Figura 12 – Reprodução do engenho



Fonte: acervo da autora (2025).

Os alunos que fizeram a opção de produzir a maquete apresentaram o trabalho à turma evidenciando as características do engenho e questões subjetivas, como a intimidade e afeição que o protagonista nutria em relação àquele ambiente onde viveu muitos anos da sua infância.

4.2.4.2 Dramatização de cenas marcantes da narrativa

Uma das equipes optou pela dramatização de uma das três partes da obra previamente divididas para a execução dos intervalos da etapa da leitura. O grupo fez uma encenação rápida na própria sala de aula de uma passagem do capítulo 28, que faz uma descrição detalhada e comparativa do engenho Santa Rosa, próspero e gigante, com mais de três léguas de estrema a estrema, com o vizinho Santa Fé, engenho de fogo morto, de propriedade do velho Lula de Holanda, que não fazia esforço algum para reerguer seu engenho em decadência.

Os alunos encenaram uma das visitas da família do seu Lula ao engenho Santa Rosa. Segundo o texto, esses momentos eram sempre de cerimônia, em que tia Maria fazia sala para D. Amélia, esposa de seu Lula, e a filha, D. Neném. Educada nos colégios de Recife, segundo Carlinhos, D. Neném "sentava-se como se estivesse de castigo, sem movimento de vida, numa posição só, desde que entrava até que saía". Do mesmo modo era a postura da mãe, que "petrificara-se também na etiqueta". O Coronel José Paulino foi bem caracterizado, vestindo camisa clara de mangas compridas e de botões, usando calça longa e chapéu, enquanto o aluno que representou o vizinho trajava uma roupa escura com gravata e barba desenhada no rosto.

As alunas, trajadas com vestidos longos, sentavam-se à sala com cadeiras escolares em forma de círculo, como se estivessem numa conversa. Foi servido café em xícaras de louça por outra aluna com um turbante branco na cabeça, fazendo referência às negras da cozinha e, enquanto Carlinhos e as demais pessoas do Santa Rosa gesticulavam e agiam com naturalidade, os vizinhos tinham uma postura excessivamente rígida, o que arrancou risos da turma que assistia à encenação. A partir dessa atividade, os estudantes evidenciaram os contrastes entre os engenhos e seus moradores, destacando que no espaço em decadência havia maior valorização de normas de etiqueta e formalidade. Essa percepção mostrou que os alunos perceberam uma tentativa desesperada de manutenção de um status social há muito tempo perdido, evidenciando as contradições do conservadorismo, tão presentes na obra.

4.2.4.3 Gravação de vídeo encenando capítulos do livro ou partes deles.

Essa atividade foi feita fora da escola, mas, assim como as demais propostas, foram exibidas em sala no momento da culminância do trabalho.

Duas equipes escolheram esse tipo de trabalho audiovisual. Como os adolescentes gostam de lidar com ferramentas digitais, viram nessa proposta a oportunidade de unirem o que a tecnologia disponibiliza a partir do aparelho celular e a chance de usarem a criatividade para fazer uma releitura de trechos do enredo que mais lhes chamaram a atenção. Os estudantes puderam, assim, editar, revisar som, imagem, iluminação e áudio, tudo a partir de um roteiro previamente elaborado por eles.

Um dos vídeos encenados reproduzia o capítulo 31, que narra o episódio de um incêndio que acontecera no partido da Paciência. A cena tem início com um aluno interpretando o moleque que grita, anunciando o incêndio. Ao fundo, têm-se a voz do narrador, que orienta toda a sequência dos acontecimentos, enquanto os efeitos especiais de fogo, fumaça e água enriquecem o trabalho. Quatro alunos participaram da encenação, um deles como o coronel José Paulino e os demais como os trabalhadores do engenho que tentavam a todo custo debelar o fogo. A produção do vídeo foi realizada no quintal da casa de um dos estudantes. Fizeram as pás da dona da casa de enxadas e foices enquanto as plantas do espaço representavam o canavial.

O segundo vídeo teve ao todo oito participantes, e retratou a chegada de Carlinhos ao engenho Santa Rosa, episódio narrado no capítulo 4. A cena foi gravada em uma praça do bairro. Tio Juca e Carlinhos foram representados por dois alunos que encenaram o momento em que o protagonista chega à nova morada, onde é recebido com curiosidade e compaixão por seu avô, o coronel José Paulino, e sua tia Maria, irmã da mãe assassinada. Outros estudantes representaram as crianças moradoras do engenho que, curiosas, observavam de longe Carlinhos recebendo atenção de todas as pessoas da casa. A cena encerra-se com as crianças brincando com o recém-chegado, como se já se conhecessem há muito tempo.

Os estudantes demonstraram envolvimento e dedicação na realização da atividade proposta, mostrando criatividade e senso de responsabilidade. O dia da apresentação foi especial. Os alunos sentiram a importância de transmitir da forma mais fiel que puderam as partes da narrativa, e se sentiram confortáveis de não terem o "peso" de uma apresentação dramatizada presencialmente. Para os mais tímidos, essa proposta foi a ideal. Gostaram de se ver no vídeo exibido para a turma, os olhos brilhando num misto de orgulho e satisfação.

