

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

KATIANE RÉGIS PEREIRA MARTINS

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: A LITERATURA PIAUIENSE NO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Teresina (PI)

2025

M3791 Martins, Katiane Régis Pereira.
Letramento literário em sala de aula: a literatura piauiense no
9º ano do ensino fundamental / Katiane Regis Pereira Martins. -
2025.
171f.: il.

Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Piauí, Centro de Ciências
Humanas e Letras, Teresina, 2025.
"Orientação: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva".

1. Sequência Básica. 2. Literatura Piauiense. 3. Ensino
Fundamental. I. Silva, Prof. Dr. Luciano Ferreira da . II. Título.

CDD 809.89

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
José Edimar Lopes de Sousa Júnior (Bibliotecário) CRB-3º/1512

KATIANE RÉGIS PEREIRA MARTINS

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: A LITERATURA PIAUENSE NO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
Linguagens e Letramento

Linha de Pesquisa: Estudos literários

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva.

Teresina (PI)

2025



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL (TCF)

Aos vinte e quatro dias de outubro de 2025, às 14 h, realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão Final **LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: A LITERATURA PIAUIENSE NO 9º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL**, apresentado pela mestrandona Katiane Régis Pereira Martins, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. A banca examinadora foi composta pelo presidente da banca, prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva, a prof^a Dr.^a Raquel da Silva Lopes e a prof^a Dr^a Márcia Edlene Mauriz Lima, a sessão transcorreu conforme o seguinte protocolo: i) abertura da sessão pelo presidente da banca; ii) exposição do trabalho pela mestrandona; iii) arguição, pelos membros da banca; iv) argumentação da aluna; v) reunião reservada da banca; vi) anúncio do resultado pelo presidente. A banca examinadora considerou o trabalho aprovado. Logo em seguida, foi encerrada a sessão, e, para registro, lavrou-se a presente ata que, lida e aprovada, foi assinada por todos os membros da banca examinadora e pela mestrandona que defendeu o TCF.

Documento assinado digitalmente

LUCIANO FERREIRA DA SILVA
Data: 29/10/2025 17:10:28-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

(Presidente) Dr. Luciano Ferreira da Silva (UESPI)

Documento assinado digitalmente

RAQUEL DA SILVA LOPEZ
Data: 30/10/2025 18:00:47-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

(1^a examinadora) Dr.^a Raquel da Silva Lopes (UFPA)

(2^a examinadora) Dr^a Márcia Edlene Mauriz Lima (UESPI)

Documento assinado digitalmente
 KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS
Data: 28/10/2025 21:27:35-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Katiane Régis Pereira Martins
(Mestra concludente)

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos (Cosson, 2009, p. 17).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me sustentou durante todo esse processo. Só Ele sabe o quanto eu almejava essa realização pessoal e profissional. Mil vezes obrigada, Deus!

Também agradeço a mim mesma, que suportou, aos trancos e barrancos, as angústias diárias de conciliar uma carga horária de trabalho de 40 horas com o mestrado. Não foi fácil, mas fui forte, mesmo querendo desistir! O importante é que finalizei!

Aos meus familiares: minha mãe, Edileuza; meu pai, Carlos; e minhas irmãs, Queila e Késia, minha imensa gratidão! Vocês são minha base e a fonte da minha vontade de crescer nos estudos.

Ao meu marido, Epifânio, que muitas vezes acreditou mais no meu potencial do que eu mesma. Obrigada por compreender meus momentos de estresse e sobrecarga emocional.

Às minhas cunhadas, Nélida e Socorrinha, e aos meus sogros, Valdemar e Lucelena, obrigada por vibrarem comigo nessa conquista!

Aos professores do PROFLETRAS UESPI, em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva, pela carga significativa de conhecimento e incentivo.

À banca examinadora, composta pelas professoras Dr.^a Márcia Edlene Mauriz Lima (UESPI) e Dr.^a Raquel da Silva Lopes (UFPA), por suas contribuições enriquecedoras.

Aos amigos da turma 09, em especial às queridas Andressa Ramos e Cyntia Raquel, minha gratidão por cada risada e cada angústia compartilhada. Foram momentos incríveis que levarei comigo com muito carinho. Torço sinceramente pelo sucesso de cada um!

Aos meus alunos do 9º ano, obrigada por contribuírem com a minha proposta. Vocês me estressaram, é verdade, mas também rimos e aprendemos muito juntos. Levo cada um de vocês na lembrança!

Por fim, obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse meu sonho!

RESUMO

Este estudo tem como tema “o letramento literário e a Literatura Piauiense no Ensino Fundamental” e registra uma experiência de promoção do letramento literário com alunos do 9º ano do ensino fundamental por meio da sequência básica idealizada por Cosson (2009), com a utilização da literatura piauiense. Para isso, foi elaborada uma proposta de intervenção baseada na obra *Ataliba, o vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, com o objetivo de fortalecer a conexão dos estudantes com suas raízes culturais e desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas. O referencial teórico que fundamenta este estudo inclui autores como Cândido (2012), Todorov (2009), Compagnon (2009), Aguiar e Bordini (1988), Cosson (2009, 2015, 2020), Zilberman (2012) e Soares (2009, 2014), entre outros. A pesquisa, de caráter exploratório e descriptivo, adotou uma abordagem bibliográfica e de campo, utilizando questionários diagnósticos para compreender as percepções e experiências dos alunos com a leitura. Os resultados evidenciaram a necessidade de estratégias didático-pedagógicas mais eficazes para o trabalho com o texto literário na turma em análise. Além disso, a proposta de intervenção realizada demonstrou que a sequência básica de leitura fortalece o engajamento dos alunos, amplia seu repertório cultural e aprimora sua compreensão textual.

Palavras-chave: Letramento literário; Literatura piauiense; Ensino fundamental; Sequência básica.

ABSTRACT

This study focuses on "literary literacy and the literature of Piauí in elementary education" and documents an experience promoting literary literacy among 9th-grade elementary school students through the basic sequence devised by Cosson (2009), using literature from Piauí. To this end, an intervention proposal was developed based on the work *Ataliba, o vaqueiro*, by Francisco Gil Castelo Branco, with the aim of strengthening the students' connection with their cultural roots and developing their critical and reflective skills. The theoretical framework that underpins this study includes authors such as Cândido (2012), Todorov (2009), Compagnon (2009), Aguiar and Bordini (1988), Cosson (2009, 2015, 2020), Zilberman (2012) and Soares (2009, 2014), among others. The research, of an exploratory and descriptive nature, adopted a bibliographic and field approach, using diagnostic questionnaires to understand the students' perceptions and experiences with reading. The results highlighted the need for more effective didactic-pedagogical strategies for working with literary texts in the class under analysis. In addition, the intervention proposal carried out demonstrated that the basic reading sequence strengthens students' engagement, expands their cultural repertoire and improves their textual comprehension.

Keywords: Literary literacy; Literature from Piauí; Elementary education; Basic sequence.

LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APL – Academia Piauiense de Letras
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas do ensino de literatura propostos por Cosson (2020).....	19
Quadro 2 - Faixa etária da turma.....	55
Quadro 3 - Respostas da pergunta subjetiva sobre a importância da leitura.....	61
Quadro 4 - Resultado da pergunta 1 do Questionário Diagnóstico I.....	62
Quadro 5 - Resultado da pergunta 2 do Questionário Diagnóstico I.....	63
Quadro 6 - Resultado da pergunta 3 do Questionário Diagnóstico I.....	64
Quadro 7 - Resultado da pergunta 9 do Questionário Diagnóstico I.....	65
Quadro 8 - Resultado da pergunta 10 do Questionário Diagnóstico I.....	66
Quadro 9 - Resultado da pergunta 1 do Questionário Diagnóstico II.....	67
Quadro 10 - Resultado da pergunta 2 do Questionário Diagnóstico II.....	68
Quadro 11 - Resultado da pergunta 3 do Questionário Diagnóstico II.....	69
Quadro 12 - Resultado da pergunta 4 do Questionário Diagnóstico II.....	69
Quadro 13 - Resultado da pergunta 5 do Questionário Diagnóstico II.....	70
Quadro 14 - Resultado da pergunta 1 do Questionário Diagnóstico III.....	71
Quadro 15 - Resultado da pergunta 2 do Questionário Diagnóstico III.....	71
Quadro 16 - Resultado da pergunta 3 do Questionário Diagnóstico III.....	72
Quadro 17 - Resultado da pergunta 4 do Questionário Diagnóstico III.....	72
Quadro 18 - Resultado da pergunta 5 do Questionário Diagnóstico III.....	73
Quadro 19 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa I.....	79
Quadro 20 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa I.....	80
Quadro 21 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa I.....	81
Quadro 22 - Resposta da pergunta 8 da Atividade Interpretativa I.....	82
Quadro 23 - Resposta da pergunta 8 da Atividade Interpretativa II	84
Quadro 24 - Resposta da pergunta 10 da Atividade Interpretativa II	84
Quadro 25 - Resposta da pergunta 1 da Atividade Interpretativa II	85
Quadro 26 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa II	85
Quadro 27 - Resposta da pergunta 9 da Atividade Interpretativa II	86
Quadro 28 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa II	86
Quadro 29 - Resposta da pergunta 3 da Atividade Interpretativa II	87
Quadro 30 - Resposta da pergunta 7 da Atividade Interpretativa II	87
Quadro 31 - Resposta da pergunta 2 da Atividade Interpretativa II	88
Quadro 32 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa II	88

Quadro 33 - Resposta da pergunta 1 da Atividade Interpretativa III	90
Quadro 34 - Resposta da pergunta 2 da Atividade Interpretativa III.....	90
Quadro 35 - Resposta da pergunta 3 da Atividade Interpretativa III	91
Quadro 36 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa III	91
Quadro 37 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa III	92
Quadro 38 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa III	92
Quadro 39 - Resposta da pergunta 1 da Atividade Interpretativa IV.....	94
Quadro 40 - Resposta da pergunta 2 da Atividade Interpretativa IV	95
Quadro 41 - Resposta da pergunta 3 da Atividade Interpretativa IV	96
Quadro 42 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa IV	97
Quadro 43 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa IV	98
Quadro 44 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa IV	99
Quadro 45 - Resposta da pergunta 7 da Atividade Interpretativa IV	99
Quadro 46 - Resposta da pergunta 8 da Atividade Interpretativa IV	100
Quadro 47 - Resposta da pergunta 9 da Atividade Interpretativa IV	101
Quadro 48 - Roteiro de apresentações.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Figura 1 - Média de proficiência do Brasil no resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022.....	22
Figura 2: Figura 2 - <i>Retirantes</i> (1944), de Cândido Portinari.....	74
Figura 3 - <i>Os Retirantes da Seca</i> , de Di Farias.....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LITERATURA E ENSINO: Um diálogo necessário	14
2.1 Literatura em pauta	14
2.2 A Literatura na escola	16
2.3 Formação do Leitor Literário.....	21
3 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO	29
3.1 Definição e Caracterização de Letramento.....	29
3.2 Definição e caracterização de Letramento Literário.....	36
3.3 Letramento Literário: Sequência Básica como proposta exemplar.....	40
3.4 A Literatura Piauiense na escola.....	45
3.5 O autor e a obra.....	48
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	53
4.1 Caracterização da pesquisa.....	53
4.2 Campo de pesquisa.....	54
4.3 Participantes da pesquisa.....	55
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	57
4.5 Procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	57
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	58
5.1 Questionários anteriores à proposta de intervenção.....	60
5.2 Questionários aplicados durante e após a execução da Proposta de intervenção.....	74
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	147
APÊNDICE A.....	160
APÊNDICE B.....	164
APÊNDICE C.....	166

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária nas escolas, conforme afirma Cosson (2009) em sua obra *Letramento Literário*, tem ficado restrita às atividades de leitura extraclasse ou às atividades especiais de leitura, com ênfase em textos curtos, como a crônica. Esse fato é agravado pela jornada exaustiva de trabalho do professor, que muitas vezes faz com que ele utilize apenas o livro didático como suporte pedagógico para abordar o texto e a leitura literária. Cabe ressaltar que os textos disponibilizados nos livros didáticos geralmente são fragmentos de obras literárias que retratam realidades muito diferentes daquelas vividas pelos alunos.

Diante disso, torna-se urgente o desenvolvimento de práticas de leitura literária que viabilizem o contato com o texto literário, o qual nos permite conhecer o mundo e, consequentemente, a nós mesmos. Nesse sentido, o presente trabalho, voltado para a linha de pesquisa *Estudos Literários*, busca apresentar estratégias para trabalhar com o texto literário, visando ao desenvolvimento do letramento literário. A partir disso, surgiu a seguinte problemática: como a aplicação da sequência básica, idealizada por Cosson (2009), utilizando a literatura piauiense, pode promover o letramento literário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental?

Dessa problemática, elencamos algumas hipóteses: i) a aplicação da sequência básica de leitura, utilizando a obra *Ataliba, o Vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, promove um aumento significativo no interesse e na compreensão dos alunos pela literatura; ii) a utilização da literatura piauiense como ferramenta principal na sequência básica fortalece a conexão dos alunos com suas raízes culturais e regionais, promovendo um letramento literário mais significativo; iii) a sequência básica, ao ser aplicada como método pedagógico, desenvolve habilidades críticas e reflexivas nos alunos, tornando-os leitores mais competentes e engajados; iv) a abordagem metodológica proposta por Cosson (2009), ao ser adaptada para o contexto do ensino fundamental, é replicável e pode ser utilizada de forma eficaz em diferentes contextos educacionais para promover o letramento literário.

Assim, esta dissertação tem como objetivo geral registrar uma experiência de promoção do letramento literário com alunos do 9º ano do ensino fundamental por meio da sequência básica idealizada por Cosson (2009), utilizando a literatura piauiense como ferramenta principal. E como objetivos específicos, temos: i) elaborar

uma proposta de intervenção, gerando alternativas para o letramento literário por meio da leitura da obra *Ataliba, o Vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco; ii) investigar a aplicação da sequência básica como método pedagógico para promover a competência literária nos alunos, destacando suas etapas e estratégias de ensino-aprendizagem; iii) desenvolver a leitura reflexiva dos discentes a partir da obra em questão; iv) reconhecer a literatura piauiense como fonte de conhecimento e reflexão crítica.

Nessa perspectiva, esta pesquisa torna-se relevante porque busca ampliar o conhecimento literário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a literatura piauiense como um recurso cultural e educacional valioso. Ao utilizar a sequência básica proposta por Cosson (2009) como uma abordagem pedagógica, pretende-se ajudar os alunos a desenvolverem habilidades críticas e reflexivas, levando-os a compreender melhor os textos e a se tornarem leitores competentes e envolvidos. Dessa forma, como resultado, esta dissertação pretende colaborar com a educação, oferecendo uma sugestão didático-pedagógica plausível e acessível, que pode ser replicada e adaptada em vários contextos educacionais.

Para fundamentar os estudos sobre o tema deste trabalho, o referencial teórico abrange Cândido (2012), Todorov (2009), Compagnon (2009), Aguiar e Bordini (1988), Cosson (2009, 2015, 2020), Zilberman (2012), Soares (2009, 2014), entre outros.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. O Capítulo 1 apresenta a Introdução, contextualizando o tema da pesquisa, a problemática, os objetivos e a justificativa do estudo.

No Capítulo 2, intitulado *Literatura e Ensino: um diálogo necessário*, são discutidas as concepções e paradigmas que têm surgido em torno do ensino de literatura. Além disso, ressalta-se a importância da literatura para o desenvolvimento e a formação do leitor literário. Nesse contexto, Antonio Cândido (2012) defende a literatura como direito universal, enfatizando sua presença em todas as culturas e camadas sociais. Essa perspectiva dialoga com Tzvetan Todorov (2009), que entende a literatura como meio de compreensão da experiência humana e transformação interior do leitor, criticando práticas escolares que reduzem a literatura a mero instrumento técnico. De forma complementar, Antoine Compagnon (2009) destaca a necessidade de resgatar a literatura como espaço de vivência e transmissão das

experiências humanas, frente à sua desvalorização contemporânea. Assim, os três autores convergem na defesa de uma abordagem ampla e humanizadora da literatura, fundamental para a formação de leitores críticos e sensíveis.

O Capítulo 3, intitulado *Letramento e Letramento Literário*, explora os conceitos de letramento e letramento literário, além da sequência básica proposta por Cosson (2009) para seu desenvolvimento. Analisamos também a presença da Literatura Piauiense nas escolas e a obra *Ataliba, o vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco. Nesse percurso, aprofundamos o letramento literário como um processo de apropriação da literatura e construção de sentidos, mostrando, a partir de autores como Kleiman (2012), Soares (2009, 2014) e Cosson (2009, 2015, 2020), sua evolução diante das transformações sociais. Assim, o letramento literário supera a mera leitura técnica, tornando-se uma prática cultural e crítica de formação do leitor.

No Capítulo 4, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, detalhando a caracterização do estudo, os assuntos e o campo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise.

O Capítulo 5 apresenta a descrição e análise dos dados coletados durante o período de pesquisa, evidenciando os principais achados e reflexões resultantes do estudo.

No Capítulo 6, expomos a Sequência Básica, proposta de intervenção elaborada com o objetivo de desenvolver o letramento literário dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, no Capítulo 7, trazemos as considerações finais, com a síntese dos resultados obtidos e as principais contribuições do estudo. Após esta seção, apresentamos as referências que embasaram toda a pesquisa.

2 LITERATURA E ENSINO: Um diálogo necessário

O presente capítulo pretende estabelecer um diálogo entre a literatura e o ensino, uma vez que acreditamos que a literatura seja um dos caminhos que possibilitam o desenvolvimento educacional e, consequentemente, o desenvolvimento do sujeito. Para tal diálogo, dividimos o capítulo em três partes: na primeira, abordamos a conceituação da literatura, bem como algumas de suas características; no segundo tópico, discutimos como a literatura está presente na escola; e, por fim, pontuamos a formação do leitor literário. Para fundamentar este capítulo, baseamo-nos em Candido (2012), Todorov (2009), Compagnon (2009), Cosson (2020), Zilberman (2012), Aguiar e Bordini (1988) e Aguiar (2007).

2.1 Literatura em pauta

Muito se questiona sobre a abrangência da literatura e o seu papel na sociedade. No entanto, antes disso, há indagações que permeiam sua conceituação, considerando as variadas definições ao longo da história de sua existência. Assim, é pertinente iniciar este capítulo com uma conceituação que assegure à literatura sua amplitude intrínseca. Nesse sentido, Antonio Cândido (2012), em seu ensaio *O direito à literatura*, declara:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2012, p. 18).

Candido, portanto, destaca a amplitude da literatura e sua relação social e cultural, ao não limitar o fazer literário aos “grandes” nomes estabelecidos pela tradição. Ele entende que a literatura permeia todas as camadas sociais, sendo por meio dessas que ela se constrói e reconstrói continuamente. No entanto, o que ainda persiste no ensino da literatura são professores que supervalorizam autores de renome no âmbito literário, como Camões, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, entre outros. Essa postura revela uma insistência em trabalhar a literatura de maneira restrita e elitista, ignorando vozes que foram

silenciadas ao longo do tempo por não se enquadrarem no que se estabeleceu como “boa literatura”.

Candido ainda reitera que a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2012, p. 18). Ele pontua que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2012, p. 18). Essas criações literárias, aqui chamadas de fabulações, não são aleatórias nem descontextualizadas. Enquanto Candido enfatiza a universalidade da literatura como parte da condição humana, Todorov, em *A literatura em perigo* (2009), reforça essa visão ao destacar que “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente [...], a experiência humana” (Todorov, 2009, p. 77).

Para Todorov, o objeto central da literatura está na “própria condição humana” (Todorov, 2009, p. 92), e ele afirma que “aquele que a lê e a comprehende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 92). Isso demonstra que a literatura é uma ferramenta poderosa para conhecer o outro e o mundo. Entretanto, no ambiente escolar, ela é frequentemente negligenciada. Em muitas práticas didáticas, a literatura é usada principalmente como meio para ensinar aspectos gramaticais ou para uma análise superficial de sua estrutura, o que a reduz a um mero instrumento linguístico. Essa prática compromete o trabalho literário em si, diminuindo a capacidade dos alunos de estabelecerem um contato direto com o texto.

Dessa forma, Antoine Compagnon, em sua obra *Literatura para quê?*, faz um apelo: “é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo” (Compagnon, 2009, p. 45). Ela deve ser lida e apreciada, como o autor defende, porque é um dos meios de preservar e transmitir as experiências dos outros. Através dela, podemos penetrar na complexidade da natureza humana e vivenciar situações diversas sem sequer nos movermos do lugar.

Nessa mesma linha de pensamento, Todorov afirma que:

a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a

partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (Todorov, 2009, p. 76).

Essa transformação interna por meio da literatura só é possível se a concebermos em seu sentido amplo, conforme afirmou Cândido (2012), sem estabelecer restrições de leituras, visto que a literatura vai muito além do que as produções dos autores canônicos. E essa diversidade literária tem que ser defendida e explorada na escola, pois dessa forma os alunos poderão diversificar suas leituras e adquirir novos conhecimentos.

2.2 A Literatura na escola

Antoine Compagnon, em sua obra *Literatura para quê?*, defende a leitura literária, pois ela “oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (Compagnon, 2009, p. 47). Por ser esse meio de transmissão e preservação de experiências, a literatura se torna necessária no ambiente escolar. No entanto, sua abordagem nesse espaço não pode ser desvinculada de sua finalidade, tampouco de uma metodologia apropriada para tal fim. Nesse mesmo sentido, Todorov, em sua obra *A literatura em perigo*, assegura que:

a análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras - pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (Todorov, 2009, p. 89).

Desse modo, Todorov pontua a necessidade de uma abordagem que contemple a literatura em seu sentido amplo, focando no acesso ao sentido das obras, o que leva a um conhecimento do outro e de si mesmo, e não de forma restritiva como muitas vezes é abordado na escola, onde os textos são utilizados apenas para ilustrar conceitos teóricos ou para análises estruturais das obras. Cabe pontuar que as abordagens da literatura na escola foram, ao longo do tempo, sofrendo modificações,

à medida que o sistema de ensino também apresentou mudanças em suas concepções. Dessa forma, compreendemos a necessidade de se propor uma abordagem mais ampla e humanística da literatura no ambiente escolar.

É dentro dessa variedade de abordagens literárias no ambiente escolar que Rildo Cosson, em sua obra *Paradigmas do ensino da literatura*, busca esclarecer as opções apresentadas para o ensino da literatura na escola. Concomitantemente, o autor possibilita o entendimento de diretrizes pedagógicas, planejamentos e ações didáticas que mais se enquadram à realidade das aulas de literatura. Para tanto, analisa o ensino da literatura partindo da perspectiva de identificação das matrizes do ensino escolar da literatura.