Assim foi efetivada a etapa final da sequência básica aplicada com os alunos do 9º ano de uma escola municipal de Fortaleza - Ceará. Os dados advindos da observação da professora começaram a ser registrados a partir do segundo semestre de 2025, no transcorrer da aplicação da metodologia.

Vale aqui retomar a ideia defendida por Thiollent (2011, p. 85), de que "[...] a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar em busca de soluções de seus problemas". Essa sistemática de cooperação mútua entre docente e discentes é que confere a pesquisas como esta experiências marcadas pelo caráter coletivo, através de atividades como rodas de conversa e discussões orientadas, o que não exclui momentos individuais de reflexão e contemplação do texto literário. Sobre esse aspecto, o autor distingue a pesquisa-ação dos demais tipos de pesquisa:

> A noção de objetividade estática é substituída pela noção de relatividade observacional, segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham um papel na capacitação das informações e nas decorrentes representações. Além disso, no contexto social, a relatividade remete à interação entre observadores e representações da situação observada, levando em conta, inclusive, as diferenças de linguagem existentes entre as duas categorias consideradas (Thiollent, 2011, p. 85).

Essa perspectiva de Thiollent (2011) é especialmente relevante quando se considera que a interpretação de um texto literário é mediada pelas experiências dos leitores e pelo contexto em que estão inseridos. Além do fato de a interação ativa com os estudantes reforçar a ideia de relatividade na produção do conhecimento. E essa interação que acompanhou o desenvolvimento do projeto também esteve presente nesta fase final da investigação.

A intervenção acima foi pensada inicialmente para ser aplicada em dias de aulas duplas, o que ocorre uma vez por semana; porém, o horário das aulas foi mudado algumas vezes para atender à necessidade de incluir professores substitutos que ocuparam vagas de colegas professores que precisaram tirar licença saúde. Com essa mudança, as atividades foram realizadas em aulas separadas pelo recreio, o que dificultou um pouco o andamento da sequência, dada a agitação natural da turma após o intervalo. Além disso, houve, durante o percurso didático, três dias em que se precisou mudar o planejamento, porque surgiram situações como paralisação dos professores e adaptação para aulas voltadas exclusivamente para a resolução de questões modelo SAEB, avaliação externa que foi realizada no final do ano letivo. Daí a importância da flexibilização como característica de qualquer planejamento.

Para melhor visualização das atividades desenvolvidas ao longo da aplicação da sequência básica, segue a relação dos encontros:

a) Primeiro encontro: atividades relativas às etapas de motivação e introdução, além do início da etapa de leitura da primeira parte da obra (capítulos 1 a 13);
b) Segundo encontro: continuação da leitura e realização das atividades do primeiro intervalo;
c) Terceiro encontro: continuação da leitura dos capítulos que compõem a segunda parte da obra (capítulos 14 a 27);
d) Quarto encontro: continuação da leitura da segunda parte da obra e realização das atividades do segundo intervalo;
e) Quinto encontro: leitura da terceira e última parte do livro (capítulos de 28 a 40);
f) Sexto encontro: continuação da leitura dos últimos capítulos do livro e realização das atividades do terceiro intervalo;
g) Sétimo encontro: atividades relacionadas à etapa da interpretação interior;
h) Oitavo encontro: divisão da turma em quatro grupos e explicação das atividades relacionadas à etapa da interpretação exterior;
i) Nono encontro: culminância da sequência básica com apresentação dos trabalhos propostos para a interpretação exterior.

Ao fim da jornada desenvolvida, é essencial uma reflexão do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, o que foi feito a partir de um questionário individual em que os participantes puderam externar o que acharam da experiência de leitura literária. As respostas ajudam a mensurar até que ponto as atividades desenvolvidas ao longo do processo de letramento impactaram na vida dos estudantes.

A partir das respostas às questões, foi possível captar nuances e percepções mais subjetivas dos estudantes no que se refere ao trato com texto literário, o que permitiu, em conjunto com os demais procedimentos efetivados durante a sequência básica, fazer uma análise fiel sobre o êxito do trabalho desenvolvido. Em outras palavras, buscou-se verificar se foram alcançados os objetivos propostos no início da pesquisa.

Para preservar a identidade dos participantes foi utilizada a identificação E1, E2, E3… onde E é sigla para a palavra “estudante”. Seguem as perguntas que compõem o questionário final e as respostas dos estudantes:

a) Como foi a experiência de participar das atividades de leitura?

> Eu achei bem interativa a leitura, bem envolvente, porque eu pude conhecer muitos pontos e situações construídas na leitura. (E1)
>
> Achei interessante. (E2)
>
> Foi muito bom, interessante. (E3)
>
> Foi muito bom, porque eu não tinha muito interesse nesses livros, porque nunca tinha lido. (E4)
>
> Pra mim, sinceramente, foi uma experiência incrível, pois o livro é muito bom. (E5)
>
> Foi bem legal, uma experiência nova e diferente. (E6)
>
> Foi bom, porque eu aprendi coisas novas. (E7)

b) De qual atividade você mais gostou? Por quê?