Cosson, em suas pesquisas, identificou que, ao longo do tempo, o ensino da literatura esteve embasado em diferentes paradigmas. Em outras palavras, o teórico assumiu o termo *paradigma*, empregado por Thomas Kuhn em sua obra de 1962, *A estrutura das revoluções científicas*, em que é definido como "uma espécie de matriz disciplinar" (Cosson, 2020, p. 9). Para Cosson, um paradigma "funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais" (Cosson, 2020, p. 7) de determinado campo do conhecimento. Dessa forma, este termo refere-se ao conjunto de percepções, abordagens, métodos e práticas que orientam como determinado domínio do conhecimento é ensinado nas escolas. Esses paradigmas podem apresentar diferenças em cada contexto educacional, nas práticas pedagógicas e nos fins de aprendizagem.

Isso posto, Cosson ressalta que um paradigma "é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento" (Cosson, 2020, p. 7). Além disso, ele ressalta a possibilidade de um paradigma não mais sustentar sua hegemonia, o que ocasionaria mudanças no domínio do conhecimento que abririam o espaço para um novo paradigma. Essas alterações acontecem porque determinado paradigma passa a não suprir as demandas exigidas pela sociedade, fazendo com que perca o seu espaço para outros paradigmas que vão surgindo. Nesse processo, ocorrem "substituições de concepções, procedimentos, valores e práticas" (Cosson, 2020, p. 9) dentro de uma mesma área de conhecimento.

Assim sendo, ao perceber as alterações e novos paradigmas no ensino da literatura, vê-se a necessidade de dar ao seu ensino, como já abordado em parágrafos

anteriores, uma nova abordagem, mais abrangente e humanística. É indispensável que as práticas pedagógicas não sejam meramente exemplificadoras de conceitos teóricos, mas que proporcionem o acesso ao sentido das obras literárias, contribuindo para o conhecimento humano. Essa visão permite que a literatura continue, cada vez mais, como um fator de conservação e de transmissão de experiências, como bem asseveraram Antoine Compagnon (2009) e Todorov (2009), além de continuamente se adaptar às novas necessidades da sociedade, proporcionando uma educação mais rica e significativa aos alunos.

Em suas pesquisas, Cosson salienta que:

no Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível identificar seis paradigmas no ensino da literatura: dois paradigmas tradicionais – moral-gramatical e histórico-nacional -, que pertencem ao passado mais distante, e quatro paradigmas contemporâneos – analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário -, que emergem sucessivamente desde o final do século XX até nossos dias (Cosson, 2020, p. 7).

Cada paradigma apresenta particularidades que foram levantadas por Cosson (2020) com o intuito de diferenciá-los ou mesmo encontrar pontos convergentes entre eles, visto que é possível identificá-los em diferentes graus nas diversas ações docentes. Nesse sentido, é indispensável que educadores e pesquisadores da área reflitam não apenas sobre as características práticas de cada paradigma, mas também sobre as concepções subjacentes de literatura que os fundamentam.

Para tanto, Cosson assinala os sete elementos propostos pelos estudiosos Theo Witte e Florentina Sâmihiāian que caracterizam cada paradigma: “Esses elementos são: objetivo do ensino de literatura, conteúdo, abordagem dos textos, critério de seleção dos textos, manejo de sala de aula, papel do professor e avaliação” (Cosson, 2020, p. 14). No entanto, o autor afirma que uma leitura mais ampla desses modelos de ensino de literatura “precisa responder, em primeiro lugar, ao que se entende por literatura em cada paradigma” (Cosson, 2020, p. 15). Em outras palavras, é preciso definir qual *concepção de literatura* fundamenta cada paradigma e qual paradigma sustenta a prática docente do professor.

O autor ainda propõe a distinção entre o *valor da literatura* e o *objetivo da literatura* defendido por cada modelo. O primeiro refere-se ao motivo pelo qual a literatura deve compor o currículo de ensino das escolas. O segundo, por sua vez, explica o “para que se ensina a literatura” (Cosson, 2020, p. 15). O *conteúdo*, ou seja,

o que se aborda na disciplina de literatura, é outro elemento destacado pelo autor. Esses quatro elementos possibilitam ao professor uma prática mais organizada e com objetivos mais delimitados. Assim, entendemos que discutir e compreender essas ideias é essencial para criar práticas pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e significativas, que atendam às necessidades dos alunos e promovam uma compreensão mais ampla da literatura.

No Quadro 1 abaixo, encontram-se, de forma resumida, esses quatro elementos defendidos por Cosson (2020) em cada um dos paradigmas do ensino de literatura.

Quadro 1 – Paradigmas do ensino de literatura propostos por Cosson (2020)

PARADIGMA	CONCEITOS			
	CONCEPÇÃO DE LITERATURA	VALOR DA LITERATURA	OBJETIVO DO ENSINO DA LITERATURA	CONTEÚDO
MORAL-GRAMATICAL	É um conjunto de obras dadas pela tradição.	Função civilizatória implícita existente no legado do melhor da produção cultural da humanidade.	Ensinar a língua e formar moralmente os alunos.	Os textos literários como material de leitura e os utilizados como exemplos da língua considerada culta e modelo para a escrita.
HISTÓRICO-NACIONAL	É o conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil.	Valor representacional (tradutor cultural); valor pedagógico e valor de distinção social.	Formar o brasileiro como brasileiro.	Nível primário: Textos recolhidos da tradição popular; Nível secundário: história da literatura.
ANALÍTICO-TEXTUAL	Literatura é todo texto que tenha uma alta elaboração estética.	Originalidade da elaboração da obra como marca de suas artisticidade.	Desenvolver a consciência estética do aluno.	Análise literária como um procedimento de interpretação da obra literária.

SOCIAL-IDENTITÁRIO	Produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades.	A literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor.	Desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade.	O tratamento analítico dado aos textos (canônicos ou não) que apresentam representações sociais.
FORMAÇÃO DO LEITOR	A literatura é um objeto impresso e por meio dele estreita e limita todo o campo de manifestação do literário.	A literatura tem valor formativo.	Desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo.	Não há um conteúdo em si, mas sim uma prática pedagógica que busque a fruição, a leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimentos.
LETRAMENTO LITERÁRIO	A literatura é uma linguagem que apresenta um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos.	O valor da literatura reside na transação existente entre leitor e texto.	Desenvolver a competência literária do aluno.	A linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na obra *Paradigmas do ensino de literatura* (Cosson, 2020).

Assim, nessa forma comparativa, é possível evidenciar a ênfase dada em cada um dos paradigmas e como cada um deles orienta a sua prática de ensino de literatura.

Cabe frisar que, segundo Cosson (2020), “um paradigma não funciona como um conjunto de regras ou modelo no sentido de instruções a serem obedecidas para se chegar a um determinado produto ou resultado” (Cosson, 2020, p. 10). Assim sendo, um paradigma não deve ser interpretado como um conjunto de regras rígidas e coercitivas, mas como uma forma flexível e aberta à compreensão. Um paradigma traça uma diretriz, mas não propõe um único caminho possibilitador do alcance de determinado fim. Ele admite diversas interpretações e adaptações a contextos específicos, sendo, portanto, propenso à criatividade e à flexibilidade no que diz respeito aos processos de ensino e pesquisa.

Diante disso, acreditamos que, no ensino de literatura, eleger uma perspectiva paradigmática que valorize a flexibilidade e a criatividade é essencial. Em vez de seguir um único modelo ou abordagem, é crucial permitir que diferentes métodos e teorias coexistam, proporcionando uma educação literária mais rica e abrangente. Entretanto, é de suma importância que o docente conheça os diversos paradigmas. Assim sendo, o contato literário não apenas enriquecerá a compreensão que os alunos têm da literatura, mas também potencializará a capacidade de pensar criticamente e a forma como interpretam os textos, preparando-os melhor para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais.

2.3 Formação do Leitor Literário

Ao longo dos anos, a leitura tem despertado a atenção de diversos teóricos por ser um dos meios pelos quais o ser humano amplia seu entendimento do mundo e de si mesmo, sendo amplamente reconhecida como uma prática enriquecedora. No entanto, embora muitos estudos enfatizem o poder da leitura na sociedade, ainda há muito a ser questionado e reformulado, considerando que os índices de analfabetismo permanecem altos, o que evidencia a urgência de um trabalho mais enfático e eficaz em relação à promoção da leitura.

Dados do último Censo Demográfico realizado em 2022 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) trazem informações sobre taxa de alfabetização e de analfabetismo da população brasileira (IBGE, 2024). Os dados obtidos mostram que, das “163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam” (IBGE, 2024). Isso

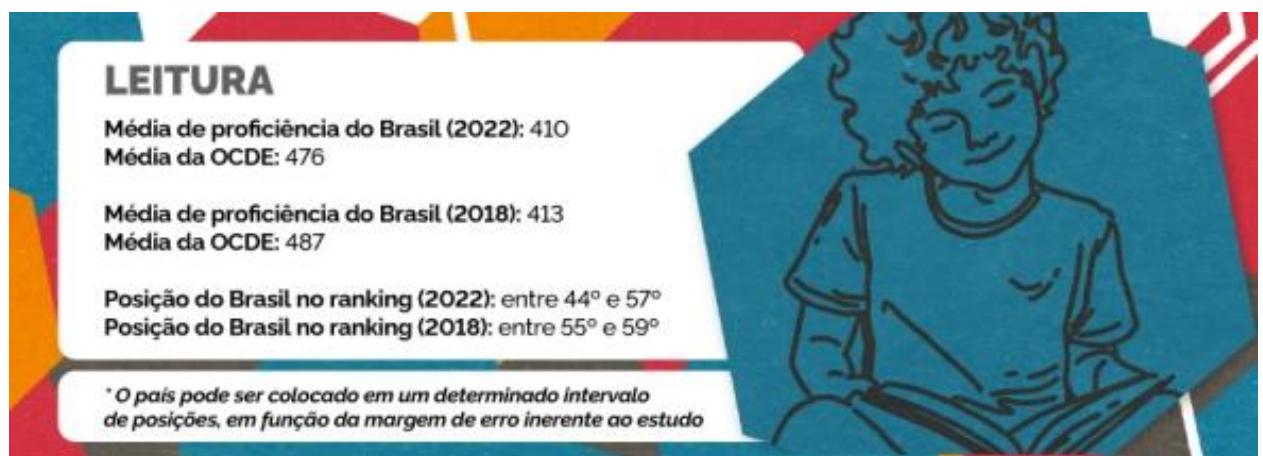
totaliza, desse contingente populacional, um percentual de 93,0% de alfabetizados e 7,0% de analfabetos. Dessa forma, é possível observar uma diminuição na taxa de analfabetismo em comparação com o censo realizado em 2010, que apontava um percentual de 9,6%.

Embora os dados indiquem uma redução no índice de analfabetismo, a situação brasileira nesse ponto ainda é preocupante. Não por acaso, pesquisas sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura realizadas com brasileiros também apresentam números alarmantes. Como exemplo, podemos mencionar os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que:

é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O programa avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países) em matemática, leitura e ciências. O Inep é o responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no Brasil – o país participa desde a primeira edição, realizada em 2000. Trata-se do maior estudo comparativo do mundo (INEP, 2023).

No último comparativo, realizado em 2022, o Brasil apresentou os seguintes resultados (Figura 1):

Figura 1 - Média de proficiência do Brasil no resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> Acesso em: 03 de jun. 2024.

É possível observar que, embora o Brasil tenha avançado no ranking comparado ao ano de 2018, o resultado ainda não apresenta melhorias significativas que realmente indiquem progressos na proficiência em leitura, visto que o país

continua com uma média bem abaixo da média da OCDE. Assim, fica evidente a urgência de propostas que visem sanar essas deficiências no público brasileiro.

Uma década antes do levantamento desses dados, a autora Regina Zilberman, em sua obra *A leitura e o ensino da literatura* (2012), já afirmava, com base em seus estudos e pesquisas, que "no Brasil, o nível de consumo de material impresso - isto é, o nível de leitura - sempre foi baixo" (Zilberman, 2012, p. 7). Mesmo após dez anos, os dados ainda não apresentam avanços significativos. Essa realidade é consequência de vários fatores, dentre os quais a autora pontua:

a elevada taxa de analfabetismo até pouco tempo atrás, o reduzido poder aquisitivo de boa parte da população, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa (Zilberman, 2012, p. 7).

Esses obstáculos precisam ser superados para que ocorra um avanço real nos níveis de leitura do país. A preocupação com a leitura é recorrente em pesquisas de diversos teóricos ao longo dos anos, que buscam desenvolver estratégias de ensino voltadas para o aprimoramento das habilidades leitoras. No entanto, é necessário que tais estratégias sejam difundidas e efetivamente aplicadas na prática docente.

Nesse sentido, autoras como Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, em sua obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988), já enfatizavam a importância da leitura na socialização do indivíduo, uma vez que:

a socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significativas provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que estão se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (Aguiar; Bordini, 1988, p. 10).

Seguindo essa mesma linha de pensamento sobre a socialização por meio da leitura, Vera Teixeira de Aguiar, em seu artigo *Leitura e conhecimento* (2007), define o termo "leitura" como:

uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler, assim, não é apenas decifrar palavras, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomado posições com

espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (Aguiar, 2007, p. 27).

Partindo disso, observamos que o ato de ler vai muito além da simples decodificação de palavras e requer que o leitor desenvolva habilidades que envolvam uma posição ativa em relação ao texto.

Assim, ler é perceber-se em ação no mundo. Ao praticar essa ação, entramos em contato com o outro, com o mundo e com as diversas manifestações socioculturais de diferentes tempos e contextos. No entanto, como a leitura não é um “comportamento natural humano”, essa habilidade deve ser adquirida e, frequentemente, cabe à escola desenvolvê-la. De acordo com Zilberman (2012, p. 7), isso envolve:

- O fornecimento de livros aos leitores;
- Professores que despertem nos alunos o prazer de ler;
- Livros com preços acessíveis;
- Combater e eliminar o analfabetismo;
- Diminuir a quantidade de iletrados funcionais.

Esses são alguns dos pontos levantados por Zilberman que devem ser considerados para o desenvolvimento de sujeitos leitores.

No entanto, é importante destacar a forma como a leitura é abordada na escola. Muitas vezes, ela é tratada como uma obrigação, e não como uma fonte de prazer que possa despertar momentos catárticos e um sentimento de conexão com o mundo. Isso pode ser, entre outros fatores, consequência do uso de textos que não se relacionam com o público-alvo. Sobre esse ponto, Sheyla Campos Almeida (2021), em sua produção *Práticas de letramento literário no Cotidiano escolar: um estudo com alunos do 9º Ano regular e do projeto Mundiar do ensino Fundamental*, afirma que:

é relevante considerar que há um abismo entre as realidades de indivíduos que coabitam um mesmo grupo social na comunidade, na igreja, na família e que esse caráter conduz à segregação de valores, direitos e humanização das relações. Esta realidade está dentro da própria escola quando educadores desconsideram a importância dos saberes culturais, estabelecendo as linhas divisoras do conhecimento deixando de considerar vivências trazidas pelos alunos para o âmbito escolar (Almeida, 2021, p. 27).

Almeida, dessa forma, critica a postura de educadores que, ao desconsiderar os saberes culturais dos alunos, acabam reforçando desigualdades já presentes na sociedade. Para uma educação mais justa e humana, é essencial reconhecer e integrar esses saberes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, Aguiar e Bordini (1988) afirmam que:

a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, por que a realidade representada não lhe diz respeito (Aguiar; Bordini, 1988, p. 16).

Nesse sentido, um dos pontos que necessitam de atenção, quando se trata de leitura e formação do leitor, é a escolha do texto, seja literário ou não. Essa escolha deve se pautar em fatores que estejam de acordo com o público leitor ao qual será proposto. No mesmo viés, Almeida (2021) pontua que:

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) defendem que o trabalho de leitura nas escolas deve estar pautado numa aplicação da diversidade de gêneros, de modo que possibilite ao aluno (a) um contato mais aprofundado e diferenciado em relação aos diversos eixos que são abordados nos textos e, consequentemente, possa traduzir ou aproximar o (a) aluno (a) da realidade cultural que é reflexo das práticas cotidianas das civilizações. Dessa forma, o trabalho deve assegurar ao (a) aluno (a) o exercício pleno da sua cidadania, uma vez que a seleção de textos deve priorizar, também, aqueles que se caracterizam pelos usos públicos da linguagem (Almeida, 2021, p. 23).

No entanto, a realidade no ambiente escolar é oposta a isso, como já mencionado, os textos trabalhados tendem a ser os que estão inseridos nos livros didáticos, que acabam privilegiando alguns gêneros textuais e culturas em detrimento de outros, o que pode gerar um desinteresse por parte do educando que se verá alheio à cultura dos textos abordados. Além disso, é possível observar que, quando os textos lidos são não literários, a leitura tende a ser mais rígida, pois está atrelada ao contexto de comunicação, o que resulta na falta de liberdade imaginativa do leitor. No entanto, quando se trata de textos literários, essa liberdade é possibilitada devido à riqueza polissêmica dessas produções. Como abordam Aguiar e Bordini (1988):

Atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram

e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito (Aguiar; Bordini, 1988, p. 15).

No mesmo sentido, Cosson (2020) afirmar que a importância do texto literário “reside no fato de que tratam da condição humana, por isso devem ser lido como experiências de vida” (Cosson, 2020, p. 128). A literatura, vista por esse viés, pode parecer uma maneira simples de propor a formação do leitor literário; no entanto, tal processo é complexo e requer um esforço por parte do professor quando a leitura ocorre na escola. Nesse sentido, Cosson (2020) pontua que:

a formação do leitor passa a ser considerada um processo complexo e de longa duração, uma vez que se inicia com os bebês já nas creches e vai até a vida adulta, essa multiplicidade dos textos literários é fundamental para o sucesso da escola, que precisa oferecer textos adequados aos diferentes períodos do desenvolvimento físico e intelectual do aluno (Cosson, 2020, p. 130).

Não é possível formar um leitor em um curto espaço de tempo, visto que essa formação é um processo demorado que requer esforço não apenas do professor de língua portuguesa, mas de um grupo de pessoas engajadas no desenvolvimento de leitores proficientes. Além disso, conforme afirmou Cosson (2020), para efetivar a formação do leitor é necessário “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (Cosson, 2020, p. 134).

Como já mencionado anteriormente, a leitura, por não ser um comportamento natural, deve ser adquirida através de práticas repetitivas para ser absorvida e incorporada à vivência do sujeito. É pertinente ressaltar que a responsabilidade pela efetivação dessa prática de leitura recai, na maioria das vezes, sobre a escola. No entanto, esse processo seria mais efetivo se houvesse uma divisão de responsabilidades entre o ambiente escolar e o familiar, no qual o sujeito está inserido. Além disso, seria igualmente vantajoso trabalhar com atividades diversificadas de leitura não impositiva, que envolvam uma quantidade significativa de livros. No mesmo viés, Zilberman (2012) enfatiza que:

ler os mais diversos materiais impressos é estar conectado no mundo, dele auferindo conhecimento e com ele contribuindo ao produzir novos conhecimentos, novos modos de ser e viver. Mas, se toda a leitura é importante por assim proceder, a leitura literária tem um papel social muito mais abrangente (Zilberman, 2012, .28).

Desse contato variado com diferentes textos de forma não impositiva, poderá surgir o desenvolvimento do gosto pela leitura, visto que o sujeito, por meio desse processo, passa a ver a leitura como uma fonte de prazer. Esse prazer, por sua vez, pode ser responsável por desencadear o hábito de ler, que, conforme aborda Cosson (2020):

A criação do gosto pela leitura está intimamente ligada ao prazer de ler, ou seja, a leitura prazerosa proporcionada pelo texto literário seria a arma eficaz a ser usada pela escola para enfrentar a concorrência de outros meios de entretenimento, como a televisão, o videogame e a internet, cada um a seu tempo, que ‘consomem’ o tempo da criança e ‘roubam’ seu interesse e disposição para a leitura (Cosson, 2020, p. 135).

Desenvolver o gosto pela leitura nos alunos é um desafio que a escola enfrenta e procura superar, visto que há diversas formas de entretenimento mais dinâmicas e atrativas para eles. Essas mesmas formas, porém, podem ser transformadas em estratégias pedagógicas pelo professor e pela equipe escolar. Incorporar recursos tecnológicos e mídias digitais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Além disso, a instituição, especialmente na figura do professor, deve estar atenta às preferências do seu público, oferecendo leituras variadas que atendam aos anseios e interesses dos alunos.

Do mesmo modo, Aguiar e Bordini (1988) afirmam que:

quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e o consequente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado (Aguiar; Bordini, 1988, p.26).

Dessa forma, Cosson, Aguiar e Bordini compartilham a ideia de que uma leitura prazerosa é um fator crucial para engajar os leitores e promover o gosto pela leitura, seja por meio da identificação com os textos ou da ampliação dos horizontes culturais. Assim, de acordo com o pensamento de Zilberman (2012), “ler é compreender, assimilar e responder ao assunto lido, isto é, interagir com o texto e aplicar os conhecimentos em novas situações” (Zilberman, 2012, p. 28).

Em síntese, as perspectivas de Cosson, Aguiar, Bordini e Zilberman convergem em torno da ideia de que a leitura, especialmente a literária, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento individual e social. O prazer de ler é um elemento central que facilita a identificação, o diálogo e a ampliação cultural, enquanto a leitura literária, especificamente, possui um potencial único para promover uma conexão mais profunda com o mundo e contribuir para a transformação social.

3 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

O objetivo geral deste trabalho é promover o desenvolvimento das competências literárias dos alunos do 9º ano do ensino fundamental por meio da sequência básica idealizada por Cosson (2009), utilizando a literatura piauiense como ferramenta principal. Para isso, elaboramos este capítulo, dividido em quatro partes: na primeira, definimos e caracterizamos o termo "letramento"; na segunda, focamos especificamente na definição e caracterização do letramento literário; em seguida, discutimos a sequência básica, metodologia escolhida para alcançar nosso objetivo principal; e, por fim, abordamos a presença da literatura piauiense na escola, uma vez que a obra literária escolhida para nossa sequência básica é piauiense.

Para fundamentar nossa discussão, buscamos referências nas obras de Soares (2009, 2014), Angela B. Kleiman (1995), Cosson (2009, 2015, 2020), Volker e Santos (2022), Aguiar e Bordini (1988), BNCC, Carvalho (2013), Silva (2002), Castelo Branco (2011) e Moura (2001).

3.1 Definição e Caracterização de Letramento

Na década de 1980, houve uma ampliação dos horizontes no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua escrita. Conforme sustenta Magda Soares em seu *Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores* (2014), tal ampliação dos horizontes resulta do progresso social, cultural, econômico e político do Brasil ao longo do século XX. Essas transformações possibilitaram, como pontua a autora:

Maior visibilidade às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita, o que exigiu, consequentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita (Soares, 2014, on-line).

É nesse contexto que surgem, no Brasil, as primeiras ocorrências do termo *letramento*. Assim, pode-se dizer que seu conceito teve origem nos estudos acadêmicos da década de 1980, particularmente nas áreas de educação e linguística.

E, ainda que o conceito não tenha autor único, muitos autores contribuíram de forma significativa para a criação e difusão do conceito. A respeito desta afirmação, as autoras Angela B. Kleiman, em *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995), e Magda Soares, em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009), destacam que uma das primeiras menções ao termo apareceu no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da pesquisadora Mary Kato, publicado em 1986.

Ao abordar o estudo do termo *letramento*, faz-se necessária a explicitação não apenas de sua origem histórica, como também de sua etimologia, a qual permite o aprofundamento da compreensão de suas características e de seus significados implícitos. Nesse caso, segundo Soares (2009), a palavra *letramento* “trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*”, a qual “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]” (Soares, 2009, p. 17). Dessa forma, *literacy* é entendida como o estágio ou condição alcançada por alguém que adquire habilidades de leitura e escrita, o que implica dizer que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas” (Soares, 2009, p. 17), seja em seu uso social ou individual.

Para Cosson, em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), o termo letramento tem levantado debates e controvérsias porque:

dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixavam perceber. Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas (Cosson, 2009, p.11).

Nesse mesmo sentido, Kleiman (1995) afirma que o termo letramento passou a ser recorrente no meio acadêmico devido à tentativa de distinguir os estudos sobre letramento daqueles voltados à alfabetização. Para Soares (2009), essa distinção só foi possível devido ao surgimento de uma:

nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...] (Soares, 2009, p. 20).

Assim, entendemos que as circunstâncias mudam e que a aquisição de habilidades que vão além de ler e escrever é necessária. Ser capaz de usar essas habilidades de forma eficaz e adaptativa às demandas de uma sociedade em constante mudança torna-se ainda mais importante. A capacidade de "fazer uso do ler e do escrever" envolve mais do que simplesmente decodificar palavras ou redigir frases gramaticalmente corretas. Ela inclui a compreensão e interpretação de textos em diversos formatos e gêneros. Além disso, implica a habilidade de escrever de maneira compreensível.

Alguns estudiosos têm se empenhado em definir o termo letramento a partir das reflexões e estudos sobre o conceito. De acordo com esses pesquisadores, "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (Kleiman, 1995, p. 18). Para a autora, isso significa que a escrita é fundamental em uma variedade de contextos e propósitos.

Soares (2009) também buscou definir o termo e concluiu que "letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 2009, p. 18). Essa definição ressalta a importância do letramento como um processo fundamental para a participação plena na sociedade. Posteriormente, Soares reformula seu conceito e pontua que o letramento é:

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Soares, 2014, on-line).

Nesse pensamento, o letramento é concebido como um processo dinâmico e multifacetado, no qual os indivíduos interagem com diferentes tipos de textos, suportes e interlocutores para atingir diversos objetivos e funções comunicativas.

Outro teórico que também se dedicou a definir o termo letramento foi o pesquisador Rildo Cossen. Na entrevista *Somos os novos construtores da torre de Babel?*, o autor é questionado sobre o conceito de letramento, ao que ele afirma que:

[...] é resultado do reconhecimento da escrita como elemento central de inclusão e participação na sociedade que, por isso mesmo, passa a ser denominada de grafocêntrica. Dentro desse contexto, o

letramento é sempre um fenômeno plural, [...] o termo letramento consiste em um processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas. Esse processo se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apropriam e usam esses recursos em níveis, formas e contextos multivariados. O letramento, portanto, é uma aprendizagem sociocultural (Volker; Santos, 2022, p. 3).

O letramento é visto, nesse contexto, como um fenômeno multifacetado que envolve a construção de sentidos por meio de práticas que incluem não apenas a linguagem escrita, mas também a fala, as imagens e uma variedade de tecnologias.

Assim, fica claro que o letramento vai além da simples capacidade técnica de ler e escrever; ela se configura como um conjunto de práticas sociais complexas e contextualizadas, conforme destacam Kleiman (1995), Soares (2009, 2014) e Cosson (Volker; Santos, 2022). Soares enfatiza que o letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, culminando no estado adquirido após a apropriação da escrita. Kleiman, por sua vez, define o termo como o uso da escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos.

Essas definições são ampliadas por Cosson, que ressalta o reconhecimento da escrita como elemento central de inclusão e participação na sociedade, definindo o letramento como um fenômeno plural que envolve a construção de sentidos por meio de práticas socioculturais diversas. Essas perspectivas convergentes destacam a complexidade desse conceito, enfatizando sua natureza multifacetada e sua importância para a participação ativa na sociedade contemporânea, onde a escrita desempenha um papel central em diversas esferas da vida cotidiana.

Pontuando esse aspecto complexo e amplo do termo, Kleiman (1995) argumenta que:

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

Em outras palavras, é possível perceber que a autora reafirma a complexidade desse fenômeno, destacando que sua abrangência vai além do simples aprendizado formal da escrita. Ela ressalta que esse processo transcende as práticas institucionais de introdução à escrita, como aquelas promovidas pela escola, que muitas vezes se limitam à alfabetização. Assim, a autora argumenta que a escola, embora seja uma instituição importante para a prática social, concentra-se principalmente na aquisição de códigos escritos, abordando o processo em termos de competência individual para o sucesso acadêmico. Em contraste, outras instituições, como a família, a igreja e o ambiente de trabalho, adotam abordagens distintas.

Partindo desse pensamento, Kleiman enfatiza a necessidade de compreender as diferentes concepções de letramento que moldam as ações de uso da escrita, particularmente aquelas predominantes na sociedade. Kleiman, em suas pesquisas, identificou uma prática de uso da escrita no ambiente escolar que está sustentada em um:

modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada por Street (1984) de modelo autônomo. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...], esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa (Kleiman, 1995, p. 21).

Embora a autora afirme que esse modelo persiste na década de 90, podemos notar que ele ainda é recorrente na atualidade, o que gera um desconforto ao observar que, de 1995 até os dias atuais, pouca coisa mudou. Isso sugere, entre outros pontos, uma resistência à mudança e uma falta de reconhecimento das novas formas de letramento que surgem com as novas tecnologias e as práticas sociais atuais. Assim, notamos a urgência de adotar uma visão mais inclusiva e dinâmica que reconheça a diversidade de formas de leitura e escrita e que valorize as práticas socioculturais locais e contemporâneas.

Soares (2009) também pontuou sobre esse modelo autônomo, nomeando-o como a dimensão individual do letramento, e afirmou que [...] “quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), à ‘simples posse individual das

tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (Soares, 2009, p. 66), um atributo limitador, visto que não considera os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos no processo.

Em contrapartida, Kleiman (1995) apresenta o modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984):

que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (Kleiman, 1995, p. 20).

Esse modelo contesta a concepção simplista de letramento como um fenômeno único, enfatizando a interação contínua entre oralidade e escrita. Destaca a importância de compreender que as práticas de leitura e escrita são moldadas por contextos sociais e culturais específicos, reconhecendo a diversidade e a complexidade das práticas letradas e orais. Essas práticas incluem desde narrativas orais, conversas cotidianas e discursos públicos, até a leitura, escrita e produção de textos em contextos diversos.

Soares (2009), por sua vez, aborda com a nomenclatura “dimensão social” esse aspecto mais amplo do letramento e ratifica que:

[...] quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social (Soares, 2009, p. 66).

Nessa concepção, o letramento é “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2009, p. 66). O foco recai sobre a funcionalidade do ler e escrever dentro de dada situação social.

Rildo Cosson, em seu ensaio *Letramento Literário: uma localização necessária* (2015), propõe um estudo mais aprofundado sobre o termo letramento, visto que, ao longo dos anos, teóricos de diversas áreas têm se apropriado do termo, muitas vezes

com um distanciamento do propósito etimológico da palavra, que seria a habilidade de ler e escrever, e se aproximam de uma proposta que enquadra o letramento como uma competência ou habilidade em geral (Cosson, 2015, p. 174).

Para tanto, o autor mapeia os “usos do letramento” e sugere a leitura do termo em “três concepções básicas, seguindo o seu registro morfológico” (Cosson, 2015, p. 176). A primeira concepção aborda o letramento no singular e pode se referir às discussões acerca da escrita em oposição à oralidade. Para o teórico, essa primeira concepção atribui “à escrita um papel fundamental na circulação da cultura e até mesmo na evolução humana” (Cosson, 2015, p. 176). Desta forma, o autor, fazendo referência a outros teóricos, conclui que:

o uso mais comum do letramento no singular é o domínio da escrita. Neste caso, o letramento pode ser percebido como uma habilidade individual e universal, assim como pode ser associado a questões cognitivas sobre o processo de aquisição da escrita [...] (Cosson, 2015, p. 177).

Como abordado anteriormente, na sociedade, ocorrem modificações que afetam de forma direta ou indireta os processos e conceitos já consolidados. Assim sendo, com o termo letramento não foi diferente, visto que teóricos como Brian Street, citado por Cosson (2015), começaram a questionar a restrição do termo letramento à habilidade de ler e escrever e propuseram um pensamento mais amplo acerca dele. Foi assim que surgiram os modelos autônomo e ideológico de letramento, anteriormente abordados, formulados pelo autor supracitado.

Ao ampliar as formas com que as pessoas se relacionam com a escrita, dando ênfase ao aspecto social do letramento enquanto uso da escrita, Cosson (2015, p. 177) modifica o entendimento de letramento, que passa a ser compreendido no plural. Com isso, conforme aborda Cosson:

Desloca-se a ênfase da habilidade de ler e escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. Essas características respondem pelo sentido do letramento concebido no plural ou com um prefixo pluralizador como acontece em multiletramento (Cosson, 2015, p. 177).

Desta forma, o termo pluralizado não se restringe à habilidade de ler e escrever, mas acrescenta ao conceito a capacidade de manter comunicação, seja por meio da escrita ou por meios tecnológicos, além de fazer uso de diversas linguagens, sejam

elas verbais ou não (Cosson, 2015, p. 177). Essa segunda concepção sobre o termo letramento levantada por Cosson (2015) reflete a compreensão contemporânea do conceito como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve não apenas a decodificação de letras, mas também a capacidade de interagir e compreender diferentes formas de expressão e comunicação.

No que se refere à terceira concepção, Cosson (2015) aborda que:

o conceito pluralizado de múltiplos letramentos parece se particularizar pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Nesses casos, o conceito é ampliado a ponto de deixar de lado a escrita como referente básico e mesmo a questão das linguagens para focar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento (Cosson, 2015, p. 179).

Assim, é possível pontuar que, com os desdobramentos do termo letramento, na atualidade, existem letramentos como: letramento digital, letramento financeiro, letramento em saúde, letramento literário, entre outros. Esses "letramentos adjetivados" não apenas denotam a aquisição de competências, mas também representam um processo de aprendizagem cultural dentro da sociedade em diferentes áreas de conhecimento.

3.2 Definição e caracterização de Letramento Literário

Na década de 1980, surgiu, no contexto brasileiro, o termo *letramento*, o qual, ao longo dos anos, passou por diversas modificações conceituais, uma vez que a sociedade de cada época exerce, de forma enfática, sua influência sobre os conhecimentos até então existentes. Dessa maneira, o que inicialmente se restringia à escrita passou a demandar um novo olhar ou novos olhares sobre o termo, o que de fato ocorreu desde o surgimento do conceito até os desdobramentos dos letramentos adjetivados, já abordados no tópico anterior. É dentro dessa concepção de letramento adjetivado que surge a expressão *letramento literário*, desenvolvida no final da década de 1990 por Graça Paulino “para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar” (Cosson, 2020, p. 171). No entanto, antes da formulação dessa expressão, a literatura já integrava as concepções anteriores de letramento.

A análise de autoras como Kleiman (1995) e Soares (2009, 2014) ressalta o impacto das mudanças sociais na evolução do conceito de letramento ao longo do tempo. A compreensão dessas transformações torna-se fundamental para contextualizar a emergência do termo *letramento literário* e suas implicações no campo educacional. Cosson (2015) destaca essa necessidade ao examinar as variações, usos e abordagens atribuídos ao termo desde sua origem, propondo três concepções para sua compreensão, como discutido anteriormente.

No entanto, conforme pontua Cosson (2015), é necessário situar o termo letramento literário “entre os vários usos do termo letramento, no singular e no plural, com e sem adjetivos” (Cosson, 2015, p. 175). Dessa forma, o autor parte do:

[...] entendimento de que conceito de letramento expressa, por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autoserviço se tornam cotidianas e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade, isso só para falar de alguns dos tópicos que fazem parte do horizonte do letramento mediático (Cosson, 2015, p. 175).

Dessa maneira, podemos perceber o quanto abrangente a palavra *letramento* pode ser entendida, e, por esse motivo, torna-se necessário localizar o letramento literário dentro dessa amplitude conceitual. Considerando as concepções apresentadas no tópico anterior, o letramento literário pode ser situado nas três perspectivas propostas por Cosson (2015), cada uma delas oferecendo uma compreensão única e complementar do fenômeno. No entanto, é importante reconhecer que a localização do letramento literário dentro dessas perspectivas pode variar conforme se concebe tanto o letramento quanto o adjetivo *literário*.

A primeira concepção aborda o letramento no singular e está relacionada às discussões sobre a escrita em oposição à oralidade. No que diz respeito ao letramento literário, essa concepção o enquadra como “o letramento que se faz com o texto literário. Neste caso, tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feitas por meio dos textos literários” (Cosson, 2015, p. 181). Essa abordagem tem um caráter escolar, pois prioriza a aquisição da escrita e valoriza os textos identificados como canônicos ou os escolhidos pela escola como literários.

A segunda concepção traz o termo *letramento* expresso juntamente com a palavra *literário*. Segundo Cosson (2015), “há pelo menos duas formas de se entender o conceito. Uma primeira em que o termo se refere à literatura como uma prática social da escrita” (Cosson, 2015, p. 182), seguindo os postulados de Street sobre letramento autônomo e ideológico, além de influências do campo linguístico e dos estudos da leitura. A segunda forma é compreendê-lo como um processo que enfatiza a natureza ativa e dinâmica da leitura literária, em que os leitores não apenas consomem os textos, mas os fazem seus, construindo significados que são pessoais, significativos e relevantes para suas vidas e experiências.

Nesse sentido, o termo *literário* não se refere mais a um conjunto específico de textos, mas sim a “um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos” (Cosson, 2015, p. 182). Essa abordagem amplia a ideia de literatura, permitindo que as práticas de leitura literária sejam vistas como um espaço de criação e reflexão pessoal, em vez de uma simples decodificação de conteúdos canônicos.

Nesta segunda concepção, o letramento literário não está restrito ao campo escolar, tampouco à escrita. Assim, conforme Cosson (2015):

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (Cosson, 2015, p. 182).

Portanto, o letramento literário é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto aspectos individuais quanto sociais. Ele é enriquecido pela interação entre leitores e textos, assim como pela interação entre leitores dentro de uma comunidade literária, resultando em uma compreensão compartilhada e significativa da literatura.

Sob essa ótica, Cosson, ao definir juntamente com Graça Paulino a expressão *letramento literário* como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009 apud Cosson, 2020, p. 172), “pretende sintetizar os diferentes aspectos do que compreendemos por letramento literário” (Cosson, 2020, p. 172). Primeiramente, no aspecto processual do termo, enfatiza-se que tal letramento não é um produto acabado, mas sim algo que está em

constante construção ao longo da vida. É por esse motivo que o letramento literário não pode ser restrito ao ambiente escolar, visto que é um processo que inicia antes mesmo da vivência escolar e vai além dos anos escolares. No que se refere ao processo de apropriação da literatura, Cosson (2020) destaca que se trata de “um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos” (Cosson, 2020, p. 172). Assim, pode-se dizer que é:

um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva (Cosson, 2020, p. 172).

Em outras palavras, a literatura é vista como uma entidade coletiva, existindo dentro de uma comunidade de leitores. No entanto, é a maneira como cada indivíduo a incorpora e internaliza que dá sentido e relevância pessoal à experiência literária.

No que diz respeito à terceira concepção, Cosson (2015) observa que é uma perspectiva influenciada pelos estudos culturais, mas que tem um uso menos frequente. Para o autor, tal concepção se efetiva no desenvolvimento da “habilidade de ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais” (Cosson, 2015, p. 183). Nesse sentido, essa concepção propõe uma leitura crítica dos textos literários, não restringindo essa leitura apenas aos especialistas, mas também incluindo os leitores comuns nesse processo. Dessa forma, entende-se que é necessário desenvolver essa competência crítica em diversos tipos de leitores.

Embora existam essas três perspectivas, é necessário enfatizar a importância de que o conceito de letramento tenha “seus limites e concepções expostos e discutidos” (Cosson, 2015, p. 183) para evitar confusão ou sobreposição entre uma concepção e outra, uma vez que não há uma definição melhor ou mais aceita que as demais.

Anos após destacar essas três possíveis concepções de letramento e enquadrar o termo letramento literário nessas perspectivas, Cosson é questionado por Volker e Santos (2022) sobre o conceito de letramento e afirma que “embora essencialmente correta, essa definição é por demais generalista para dar conta da especificidade dos usos e práticas sociais que constituem o processo de significação da literatura” (Volker; Santos, 2022). É por esse motivo que o autor afirma “que o

letramento literário é mais bem concebido como a apropriação literária da literatura” (Volker; Santos, 2022). Assim, a palavra letramento passa a ser entendida como:

um processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas. Esse processo se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apropriam e usam esses recursos em níveis, formas e contextos multivariados. O letramento, portanto, é uma aprendizagem sociocultural. Já o termo literário se refere à linguagem que usamos para significar simbolicamente nas palavras – e requerendo apenas palavras – nossa experiência de ser e estar no mundo (Volker; Santos, 2022).

Em outras palavras, Cosson enfatiza o aspecto multifacetado do letramento, não o restringindo à habilidade de ler e escrever, mas enquadrando-o como um processo que prioriza a construção de sentidos por meios diversos e sua utilização na prática. Isso resulta na apropriação desse processo de maneiras variadas, em diferentes níveis, formas e contextos. Por outro lado, o termo literário é definido como a linguagem que usamos para expressar simbolicamente nossa experiência de existir e interagir com o mundo, utilizando palavras. Essa distinção ressalta a importância de entender o letramento como uma prática contextualizada e socialmente construída, enquanto reconhece a especificidade e o poder da linguagem literária na representação simbólica da experiência humana.

Portanto, para o letramento literário, é importante não só conhecer as obras literárias, mas também integrá-las em um repertório de leitura diversificado, permitindo que sejam interpretadas e apreciadas como uma forma de compreender o mundo.

3.3 Letramento Literário: Sequência Básica como proposta exemplar

Conforme abordado no tópico anterior, o letramento literário envolve a apropriação da literatura, em que o leitor, ao interagir com o texto, constrói significados que enriquecem sua compreensão do mundo. Assim, a apropriação vai além do simples ato de ler ou escrever, buscando, por meio da leitura literária, aprofundar a interpretação das próprias experiências e perspectivas. Essa capacidade de compreender, apreciar e relacionar-se criticamente com obras literárias não apenas contribui para ampliar o repertório cultural do leitor, mas também pode estimular sua reflexão e expressão verbal e escrita.

No entanto, esse contato com o texto literário não pode ser feito de qualquer forma. Deve haver, portanto, uma preocupação em relação à maneira de abordar esse texto. Sobre esse ponto, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, em sua obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988), destacam que:

é escusado salientar, portanto, a necessidade de uma metodologia que sirva de suporte para a prática escolar. Essa proporcionará resultados produtivos para o aluno na medida em que delimita, para si mesma, uma finalidade para o ato de aprender. Nesse sentido, todas as etapas do processo ensino-aprendizagem estariam voltadas para os fins últimos da educação. Esse princípio norteador das experiências educativas seria a espinha dorsal de um método, o qual se resume em um conjunto de atividades com um nexo sistemático entre si. Esse nexo seria dado pela intenção fundamental que é buscada pelas agências educativas (Aguiar; Bordini, 1988, p. 41).

As autoras destacam a importância de uma metodologia educacional bem estruturada, com objetivos claros e alinhados aos propósitos gerais da educação. Dessa forma, as propostas metodológicas podem contribuir para um ensino mais eficaz e promover o desenvolvimento dos alunos. Além disso, afirmam que, em uma sociedade plural, o confronto de ideias é fundamental para o progresso das instituições sociais. No âmbito educacional, essa diversidade metodológica deve ser valorizada, pois a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo.

Quando o foco é o trabalho com a literatura, que reflete as experiências e aspirações humanas, não se pode aceitar a uniformidade de posições. Isso significa que tanto os conteúdos quanto os métodos de trabalho na abordagem da literatura devem ser diversos e adaptados às necessidades e interesses da comunidade escolar. Nesse sentido, Aguiar e Bordini (1988) afirmam que:

[...] a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação (Aguiar; Bordini, 1988, p. 40).

Isso posto, destaca-se a necessidade de uma metodologia no ensino da literatura que vá além da simples leitura e escrita, integrando os textos à realidade dos alunos. Para isso, é essencial adotar estratégias como a diversificação dos textos, a

contextualização e a personalização da aprendizagem, promovendo uma abordagem mais dinâmica e relevante.

No entanto, observa-se que o texto literário ainda é tratado por muitos professores como um instrumento metodológico para identificar aspectos linguísticos ou historiográficos da literatura, o que diminui seu potencial e restringe a ação didática do professor. Além disso, quando o trabalho com a literatura é restrito aos textos canônicos, há um silenciamento de vozes que muitas vezes estão mais próximas do público-alvo. Por exemplo, a literatura piauiense é frequentemente suprimida por obras de outras regiões, distantes da cultura dos alunos piauienses, o que pode dificultar tanto o entendimento quanto o interesse pelo texto literário.

Por conseguinte, Cosson (2009, p. 47) adota “como princípio de letramento literário a construção de uma comunidade de leitores”, a qual será responsável por oferecer um repertório cultural que possibilitará ao leitor mover-se e “construir o mundo e a ele mesmo” partindo do que já conhece rumo ao desconhecido. Para tanto, Cosson (2009) propõe duas sequências – uma básica, a qual abordaremos, e outra expandida – que podem servir, como o próprio autor sugere, como exemplos para desenvolver o letramento literário na escola.

A sequência básica apresenta quatro etapas, que devem ser bem delineadas pelo professor a fim de efetivar o letramento literário. A primeira etapa é denominada *motivação*, cujo foco é preparar o aluno para o contato com o texto. O sucesso inicial desse contato dependerá de uma boa motivação. Nessa fase, o professor pode desenvolver um trabalho que envolva leitura, escrita e oralidade de maneira integrada; no entanto, essa é apenas uma sugestão. Ao organizar a etapa de motivação dessa forma, o professor estará também promovendo o ensino da língua materna, uma vez que ambos os processos estão interligados.

Para Cosson (2009):

as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2009, p. 55).