> Gostei da leitura em círculo que a gente fez do livro *Menino de engenho*. (E1)
>
> A que a bola estava passando e tinha perguntas para responder, porque foi engraçado. (E2)
>
> Gostei das leituras em grupo. (E8)
>
> Quando a gente lia em roda. (E3)
>
> Quando a gente fez a roda pra ler. (E9)
>
> Gostei de todas as atividades. (E10)
>
> A atividade do repolho foi muito boa. (E11)
>
> Gostei mais da atividade que eu tinha que gravar o vídeo. Foi muito bom! (E12)
>
> A atividade do teatro. A gente se divertiu muito. (E13)
>
> A atividade que eu mais gostei foi a do trabalho com gravuras dos personagens do livro *Menino de engenho*. (E5)
>
> A de gravar um vídeo com os meus colegas — e —-, porque a gente riu muito, foi muito divertido. (E13)
>
> De fazer o vídeo pro trabalho. (E14)

c) Como foi a experiência de ler um livro literário que faz parte do cânone da literatura brasileira?

> Foi interessante, achei que dá pra viajar bem na leitura e descrição do livro. (E1)
>
> Foi legal, pude me aprofundar mais na leitura. (E3)
>
> Foi uma experiência boa. (E10)
>
> Só li uma parte, mas a parte que eu li eu gostei. (E15)
>
> Foi ótimo, me ajudou muito e é muito bom para relaxar. (E4)
>
> Foi bom, pois foi coletivo. (E13)
>
> Foi legal acompanhar a leitura com os amigos. (E14)

d) Você pretende ler outras obras literárias durante o ensino médio e depois, na vida adulta?

> Acredito que sim. Além de aprender, a leitura é de scontraida, e eu gosto desse tipo de leitura. (E1)
>
> Agora não pretendo, mas provavelmente vou ter que ler no ensino médio e talvez sinta vontade de ler na vida adulta. (E14)
>
> Não sei, quem sabe eu me interessa. (E13)
>
> Pretendo sim. (E4)
>
> Sim, com certeza. (E3)

e) Você considera interessante essa forma de lidar com o texto literário na escola?

> Sim, pois ajuda muitas pessoas que tem dificuldade tanto para ler, como também ajudar nois estudantes. (E5)
>
> Considero muito importante, porque ajuda no desinteresse na leitura. (E4)
>
> Bastante interessante. (E11)

Todas as demais respostas foram “sim”.

Analisando as respostas dos estudantes ao questionário individual, pode-se observar, de forma mais direta, a percepção que tiveram acerca da experiência de leitura literária vivenciada ao longo das etapas que constituíram a sequência básica. Diferentemente das produções realizadas durante as atividades, o questionário favoreceu um momento em que os próprios participantes puderam avaliar não apenas a obra lida, mas também o processo pedagógico em si.

No que se refere à experiência geral de participação nas atividades, as respostas evidenciam o predomínio de avaliações positivas, com recorrência de termos como: “interessante”, “envolvente”, “incrível”, “legal” e “experiência nova”, o que indica que a leitura foi percebida como prática dinâmica e significativa, distanciando-se de uma abordagem meramente obrigatória ou conteudista. Uma das respostas traz o relato de um estudante que afirma não ter interesse prévio por livros literários, mas avaliou a experiência como positiva, o que sinaliza uma ruptura de resistência inicial e abertura para futuras práticas leitoras.

Quando questionados sobre a atividade de que mais gostaram, os alunos apontaram na sua maioria para propostas que envolveram interação, ludicidade e protagonismo, como leitura em círculo, dinâmicas com perguntas, gravação de vídeos e encenação teatral, o que demonstra que a dimensão coletiva contribuiu significativamente para o engajamento. A valorização de atividades colaborativas revela que a construção de sentidos ocorreu de maneira compartilhada, fortalecendo a participação espontânea e democrática dos estudantes.

Em relação à experiência de ler uma obra pertencente ao cânone da literatura brasileira, as respostas indicam envolvimento com a imaginação dos leitores (“dá pra viajar na história”), aprofundamento interpretativo (“pude me aprofundar mais na leitura”) e valorização da leitura como prática coletiva. Observa-se, portanto, um processo de ressignificação do contato com o texto canônico, que deixa de ser percebido como distante e inacessível e passa a ser instrumento de fruição e aprendizado.

No que diz respeito à intenção de continuidade da prática leitora, a maioria dos estudantes manifestou desejo de ler outras obras ao longo do ensino médio e ao longo da vida adulta, associando mais uma vez a leitura ao aprendizado e ao prazer. Mesmo entre os que demonstraram hesitação, não se observa rejeição explícita, mas abertura à possibilidade de interesse futuro, o que sugere que a experiência vivenciada contribuiu para deslocar a leitura literária do campo da obrigação para o da escolha espontânea.

Retomando alguns pontos do questionário inicial, pode-se perceber que, quando são oportunizados aos estudantes a prática de leitura literária fora da perspectiva meramente instrumental, ela passa a ter sentido e a envolver efetivamente a turma, apontando para a fruição, mas também para a criticidade advinda das reflexões sistemáticas da obra em estudo. Tal atuação pedagógica planejada revela-se fundamental, na medida em que possibilita aguçar o sentimento crítico dos estudantes, promovendo muito além da compreensão da obra, mas a construção de posicionamentos diante das múltiplas questões suscitadas pelo texto.