Finalizada a etapa de *motivação*, segue-se a *introdução*. Nessa segunda etapa, Cosson (2009) propõe a apresentação do autor e da obra, que, embora pareça uma atividade simples, requer atenção especial do professor. Conforme Cosson (2009), a

apresentação do autor não deve ser extensa, a fim de evitar que a aula se transforme em uma exposição cansativa sobre a biografia do escritor. Dessa forma, “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas” (Cosson, 2009, p. 60) aos textos que serão trabalhados em sala de aula.

Outro ponto que requer cuidado do professor é a apresentação da obra. Nessa etapa, o docente deve explicar por que escolheu determinado texto e qual é a sua relevância para a aula. Ao fazer isso, o professor deve evitar tanto a prolixidade quanto a síntese detalhada da obra, pois esta pode, de certa forma, eliminar o “prazer da descoberta”.

Para introduzir a obra em sala de aula, é fundamental destacar a importância do contato físico dos alunos com o livro. É recomendável que os estudantes manuseiem o livro, seja na biblioteca, seja em sala de aula. Durante esse contato, o professor, junto com os alunos, deve realizar a leitura da capa do livro escolhido, bem como de sua "orelha" e dos elementos paratextuais, como a contracapa, a biografia do autor e o prefácio, entre outros. Essa leitura pode ajudar os alunos a contextualizar o livro e a formar expectativas sobre o conteúdo. Esse momento é propício para despertar nos alunos a elaboração de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, levando-os a “comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão” (Cosson, 2009, p. 60).

Concluída essa segunda etapa da sequência básica, inicia-se a etapa denominada *leitura*. Nela, o professor proporá aos alunos a leitura de um texto, que pode ser realizada em casa ou em um espaço apropriado, como a biblioteca ou sala de leitura, durante um tempo determinado.

É importante destacar que o professor deve acompanhar esse processo de leitura, pois ele precisa seguir um caminho claro e objetivos bem definidos. Caso contrário, o processo de leitura pode perder o sentido ao longo do tempo. Nesta fase da sequência, é necessário conversar com os alunos sobre o tempo necessário para concluir a leitura e sobre quantos intervalos serão feitos para discutir os resultados. Esses intervalos não devem ser excessivamente longos, pois podem desviar o foco do letramento literário.

Sobre esses intervalos, Cosson (2009) argumenta que:

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, 2009, p. 64).

Dessa forma, o papel do professor como “guia ou condutor da experiência literária” (Cosson, 2020, p. 190) é reafirmado, uma vez que, nesses intervalos, ele pode identificar e resolver uma série de questões que podem surgir durante o processo de leitura dos alunos. Nesse sentido, o professor pode intervir para ajudá-los a compreender melhor o conteúdo, evitar o abandono prematuro do livro e superar obstáculos como a falta de concentração.

A etapa seguinte é denominada *interpretação*. Sobre essa etapa, Cosson (2009) afirma que ela “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, 2009, p. 63). Assim, torna-se evidente a importância da interação entre os elementos do texto e os contextos sociais e culturais na compreensão completa da mensagem transmitida.

Dentro dessa concepção de letramento literário, o autor sugere pensar a interpretação em dois momentos: um interior e outro externo. O primeiro é o “encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2009, p. 65), no qual ocorre a decifração das palavras do texto, levando à apreensão global da obra. Esse momento tem “caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária” (Cosson, 2009, p. 65). No entanto, embora seja um ato interno e de caráter individual, também é social, visto que o aluno traz consigo as influências do meio em que vive, as quais podem contribuir de forma positiva ou negativa para a leitura. Essa interação entre a experiência individual e o contexto social, como mencionado anteriormente, é fundamental para uma compreensão completa do processo de interpretação literária.

No que se refere ao momento externo da interpretação, Cosson (2009) pontua que ele “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2009, p. 65). Esse é o momento em que a leitura afeta o leitor de tal forma que ele vê o mundo através do que leu e busca externar essa visão para outras pessoas. Externar sua interpretação

e ouvir outras interpretações de outros leitores é essencial para ampliar o processo interpretativo.

3.4 A Literatura Piauiense na escola

O trabalho com a literatura, como pontua Compagnon em sua obra *Literatura para quê?*, possibilita o exercício do pensamento. No entanto, quando se trata da literatura na escola, esse exercício torna-se um objetivo a ser alcançado, pois a instituição deve fornecer meios que permitam o contato dos estudantes com o texto literário. Esse contato deve ser planejado com objetivos claros quanto ao método utilizado, uma vez que "a busca frequente da literatura precisa surgir de uma atitude consciente, da disposição de enfrentar o desafio que o texto oferece como nova alternativa existencial" (Aguiar; Bordini, 1988, p. 18).

É nessa busca consciente que se destaca a necessidade de trabalhar com textos próximos à realidade dos alunos, abordando aspectos culturais e sociais que se encaixem em suas vidas e que valorizem a riqueza cultural da região em que vivem. Observa-se, nas aulas dedicadas ao trabalho com textos literários, um distanciamento em relação a textos que tratem da cultura regional dos alunos. O foco, muitas vezes, recai sobre textos de realidades completamente diferentes das dos estudantes, o que pode ser um obstáculo para transformá-los em leitores literários, ou até mesmo em leitores. Surge, então, a indagação: por que não trabalhar com textos literários de autores e temáticas relacionadas ao contexto de vida dos alunos?

O que se percebe é que essa literatura de cunho mais regional frequentemente cede lugar a textos de regiões alheias à realidade dos alunos, limitando o contato literário e desvalorizando textos de expressões regionais que trazem uma carga cultural enriquecedora para a vida deles. Quando se trata de textos literários piauienses, essa ausência é ainda mais acentuada. Embora existam obras piauienses de renome nacional, elas não são trabalhadas nem valorizadas nas escolas do próprio estado, o que é preocupante. Isso silencia e diminui o valor da literatura piauiense, e os alunos, por não terem contato com esses textos, podem desconhecer a existência dessas obras de grande relevância cultural para sua região.

O próprio estado do Piauí prevê, em sua Constituição Estadual de 1989 e em outras normas legais editadas posteriormente à promulgação do texto constitucional,

a necessidade do ensino da literatura piauiense para que o educando conheça as peculiaridades do seu estado. Dentre essas leis e normas, destacam-se:

Art. 226. A lei estabelecerá o plano estadual de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam:

[...]

IV - ao conhecimento da realidade piauiense, através de sua literatura, história e geografia;

[...]

§ 1º Será obrigatório, nas escolas públicas e particulares, o ensino de literatura piauiense e a promoção, no âmbito de disciplina pertinente, do aprendizado de meio ambiente, saúde, ética, educação sexual, direito do consumidor, pluralidade cultural e legislação de trânsito. (Renumerado do Parágrafo único pela Emenda Constitucional nº 09, de 17 de dezembro de 1999) (PIAUÍ, 2013).

– Lei Estadual nº 5.464/2005, “que institui a obrigatoriedade o Ensino de Literatura Brasileira de Expressão Piauiense no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas das redes pública estadual e privada, no Estado do Piauí” (PIAUÍ, 2005).

– Lei 6.563/2014 (Lei Merlong Solano), que dispõe sobre a adoção de livros paradidáticos pelas escolas públicas e privadas do Piauí. Esta lei fixa que pelo menos 30% dessas obras devem ser de autores piauienses (PIAUÍ, 2014).

Dessa forma, percebemos que são leis e normas enfáticas que prezam pela valorização dessa literatura regional no ensino. A obrigatoriedade é legislada; no entanto, a realidade nas salas de aula é outra. Comprovando tal situação, Elmar Carvalho, membro da Academia Piauiense de Letras (APL), em 2013, já defendia a adoção de autores piauienses nas escolas e universidades, tanto públicas quanto particulares. Ele asseverava que:

a Lei estadual neste sentido tem que ser cumprida e feita a sua fiscalização nas grades curriculares do ensino público ou privado do Piauí. É uma tremenda contradição adotarem-se livros de autores considerados “nacionais” e relegarem os escritores da terra a segundo plano. É inconcebível e injusto (Carvalho, 2013, s.p.)

Com isso, observamos que, de fato, há um silenciamento da literatura piauiense nas aulas de Língua Portuguesa, visto que obras de outras regiões são priorizadas em detrimento das piauienses. Assim, trata-se de uma obrigação que não é efetivada na prática.

Cabe salientar que, além dessas leis e normas que asseguram a obrigatoriedade do ensino da literatura piauiense, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo da Educação Básica no Brasil, estabelece a valorização do repertório cultural dos educandos entre as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas. Essa competência visa à valorização das diversas manifestações artísticas e culturais. Dessa forma, devemos valorizar diferentes textos literários de culturas diversas; no entanto, não podemos esquecer de abordar textos literários que mostrem nossa cultura, nossas raízes e nossa história regional.

É pertinente observar que o trabalho com textos literários muitas vezes fica restrito ao livro didático, com fragmentos textuais que comprometem o desenvolvimento da prática leitora dos alunos. Esses fragmentos não fornecem o contexto completo da obra, levando a uma compreensão superficial do texto literário. Nesse sentido, conforme a 9^a competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, é essencial envolver os alunos:

em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p.87).

Dessa forma, ao envolvê-los em práticas de leitura literária de realidades diversas, mas também de realidades particulares, estaremos valorizando a literatura regional, especialmente a literatura piauiense, o que se torna fundamental para a formação de leitores críticos e conscientes de sua identidade cultural. Sobre esse termo, Hall (1996) pontua que:

as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um **posicionamento**. Donde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa “lei de origem” sem problemas, transcendental (Hall, 1996 p. 70, grifo do autor).

Compreendemos, com isso, que promover a literatura regional nas escolas não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece sua identidade e pertencimento. Além disso, ao efetuarmos o cumprimento da lei,

valorizamos, como consequência, a produção literária piauiense, que, conforme Elmar Carvalho:

tem muitos autores de valor, dignos de serem pesquisados pelos estudantes e professores piauienses. Os piauienses desconhecem seus próprios artistas e criadores no domínio literário, o que é deplorável. Não podemos ficar só nos exemplos de Assis Brasil, Torquato Neto, Mário Faustino, Esdras do Nascimento e poucos outros que têm mais visibilidade (Carvalho, 2013, s.p.).

O estado do Piauí possui uma produção literária de valor estético significativo, que merece ser estudada e apreciada por alunos e professores da região. Essas obras contribuem de maneira relevante para a cultura e a literatura local, oferecendo textos que podem enriquecer o conhecimento e a experiência literária dos leitores.

Dentre as diversas produções literárias piauienses, destacamos a obra *Ataliba, o vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, que será abordada no próximo tópico, juntamente com um panorama da trajetória do autor.

3.5 O autor e a obra

Para Francisco Miguel de Moura (2001), em sua obra *Literatura do Piauí*, sem pesquisas aprofundadas, especialmente as de campo, o conhecimento da literatura brasileira seria limitado, pois:

“[...] história não é estória, dá muito trabalho, demanda método e ciência. O Brasil é um país imenso. Poetas, prosadores e artistas não têm nenhuma obrigação de procurar os críticos e historiadores. O contrário é que seria correto” (MOURA, 2001, p. 20).

Essa afirmação reforça a importância do compromisso dos estudiosos com a valorização da produção literária nacional, buscando evidenciar a autenticidade e a riqueza da literatura brasileira. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de afirmar a existência da literatura piauiense, destacando a relevância da cultura popular na constituição de uma identidade literária própria. E afirma:

“é necessário que se busquem os fundamentos populares da sociedade, pois a cultura de elite se deforma. A cultura oficial sempre se mostra aleijada e falsa. Só a cultura popular tem raízes certas. A literatura se completa exclusivamente com a participação do povo. Existe literatura piauiense? Sim. Circunstâncias históricas e mesológicas criaram para a literatura piauiense feição peculiar de

responsabilidade do nosso isolamento geográfico e cultural, durante anos." (Filho *apud* Moura, 2001, p. 41).

A literatura piauiense, nesse sentido, contribui para a valorização do estado, que por muito tempo permaneceu isolado geográfica e culturalmente. Dentre os autores que integram as manifestações literárias piauienses, Francisco Gil Castelo Branco é destacado no artigo *Ataliba, o vaqueiro: folhetim da seca*, de Maria do Socorro Rios Magalhães e Maria do P. Socorro N. N. do Rêgo, como um escritor representativo desse cenário. Segundo as autoras, o autor:

"[...] emigrara do interior do Piauí para o Rio de Janeiro, era filho da tradicional família Castelo Branco, constituída de proprietários de terras que se estendiam pelos atuais municípios de Campo Maior e José de Freitas." (Magalhães e Rêgo, 2011, p. 17).

Francisco Gil Castelo Branco nasceu em 1848, na cidade de Livramento, atual José de Freitas-PI. Formou-se na França como bacharel em Letras e atuou como jornalista, escritor e diplomata. "Viveu a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro, onde foi funcionário público, jornalista, escritor; foi cônsul do Brasil no Paraguai e na França" (Romero, 2011, p. 37). No Rio de Janeiro, colaborou com diversos periódicos e jornais, como *Gazeta Universal* e *Diário de Notícias*. Apesar de sua atuação como homem de letras e de sua sólida formação intelectual, não deixou um vasto número de obras publicadas. No entanto, suas produções literárias, publicadas principalmente em folhetins, incluem *A Pérola no Lodo* (1874), *Um Figurino* (1874), *Contos a Esmo* (1876), *Os Gansos Sociais* (1878), *Ataliba, o vaqueiro* (1878) e *Pobreza Não é Vício* (1884).

Francisco Gil Castelo Branco faleceu em 1891, na França, deixando um legado literário que contribui para a valorização da literatura piauiense no cenário nacional. Sua obra, apesar de não ser extensa, apresenta um retrato singular da sociedade de sua época, abordando questões sociais, culturais e econômicas.

É nesse movimento de valorização da literatura regional que se insere *Ataliba, o vaqueiro*, sua obra mais emblemática. O romance, ao retratar com autenticidade a vida no sertão, reflete a identidade cultural do Piauí e reafirma a relevância da literatura piauiense dentro do cenário literário nacional.

Neste romance, o autor apresenta a cultura do Piauí por meio de uma narrativa breve, marcada pela presença da religiosidade, mitos, lendas, vestimentas e outras características que fazem da obra uma espécie de documento da cultura sertaneja

piauiense. Assim, *Ataliba, o vaqueiro* não apenas conta uma história, mas também preserva e fortalece elementos fundamentais da identidade do sertão nordestino.

A obra é, às vezes, considerada romântica, mas Adriana Paula Rodrigues Silva (2002, p. 48), em sua monografia intitulada *Ataliba, o vaqueiro: Aspectos românticos e realistas*, argumenta que se trata de um texto de transição entre o Romantismo e o Realismo da nossa literatura, pois a narrativa mistura traços tipicamente românticos com aspectos realísticos.

Manoel Paulo Nunes (Nunes, 2011, p. 8) aponta que a obra foi publicada em 1880 pela Tipografia Cosmopolita, do Rio de Janeiro. Essa publicação no Rio se deve ao atraso do desenvolvimento tipográfico na capital Teresina. Francisco Gil Castelo Branco, assim como outros autores piauienses, sentiu-se obrigado a deixar sua terra natal em busca de melhores oportunidades que não encontrava no Piauí.

Contudo, há divergências entre críticos quanto ao ano de publicação da obra. Alguns, como Nunes, afirmam que *Ataliba, o vaqueiro* foi publicado em 1880. Já Maria Gomes Figueiredo dos Reis (Reis, 2011, p. 15) defende que a obra foi publicada em 1878. Esse desacordo pode ser atribuído ao fato de que a obra foi inicialmente lançada em folhetim no Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, em 1878, e só posteriormente publicada em formato de livro, em 1880. Assim, alguns críticos consideram a data de publicação em folhetim, enquanto outros adotam a data da edição em livro. Cabe mencionar que a publicação em livro só foi possível graças ao patrocínio do comerciante Eugênio Francisco Magarinos Torres, o que viabilizou a impressão das obras *Ataliba, o vaqueiro*, *Hermione e Abelardo* e *A Mulher de Ouro* em um único volume. Sobre esse fato, ao mesmo tempo em que elogia o feito de seu patrocinador, o autor tece críticas aos editores da época por exaltarem obras estrangeiras enquanto negligenciavam as produções nacionais, afirmando:

É certamente digno de menção o fato de – na época em que os nossos editores desprezam os escritos dos seus compatriotas e cuidam tão somente em traficar com indigestas traduções de brochuras francesas, - vir um moço negociante abrir a sua bolsa para a publicação mais regular de uns folhetins, cuja leitura lhe agradara, mostrando assim que o nosso comércio já se compõe de um pessoal diferente do que dantes trajava jaqueta e nos anúncios das folhas diárias encontrava o livro dileto às suas distrações de espírito (Castelo Branco, 2011 [1880], p. 28).

Esse contexto de publicação da obra evidencia os desafios e os custos do fazer literário piauiense, que, infelizmente, ainda não recebe o devido reconhecimento nos

currículos escolares. A negligência por parte dos órgãos responsáveis e, em alguns casos, até mesmo dos próprios professores da área contribui para o desconhecimento e a desvalorização da cultura e da produção literária local. Como resultado, obras de significativa relevância histórica e cultural permanecem à margem do ensino, privando os alunos do contato com a literatura que representa sua identidade e suas raízes.

Feitos esses levantamentos, é importante situar a obra no panorama da literatura piauiense, conforme a visão de alguns teóricos. Para Moura (2001), *Ataliba, o vaqueiro* está inserida na Geração Histórica piauiense, tanto por ter sido publicada no final do século XIX quanto por abordar uma temática fortemente vinculada à história do estado.

Para Luiz Romero Lima, em sua obra *Presença da literatura piauiense* (2011), a obra está inserida no período do Romantismo (1866-1917) e afirma que:

as manifestações do Romantismo de autores do Piauí não são muito diferentes das dos autores já consagrados da Literatura Brasileira. As influências são muito claras de Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Laurindo Rabelo, Castro Alves e Tobias Barreto. A grande novidade fica por conta do Regionalismo de Francisco Gil Castelo Branco, considerado o precursor da literatura da seca do Nordeste, com seu pequeno romance *Ataliba, o vaqueiro* (Lima, 2011, p. 35).

Seguindo essa mesma concepção, Nunes pontua que a obra possui um “cunho romântico, anteriormente aparecida em folhetim e que retrata, em cores dramáticas, toda a tragédia da seca no Nordeste, cujo cenário é o Ceará e o Piauí” (Nunes, 2011, p. 8). Além disso, o autor ressalta:

esta obra, pioneira no assunto, é a rigor a primeira manifestação conhecida do romance da seca, em nossa história literária, explorando assim, magistralmente, um filão que continuaria até os nossos dias [...] (Nunes, 2011, p. 15).

Posteriormente à publicação de *Ataliba, o vaqueiro*, surgiu na década de 30 um movimento literário que mudaria o panorama da época, conhecido como Romance de 30. Esse movimento “se implantaria em nossa literatura na esteira da renovação estética trazida pelo modernismo” (Nunes, 2011, p. 7) e abordaria a realidade vivida pelos povos da região Nordeste.

Dessa forma, *Ataliba, o vaqueiro* se consolida como uma obra pioneira na representação da seca nordestina, antecipando a abordagem que seria amplamente explorada pelo Romance de 30. Sua relevância ultrapassa os limites da literatura

piauiense, inserindo-se no contexto mais amplo da literatura brasileira como um marco do regionalismo e da denúncia social. Assim, ao resgatar e valorizar essa produção, reforça-se a importância de reconhecer e difundir a literatura piauiense como parte fundamental do patrimônio cultural nacional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia é indispensável em um trabalho acadêmico, visto que, por meio dela, é possível estabelecer a estrutura e os métodos empregados na pesquisa, o que garante sua replicabilidade, rigor científico e adequação aos objetivos propostos. Ela também é responsável por solidificar a base da pesquisa para a coleta de dados, análise e interpretação de dados, permitindo, assim, transparência e a ética na condução do estudo. À vista disso, o presente capítulo está subdividido em tópicos com diferentes finalidades: no tópico 4.1) caracterização da pesquisa, 4.2) campo de pesquisa, 4.3) participantes da pesquisa, 4.4) instrumentos de coleta de dados e 4.5) procedimentos de análise e interpretação de dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica, nos dizeres de Prodanov e Freitas (2013, p. 43), “é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação.” No mesmo viés, Lakatos e Marconi (2017, p. 172) afirmam que “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Nesse sentido, a pesquisa constitui um fazer criterioso e organizado que parte de uma ação reflexiva em busca dos resultados da análise de determinado problema. Mas para tanto, é primordial que tal pesquisa parta de uma organização sistemática, ou seja, de uma metodologia para alcançar os objetivos propostos. Assim:

a Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (Prodanov; Freitas, 2013, p. 14).

Já em Lakatos e Marconi é possível compreender que o:

método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Lakatos; Marconi, 2017, p. 172).

Dessa maneira, o método se faz necessário, visto que conduz a pesquisa de forma organizada, seguindo técnicas e propondo caminhos que levam à concretização dos objetivos levantados. Para alcançar tais objetivos, a pesquisa requer uma classificação criteriosa. Assim sendo, quanto aos seus objetivos, esta pesquisa se enquadra como exploratória, já que:

tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51).

Além de se enquadrar também como pesquisa descritiva, visto que “tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52). No que diz respeito aos procedimentos técnicos da pesquisa, este trabalho seguiu o procedimento bibliográfico, uma vez que se pautou em estudos de materiais já publicados. Além disso, enquadra-se como pesquisa de campo, em razão de buscar:

conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (Prodanov; Freitas, 2013, p. 59).

Seguindo tais métodos, objetivamos promover o letramento literário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental utilizando a literatura piauiense como ferramenta principal, com foco na obra Ataliba, o vaqueiro, de Francisco Gil Castelo Branco.

4.2 Campo de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da rede pública municipal de Piripiri-PI. A escola funciona em regime de Tempo Integral e atende uma clientela do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na modalidade regular, com atividades iniciadas às 7h e finalizadas às 15h45. O currículo escolar dessa instituição oferece uma educação na perspectiva da Educação do Campo, garantida por lei e parte integrante do currículo, visto que a escola está situada em uma localidade rural

com características predominantemente agrícolas. Atualmente, a escola possui 106 alunos, distribuídos em 4 salas de aula. Em relação ao quadro de funcionários, há 9 professores de disciplinas curriculares, 1 professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 21 funcionários administrativos.

Além disso, a infraestrutura da instituição inclui quatro salas de aula climatizadas, um espaço coberto para área de lazer, uma cantina, uma sala para os professores, três banheiros administrativos e dois para os alunos. Há também uma sala de diretoria, uma sala de secretaria e dois almoxarifados para materiais escolares, administrativos e de merenda. A instituição dispõe ainda de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de leitura, uma sala de reuniões e uma sala de vídeo.

4.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na turma única do 9º ano do Ensino Fundamental da instituição, composta por um total de 27 alunos, sendo 8 meninas e 19 meninos, com faixa etária entre 14 e 20 anos. No entanto, dois desses alunos optaram por não participar da pesquisa.