A presença de ferramentas tecnológicas foi positiva, especialmente na produção dos vídeos, o que mostra que o celular, às vezes demonizado pelos docentes, pode sim ser instrumento facilitador de atividades pedagógicas, garantindo a viabilidade do protagonismo dos estudantes nesse processo de criação de releituras, importantes ações garantidoras de reflexões a partir da obra em estudo.

Foi evidenciado na última questão da sondagem inicial um expressivo número de estudantes que diziam não ter expectativa sobre as atividades de leitura que seriam desenvolvidas durante o estudo da obra; porém, o que se observou no decorrer da sequência básica foi a adesão significativa da turma, o que mostra a importância do trabalho sistemático e mediado com o texto literário.

Por fim, ao avaliarem a forma como a obra foi trabalhada, os estudantes reconheceram sua relevância, especialmente por suscitar o interesse pela leitura e auxiliar colegas com dificuldades. Tal percepção reforça o papel da mediação pedagógica na democratização do acesso ao texto literário, indicando que as estratégias adotadas ampliaram a participação dos alunos, tornando a atividade mais inclusiva, o que sinaliza, de maneira consistente, avanços significativos no processo de letramento literário.

5 CONCLUSÃO

É ponto pacífico que o ensino da literatura no contexto escolar constitui instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos estudantes, pois possibilita ao sujeito ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que insere os jovens, especialmente no cenário da escola pública, em práticas culturais nem sempre acessíveis.

Mikhail Bakhtin (*apud* Cavalcanti, 2013, p. 213), em seus estudos, deu a conhecer que os gêneros estão presentes em todas as esferas de comunicação, inclusive na literária, inserindo-se, portanto, no conjunto das práticas enunciativas que circulam em sociedade, sendo marcadas por condições concretas de produção e recepção. Em última análise, essa compreensão desloca o gênero romance de uma esfera sacralizada para defini-la como forma específica de organização estética da linguagem. Como todo gênero discursivo só existe para suprir determinadas necessidades, também o romance participa desse movimento em que se encontram e se relacionam autor, texto e leitor: "Sem dúvida, foram as contribuições de Bakhtin sobre o caráter dialógico da linguagem que permitiram reconhecer a heterogeneidade dos textos, seu caráter 'inacabado', o papel do leitor na construção dos sentidos, no preenchimento dos vazios que os constituem" (Cavalcanti, 2013, p. 213).

O incômodo desta professora, que mais tarde transformou-se em questão de pesquisa, consiste na desafeição que a quase totalidade dos alunos demonstram no que tange ao trabalho com textos literários. Devido a anos de didatização inadequada da literatura e ao lugar indefinido que até hoje ela ocupa nessa espécie de "limbo educacional", os jovens demonstram se sentir incapazes de ler livros literários. Somado a isso, surgem cotidianamente os microtextos e os micro vídeos, concorrentes desleais com que a literatura disputa a atenção todos os dias.

Por muito tempo as obras literárias foram inadequadamente escolarizadas, tendo sido fragmentadas em textos para fins meramente gramaticais. Além disso, o ensino da literatura, centrado primordialmente na memorização de datas, biografias e escolas literárias, tolhia dos estudantes a oportunidade de uma experiência literária verdadeiramente significativa.

Outro aspecto que merece relevo é o fato de por muito tempo a leitura de obras literárias, especialmente as canônicas, ter sido destinada para a parcela privilegiada da sociedade, sendo as obras de temáticas transversais "reservadas" à classe menos favorecida, numa tácita mensagem de que os pobres não seriam capazes de enveredar pelos caminhos da

literatura de “alto nível”, estando esta quase que sacralizada em patamar inalcançável aos menos favorecidos.

O Regionalismo foi percebido por esta professora como uma via profícua para a iniciação literária de seus estudantes do 9º ano, sobretudo mediada por uma proposta sistemática de atividades pedagógicas com vistas ao letramento literário dos adolescentes. Surgiu, assim, a seguinte questão de pesquisa: “Como um romance regionalista pode ser trabalhado para promover a apropriação literária de estudantes do 9º ano?”

A mediação por uma proposta de letramento literário encontrou em Rildo Cosson (2022), que compreende a leitura como prática social, estética e formativa, o aporte teórico adequado para dar início ao percurso pedagógico. Como objetivo geral, tem-se: propor uma prática de letramento literário por meio de um romance regionalista modernista para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza. Seguem os objetivos específicos: a) delinear as principais contribuições dos estudos sobre gêneros textuais e letramento literário para o ensino da língua materna; b) propor o trabalho com o gênero romance em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza - CE por meio da sequência básica de Cosson (2022); c) descrever os efeitos das atividades realizadas no decorrer da intervenção com a sequência básica no desenvolvimento do letramento literário e na construção de um sujeito leitor.