Cabe ressaltar que, conforme o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, inicia-se aos seis anos de idade e deve ser concluído até os 14 anos. Dessa forma, ao analisar a distribuição etária dos alunos participantes da pesquisa, observamos o seguinte quadro (Quadro 2):

Quadro 2 - Faixa etária da turma

FAIXA ETÁRIA DA TURMA					
	14 ANOS	15 ANOS	17 ANOS	18 ANOS	20 ANOS
MENINOS	1	12	4	2	
MENINAS	1	6			1

Fonte: Elaborada pela autora.

Partindo desse levantamento, observamos que apenas dois alunos concluirão o ensino fundamental com a idade em conformidade com a lei. Os demais alunos, que

estão acima de 14 anos, estão atrasados na questão idade/série por motivos diversos, incluindo reprovação e a inserção no ensino fundamental após os 6 anos. No caso dos alunos com 17, 18 e 20 anos, um dos motivos desse atraso e da permanência na escola, além dos já mencionados, pode ser a dificuldade de deslocamento para escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Visto que moram em localidades distantes, dessa forma, é mais fácil se deslocarem para a escola atual do que para outra instituição que ofereça EJA.

Embora essa turma contenha alunos de idade mais avançada, isso não significa que não haja dificuldades na leitura e escrita. O que é preocupante, pois espera-se que uma turma de 9º ano já tenha desenvolvido, de certa forma, habilidades de leitura e escrita.

Dessa maneira, durante as aulas de português, foi possível identificar quais alunos precisavam de uma intervenção mais enfática para sanar essas deficiências. Assim, dos 27 alunos da turma, constatou-se que quatro ainda fazem uma leitura voltada apenas para a decodificação do texto e apresentam maior dificuldade com palavras que contêm sílabas complexas. Por esse motivo, esses alunos foram incluídos no projeto de leitura desenvolvido pela pesquisadora, intitulado Companheiros de leitura: juntos rumo ao saber.

O projeto visa promover a melhoria das habilidades de leitura e o desenvolvimento da autoestima dos alunos por meio de um ambiente de apoio e orientação entre pares, onde alunos voluntários auxiliam colegas com dificuldades na leitura, estimulando o gosto pela leitura e promovendo a inclusão e o desenvolvimento estudantil de todos os participantes. Portanto, buscamos desenvolver atividades de leitura com os alunos que apresentam dificuldades. No entanto, embora o projeto tenha como objetivo o desenvolvimento da leitura dos alunos da escola em geral, notamos uma certa resistência de três desses quatro alunos do 9º ano em participar do projeto. Essa resistência provavelmente decorre de uma certa vergonha por estarem no 9º ano e ainda apresentarem dificuldades na leitura, além de serem auxiliados por outros alunos.

Cabe mencionar também que um desses quatro alunos apresenta laudo médico comprovado de CID F72.0, ou seja, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), esse aluno apresenta retardo mental grave, com um QI entre 20 e 40. Por esse motivo, ele é acompanhado diariamente, durante as aulas,

por uma auxiliar de serviços educacionais, que o ajuda nas atividades propostas em todas as disciplinas, bem como nas avaliações mensais.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados para a realização da pesquisa foi conduzida por meio dos seguintes instrumentos: i) uma questão subjetiva sobre a importância da leitura; ii) o Questionário Diagnóstico I, com o objetivo de identificar as preferências e recorrências de leitura dos alunos; iii) o Questionário Diagnóstico II, destinado a investigar as influências do professor e da escola no hábito de leitura dos estudantes; e iv) o Questionário Diagnóstico III, voltado para a compreensão das experiências prévias dos alunos com a leitura em séries anteriores.

Além desses instrumentos, foram analisadas as respostas dos alunos às atividades interpretativas da sequência básica, aplicadas ao longo da proposta de intervenção. No total, foram realizadas três atividades interpretativas (I, II e III), além de uma atividade específica para registrar as impressões dos alunos sobre a leitura da obra.

4.5 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foi conduzida em oito etapas: i) descrição das respostas à questão subjetiva sobre a importância da leitura; ii) análise dos resultados do Questionário Diagnóstico I; iii) análise dos resultados do Questionário Diagnóstico II; iv) análise dos resultados do Questionário Diagnóstico III; v) exame das respostas da Atividade Interpretativa I; vi) exame das respostas da Atividade Interpretativa II; vii) exame das respostas da Atividade Interpretativa III; e viii) avaliação das respostas da atividade específica destinada a registrar as impressões dos alunos sobre a leitura da obra.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta as análises dos dados obtidos ao longo do desenvolvimento desta dissertação, embasados nos pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, os quais enfatizam o título deste trabalho: "LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: a Literatura Piauiense no 9º ano do Ensino Fundamental".

Inicialmente, analisaram-se os quatro questionários aplicados no início da pesquisa:

- i) uma **questão subjetiva** sobre a importância da leitura;
- ii) o **Questionário Diagnóstico I**, elaborado com o objetivo de levantar as preferências e recorrências de leitura dos alunos;
- iii) o **Questionário Diagnóstico II**, destinado a compreender as influências do professor e da escola nas práticas de leitura dos alunos; e
- iv) o **Questionário Diagnóstico III**, que buscou investigar as experiências dos alunos com a leitura em séries anteriores.

Esses questionários foram elaborados com o objetivo de compreender melhor os alunos no que diz respeito à leitura e à leitura literária. A partir desse levantamento, foi possível planejar uma proposta de intervenção voltada para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes da série em questão, por meio da sequência básica idealizada por Cosson (2009), tendo a literatura piauiense como recurso central.

Em seguida, foram realizadas análises relativas às quatro atividades interpretativas aplicadas durante e após a proposta de intervenção:

- i) A **Atividade Interpretativa I**, proposta no primeiro intervalo de leitura, visava relacionar as impressões dos alunos sobre a leitura dos primeiros capítulos da obra *Ataliba, o vaqueiro* com a análise da música *Trem-bala*, de Ana Vilela.
- ii) A **Atividade Interpretativa II**, aplicada no segundo intervalo de leitura, buscou, por meio de duas análises musicais, associar as impressões dos alunos sobre a leitura dos capítulos V, VI, VII e VIII da obra analisada com as músicas *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, e *Último Pau de Arara*, interpretada pelo cantor Fagner.

- iii) A **Atividade Interpretativa III**, realizada durante o terceiro intervalo de leitura, contou com a leitura do trecho “*Assiste ao enterro de um trabalhador de eito e ouve o que dizem do morto os amigos que o levaram ao cemitério*” da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, e a audição e análise da música *Funeral de um Lavrador*, interpretada pela cantora Elba Ramalho, buscando relacioná-las com as impressões dos alunos sobre a leitura dos capítulos IX e X da obra *Ataliba, o vaqueiro*.
- iv) A **Atividade impressões sobre a leitura**, realizada após a leitura da obra, teve como objetivo levantar as impressões dos alunos sobre suas experiências de leitura durante o processo.

Essas atividades aplicadas na proposta de intervenção foram elaboradas com o objetivo de promover o desenvolvimento do letramento literário nos alunos, além de buscar dar visibilidade à Literatura Piauiense. Isso se justifica, considerando que, como abordado em capítulos anteriores, existem leis que asseguram o trabalho com essa literatura em sala de aula.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por identificá-los neste trabalho com nomes fictícios, referindo-nos a eles como Aluno 1, Aluno 2 e assim por diante. Cabe mencionar que os dados apresentados foram levantados de acordo com as respostas dos participantes, sem qualquer interferência da professora-pesquisadora.

Antes da aplicação dos questionários e atividades, os alunos participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e os possíveis riscos envolvidos. Todas as questões foram apresentadas de maneira clara, garantindo total compreensão por parte dos estudantes. Além disso, o projeto foi submetido à avaliação e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, considerando que os dados utilizados foram coletados diretamente dos alunos. O estudo seguiu todas as normativas vigentes, incluindo a obtenção dos Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Por meio desses documentos, os participantes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa, seus direitos e eventuais riscos, podendo decidir livremente sobre sua participação.

Dois alunos, conforme referência anterior, recusaram-se a participar da pesquisa. Ambos apresentavam baixa frequência às aulas e, quando presentes, não se envolviam em nenhuma das atividades propostas.

No que diz respeito ao aluno com deficiência intelectual, ele recebeu o apoio da auxiliar de serviços educacionais que o acompanhava diariamente durante o processo.

Dando sequência à análise da pesquisa, este capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, são examinados os dados coletados nos questionários aplicados antes da proposta de intervenção. Em seguida, são analisadas as informações obtidas ao longo e após a execução da intervenção, permitindo uma avaliação mais ampla dos impactos da proposta na formação leitora dos alunos.

5.1 Questionários anteriores à proposta de intervenção

Os quatro primeiros questionários, aplicados antes da proposta de intervenção, tinham como objetivo identificar os hábitos, preferências e experiências prévias de leitura dos alunos, além de compreender as influências da escola e do professor em suas práticas leitoras. A partir dos resultados obtidos, foi possível planejar intervenções pedagógicas que promovessem o desenvolvimento do letramento literário e fortalecessem o interesse pela leitura literária, com destaque para o contato com a Literatura Piauiense.

O primeiro *corpus* da pesquisa consistiu na seguinte questão subjetiva: *Para você, o que é leitura? Ela é importante? Por quê?* O objetivo dessa pergunta foi compreender o entendimento dos alunos sobre a leitura e sua importância. Nessa etapa, 21 alunos participaram.

Dos seis alunos da turma que não responderam, um não pôde participar devido às suas limitações, como já mencionado em capítulos anteriores. Esse aluno possui laudo médico com diagnóstico de CID F72.0, que, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), indica retardo mental grave, com um QI entre 20 e 40. No entanto, embora ele não tenha respondido manualmente, a pergunta foi feita oralmente a ele, e o aluno afirmou que a leitura é importante para aprender as coisas da escola.

Outros dois alunos se recusaram a participar devido à indisciplina, frequência irregular nas aulas de Língua Portuguesa e falta de interesse em se envolver nas dinâmicas da proposta de intervenção ou em quaisquer outras atividades escolares. Os três alunos restantes não participaram por motivos particulares.

As respostas de alguns participantes em relação à pergunta “Para você, o que é leitura? Ela é importante? Por quê?” convergem em alguns pontos, como podemos perceber nas respostas abaixo (Quadro 3):

Quadro 3 - Respostas da pergunta subjetiva sobre a importância da leitura

A8	A leitura é importante para abrir nossa mente, ajudar o nosso aprendizado.
A9	A importância da leitura para melhorar a inteligência, a escrita [...] ajuda a acalmar os ânimos e te ensina a respeitar.
A11	Quem não sabe ler tem muita dificuldade na vida.
A12	A leitura é muito importante para a aprendizagem e também para o desenvolvimento do cérebro e até mesmo do corpo humano.
A13	Sem a leitura você não consegue um trabalho muito bom, pois quase todos os trabalhos precisam de pessoas que saibam ler e escrever.
A14	Ela é importante porque desenvolve nossa mente, podemos aprender a pontuação [...] Ela ajuda nossa mente a trabalhar a escrita, além de nos entreter com histórias.
A15	Ler é importante para aprendermos coisas novas e para ter conhecimento do que a gente tenha lido.
A16	A leitura é importante porque ajuda as pessoas a falar e melhora a dicção.
A17	Ela ajuda no desenvolvimento e no aprendizado. Ajuda a mente a trabalhar.
A18	A leitura é uma forma de diversão, aprendizado e conhecimento.
A19	A leitura é importante para vários tipos de coisas, para o futuro, para conseguir um trabalho [...] aqueles que são analfabetos tem dificuldade até para conseguir um trabalho.
A21	A leitura é importante para ter mais aprendizado no mundo.
A22	A leitura é importante para abrir nossa mente, ajudar o nosso aprendizado.
A23	Ela ajuda a se expressar mais com as pessoas e no desempenho também. A leitura é muito essencial.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Marisa Lajolo, em sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, afirma que “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (Lajolo, 1993, p. 7). Nesse sentido, os alunos 8, 9, 12, 17, 18, 21 e 22 juntam a ideia de que a leitura contribui significativamente para o aprendizado do ser humano. O A15, por sua vez, destaca que a leitura possibilita aprender coisas novas, enquanto o A21 ressalta sua importância para adquirir mais conhecimento sobre o mundo. Como os próprios alunos pontuaram, a leitura possibilita ao sujeito se expressar melhor, aprimorar a dicção e também melhorar a escrita. Assim, percebemos que esses alunos compreendem a leitura como algo crucial na vida do indivíduo, pois ela favorece o desenvolvimento desse sujeito no meio em que vive.

Os alunos 13 e 19 destacam a importância da leitura como uma ferramenta para atingir um objetivo específico, que, nesse caso, seria conseguir um emprego. No entanto, essa visão é muito simplista e reduz o potencial que a leitura contribui no desenvolvimento humano. Podemos inferir disso que, para esses alunos, conforme abordagem de Kleiman (2002), “a leitura não é uma atividade [...] que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos” (Kleiman, 2002, p. 16), mas apenas um meio para atingir um fim.

De forma geral, percebemos que, na sua maioria, os alunos compreendem a importância da leitura na vida do indivíduo, não apenas como um meio para conseguir emprego, mas também como uma ferramenta para o desenvolvimento.

Após a conclusão dessa etapa inicial de reconhecimento, avançamos para a análise do Questionário Diagnóstico I. Este primeiro questionário, composto por dez questões objetivas, teve como objetivo identificar as preferências e os hábitos de leitura dos alunos. Um aluno não participou por estar ausente devido a problemas de saúde.

Os resultados obtidos no questionário estão apresentados nos Quadros 4 a 8.

Quadro 4 - Resultado da pergunta 1 do Questionário Diagnóstico I

1. Você gosta de ler livros?	
a) Sim, adoro.	3
b) Às vezes.	15
c) Não muito.	6
d) Não.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

No Quadro 4, observamos que a turma apresenta uma quantidade reduzida de alunos que gostam de ler. Apenas 3, de um total de 24, afirmam que gostam de ler, enquanto 15 dizem que gostam de ler às vezes, e 6 afirmam que não gosto muito. Esse resultado gerou uma preocupação, pois vimos a necessidade de buscar estratégias que visassem mudar esse cenário.

Quadro 5 - Resultado da pergunta 2 do Questionário Diagnóstico I

2. Com que frequência você costuma ler?	
a) Diariamente.	1
b) Algumas vezes por semana.	8
c) Uma vez por semana.	3
d) Raramente.	12
e) Nunca.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A questão 2 estava diretamente relacionada à questão 1, buscando identificar a frequência de leitura dos alunos. Os resultados do Quadro 5 foram consistentes com os apresentados no Quadro 4. Como há uma quantidade significativa de alunos que não gostam de ler, é esperado que muitos leiam raramente, o que fica evidente no Quadro 2. Dos 24 alunos analisados, 12 afirmam ler raramente, 3 leem uma vez por semana, 8 leem algumas vezes por semana, e apenas 1 aluno afirmou ler diariamente.

Para uma melhor visualização do Quadro 6, optamos por colocá-lo na página seguinte.

Quadro 6 - Resultado da pergunta 3 do Questionário Diagnóstico I

3. Quais são os gêneros literários que mais lhe interessam? (Você pode selecionar mais de uma opção)	
a) Romance	13
b) Ficção científica	3
c) Fantasia.	5
d) Terror.	10
e) Mistério.	10
f) Aventura.	9
g) Poesia.	11
h) Drama.	4
i) Não-ficção.	4
j) Outros.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na questão 3 (Quadro 6), buscamos identificar as preferências de leitura dos alunos para que a proposta de intervenção estivesse relacionada ao gosto da maioria. Os resultados, apresentados no quadro acima, mostram que 13 alunos se interessam pelo gênero romance, 11 têm preferências por poesia, 10 por terror e mistério, e 9 por aventura. Os demais gêneros tiveram menor quantidade de preferências: 5 alunos preferem fantasia, enquanto 4 se interessam por drama e não ficção, e 3 por ficção científica. Dessa maneira, observamos que o gênero romance é o mais apreciado entre os alunos.

Na quarta questão do questionário, perguntava se os alunos liam por prazer ou por solicitação de algum professor. Como resultado, 13 alunos afirmaram que leem por obrigações, enquanto apenas 11 disseram que leem por prazer. Esses dados estão em consonância com as respostas das questões 1 e 2.

A quinta questão buscou identificar os gêneros literários dos últimos três livros lidos pelos alunos. Como resultado, o gênero romance foi incluído por 13 alunos, seguido por poesia, com 12 alunos, e terror, com 9 alunos. Os demais gêneros apresentaram uma quantidade menor de leitores.

Vale destacar que 15 alunos preferem realizar a leitura por meio de livros físicos, enquanto 9 optam por livros digitais. Ao escolher um livro, a maioria considera

o tema como principal critério; em segundo lugar, a escolha é influenciada pela capa, e, em terceiro, pelo autor ou pela sinopse.

Quando indagados sobre a participação em clubes de leitura ou atividades relacionadas à leitura na escola, 10 alunos afirmaram que já participaram, enquanto 14 disseram que nunca participaram.

A questão seguinte tinha como objetivo colher a opinião dos alunos sobre possíveis formas de incentivar a leitura na escola. As respostas obtidas foram as seguintes (Quadro 7):

Quadro 7 - Resultado da pergunta 9 do Questionário Diagnóstico I

9. Como você acha que a escola poderia incentivar mais a leitura entre os alunos? (Você pode selecionar mais de uma opção)	
a) Mais eventos relacionados à leitura.	14
b) Clubes de leitura.	8
c) Recomendações de livros por parte dos professores.	5
d) Premiações para os leitores mais assíduos.	6
e) Mais diversidade de livros na biblioteca escolar.	8
f) Outros.	2

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observamos que 14 alunos são favoráveis à realização de eventos na escola relacionados à leitura, enquanto 8 preferem clubes de leitura ou uma maior diversidade de livros na biblioteca escolar. É importante mencionar que a escola não possui uma biblioteca, mas sim uma sala de leitura, na qual, em sua maioria, os livros são infantis, o que não desperta o interesse de muitos alunos. Outros 6 alunos sugeriram que houvesse premiações para os leitores mais assíduos, enquanto 5 alunos gostariam de receber indicações de livros por parte dos professores.

Conhecer as preferências de leitura dos alunos é fundamental para que o professor possa organizar melhor sua prática docente, buscando atender aos interesses do seu público-alvo. No entanto, também é essencial compreender o que os alunos acreditam sobre o impacto da leitura em suas vidas. Assim, como última pergunta do Questionário Diagnóstico I, perguntamos se a leitura tem um impacto positivo em suas vidas. As respostas foram as seguintes (Quadro 8):

Quadro 8 - Resultado da pergunta 10 do Questionário Diagnóstico I

10. Você acredita que a leitura tem algum impacto positivo em sua vida? Se sim, de que maneira?	
a) Sim, ajuda a expandir meu conhecimento.	9
b) Sim, melhora minha habilidade de compreensão de textos.	4
c) Sim, ajuda a desenvolver minha criatividade.	3
d) Sim, me permite escapar da realidade por um tempo.	8
e) Não vejo nenhum impacto positivo.	0
f) Outros.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Assim como nas respostas da questão subjetiva aplicada antes deste questionário (Quadro 3), a maioria dos alunos, um total de 9, concorda que a leitura ajuda a expandir o conhecimento. Além disso, 8 alunos afirmam que a leitura é um meio de escapar da realidade por um tempo, 4 acreditam que a prática leitora melhora a habilidade de compreensão dos textos, e 3 destacam que ela é capaz de desenvolver a criatividade do indivíduo.

Concluída essa segunda etapa do levantamento de dados, foi possível obter um entendimento mais aprofundado sobre a turma, identificando suas preferências e concepções sobre a leitura. Essas informações serviram de base para a formulação de nossa proposta de intervenção, alinhada aos interesses dos alunos e com o objetivo de desenvolver o letramento literário.

Contudo, o levantamento de dados não se restringiu a esse Questionário Diagnóstico I. Também elaboramos o Questionário Diagnóstico II, com o objetivo de compreender as influências do professor e da escola nas práticas de leitura dos alunos. Nesse questionário, os alunos responderam a cinco questões objetivas. No dia de sua aplicação, 21 alunos compareceram à aula, enquanto os demais permaneceram ausentes devido a um problema no transporte escolar. Os resultados obtidos na primeira questão do questionário foram os seguintes (Quadro 9):

Para uma melhor visualização do Quadro 9, optamos por colocá-lo na próxima página.

Quadro 9 - Resultado da pergunta 1 do Questionário Diagnóstico II

1. Como você acha que a escola pode influenciar positivamente os alunos a desenvolverem o hábito da leitura?	
a) Promovendo atividades de leitura fora da sala de aula.	5
b) Oferecendo uma variedade de livros interessantes na biblioteca escolar.	11
c) Organizando eventos literários, como feiras de livro ou encontros com autores.	2
d) Integrando a leitura em diferentes disciplinas.	1
e) Oferecendo incentivos para os alunos que leem regularmente.	2
f) Outros.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quando questionados sobre como a escola pode influenciar positivamente os alunos a desenvolverem o hábito da leitura, 11 alunos afirmaram que isso poderia ser feito por meio da oferta de uma variedade de livros interessantes na biblioteca escolar. Cinco alunos, por sua vez, acreditam que a promoção de atividades de leitura fora da sala de aula seria a melhor estratégia. Dois alunos sugeriram a realização de eventos literários na escola, enquanto outros 2 apontaram a necessidade de oferecer algum tipo de incentivo para os alunos que são leitores regulares. Por fim, 1 aluno acredita que a integração da leitura em diferentes disciplinas seria uma forma eficaz de promover o hábito.

Podemos observar que o fato de a sala de leitura possuir uma quantidade significativa de livros infantis, pouco alinhados à realidade e ao gosto do público adolescente, influencia negativamente o hábito de leitura dos alunos na escola.

Quanto ao papel do professor no incentivo à leitura (Quadro 10):

Para uma melhor visualização do Quadro 10, optamos por colocá-lo na próxima página.

Quadro 10 - Resultado da pergunta 2 do Questionário Diagnóstico II

2. Qual é o papel do professor no incentivo à leitura dos alunos?	
a) Estimular discussões em sala de aula sobre livros e temas relacionados à leitura.	11
b) Recomendar livros que sejam adequados aos interesses dos alunos.	3
c) Fornecer tempo em sala de aula para leitura independente.	0
d) Avaliar e fornecer feedback sobre o progresso de leitura dos alunos.	0
e) Criar atividades de leitura que sejam interativas e envolventes.	7
f) Outros.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Dos alunos pesquisados, 11 alunos apontam que ele poderia estimular debates em sala de aula sobre obras literárias e temas relacionados. Já 7 alunos sugerem a realização de atividades mais dinâmicas e atrativas para promover o interesse pela leitura, enquanto 3 acreditam que o professor deveria indicar livros que correspondam aos interesses dos estudantes.

Os momentos de debate sobre textos representam uma oportunidade valiosa para a troca de experiências leitoras, enriquecendo o desenvolvimento do letramento literário. Além disso, quando essa prática é integrada a atividades interativas e criativas, o ato de ler deixa de ser percebido como uma obrigação e se transforma em uma experiência mais envolvente, prazerosa e leve, incentivando os alunos a se conectarem de forma mais profunda com a leitura.

Quanto ao incentivo à leitura oferecido pelos professores da escola (Quadro 11):

Para uma melhor visualização do Quadro 11, optamos por colocá-lo na página seguinte.

Quadro 11 - Resultado da pergunta 3 do Questionário Diagnóstico II

3. Você acha que os professores na sua escola incentivam suficientemente a leitura entre os alunos?	
a) Sim.	15
b) Não.	6

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observamos que 15 alunos consideram que o incentivo dado pelos professores é suficiente, enquanto 6 discordam. Esse dado exige uma análise mais aprofundada, especialmente porque, em muitas escolas, há uma sobrecarga atribuída ao professor de Língua Portuguesa no estímulo à leitura. Professores de outras disciplinas frequentemente se isentam dessa responsabilidade, partindo do pressuposto de que essa é uma função exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Contudo, essa percepção é equivocada, pois a leitura é uma competência transversal e essencial em todas as áreas do conhecimento.

Analisando o Quadro 12:

Quadro 12 - Resultado da pergunta 4 do Questionário Diagnóstico II

4. Que tipo de apoio você gostaria de receber dos seus professores para desenvolver o hábito da leitura?	
a) Recomendações de livros.	11
b) Discussões em sala de aula sobre leitura.	5
c) Mais tempo dedicado à leitura durante as aulas.	5
d) Atividades extracurriculares relacionadas à leitura.	0
e) Outros.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observamos que 11 alunos gostariam de receber indicações de livros como forma de apoio dos professores, enquanto 5 preferem discussões em sala de aula sobre leitura, e outros 5 sugerem que seja dedicado mais tempo à leitura durante as aulas. Em relação às recomendações, é fundamental que o professor tenha um olhar atento às preferências e gostos literários de seus alunos. Para isso, é interessante

promover atividades de reconhecimento dessas preferências, o que facilita as indicações e contribui para o desenvolvimento do hábito de leitura.

A última pergunta do Questionário Diagnóstico II (Quadro 13):

Quadro 13 - Resultado da pergunta 5 do Questionário Diagnóstico II

5. Qual é a importância da leitura no seu processo educacional?	
a) Fundamental, ajuda a melhorar minhas habilidades de comunicação e compreensão.	19
b) Importante, mas não é minha prioridade.	2
c) Não vejo muita importância na leitura para minha educação.	0
d) Outros.	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os dados do Quadro 13 revelou que 19 alunos consideram a leitura fundamental em seu processo educacional, destacando que ela contribui para a melhoria das habilidades de comunicação e compreensão. Por outro lado, 2 alunos concordam que a leitura é importante, mas não a enxergam como uma prioridade em suas vidas.

Dessa forma, percebemos que, em sua maioria, a turma reconhece a importância da leitura, o que, via de regra, é algo positivo. Esse entendimento demonstra que, apesar das dificuldades e das variações nos hábitos de leitura, os alunos reconhecem o valor da prática leitora para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Esse é um passo importante, pois a conscientização sobre o papel da leitura pode ser a chave para fomentar ainda mais o interesse e o engajamento com os livros, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor.

Após a aplicação do Questionário Diagnóstico II, aplicamos o último questionário diagnóstico, cujo objetivo foi investigar as experiências dos alunos com a leitura em séries anteriores. Esse questionário, composto por 5 questões objetivas, foi fundamental para compreendermos em que ponto poderíamos melhorar a prática de leitura dos alunos, levando em consideração suas vivências anteriores. As respostas obtidas foram as seguintes (Quadros 14 a 18):

Quadro 14 - Resultado da pergunta 1 do Questionário Diagnóstico III

1. Como foi sua experiência com a leitura nos anos anteriores na escola?	
a) Positiva, sempre fui incentivado(a) a ler e descobrir novos livros.	8
b) Neutra, não me lembro de ter sido muito incentivado(a) ou desencorajado(a) a ler.	12
c) Negativa, sinto que não recebi apoio suficiente para desenvolver o hábito da leitura.	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Conforme o Quadro 14, observamos que 12 alunos afirmaram que, em relação à experiência com a leitura nos anos anteriores, não se lembram de ter sido nem incentivados nem desencorajados a ler. Outros 8 alunos destacaram que o incentivo sempre esteve presente, o que consideram algo positivo. No entanto, 1 aluno relatou que não recebeu apoio suficiente para desenvolver o hábito da leitura, o que torna essa experiência negativa. Esses dados evidenciam a necessidade de um maior envolvimento das práticas educativas para garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário, especialmente no que tange ao incentivo à leitura.

Observando o Quadro 15:

Quadro 15 - Resultado da pergunta 2 do Questionário Diagnóstico III

2. Você acha que suas experiências com a leitura nos anos anteriores afetaram sua atitude em relação à leitura atualmente?	
a) Sim, de forma positiva.	7
b) Sim, de forma neutra.	11
c) Sim, de forma negativa.	2
d) Não sei.	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Percebemos que 11 alunos afirmam que suas experiências com a leitura nos anos anteriores os afetaram de forma neutra, enquanto 7 alunos destacam que foram afetados positivamente. Por outro lado, 2 alunos relatam que foram impactados

negativamente, e 1 aluno não soube dizer com certeza se a experiência teve ou não efeito sobre ele.

Quando questionados sobre os tipos de atividades relacionadas à leitura que realizaram em anos anteriores (Quadro 16):

Quadro 16 - Resultado da pergunta 3 do Questionário Diagnóstico III

3. Que tipo de atividades relacionadas à leitura você participou nos anos anteriores na escola?	
a) Clubes de leitura.	1
b) Feiras de livros.	1
c) Projetos de leitura em grupo.	9
d) Discussões em sala de aula sobre livros.	4
e) Outros.	6

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observamos, conforme o Quadro 16, que 9 alunos participaram de projetos de leitura em grupo, enquanto 6 mencionaram ter participado de outras atividades relacionadas à leitura. Além disso, 4 alunos participaram de discussões de livros em sala de aula, 1 aluno esteve envolvido em um clube de leitura e outro participou de feiras de livros.

Quanto ao apoio e incentivo à leitura em séries anteriores (Quadro 17):

Quadro 17 - Resultado da pergunta 4 do Questionário Diagnóstico III

Você sentiu que recebeu apoio suficiente dos seus professores nos anos anteriores para desenvolver o hábito da leitura?	
a) Sim.	12
b) Não.	9

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O Quadro 17 mostra que 12 alunos se sentiram apoiados no desenvolvimento do hábito da leitura, enquanto 9 afirmaram não ter recebido esse apoio.

Por fim, apresentamos o Quadro 18, com a última pergunta do Questionário III, que marca o término desta etapa de levantamento de dados, anterior à elaboração da proposta de intervenção.

Quadro 18 - Resultado da pergunta 5 do Questionário Diagnóstico III

5. Que mudanças você gostaria de ver na abordagem da escola e dos professores em relação à leitura com base nas suas experiências anteriores?	
a) Mais incentivo à leitura fora da sala de aula.	6
b) Maior diversidade de livros disponíveis na biblioteca escolar.	2
c) Mais atividades extracurriculares relacionadas à leitura.	5
d) Mais discussões em sala de aula sobre livros.	7
e) Outros.	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Neste último questionamento (Quadro 18), perguntamos aos alunos quais mudanças eles gostariam de ver no trabalho com a leitura em sala de aula por parte dos professores, levando em consideração suas experiências leitoras anteriores. Os resultados mostraram que 7 alunos gostariam de mais discussões sobre livros em sala de aula, enquanto 6 mencionaram o desejo de mais incentivo à leitura fora da sala de aula. Além disso, 5 alunos apontaram a necessidade de mais atividades extracurriculares relacionadas à leitura, 2 pediram uma maior diversidade de livros na biblioteca e 1 aluno sugeriu outras mudanças, mas não especificou quais.

Partindo da análise e descrição dos dados obtidos nos quatro Questionários Diagnósticos, percebemos a urgência em elaborar uma proposta de intervenção que atendesse às necessidades de aprendizagem dos alunos. De forma geral, observamos que muitos alunos leem pouco e possuem uma visão limitada das diversas possibilidades que a leitura pode proporcionar ao indivíduo. Além disso, é fundamental propor um trabalho com o texto literário de maneira dinâmica e envolvente, a fim de promover o desenvolvimento do letramento literário desses alunos.

Dessa forma, no tópico a seguir, analisaremos e descreveremos os dados obtidos durante e após a aplicação da sequência básica, que constitui a nossa proposta de intervenção.

5.2 Questionários aplicados durante e após a execução da Proposta de intervenção

A nossa proposta de intervenção seguiu os moldes da sequência básica proposta por Cosson (2009), a qual apresenta, como já abordado em capítulos anteriores, quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

✓ MOTIVAÇÃO

A primeira etapa da sequência básica, denominada *motivação*, conforme Cosson (2009), tem como objetivo preparar o aluno para o contato inicial com o texto, despertando interesse e promovendo um envolvimento emocional e intelectual. Para isso, optamos por uma atividade relacionada ao campo artístico artes visuais, buscando ampliar o repertório cultural dos alunos, além de fomentar suas possíveis interpretações e desenvolver o senso crítico.

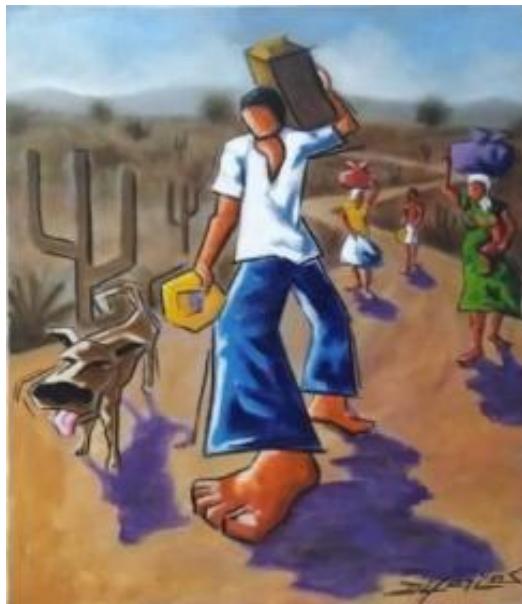
Para dar início à etapa de motivação, organizamos a sala de aula antes da entrada dos alunos. Em uma das paredes, fixamos a reprodução da pintura *Retirantes* (1944), de Cândido Portinari (Figura 2), enquanto na parede oposta colocamos a impressão da obra *Os Retirantes da Seca*, de Di Farias (Figura 3).

Figura 2 - *Retirantes* (1944), de Cândido Portinari



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/retirantes-candido-portinari/> Acesso em: 20 de set. 2024.

Figura 3 - *Os Retirantes da Seca*, de Di Farias



Fonte:

<https://www.armazemcoresdobrasil.com.br/produtos/tela-os-retirantes-da-seca-acrilica-sobre-tela-de-di-farias1/> Acesso em: 20 de set. 2024.

Organizamos as cadeiras dos alunos nas laterais da sala, criando um espaço central que permitisse livre circulação. Para tornar o ambiente mais acolhedor, utilizamos uma música instrumental suave ao fundo, reproduzida por meio de uma caixa de som.

Após a entrada dos alunos, pedimos que se sentissem à vontade para observar as pinturas dispostas na sala. Esse momento, que durou uma aula de 50min, proporcionou uma interação não apenas com as obras de arte, mas também entre os colegas, já que os alunos puderam trocar impressões e reflexões sobre o que viam.

Depois desse contato inicial com as pinturas, solicitamos que os alunos se dirigessem às cadeiras nas laterais da sala, onde iniciamos uma troca coletiva de experiências e percepções acerca das obras analisadas. Em seguida, pedimos uma pequena produção escrita em que os alunos registrassem o que haviam percebido nas pinturas, os sentimentos que essas obras despertaram, e como poderiam relacioná-las à nossa cultura brasileira, estadual ou local. Também incentivamos que refletissem sobre possíveis mensagens presentes nas obras e o impacto delas na representação da realidade nordestina.

Após a conclusão das produções escritas, os textos foram colocados dentro de uma “caixa das percepções”. Essa caixa foi passada de mão em mão ao som de

música instrumental, e, cada vez que a música era pausada, o aluno que estivesse com a caixa retirava um dos textos, lia-o em voz alta e refletia sobre as percepções do colega anônimo, comparando-as às suas próprias impressões. Esse processo continuou até que os alunos que se sentissem confortáveis tivessem lido e comentado os textos, proporcionando uma valiosa troca de ideias e interpretações. Esse segundo momento dessa etapa motivacional durou uma aula de 50min.

É pertinente mencionar que a escolha dessas duas pinturas como etapa inicial de motivação para a leitura da obra *Ataliba, o Vaqueiro* teve como objetivo estabelecer uma conexão visual e emocional entre os alunos e o tema central do livro: a seca no Nordeste e a luta pela sobrevivência. Conforme ressalta Cosson (2009, p. 55), “cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Assim, as pinturas escolhidas retratam de maneira impactante as adversidades enfrentadas pelos habitantes de regiões atingidas pela seca, revelando não apenas o sofrimento, mas também a resistência e a dignidade dos retirantes. Essa abordagem buscou sensibilizar os alunos, preparando-os para o universo literário que seria explorado na sequência.

✓ INTRODUÇÃO

A segunda etapa da sequência básica é a *introdução*, que consiste na apresentação do autor e da obra. Segundo Cosson, “apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados” (Cosson, 2009, p. 60). Inicialmente, é necessário deixar claro que essa etapa não deve ser extensa. Nela, devem ser abordadas as “informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas” (Cosson, 2009, p. 60) ao texto escolhido para a leitura. Para isso, elaboramos uma apresentação em PowerPoint com as informações sobre o autor e a obra. E durante uma aula de 50min nos dedicamos a esse processo.

Além dessa apresentação, conversamos com os alunos sobre os motivos que nos levaram a escolher a obra *Ataliba, o Vaqueiro*. Explicamos que, por estarmos em uma comunidade rural do município, onde o vaqueiro é uma figura culturalmente significativa, e considerando que a tradição da vaquejada é bastante presente, além de muitos alunos se identificarem como vaqueiros, essa obra foi selecionada por

refletir aspectos diretamente ligados à realidade e à identidade local. Além disso, destacamos que *Ataliba, o Vaqueiro* aborda questões universais, como a luta pela sobrevivência, a resistência frente às adversidades e a relação do homem com a terra, o que também nos permite discutir temas importantes que vão além da cultura local, ampliando o olhar crítico e cultural dos alunos.

Além da apresentação do autor e da obra, exibimos o livro físico aos alunos, incentivando-os a manuseá-lo e proporcionando um momento de interação direta entre leitor e livro. Eles puderam explorar a capa, a folha de rosto, o prefácio e outros elementos textuais presentes na obra. Durante esse processo, os alunos, estimulados pela curiosidade, começaram a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto, debatendo possíveis temáticas, personagens e desdobramentos da narrativa, o que contribuiu para instigar o interesse pela leitura e fomentar uma conexão inicial com a obra.

✓ LEITURA

Na terceira etapa da sequência básica, intitulada leitura, realizamos a leitura integral da obra. Para viabilizar essa atividade, fizemos cópias do livro e as distribuímos entre os alunos da turma. Infelizmente, adquirir 25 exemplares seria praticamente impossível, devido ao alto custo e à dificuldade de obtê-los por outros meios. Assim, a solução encontrada foi reproduzir integralmente a obra, garantindo que cada aluno pudesse ter contato direto com o texto, tornando a leitura mais acessível e inclusiva.

O livro contém, ao todo, 115 páginas, sendo que a narrativa ocupa 83 páginas, distribuídas em 10 capítulos relativamente curtos. Decidimos que a leitura seria realizada na escola, alternando entre diferentes ambientes, como o pátio, a sala de leitura e a sala de aula, para tornar a experiência mais dinâmica e envolvente.

Organizamos a leitura em três momentos: no primeiro, foram lidos os capítulos I, II, III e IV; no segundo, os capítulos V, VI, VII e VIII; e, no terceiro, os capítulos IX e X. Entre cada etapa, realizamos intervalos de leitura, nos quais buscamos relacionar o conteúdo lido com outras expressões artísticas, com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos e aprofundar suas interpretações e reflexões.

O primeiro momento de leitura teve duração de quatro aulas de 50 minutos. Como não era possível realizá-las de forma consecutiva, organizamos em dois blocos de duas aulas seguidas. A leitura foi conduzida de forma compartilhada: organizamos as cadeiras em círculo e entregamos uma cópia do livro para cada aluno presente.

Deixamos em aberto a participação na leitura em voz alta, sem impor essa atividade a ninguém, pois nosso objetivo era incentivar que os próprios alunos se sentissem à vontade para colaborar. Observamos que, ao longo da leitura, alguns alunos que, no início da intervenção, preferiam não ler em voz alta começaram a demonstrar interesse e passaram a se voluntariar. Possivelmente, ao verem seus colegas participando, sentiram-se mais motivados e confiantes para fazer parte da atividade.

Durante o processo de leitura, alguns alunos questionavam o significado de determinadas palavras, faziam referências a situações do seu dia a dia, lembravam de histórias similares e demonstravam encantamento com os primeiros capítulos do livro.

Assim que finalizamos o primeiro bloco de leituras, realizamos o primeiro intervalo de leitura, com duração de duas aulas. Durante esse intervalo, propusemos a análise da música *Trem-Bala*, interpretada por Ana Vilela. Para isso, imprimimos a letra da música e a reproduzimos algumas vezes, permitindo que os alunos se familiarizassem com a letra e se envolvessem em sua interpretação. Em seguida, entregamos uma atividade interpretativa (Atividade Interpretativa I) composta por oito questões subjetivas, cujo objetivo era promover o letramento literário dos alunos por meio do estímulo à leitura crítica, à interpretação e à reflexão, conectando a música *Trem-Bala* aos capítulos iniciais de *Ataliba, o vaqueiro*.

As quatro primeiras perguntas da atividade estavam mais voltadas para a interpretação e compreensão da música, enquanto as demais questões buscavam relacionar a temática da canção com o conteúdo lido nos quatro primeiros capítulos da obra. Abaixo (Quadro19 - 22), apresentamos as respostas de alguns alunos para quatro dessas questões.

Para uma melhor visualização do Quadro 19, optamos por colocá-lo na próxima página.

Quadro 19 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa I (Intervalo de leitura)

4. Como a música "Trem-bala" retrata as relações humanas e o valor da vida? Você percebe alguma semelhança com a relação entre Ataliba e Teresinha nos primeiros capítulos do livro?	
A7	Retrata um pouco sobre como devemos viver e aproveitar com a nossa família. Tem semelhança com a obra, pois no primeiro capítulo a Teresinha está pegando água e recitando o seu poema com saudades do seu amado.
A13	Que você pode estar sempre com alguém verdadeiro. Quando Teresinha está no riacho refletindo e pensando no Ataliba.
A18	Ela (a música) retrata momentos de interações entre pessoas, pois na vida não seríamos felizes sozinhos. E (na obra) podemos perceber isso. Eles (os personagens) estavam sempre juntos uns aos outros.
A22	Que alguém sempre vai estar lá por você. Sim (é semelhante), quando Teresinha não deixa sua mãe sozinha e Ataliba permanece junto com Teresinha.
A23	Sim (é semelhante), pelo romance dos dois e sobre ter seus amigos por perto.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas (Quadro 19) evidenciam que a proposta foi eficaz em promover o diálogo entre a música e a obra literária, embora os níveis de profundidade variem. A questão permitiu aos alunos não apenas interpretar o texto musical, mas também refletir sobre como as relações humanas e os valores universais se manifestam nas duas obras. Isso contribuiu para o letramento literário ao instigar a construção de significados a partir de diferentes linguagens artísticas e à luz de suas próprias vivências.

Para uma melhor visualização do Quadro 20, optamos por colocá-lo na próxima página.

Quadro 20 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa I (Intervalo de leitura)

5. Na música, há uma ênfase em "não perca o trem da vida". De que maneira esse conceito pode se relacionar com a realidade vivida de Ataliba e os desafios que ele enfrenta no sertão?	
A6	Ataliba sempre tinha sua família do seu lado e esse o ponto que a música chama a atenção, ter quem amamos por perto.
A8	Ataliba estava muito ocupado, mas sempre junto com a sua família. Talvez ele se sentisse mais confiante em superar os obstáculos já que ele tinha a família junto dele.
A18	Que mesmo com todos os obstáculos, eles tiveram que continuar, pois a vida não espera ninguém.
A22	Ataliba trabalhava muito, mas sempre tinha tempo para ficar com sua família. No trem da vida de Ataliba, ele não estava sozinho, sua família estava lhe dando força no dia a dia.
A24	Ataliba com toda dificuldade (que enfrentava), ele estava vivendo com a família.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas respostas (Quadro 20) destacam aspectos relevantes sobre a relação entre a mensagem da música Trem-bala e a realidade vivida por Ataliba no sertão, especialmente no que se refere à valorização das relações humanas e à superação dos desafios. As respostas A6 e A22 enfatizam a importância da família como um apoio essencial, conectando esse valor à mensagem da música sobre a necessidade de estar próximo de quem amamos e de como isso fortalece diante das dificuldades.

A resposta A8 amplia essa reflexão ao sugerir que o apoio familiar pode trazer confiança para enfrentar os obstáculos da vida. Já A18 é mais direta na interpretação da ideia de resiliência e continuidade, afirmindo que a vida exige superação constante, pois "a vida não espera ninguém", o que se alinha bem ao conceito de "não perca o trem da vida". Por fim, A24 reforça a ideia de que, apesar das adversidades, Ataliba vivia intensamente com sua família, encontrando nela um suporte para seguir em frente.

De modo geral, as respostas mostram que os alunos conseguiram perceber conexões entre os desafios enfrentados por Ataliba e as mensagens de valorização

da vida e das relações humanas presentes na música, ainda que com níveis variados de profundidade.

Quadro 21 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa I (Intervalo de leitura)

6. Como as dificuldades da vida no sertão nordestino, retratadas nos capítulos iniciais do livro, se refletem em temas de superação e resiliência abrangentes na letra de "Trem-bala"?	
A4	A relação entre a música e a obra é que embora o vaqueiro sofresse com os desafios (do sertão) ele era acolhido por Teresinha e sua mãe.
A7	Que a gente não pode ter tudo o que queremos, mas podemos aproveitar o pouco que temos.
A14	Porque eles são próximos uns com os outros, cada um servindo de apoio ao outro.
A18	No trecho “não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar e sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar” pois mesmo eles vivendo em meio as dificuldades do sertão eles continuavam unidos.
A22	Ataliba passa por dificuldades no seu caminho de volta para casa, mas persistiu, porque sabia que seria muito bem acolhido ao chegar (em casa).