Esta pesquisa teve início com a aplicação de um questionário individual de sondagem com vistas a traçar o perfil leitor dos estudantes. As respostas a cada questão foram observadas individualmente e os dados passaram por uma análise criteriosa, o que resultou na consolidação do seguinte diagnóstico, que foi ao encontro das observações prévias da professora-pesquisadora: não se trata de mera rejeição dos alunos à leitura literária, mas de uma relação marcada por ausência de significado, baixa expectativa e forte influência de práticas escolares centradas na função avaliativa. Quando se está exposto a esse tipo de procedimento equivocado, tem-se o ambiente perfeito para provocar a desafeição dos alunos à leitura literária, já que esta não foi vivenciada como experiência significativa, o que possibilitaria aos alunos reconhecerem-se como sujeitos leitores capazes de, nesse exercício de atribuição de sentidos aos textos, dialogar criticamente com eles.

A análise dos dados produzidos ao longo da intervenção – composta por registros nos diários de leitura e no caderno da pesquisadora, pelas falas coletadas durante as rodas de leitura, pelas diversas produções escritas dos estudantes e pelas atividades lúdicas desenvolvidas ao longo do percurso pedagógico – evidencia que a aplicação da sequência básica de letramento literário, conforme proposta por Rildo Cosson, favoreceu uma mudança

importante na forma como os alunos se relacionavam com o texto literário. A leitura integral de *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, foi compreendida pelos estudantes como experiência de descoberta e reconhecimento, na medida em que se identificaram com as passagens da obra que versam sobre resiliência, memória e desigualdades sociais.

Nas etapas de motivação e introdução, os relatos orais e escritos revelaram ativa mobilização de repertório pessoal. Registros no diário de leitura indicaram aumento gradativo da participação nas discussões, especialmente quando abordaram relações de poder, violência e hierarquia social. A partir desse movimento, observou-se uma aproximação entre experiência vivida e texto literário, o que se constuiu elemento decisivo para o engajamento dos estudantes na leitura.

Durante as etapas de leitura e interpretação, houve um evidente avanço na elaboração crítica das respostas escritas. Os alunos foram se sentindo mais seguros e mais soltos, começando a escrever com maior desenvoltura, fazendo inferências interpretativas, problematizações acerca da estrutura patriarcal retratada no romance e reflexões sobre a permanência das desigualdades sociais. Como exemplo pode-se citar o relato de estudantes sobre a naturalização da violência nas relações sociais do engenho, estabelecendo conexões com as realidades presentes na sociedade contemporânea, numa demonstração clara da capacidade de transposição do texto para além do contexto em que foi concebido.

Embora os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciem contribuições relevantes para o desenvolvimento do letramento literário de jovens prestes a finalizar o Ensino Fundamental, é importante reconhecer algumas lacunas. Primeiro, o estudo se concentrou em um recorte específico de apenas uma turma e uma obra, o que limita a generalização dos resultados para outros contextos, etapas de ensino e faixa etária dos estudantes, como diferentes modalidades da EJA, por exemplo. Além disso, o tempo de aplicação da sequência, constituído de dois meses, não permitiu acompanhar os efeitos a longo prazo na formação dos leitores, nem investigar mais a fundo aspectos como a autonomia leitora ou a continuidade das práticas fora do ambiente escolar. Face ao exposto, sugere-se que pesquisas futuras possam ampliar o corpus de obras trabalhadas, incluindo outros gêneros literários e autores.

Enquanto professora-pesquisadora, a realização desta pesquisa contribuiu significativamente para a melhoria do fazer pedagógico, ao possibilitar uma reflexão crítica sobre a forma de tratar o texto literário com vistas a um aprimoramento do planejamento didático e a compreensão mais aprofundada do papel da literatura na formação dos sujeitos. Esse processo investigativo reforça a importância de uma atuação docente fundamentada teoricamente e sensível às demandas de sala de aula.

Finalmente, através dos resultados demonstrados neste trabalho, observa-se que a experiência de letramento literário alcançou os objetivos pretendidos nesta pesquisa, promovendo uma formação que articulou a um só tempo sensibilidade estética e consciência crítica dos alunos. Conclui-se, portanto, que a escolarização adequada da literatura, através da mediação sistematizada, possibilitou não apenas a compreensão superficial do texto, mas a sua vivência como espaço de reflexão sobre identidade, memória e estrutura social. A expectativa é que, ao potencializar o letramento literário dos alunos, este trabalho sirva de modelo de intervenção que possa ser replicado e adaptado por outros educadores, democratizando o acesso à literatura de qualidade no intuito de formar leitores autônomos, capazes de dialogar criticamente com a tradição literária e a realidade que os circunda.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AMADO, Roberto. Antonio Candido e o romance de 30: o olhar do crítico sobre o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação de uma voz literária. **Revista Crioula**, [*s. l.*], n. 22, p. 102–117, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/151152. Acesso em: 31 mar. 2026.

ARAÚJO, Aline Karolina da Silva; SOUZA, Fernanda Andréa Siqueira de; OLIVEIRA, Francismeiry Gomes de; OLIVEIRA, Jocelania Marinho Maia; ALMEIDA, Joseane Maria da Paz; NEPOMUCENO, Karolina Rodrigues; NETO, Sebastião Lopes Galvão. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).** Mossoró: Edições UERN, 2025.