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas à questão 6 (Quadro 21) evidenciam como os alunos relacionaram os temas de superação e resiliência da música Trem-bala com as dificuldades enfrentadas pelos personagens no sertão nordestino, destacando valores como união e acolhimento. A4 e A22 enfatizam o papel do apoio familiar e do acolhimento, mostrando que, apesar dos desafios, Ataliba encontra forças ao saber que é esperado em casa. A7 e A18 abordam a valorização do que se tem, conectando a simplicidade da vida sertaneja com a mensagem da música de apreciar momentos e relações humanas acima de bens materiais. Por fim, A14 reforça a ideia de interdependência e apoio mútuo entre os personagens. Essas percepções indicam que os alunos compreenderam as similaridades entre as dificuldades do sertão e a mensagem de resiliência presente na música.

Quadro 22 - Resposta da pergunta 8 da Atividade Interpretativa I (Intervalo de leitura)

8. De que forma os valores representados em "Trem-bala", como o amor e a importância das relações, dialogam com a visão do mundo de Ataliba e de sua comunidade no sertão?	
A12	Os valores são construídos e exercitados mesmos enfrentando as dificuldades da vida.
A14	Que eles (os personagens) não deixaram de viver mesmo passando por situações complicadas.
A18	Em diversos trechos do livro podemos ver o companheirismo e a amizade entre eles, por exemplo na parte da festa no capítulo 3, onde toda a comunidade vai festejar o noivado de Ataliba e Teresinha.
A22	Que devemos aproveitar cada momento da vida junto com os familiares, assim como Ataliba e sua família.
A23	Que no sertão é uma vida simples, mas isso não tira a felicidade deles de viver mesmo sendo uma vida difícil.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas à questão 8 (Quadro 22) destacam como os valores representados em Trem-bala, como o amor e a importância das relações, se alinham com a visão de mundo de Ataliba e sua comunidade no sertão. Os alunos perceberam que, apesar das dificuldades da vida no sertão, os personagens mantêm um forte vínculo com seus familiares e a comunidade, destacando a importância do companheirismo e da união. Esse aspecto é evidente nas relações interpessoais e nas celebrações da vida simples, como o noivado de Ataliba e Teresinha, retratado no livro. Mesmo enfrentando desafios, a felicidade e o valor das relações humanas permanecem como pilares fundamentais para os personagens e suas vidas.

Essa proposta de intervalo de leitura, que relaciona a música *Trem-bala* à obra *Ataliba, o vaqueiro*, buscava estabelecer relações intertextuais, permitindo que os estudantes identificassem semelhanças e diferenças entre as obras, ao mesmo tempo em que as conectavam às suas vivências e ao contexto sociocultural do sertão nordestino. Ao explorar temas como o amor, as relações humanas, a superação e a resiliência, a atividade incentivava o pensamento crítico e criativo, além de valorizar elementos culturais e emocionais. Dessa forma, os alunos ampliaram sua

compreensão temática e estética, fortalecendo o diálogo entre o texto, o leitor e a realidade que os cerca.

Após o primeiro intervalo de leitura, prosseguimos com a leitura do livro, dedicando quatro aulas aos capítulos V, VI, VII e VIII. Esse segundo bloco foi muito mais participativo do que o primeiro, com vários alunos demonstrando interesse em participar da leitura compartilhada, o que tornou o processo mais fluido e dinâmico. Ao final dessa etapa, iniciamos o segundo intervalo de leitura, apresentando uma proposta diferente. Elaboramos dez questões interpretativas (Atividade Interpretativa II) com o objetivo de relacionar a leitura da obra com duas músicas: *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, e *Último Pau de Arara*, interpretada por Fagner. Ao estabelecer essa relação entre a obra e as músicas, buscamos ampliar o repertório cultural dos alunos, desenvolver a empatia e estimular a reflexão sobre as realidades sociais enfrentadas no sertão. Além disso, as questões incentivaram os estudantes a identificar sentimentos universais, como superação, saudade e esperança, valorizando a riqueza cultural brasileira e fortalecendo o diálogo entre o texto, o leitor e o contexto sociocultural que os cerca.

Esse intervalo de leitura teve duração de duas aulas e foi conduzido de forma inovadora e interativa. Dividimos a turma em cinco grupos de cinco alunos cada e fixamos no quadro da sala as questões amassadas, formando bolinhas de papel de cores diversas. Em seguida, entregamos as letras das músicas a cada aluno e colocamos as canções para tocar na caixa de som algumas vezes, criando um momento de imersão. Após essa etapa, pedimos que cada grupo retirasse duas bolinhas do quadro e dialogasse entre seus membros para responder às questões. Essa abordagem buscou tornar o processo interpretativo mais dinâmico e participativo, incentivando a troca de ideias entre os estudantes sobre a leitura da obra e as análises feitas das músicas, promovendo um aprendizado colaborativo e significativo.

As respostas foram as seguintes (Quadro 23 - 32):

Para uma melhor visualização do Quadro 23, optamos por colocá-lo na próxima página.

Quadro 23 - Resposta da pergunta 8 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

Como as imagens de fuga e partida retratadas em "Último Pau de Arara" podem ser vistas no contexto das dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelos personagens de *Ataliba, o vaqueiro*? Há algum paralelo entre essas fugas e a situação de Ataliba ou outros personagens?

GRUPO 1: Percebemos em Ataliba, o vaqueiro, que quando a seca chegou, em nenhum momento é falado de algum tipo de ajuda ou amparo do governo para esse povo do sertão. Parece que eles estão sozinhos e tentam ficar no sertão até quando percebem que não tem mais jeito, que se eles ficassem iriam morrer. Essa fuga mostrada na música e no livro é algo que acaba sendo necessário, porque se eles ficassem morreriam por conta da seca.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 24 - Resposta da pergunta 10 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

Tanto em "Último Pau de Arara" quanto em *Ataliba, o vaqueiro*, os personagens enfrentam uma jornada física e emocional. Compare a jornada do protagonista da música com a de Ataliba: como ambos enfrentam suas realidades e o que buscam ao longo dessas trajetórias?

GRUPO 1: O protagonista da música insiste em ficar até o último momento: “Só deixo meu Cariri no último pau-de-arara”, isso é esperança de que vai chover e não será preciso ele partir. Em Ataliba, acontece isso também, principalmente na figura de Deodata que insiste em ficar, porque a fé e a esperança de que virá chuva é grande. Tanto na música quanto no livro, os personagens enfrentam a realidade da seca com esperança de que vai chover e lutando para salvar o que ainda tem na fazenda para sobreviver.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas respostas (Quadros 23 e 24) destacam como os alunos compreenderam as conexões entre as imagens de fuga e partida presentes na música "Último Pau de Arara" e os desafios enfrentados pelos personagens de *Ataliba, o Vaqueiro*. Eles reconheceram a ausência de amparo governamental e a sensação de abandono que leva à necessidade de migração forçada, um tema comum tanto na música quanto no livro. Além disso, os estudantes identificaram a esperança como elemento central, presente no protagonista da música e na personagem Deodata, que resistem ao

máximo na expectativa de que a chuva chegará. Essas interpretações demonstram que a atividade de letramento literário foi bem-sucedida ao promover uma leitura crítica e reflexiva, permitindo que os alunos relacionassem elementos socioculturais e emocionais das obras, ampliando seu repertório cultural e sua capacidade de análise intertextual.

Quadro 25 - Resposta da pergunta 1 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

Qual é o impacto da seca na vida dos personagens de *Ataliba, o vaqueiro* e nas figuras retratadas nas músicas "Asa Branca" e "Último Pau de Arara"? Como esse fenômeno natural molda as decisões que eles tomam ao longo de suas trajetórias?

GRUPO 2: A seca afeta a vida deles, porque é da terra que eles tiram o sustento da família e com a seca isso não é possível. Mas mesmo na seca, eles ainda rezam e têm fé que ela vai acabar e eles voltarão a ser felizes no sertão, nas suas casas.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 26 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

As músicas exploram o sofrimento, mas também a resistência dos nordestinos diante das adversidades. Como a obra *Ataliba, o vaqueiro* aborda essa mesma questão de maneira semelhante ou diferente? Qual é a visão de Ataliba sobre enfrentar as dificuldades do sertão?

GRUPO 2: Para Ataliba, o melhor é partir para tentar sobreviver, mas Deodata insiste em ficar na esperança de chover. Ataliba, mesmo vendo que tudo já estava mudado por conta da seca, mesmo assim continuava trabalhando e tentando salvar o que ainda restava. Em *Ataliba, o vaqueiro*, os personagens apresentam uma fé muito grande de que tudo vai melhorar e nas músicas isso também acontece.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Tais respostas (Quadros 24 e 26) evidenciam como os alunos estabeleceram conexões entre as obras, identificando a seca como um elemento central que impacta profundamente as trajetórias dos personagens. Eles compreenderam que a escassez de recursos, causada pela seca, força decisões difíceis, como a migração para sobrevivência, mas também destacaram a resistência e a fé como traços marcantes tanto na narrativa quanto nas músicas. A visão de Ataliba, que opta pela partida,

contrasta com a insistência de Deodata em permanecer no sertão, refletindo o dilema enfrentado pelos nordestinos diante da adversidade. A análise demonstra que a proposta de letramento literário conseguiu ampliar o entendimento dos estudantes sobre o contexto sociocultural do sertão e estimulou uma leitura crítica, valorizando as nuances de esperança e resiliência presentes nas obras.

Quadro 27 - Resposta da pergunta 9 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

A música "Asa Branca" fala sobre um retorno triunfal após a superação das dificuldades. Em *Ataliba, o vaqueiro*, como os personagens lidam com a superação dos obstáculos enfrentados no sertão? Existe uma visão de esperança e reconstrução, assim como na música?

GRUPO 3: Os personagens se ajudam para tentar superar todos os obstáculos que vão surgindo, e a esperança e a fé em Deus fazem com que eles busquem força para ficar no sertão até o momento que eles notam que é o jeito irem embora e deixar seu sertão para trás.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 28 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

Tanto nas músicas quanto no livro, os personagens lutam por uma vida melhor, apesar dos desafios. Que lições de coragem e superação podemos extraír de *Ataliba* e das figuras retratadas nas músicas? Como esses valores são expressos na cultura do sertão?

GRUPO 3: Tanto em *Ataliba*, o vaqueiro quanto nas músicas percebemos que a vida no sertão não é fácil, mas que mesmo assim esses personagens tentam seguir sua vida feliz e alegre por terem onde morar e por estarem perto das pessoas que amam. No sertão, é mostrado que a seca castiga, mas elas mostram o quanto o povo é forte para lutar e mostra a fé desse povo também.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas do Grupo 3 (Quadros 27 e 28) destacam a resiliência dos personagens diante das adversidades e reforçam o papel central da fé, do apoio comunitário e da força coletiva na superação dos desafios. Em *Ataliba, o vaqueiro*, a esperança e a coragem impulsionam os personagens a resistirem no sertão até o limite, refletindo a mesma determinação presente na música "Asa Branca". Além

disso, tanto na obra quanto nas canções, os estudantes identificaram valores como a união familiar, a gratidão pelas coisas simples e a celebração da vida, mesmo em meio às dificuldades. Esses aspectos ressaltam a riqueza cultural do sertão, que transforma o sofrimento em força e inspira lições universais de superação e esperança.

Quadro 29 - Resposta da pergunta 3 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

Na música "Último Pau de Arara", o protagonista é obrigado a migrar por conta das dificuldades no sertão. Como essa migração forçada pode ser comparada com as experiências vividas por personagens em *Ataliba, o vaqueiro*? Há algum personagem no livro que também enfrenta essa situação?

GRUPO 4: Tanto na música quanto no livro, os personagens precisam migrar em busca de melhores condições de vida ou de sobrevivência mesmo. Eles buscam fugir da seca que vem matando o sertão. A personagem Deodata é a que mais resiste em sair da sua casa, porque foi lá que ela cresceu, lá ela tem história, por isso não quer partir.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 30 - Resposta da pergunta 7 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

As músicas mostram a partida forçada e a dor de deixar o lar. Em *Ataliba, o vaqueiro*, o sertão é visto como um lugar a ser deixado ou como um lar onde é possível resistir e construir uma vida?

GRUPO 4: Para eles o sertão é um lar, é onde eles construíram suas vidas e famílias, é onde a história deles foi feita e será repassada para as gerações futuras. O sertão para os personagens é uma parte deles.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas do Grupo 4 (Quadros 29 e 30) refletem uma percepção sensível sobre o vínculo profundo entre os personagens e o sertão, tanto na narrativa quanto nas músicas. A migração forçada é apresentada como uma decisão dolorosa, mas inevitável, motivada pela luta pela sobrevivência em meio às adversidades do sertão. A resistência de Deodata em deixar sua casa enfatiza o valor emocional e histórico atribuído ao lar e às raízes culturais. Da mesma forma, o sertão é retratado como mais do que um lugar físico: é um espaço de identidade, memória e pertencimento, que

molda a resiliência e a conexão dos personagens, mesmo diante das dificuldades que os desafiam a partir. Essa perspectiva reforça a complexidade do sertão, visto simultaneamente como um desafio e um tesouro, destacando a força emocional de se manter fiel às origens.

Quadro 31 - Resposta da pergunta 2 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

Compare o sentimento de saudade da terra natal presente em "Asa Branca" com o que você observa em Ataliba. De que maneira o amor pela terra e o desejo de retornar ou permanecer no sertão aparecem tanto nas canções quanto na obra?

GRUPO 5: Na música Asa branca, o personagem espera a chuva cair para ele poder voltar para sua terra. E em Ataliba, o vaqueiro, os personagens ficam na esperança da chuva cair e não ser preciso eles se deslocarem para outros lugares longe de suas raízes. O amor pela terra é percebido nas duas produções, nas duas, os personagens amam sua terra por ter sido ali onde eles cresceram e criaram suas famílias.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 32 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa II (Intervalo de leitura)

Na música "Asa Branca", o protagonista expressa a esperança de que a chuva volte e traga vida ao sertão. Em Ataliba, o vaqueiro, quais são as esperanças e os sonhos de Ataliba e como eles se conectam com o desejo de prosperidade no sertão?

GRUPO 5: Em Ataliba, o vaqueiro, quando a seca chega eles ainda têm esperanças de que irá chover para mudar aquela realidade. Deodata é quem mais insiste em ficar, porque a fé dela é muito forte e ela tem esperança que vai chover, mas não chove e ela acaba morrendo.

Querer ficar no sertão para os personagens é seguir sua geração, seus ensinamentos, seu passado, por isso eles têm dificuldade em partir.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas do Grupo 5 (Quadros 31 e 32) evidenciam como os sentimentos de amor pela terra, esperança e saudade, presentes em *Asa Branca* e *Ataliba, o vaqueiro*, se conectam profundamente com o contexto sociocultural do sertão. A análise revela que tanto na música quanto na obra literária, os personagens enfrentam a seca com resiliência e fé, mantendo a esperança de que a chuva traga prosperidade

e permita que permaneçam em suas terras. O apego às raízes é central, pois o sertão não é apenas o lugar onde vivem, mas também onde construíram suas histórias e identidades. Essa abordagem reflete a proposta do letramento literário ao incentivar os alunos a reconhecerem os valores culturais, as emoções universais e as experiências humanas que emergem da relação entre texto, música e realidade, promovendo uma leitura crítica e sensível ao contexto do sertão.

Finalizamos esse segundo intervalo de leitura e seguimos com os dois últimos capítulos do livro, o IX e o X. Para esse momento, utilizamos duas aulas, considerando que os capítulos são curtos. Essa leitura engajou bastante os alunos, especialmente porque houve uma quebra de expectativa em relação ao desfecho. Desde o início da obra, os alunos haviam levantado hipóteses sobre possíveis finais, o que enriqueceu ainda mais a experiência de leitura. Nos capítulos finais, assim como no capítulo VIII, alguns alunos se emocionaram com a narrativa e o desenrolar da história.

Diante do impacto emocional e reflexivo causado pelo desenlace da obra, optamos por ampliar o diálogo literário no último intervalo de leitura. Decidimos trabalhar com a leitura de um trecho do poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, focando na passagem que narra o enterro de um trabalhador de eito e as falas de seus amigos. Complementando essa análise, exploramos a música *Funeral de um lavrador*, interpretada por Elba Ramalho, uma composição inspirada no poema. Essa proposta buscava aprofundar as reflexões sobre os temas de morte, desigualdade e resistência presentes em ambas as obras.

Nesse último intervalo de leitura, destinamos duas aulas para desenvolver a proposta. Dividimos a turma em seis grupos e realizamos a leitura do poema de forma compartilhada. Quanto à música, entregamos a letra para cada aluno e a reproduzimos algumas vezes na caixa de som. Após esse momento inicial, entregamos uma questão interpretativa específica para cada grupo e pedimos que os integrantes conversassem e refletissem sobre ela para elaborar uma resposta. Após o tempo destinado à interação e troca de ideias, os grupos socializaram as perguntas e respostas, incentivando a contribuição dos outros alunos com suas interpretações e posicionamentos. Esse momento foi marcado pela participação ativa e pela colaboração, com os grupos dialogando e relacionando o poema, a música e a obra *Ataliba, o vaqueiro*, promovendo reflexões enriquecedoras. As respostas foram as seguintes (Quadros 33 – 38):

Quadro 33 - Resposta da pergunta 1 da Atividade Interpretativa III (Intervalo de leitura)

Na música "Funeral de um Lavrador", o trabalhador rural é retratado como alguém que lutou a vida inteira pela terra, mas que no fim não possui quase nada. Como essa imagem do lavrador se relaciona com os personagens de *Ataliba, o vaqueiro*, especialmente nos capítulos IX e X?

GRUPO 1: Assim como Severino, Ataliba também não tinha terras. Ele passou a vida agregado na fazenda de seu patrão e no final foi enterrado no meio da estrada sem nada.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os alunos do grupo 1 (Quadro 33) conseguiram traçar um paralelo entre Severino e Ataliba, identificando como ambos os personagens vivem uma relação de exclusão em relação à terra. A associação da luta constante pela terra com a falta de posse reflete uma crítica social presente tanto na música quanto no livro. A resposta evidencia a compreensão de como o espaço físico (a terra) é também simbólico e ligado à identidade e à sobrevivência.

Quadro 34 - Resposta da pergunta 2 da Atividade Interpretativa III (Intervalo de leitura)

Tanto no poema e na música quanto nos capítulos de *Ataliba, o vaqueiro*, o trabalho no campo é mostrado como uma luta constante. Como a música descreve essa luta e como ela aparece refletida nos personagens e nas situações da obra?

GRUPO 2: Uma luta sofrida com pouco retorno. O lavrador trabalha a vida toda na labuta do campo, muitas vezes até esquecido por órgãos que comandam o país. E em *Ataliba, o vaqueiro* também percebemos a ausência desses órgãos no momento da seca e antes dela.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao reconhecerem que tanto o trabalhador rural do poema e da música quanto os personagens de *Ataliba, o vaqueiro* vivem uma luta contínua pela sobrevivência, os alunos do grupo 2 (Quadro 34) mostram que identificaram o caráter universal dessas narrativas. A menção à ausência de órgãos governamentais reforça a percepção de uma crítica social nas obras, conectando-as com a realidade histórica e

social do sertão nordestino. Esse tipo de análise é fundamental no letramento literário, pois amplia a visão crítica sobre as injustiças sociais.

Quadro 35 - Resposta da pergunta 3 da Atividade Interpretativa III (Intervalo de leitura)

A morte é um tema central no trecho do poema, na música "Funeral de um Lavrador" e nos capítulos IX e X de *Ataliba, o vaqueiro*. De que maneira a morte é tratada nessas obras? Que diferenças e semelhanças você percebe na forma como a morte é vista por João Cabral de Melo Neto, Chico Buarque e por Francisco Gil Castelo Branco?

GRUPO 3: Semelhança: Nessas obras têm morte, dor, sofrimento. E também, a cova é representada.

Diferença: Na música, o lavrador tem um funeral adequado, seguindo sua religião, enquanto em *Ataliba, o vaqueiro* não há funeral, apenas uma reza e a cruz no túmulo.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essa resposta (Quadro 35) demonstra que os alunos compreenderam a complexidade do tema da morte nas obras, reconhecendo tanto as semelhanças quanto as diferenças. O contraste entre o funeral digno descrito no poema e na música e a precariedade do enterro de Ataliba mostra a capacidade dos alunos de perceberem nuances na representação literária. Essa interpretação reforça o entendimento da morte como um elemento cultural, social e simbólico.

Quadro 36 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa III (Intervalo de leitura)

No poema e na música, o lavrador, mesmo em sua morte, parece ter esperança de uma vida digna, representada pela sua "terra prometida". Nos capítulos IX e X, como os personagens de *Ataliba, o vaqueiro* enfrentam a morte e como isso reflete a busca por uma vida mais justa ou digna?

GRUPO 4: Sofrem com a ideia de que a morte é certa, mas buscam a todo custo tentar sobreviver, mas tem momentos que eles parecem aceitar a morte, porque já não aguentam mais tanto sofrimento, embora lutem até o último momento.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A interpretação (Quadro 36) da busca por dignidade e justiça, mesmo frente à certeza da morte, reflete o entendimento do papel da esperança nas obras. Os alunos

captaram a resiliência dos personagens em lutar até o fim, apesar das adversidades. Essa leitura aponta para um amadurecimento interpretativo, pois reconhecem o poder simbólico da luta pela sobrevivência em *Ataliba, o vaqueiro*.

Quadro 37 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa III (Intervalo de leitura)

No poema e na música, há uma crítica social sutil ao sofrimento do trabalhador rural. Que elementos de crítica social podem ser identificados nos capítulos IX e X de *Ataliba, o vaqueiro*? Como essas produções discutem as injustiças enfrentadas pelos trabalhadores do sertão?

GRUPO 5: Nessas produções percebemos o sofrimento e desafios enfrentados pelo povo do sertão. E percebemos que esse sofrimento não é visto pelo governo. O sertão fica esquecido e o povo sofre.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A identificação do sofrimento do povo do sertão e a crítica à negligência governamental (Quadro 37) destacam-se como elementos centrais das respostas. Os alunos mostraram sensibilidade ao perceberem que tanto o trecho do poema, a música quanto o livro discutem a invisibilidade e a exclusão social dos trabalhadores rurais. Esse olhar crítico está alinhado aos objetivos do letramento literário, que busca formar leitores capazes de analisar as desigualdades retratadas na literatura.

Quadro 38 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa III (Intervalo de leitura)

Compare a simbologia da terra presente no poema e na música com a relação dos personagens de *Ataliba, o vaqueiro* com o sertão. Nessas produções, qual é o significado da terra para os personagens? Ela representa sofrimento, esperança ou ambos?