ASSIS, Adriana Silva de. **A leitura do romance no 9.o ano do ensino fundamental**: entre obras literárias canônicas e suas adaptações. 2021 Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) Universidade Estadual do Piauí – UESPI, 2021.

ARAÚJO, M. F. S. (coord.) **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance III**: O romance como gênero literário. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZERMAN, Charles. DIONISIO, Angela Paiva; Hoffnagel, Judith Chambliss (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, Luís. **Os três tempos do romance de 30.** Teresa, São Paulo, n. 3, p. 254–283, 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/121151. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 30 de janeiro de 2025**. Estabelece restrições ao uso de celulares e dispositivos eletrônicos em escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.
BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **MTE retira 111 crianças e adolescentes de trabalho infantil na Paraíba**. Brasília, DF: MTE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Dezembro/mte-retira-111-criancas-e-adolescentes-de-trabalho-infantil-na-paraiba. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. São Paulo: Todavia, 2023.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Todavia, 2023.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender e avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura: São Paulo: Parábola, 2018.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. Os estudos linguísticos e as práticas de leitura. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 113-134.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2022.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 11-26.

DAMASIO, Wemerson. **Vidas secas**: uma proposta de leitura e de letramento literário para alunos do ensino fundamental II. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal; Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ENGENHOS de Açúcar do Nordeste / Riquezas do patrimônio histórico. Direção e Produção de Paulo Vitor. [*S. l.*]: Fazendas Antigas, 2020. 1 vídeo (15min21s). Disponível em: https://youtu.be/u0odudrvPH0. Acesso em: 5 set. 2025.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**: principais resultados. Coordenação de Zoara Failla. São Paulo: IPL, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002. (Coleção Estudo de Literatura).

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 200 p. (Estratégias de ensino, 25).

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 113-124.

LUKÁCS, Georg, **A teoria do romance:** um ensaio histórico filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo, Duas Cidades: Editora 34, 2000.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros Textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 200 p. (Estratégias de ensino, 25). p. 17-31.

MATTIASSI, Rosana Cristina. Resenha do livro *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*, de Jean-Paul Bronckart. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 10/02/2025.

MELLO, Cláudio. Sociabilidade literária: uma perspectiva transnacional (e translinguística). *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva (org.). **Literatura na escola**: contextos e práticas em sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 11-30.

MOURA, Rayane; NUNES, Júlia. Trabalho escravo: mais de 65 mil pessoas foram resgatadas nos últimos 30 anos no Brasil. **G1**, [*s. l.*], 28 jan. 2025. Trabalho e Carreira. Disponível em:

https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/01/28/mais-de-65-mil-pessoas-foram-resgatadas-nos-ultimos-30-anos-no-brasil.ghtml. Acesso em: 30 mar. 2026.

NERY, Natuza. **O Brasil que não lê**. [*s. l.*]: G1, 25 nov. 2024. 1 podcast (26 min). Disponível em: https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2024/11/25/o-assunto-1352-o-brasil-que-nao-le.ghtml. Acesso em: 31 mar. 2026.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PESSOAS pretas receberam 80% menos do que brancas no DF em 2024, aponta IBGE. **Brasil de Fato**, Brasília, DF, 13 maio 2025. Geral. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/05/13/pessoas-pretas-receberam-80-menos-do-que-brancas-no-df-em-2024-aponta-ibge/. Acesso em: 31 mar. 2026.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução: Souza, Celina Olga de. São Paulo: Editora 34, 2009.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RIOS, Lucivania Silva Lopes. **Sendas do letramento literário pela magia do romance**: uma proposta de intervenção. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner e Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

TERESA: Revista de literatura brasileira. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 16, 2015.

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

UMA MULHER é vítima de feminicídio a cada 17 horas no Brasil, aponta Rede de Observatórios da Segurança. **O Globo**, Rio de Janeiro, 13 mar. 2025. Brasil. Disponível em:

https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/03/13/uma-mulher-e-vitima-de-feminicidio-a-cada-17-horas-no-brasil-aponta-rede-de-observatorios-da-seguranca.ghtml. Acesso em: 31 mar. 2026.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 21 abr. 2025.

XII SEMANA DE LETRAS. Uma roda de conversa com Rildo Cosson sobre letramento literário. [*s. l.*]: FAFIDAM/UECE, 7 maio 2025. 1 vídeo. Disponível em: [inserir link se disponível]. Acesso em: 31 mar. 2026.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SME
ESCOLA MUNICIPAL GENERAL MANOEL CORDEIRO NETO
INEP: 23073870

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Vívia Muniz de Sousa Matos, CPF nº 745.140.673-34, representante legal da Escola Municipal General Manoel Cordeiro Neto, localizada na Rua Jorge Acúrcio, 900, bairro Vila União, no município de Fortaleza, no estado do Ceará, venho, através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: O Romance Regionalista como Estratégia de Letramento Literário: uma Experiência de Intervenção com a obra *Menino de engenho* no Ensino Fundamental, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora-pesquisadora Gerlena Vieira de Moura Pinheiro, vinculada à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)/Faculdade de Letras e Artes, a ser realizada na Escola Municipal General Manoel Cordeiro Neto, localizada na Rua Jorge Acúrcio, 900, bairro Vila União, no município de Fortaleza, no estado do Ceará.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Fortaleza/CE, 18 /08 /2025

Vívia Muniz de Sousa Matos

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente. Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Plataforma Brasil

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ROMANCE REGIONALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA *MENINO DE ENGENHO* NO ENSINO FUNDAMENTAL
Pesquisador: GERLENA VIEIRA DE MOURA PINHEIRO
Área Temática: Não se aplica
CAAE:
Instituição Proponente: Faculdade de Letras e Artes
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Declaração

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisa O ROMANCE REGIONALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA *MENINO DE ENGENHO* NO ENSINO FUNDAMENTAL somente será iniciada a partir da aprovação do meu parecer pelo Sistema CEP-CONEP e que os resultados obtidos com esse projeto serão devidamente emitidos (relatórios parcial e/ou final) anexando-os à Plataforma Brasil.

Mossoró, 11 de agosto de 2025.

Gerlena Vieira de Moura Pinheiro
Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE C – TCLE

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN – Campus: CENTRAL
Curso: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n - Costa e Silva – Fone: (84)3318 – 2596
Home page: http://www.di.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.610-090 - Mossoró – RN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para seu/sua filho(a) participar da pesquisa **"O Romance Regionalista como Estratégia de Letramento Literário: uma Experiência de Intervenção com a obra *Menino de engenho* no Ensino Fundamental"** coordenada pela **discente-pesquisadora Gerlena Vieira de Moura Pinheiro** cujo projeto de pesquisa foi submetido ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n – Aeroporto. Home Page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN Tel.: (84) 3315-2094 com horário de atendimento das 08:00 às 12:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é um colegiado permanente, multidisciplinar, independente, misto, equitativo e deliberativo, criado para defender a integridade, os direitos, a dignidade e a segurança de seres humanos envolvidos em projetos de pesquisa. Atua em conformidade com as normas nacionais, em especial as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Caso decida aceitar o convite, seu/sua filho(a) participará de 18 aulas com leitura, discussão oral, atividades lúdicas e produção textual cuja responsabilidade de aplicação é da professora Gerlena Vieira de Moura Pinheiro, aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras) do Campus Avançado "Central", da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Sua participação é voluntária, o que significa que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: intervir em sala de aula através de uma sequência básica a partir de um romance regionalista para o processo de letramento literário dos alunos do 9. ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza -CE e como objetivos específicos: a) delinear as principais contribuições dos estudos sobre gêneros textuais e letramento literário para o ensino de língua materna; b) propor uma sequência básica para o trabalho com a obra *Menino de engenho* em uma turma do 9. ano do Ensino Fundamental; c) descrever os efeitos das atividades realizadas no decorrer da intervenção com a sequência básica no desenvolvimento do letramento literário dos alunos e na construção de um sujeito leitor.

A análise dos efeitos dessa intervenção poderá fornecer dados empíricos valiosos, o que permitirá validar ou refutar pressupostos teóricos sobre a eficácia de metodologias de ensino baseadas no estudo de gêneros para o aprimoramento da compreensão e interpretação de textos literários complexos. Ao propor uma sequência básica de atividades com o gênero romance, esse trabalho busca oferecer um modelo de intervenção que possa ser replicado e/ou adaptado por outros educadores, abordando outras obras do mesmo gênero ou de gêneros literários diferentes, contribuindo para a democratização do acesso à literatura de qualidade, com vistas à diminuição das desigualdades educacionais deste país.

A participação nesta pesquisa proporcionará benefícios como: maior desenvolvimento do interesse pela leitura e pelo contato com a literatura brasileira, favorecimento à reflexão crítica, ampliação do conhecimento cultural e contribuição para práticas de leitura que fortaleçam a aprendizagem e a formação dos estudantes. A pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. No entanto, podem ocorrer desconfortos leves, como dificuldade de compreensão de alguns trechos da obra literária, insegurança na exposição de opiniões em discussões coletivas ou cansaço durante a leitura. Para minimizar esses possíveis desconfortos, a pesquisadora garantirá a compreensão adequada de cada capítulo em um ambiente respeitoso, com liberdade para que cada participante se expresse ou se retire da atividade a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, todas as informações obtidas serão confidenciais e os dados serão analisados de forma agrupada, sem identificação nominal dos participantes. Apenas a discente Gerlena Vieira de Moura Pinheiro aplicará as atividades e somente ela, que é a pesquisadora responsável, poderá manusear e guardar as atividades realizadas pelos(as) estudantes durante a pesquisa. Será garantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; garantia de que o participante se sinta à vontade para responder às atividades e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em caixa arquivo, guardados, por no mínimo cinco anos, sob a responsabilidade do orientador na instituição proponente, no caso, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas. Quanto à divulgação dos resultados, esta será feita de forma a não identificar os participantes e os responsáveis. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de análise e estudo e, se aplicável, de publicação científica.

Você ficará com uma via original deste TCLE e qualquer dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Gerlena Vieira de Moura Pinheiro (Whatsapp 85 984189401) do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço da Escola Municipal General Manoel Cordeiro Neto, localizada na Rua Jorge Acúrcio, 900, bairro Vila União, no município de Fortaleza, no estado do Ceará. Tel. (85) 34525083.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Gerlena Vieira de Moura Pinheiro.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em que meu/minha filho(a) participe da pesquisa **"O Romance Regionalista como Estratégia de Letramento Literário: uma Experiência de Intervenção com a obra *Menino de engenho* no Ensino Fundamental"** Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa,

aos procedimentos aos quais meu/minha filho(a) será submetido(a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo, assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Fortaleza/CE, __/__/2025.



_____
Assinatura da Pesquisadora

_____
Assinatura do(a) Responsável

Gerlena Vieira de Moura Pinheiro (Aluna-pesquisadora-coordenadora) - Aluna do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, 59610-210 – Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home Page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE D – TALE

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN – Campus: CENTRAL
Curso: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n - Costa e Silva – Fone: (84)3318 – 2596
Home page: http://www.di.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.610-090 - Mossoró – RN

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **"O Romance Regionalista como Estratégia de Letramento Literário: uma Experiência de Intervenção com a Obra *Menino de engenho* no Ensino Fundamental"**, orientado pela **Prof.ª Gerlena Vieira de Moura Pinheiro.** Declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto ao objetivo geral: "intervir em sala de aula através de uma sequência básica a partir de um romance regionalista para o processo de letramento literário dos alunos do 9. ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza -CE e os objetivos específicos: a) delinear as principais contribuições dos estudos sobre gêneros textuais e letramento literário para o ensino de língua materna; b) propor uma sequência básica para o trabalho com a obra *Menino de engenho* em uma turma do 9. ano do Ensino Fundamental; c) descrever os efeitos das atividades realizadas no decorrer da intervenção com a sequência básica no desenvolvimento do letramento literário dos alunos e na construção de um sujeito leitor.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido(a): participação em 9 encontros (18 aulas) com leitura, discussão oral, atividades lúdicas e produção textual, cujas informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística em que será analisado o desenvolvimento do(a) participante de forma qualitativa, e com base nesses dados será verificada a eficácia ou não das atividades realizadas. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de expor sua opinião) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas a discente Gerlena Vieira de Moura Pinheiro aplicará as atividades e somente a discente Gerlena Vieira de Moura Pinheiro, pesquisadora responsável, poderá manusear e guardar os dados obtidos; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; garantia de que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e anuência da diretoras da Instituições de Ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

_____
Assinatura do Aluno(a)

Fortaleza – CE, __/__/2025

Gerlena Vieira de Moura Pinheiro (Aluna-pesquisadora-responsável) - Aluna do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, 59610-210 – Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home Page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE E – SONDAGEM INICIAL

SONDAGEM – PRÁTICA LEITORA ESTUDANTES (9. ANO)

1. VOCÊ GOSTA DE LER?

( ) Sim, gosto muito
( ) Gosto mais ou menos
( ) Não gosto

2. QUANTOS LIVROS VOCÊ LEU INTEGRALMENTE NOS ÚLTIMOS 3 MESES?

( ) 3 livros ou mais
( ) de 1 a 2 livros
( ) nenhum livro

3. QUE TIPO DE LEITURA MAIS LHE AGRADA?

( ) Romance
( ) Conto
( ) Poesia
( ) Histórias em quadrinhos
( ) Biografia
( ) Textos informativos
( ) Outro: _____

4. VOCÊ LÊ COM MAIS FREQUÊNCIA...

( ) por conta própria, por interesse
( ) somente quando é solicitado na escola
( ) raramente, mesmo quando é solicitado

5. QUAL SUPORTE VOCÊ MAIS UTILIZA AO FAZER SUAS LEITURAS?

( ) livro impresso
( ) celular
( ) computador
( ) tablet
( ) outro: _____

6. VOCÊ JÁ LEU ALGUM LIVRO BRASILEIRO QUE TENHA MARCADO VOCÊ?

( ) Sim
( ) Não

7. O QUE MAIS DIFICULTA A LEITURA PARA VOCÊ?

( ) Falta de interesse pelo assunto
( ) Falta de tempo
( ) Linguagem difícil
( ) Falta de hábito
( ) Outro: _____

8. NA SUA OPINIÃO, PARA QUE SERVE A LEITURA LITERÁRIA?

( ) Para aprender a estudar
( ) Para se distrair e se emocionar
( ) Para refletir sobre a vida
( ) Não sei / nunca pensei nisso

9. O QUE PODERIA TORNAR A LEITURA MAIS INTERESSANTE?

( ) Escolher livros que tenham a ver com meus interesses
( ) Ter mais momentos de leitura livre
( ) Trabalhar com músicas, filmes e outros gêneros junto com os livros
( ) Ler em grupo e conversar sobre a leitura
( ) Outro: _____

10. SOBRE AS PRÓXIMAS ATIVIDADES DE LEITURA, EU ESPERO...

( ) conhecer livros novos
( ) discutir temas que me interessam
( ) melhorar minha compreensão de textos
( ) não tenho expectativa