GRUPO 6: A terra é representada nessas produções como sofrimento e esperança. A terra é muito importante para a vida deles, pois é dela que vem a sustentação da família. Então essa terra, esse sertão é uma esperança para eles, mas também é sofrimento, porque nem sempre essa terra dá o suficiente para sobreviver como é o caso da seca que faz com que eles sejam obrigados a sair para outros lugares buscando sobreviver.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essa resposta do grupo 6 (Quadro 38) revela que os alunos compreenderam a dualidade da relação com a terra: ao mesmo tempo em que ela representa esperança e identidade, também é fonte de sofrimento. Essa análise demonstra uma leitura mais profunda, conectando elementos simbólicos das obras com a experiência histórica e cultural do sertão.

Dessa forma, percebemos que, nesse intervalo de leitura, as respostas dos alunos refletem uma compreensão sólida dos textos e evidenciam o impacto do letramento literário no desenvolvimento de suas habilidades interpretativas. Por meio das atividades propostas, os estudantes foram capazes de relacionar o poema, a música e o livro com questões históricas, sociais e culturais, ampliando seu repertório crítico e suas habilidades de argumentação. A mediação docente foi essencial para promover essa interação e permitir que os alunos desenvolvessem um olhar mais sensível e reflexivo sobre as obras e suas realidades. Conforme Cosson (2009), “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 [...] até o ritmo de leitura” (Cosson, 2009, p.64).

Finalizado esse último intervalo de leitura e a leitura integral da obra, iniciamos a etapa de interpretação, que corresponde à última etapa da sequência básica.

✓ INTERPRETAÇÃO

Essa etapa de interpretação, conforme abordamos no tópico 3.3, apresenta dois momentos: um interior e outro externo. O momento interior, considerado o núcleo da experiência da leitura literária, ocorre durante o contato do leitor com o texto, de forma individual. É nesse processo que acontece a decifração das palavras e a apreensão global da obra. No entanto, apesar de ser um momento individual, também possui um caráter social, pois o leitor traz consigo suas experiências de mundo para interagir com a leitura.

Para compreender a interpretação interior dos alunos, elaboramos nove questões interpretativas que estimulam uma reflexão profunda sobre a leitura, consolidando o letramento literário. A atividade interpretativa IV os leva a analisar a realidade do sertão nordestino, a construção da linguagem e das emoções na obra, além de conectar a narrativa às suas experiências. Também busca valorizar as formas

de comunicação do povo nordestino, explorar o impacto emocional da história, incentivar a imaginação e reforçar a literatura como ferramenta para compreender outras realidades. Ao refletirem sobre seu processo de leitura, os alunos desenvolvem uma visão mais crítica, humanizada e sensível às questões sociais da obra.

Abaixo, analisamos algumas respostas selecionadas (Quadros 39 - 47).

Quadro 39 - Resposta da pergunta 1 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

De que forma a leitura de <i>Ataliba, o Vaqueiro</i> ampliou sua compreensão sobre a realidade retratada no sertão nordestino?	
A4	Percebi que, antigamente, muitas pessoas não tinham as condições de vida que muitas pessoas tem hoje, mas que ainda hoje existem pessoas passando por dificuldades como no livro.
A7	Por meio dessa leitura, percebi que a realidade de hoje em dia no sertão mudou, mas ainda existe em algum lugar distante pessoas que passam por essas dificuldades.
A18	Apesar de algumas zonas do campo estarem urbanizadas, ainda existem comunidades muito distantes que não têm amparo do governo.
A19	Hoje em dia no sertão existem lugares urbanizados e com tecnologia, mas ainda tem também lugares que passam pela mesma situação retratada no livro.
A20	Bem, eu comprehendo que a realidade de uma parte do Nordeste não é fácil. O Nordeste inteiro em si não é assim, mas ainda existem algumas comunidades que passam por isso.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas respostas (Quadro 39) indicam que os alunos reconheceram a relação entre a narrativa e a realidade do sertão nordestino, percebendo que, apesar das mudanças, algumas dificuldades ainda persistem em determinadas comunidades. Isso mostra um avanço no letramento literário, pois demonstra que a leitura possibilitou uma reflexão crítica sobre aspectos históricos e sociais, promovendo uma consciência sobre a permanência de desigualdades regionais.

Quadro 40 - Resposta da pergunta 2 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

Como você acha que o autor usou uma linguagem para representar o ambiente e as emoções dos personagens?	
A2	Ele usou uma linguagem regional, mostrando assim as palavras da cultura nordestina.
A12	Ele utilizou uma linguagem regional, pois representa o lugar em que eles vivem e mostra sua cultura.
A13	Ele utilizou uma linguagem parecida com a vida real.
A17	Ele utilizou uma linguagem regional e o cenário nordestino com adereços regionais.
A18	Ele usou uma linguagem regional com a presença de ditados populares e aspectos religiosos.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na questão 2 (Quadro 40), os alunos perceberam que a linguagem regional foi um recurso essencial na construção da identidade da obra, destacando a valorização da cultura nordestina por meio do uso de expressões populares, ditados e características do cenário sertanejo. Esse reconhecimento é fundamental para o letramento literário, pois mostra que os alunos não apenas compreenderam a história, mas também analisaram a forma como o autor usou a linguagem para dar autenticidade à narrativa.

Com o intuito de proporcionar uma melhor visualização do Quadro 41, optamos por apresentá-lo na página seguinte.

Quadro 41 - Resposta da pergunta 3 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

Durante a leitura, você fez alguma conexão com outras histórias, filmes ou experiências de vida? Se sim, quais?	
A8	Sim, com os filmes “Rango” e “Auto da Comadecida”.
A14	Sim, com o filme “Rango” e a novela “Rancho fundo”, os dois retratam um pouco sobre a seca e o Nordeste.
A16	Sim, o filme “Bem-vindo a Quixeramobim”, um filme de comédia que mostra a seca do interior do nordeste. E também a música “A morte do vaqueiro” de Luiz Gonzaga.
A18	A música “A morte de um vaqueiro”, que se assemelha ao momento da morte de Ataliba.
A22	O filme “Rango” e a música “A morte do vaqueiro” de Luiz Gonzaga.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas respostas (Quadro 41) revelam um forte aspecto intertextual, pois os alunos relacionaram *Ataliba, o Vaqueiro* a filmes (*Rango, Auto da Comadecida, Bem-vindo a Quixeramobim*), novelas (*Rancho Fundo*) e músicas (*A morte do vaqueiro*). Essa habilidade de conectar textos diversos amplia a rede de significados e demonstra que os alunos conseguiram estabelecer relações entre diferentes formas de arte e comunicação.

Para garantir maior clareza na apresentação do Quadro 42, sua inserção foi feita na próxima página.

Quadro 42 - Resposta da pergunta 4 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

Como a leitura de <i>Ataliba, o vaqueiro</i> te ajudou a perceber diferentes formas de comunicação e expressão do povo nordestino?	
A2	Através da linguagem, dos desafios dentro do texto, das atitudes dos personagens e os cenários do texto.
A7	Através da linguagem regional e dos adereços regionais presentes no texto.
A9	Através da linguagem regional nordestina, de poemas, desafios e diálogos espontâneos entre os personagens.
A10	Através da linguagem regional e o ambiente da história que era o sertão, onde os personagens sofrem na seca. E também através da rotina do dia a dia do povo nordestino.
A18	Através da linguagem que traz adereços regionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Podemos perceber que os alunos (Quadro 42) identificaram elementos culturais característicos da oralidade nordestina, como desafios, ditados populares e diálogos espontâneos. Isso demonstra um avanço na percepção da diversidade linguística e da literatura como um espaço de representação cultural.

A fim de preservar a legibilidade e a organização do material, o Quadro 43 encontra-se na próxima página.

Quadro 43 - Resposta da pergunta 5 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

O que você aprendeu sobre as emoções e os desafios dos personagens através da forma como o autor contou a história?	
A2	Que a tristeza do povo nordestino pode ser por conta da seca, mas também das perdas que eles tiveram.
A7	Aprendi que mesmo com as dificuldades daquele tempo e a seca, os personagens nunca se deixaram.
A10	As emoções que eles demonstram: tristeza, alegria entre outros, que são emoções que pessoas reais também têm. E os desafios que os personagens enfrentam como a seca e a fome no sertão nordestino que também podem acontecer com pessoas reais.
A14	Que nem tudo na vida são flores.
A18	No começo, eles estavam felizes com o noivado, mas conforme a seca ia chegando, eles começaram a entristecer.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas respostas (Quadro 43) mostram que os alunos compreenderam as emoções e desafios dos personagens, reconhecendo que as dificuldades retratadas na obra, como a seca e a fome, são reais e ainda fazem parte da vida de muitas pessoas. Além disso, identificaram que a tristeza não vem apenas da seca, mas também das perdas, indicando que conseguiram captar nuances emocionais da narrativa.

Considerando a necessidade de uma visualização mais adequada, o Quadro 44 foi deslocado para a página seguinte.

Quadro 44 - Resposta da pergunta 6 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

Como foi o processo de leitura para você? Você precisa ler alguma parte ou debater com os colegas para entender melhor o texto?	
A7	Foi fácil. Os debates foram importantes para ouvirmos o que os outros tinham a contribuir com a leitura.
A8	Foi interessante. Foi fácil, pois dava para entender pela facilidade da linguagem.
A10	Foi muito envolvente. Por meio da leitura foi possível entender as emoções dos personagens, os desafios que eles enfrentaram.
A17	Foi fácil por conta da linguagem que o autor utilizou, que é próxima da nossa.
A18	Foi de fácil compreensão, pois a linguagem é simples.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Com essas respostas (Quadro 44), percebemos que os alunos mencionaram que a leitura foi envolvente e de fácil compreensão devido à linguagem acessível, mas também destacaram os debates como um momento de troca de ideias e ampliação do entendimento. Isso evidencia que a experiência de leitura não foi apenas individual, mas também coletiva, fortalecendo o conceito de leitura compartilhada e interpretativa.

Quadro 45 - Resposta da pergunta 7 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

Você acha que a leitura de histórias como essa pode ajudar a entender a realidade de outras pessoas ou comunidades? Explique.	
A8	Sim, pois existem pessoas na vida real que também sofrem com a seca, fome e perda de familiares.
A14	Sim. Porque retrata algo que já aconteceu e nos faz entender nossas raízes.
A18	Sim, pois através da leitura surge uma curiosidade de saber mais sobre essas comunidades.
A20	Sim, principalmente a que o Ataliba conta, que é sobre as dificuldades e a realidade de uma parte dos nordestinos.
A22	Sim, pois muitas regiões lidam com os mesmos desafios e dificuldades.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nessa questão (Quadro 45), os alunos demonstraram que a literatura possibilitou o entendimento de outras realidades, reconhecendo que situações como a seca, a fome e a perda de familiares ainda fazem parte da vida de muitas pessoas. Além disso, mencionaram que a leitura despertou curiosidade sobre a cultura nordestina, o que reforça o papel da literatura na ampliação da visão de mundo.

Quadro 46 - Resposta da pergunta 8 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

Como a história contribuiu para sua habilidade de imaginar e visualizar os cenários e personagens?	
A2	Elá contribuiu, pois utilizou sequências descritivas para descrever os personagens, o cenário. E isso me ajudou a imaginar a cena.
A17	O autor a sequência descritiva, que ajudou a imaginar a cenário da história.
A18	O uso da sequência descritiva, me ajudou a imaginar o cenário e os personagens.
A20	O <i>Ataliba, o vaqueiro</i> me fez imaginar a seca, o cheiro da carniça, o sal e as dificuldades que o povo nordestino enfrenta.
A22	Contribuiu, porque usou várias descrições sobre os personagens e ambientes.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas (Quadro 46) mostram que os alunos conseguiram visualizar os cenários e personagens por meio das descrições detalhadas do autor. Alguns mencionaram que puderam imaginar cheiros e sensações, o que indica uma experiência de leitura sensorial e imersiva. Esse envolvimento é essencial para o letramento literário, pois demonstra que a literatura estimulou a imaginação dos leitores.

Para garantir maior clareza na apresentação do Quadro 47, sua inserção foi feita na próxima página.

Quadro 47 - Resposta da pergunta 9 da Atividade Interpretativa IV (Impressões sobre as experiências de leitura)

De que forma a leitura de <i>Ataliba, o vaqueiro</i> influenciou sua visão sobre a importância da literatura?	
A2	Por meio da leitura, eu percebi que a literatura pode trazer o conhecimento das culturas regionais.
A9	Que por meio da literatura, podemos aprender mais sobre as emoções e sensações de cada personagens e até de outras pessoas.
A13	Essas histórias são interessantes para ler e aprender mais sobre a nossa cultura.
A18	Que por meio dela, podemos ter mais conhecimento sobre o cenário nordestino.
A22	Me influenciou a aprender mais sobre a região Nordeste e as linguagens dessa região.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Percebemos que alunos (Quadro 47) reconheceram a literatura como uma ferramenta de aprendizado cultural e emocional, destacando seu papel na compreensão da cultura regional, das emoções dos personagens e da história do Nordeste. Isso mostra que a experiência de leitura não foi apenas recreativa, mas também formativa.

Assim, por meio da análise dessas respostas, percebemos que os alunos desenvolveram habilidades essenciais para o letramento literário. Eles não apenas compreenderam a narrativa de *Ataliba, o vaqueiro*, mas também refletiram sobre sua relação com a realidade social, valorizaram a linguagem como expressão cultural, fizeram conexões intertextuais, desenvolveram empatia e experimentaram a leitura de forma sensorial e crítica. Isso confirma que a experiência de leitura foi significativa e contribuiu para a formação de leitores mais reflexivos e sensíveis à diversidade cultural e social.

O momento externo da interpretação, conforme definido por Cosson (2009), representa a concretização da construção de sentido em uma comunidade leitora. Nesse estágio, a leitura afeta o leitor de maneira significativa, permitindo que ele passe a enxergar o mundo a partir da experiência literária e busque compartilhar sua

interpretação com outras pessoas. Esse processo de externalização, ao ser articulado com as percepções de outros leitores, amplia o entendimento da obra e enriquece o processo interpretativo. No contexto do letramento literário, esse momento é essencial, pois fortalece a interação entre leitura, reflexão e socialização, promovendo um aprendizado mais significativo e coletivo.

Para socializar esse momento externo de interpretação, organizamos um evento no pátio da escola, com a participação de outras turmas. Nesse espaço, os alunos teriam a oportunidade de expressar suas interpretações da obra *Ataliba, o vaqueiro*. Para isso, planejamos a estrutura das apresentações, definindo a quantidade de performances e quais seriam mais viáveis e atrativas para o público presente. Solicitamos, então, que os alunos pesquisassem ou propusessem formas criativas de expressar sua leitura da obra, podendo explorar diferentes linguagens artísticas, como artes visuais, dança e teatro. Após essa etapa de pesquisa e planejamento, estruturamos o seguinte roteiro para o evento (Quadro 48):

Quadro 48 - Roteiro de apresentações

ROTEIRO DE APRESENTAÇÕES	
APRESENTAÇÃO	OBJETIVO DA APRESENTAÇÃO
MONÓLOGO DO AUTOR	Aprofundar o conhecimento sobre sua trajetória, influências e contexto histórico, permitindo que os alunos compreendam como sua vivência e visão de mundo impactaram a obra <i>Ataliba, o vaqueiro</i> .
ABORDAGEM SOBRE A OBRA	Apresentar as características estruturais da obra e abordar sobre os elementos da narrativa.
QUADRO-VIVO DOS PERSONAGENS	Tornar a interpretação da obra mais visual e interativa.
ENCENAÇÃO DE ALGUNS TRECHOS DA OBRA	Aproximar os alunos do enredo, das emoções e dos conflitos vivenciados pelos personagens, tornando a leitura mais envolvente e significativa.

CORAL DA MÚSICA ASA BRANCA	Reforçar a conexão entre a obra <i>Ataliba, o vaqueiro</i> e a cultura nordestina.
ANÁLISE DAS PINTURAS RETIRANTES (1944) DE CÂNDIDO PORTINARI E OS RETIRANTES DA SECA DE DI FARIAS	Aprofundar a compreensão dos alunos sobre a realidade retratada na obra, ampliando o olhar crítico sobre os impactos sociais da seca no sertão nordestino.
ENCENAÇÃO DA MÚSICA AVE MARIA SERTANEJA	Representar, de forma sensível e simbólica, a fé e a devoção do povo nordestino diante das dificuldades enfrentadas, como retratado na narrativa.
CORAL DA MÚSICA FUNERAL DE UM LAVRADOR	Reforçar a reflexão sobre as dificuldades e a luta do trabalhador rural, temas que dialogam com a obra lida.
EXPOSIÇÃO DE DESENHOS SOBRE A OBRA	Proporcionar aos alunos uma forma visual e artística de expressar sua interpretação da narrativa.
EXPOSIÇÃO DE ADEREÇOS REGIONAIS	Valorizar e destacar os elementos culturais presentes na obra, permitindo que os alunos se aproximem da identidade nordestina retratada na narrativa.
CURTA-METRAGEM DA OBRA <i>ATALIBA, O VAQUEIRO</i>	Estimular a criatividade dos alunos e aprofundar sua compreensão da narrativa por meio da adaptação audiovisual.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Esse momento de apresentações foi essencial para evidenciar a concretização da proposta da sequência básica. As atividades apresentadas demonstraram como o processo de leitura da obra literária foi significativo para a turma do 9º ano, contribuindo para o desenvolvimento do letramento literário. Além de reforçar a compreensão da narrativa, as apresentações permitiram que os alunos expressassem suas interpretações de forma criativa e coletiva, promovendo um aprendizado mais dinâmico e reflexivo. Esse compartilhamento não apenas consolidou os

conhecimentos adquiridos, mas também fortaleceu o vínculo dos alunos com a literatura, estimulando a sensibilidade, a empatia e o reconhecimento da diversidade cultural presente na obra.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O presente capítulo apresenta a proposta de intervenção intitulada **Sequência Básica: Caminhos para o Letramento Literário**, elaborada a partir da análise dos dados obtidos por meio das respostas dos alunos sobre a importância da leitura e dos questionários diagnósticos I, II e III.

Com o objetivo de organizar a proposta de forma clara e funcional — servindo como instrumento orientador para os professores que desejarem aplicá-la em sua prática didática — a sequência básica inicia-se com a capa e, em seguida, com o sumário, no qual se detalha o conteúdo disponível no material.

A proposta didática contempla uma fundamentação teórica que embasa a organização da sequência, abordando temas como o conceito de letramento, o letramento literário e a presença da literatura na escola. Após essa fundamentação, apresenta-se o desenvolvimento da sequência básica como proposta de intervenção, com o detalhamento das seguintes etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Ao final, encontram-se as referências utilizadas, as quais foram fundamentais para o embasamento teórico e a construção da proposta pedagógica.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sequência Básica: Caminhos para o Letramento Literário



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	108
2 O QUE É O LETRAMENTO?.....	109
2.1 Letramento Literário	110
2.2 Literatura piauiense na escola	111
3 PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA: Sequência básica.....	112
3.1 Motivação.....	112
3.2 Introdução.....	115
3.3 Leitura.....	116
3.4 Interpretação.....	135
REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de intervenção, intitulada Sequência Básica: Caminhos para o Letramento Literário, é o produto da dissertação de mestrado *Letramento Literário em sala de aula: a Literatura Piauiense no 9º Ano do Ensino Fundamental*, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva.

A proposta tem como objetivo promover o letramento literário dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando a literatura piauiense como ferramenta principal. Além disso, busca desenvolver a leitura reflexiva dos discentes por meio da obra *Ataliba, o vaqueiro*, promovendo o reconhecimento da literatura piauiense como fonte de conhecimento e prazer. Para isso, fundamenta-se na sequência básica de Cosson (2009), que compreende quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No entanto, antes de apresentá-la, consideramos essencial abordar alguns aspectos conceituais sobre o tema. Para isso, fundamentamo-nos nos estudos de teóricos como Cândido (2012), Todorov (2009), Compagnon (2009), Aguiar e Bordini (1988), Cosson (2009, 2015, 2020), Zilberman (2012), Soares (2009, 2014), entre outros.

Essa sequência básica é uma sugestão didático-pedagógica que o professor pode utilizar ou adaptar à realidade de sua sala de aula. As atividades propostas seguem as habilidades previstas na BNCC e valorizam o trabalho em grupo, a colaboração e o diálogo respeitoso entre os pares. Dessa forma, busca-se promover uma construção do conhecimento significativa, pautada no respeito às diferentes opiniões.

Dessa forma, esperamos que esta proposta sirva como suporte para o trabalho com o texto literário e represente um caminho a ser percorrido rumo ao desenvolvimento do letramento literário. Sintam-se à vontade para realizar adaptações e ajustes conforme necessário.

Mais do que um roteiro pedagógico, esta sequência busca incentivar o contato dos alunos com a literatura piauiense, contribuindo para a valorização da cultura local e para a formação de leitores críticos e reflexivos.

2 O QUE É O LETRAMENTO?

O conceito de letramento surge a partir da necessidade de compreender a leitura e a escrita para além do simples ato de decodificação de símbolos. Ele está relacionado às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura em diferentes contextos. No Brasil, a partir da década de 1980, estudiosos como Magda Soares, Angela Kleiman e Mary Kato passaram a discutir e aprofundar esse conceito, mostrando como ele está ligado às mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Letramento pode ser entendido como o conjunto de práticas e usos da leitura e da escrita na sociedade. Diferente da alfabetização, que se refere à habilidade de ler e escrever, o letramento está mais relacionado à forma como essas habilidades são aplicadas no dia a dia, em diferentes contextos sociais e profissionais. Assim, uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não plenamente letrada se não utilizar a leitura e a escrita de forma significativa em sua vida cotidiana.

O conceito evoluiu ao longo do tempo, acompanhando as transformações da sociedade. O avanço das tecnologias da informação, por exemplo, ampliou as formas de leitura e escrita, exigindo novas habilidades dos leitores. Dessa forma, surgiram os chamados "letramentos adjetivados", que especificam diferentes tipos de letramento, como o letramento digital, o letramento científico, o letramento midiático e o letramento literário.

A abordagem do letramento também pode variar. Alguns estudiosos, como Brian Street, diferenciam o letramento autônomo, que foca na aquisição técnica da escrita, do letramento ideológico, que considera os contextos culturais e sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas. Esse olhar mais amplo sobre o letramento permite compreender como as pessoas interagem com os textos escritos e constroem significados a partir deles.

Portanto, entender o letramento é essencial para pensar em práticas educativas que promovam uma formação mais ampla dos indivíduos, garantindo não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento de habilidades que permitam o uso efetivo da leitura e da escrita nos mais diversos contextos da vida social.

2.1 Letramento Literário

O letramento literário pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas. Cosson (2015) apresenta três concepções principais. A primeira considera o letramento literário como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por meio de textos literários, com um foco escolar e uma valorização dos textos canônicos. A segunda amplia essa visão, entendendo o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto prática social e construção de sentidos, no qual a leitura literária é dinâmica e interativa. A terceira concepção, influenciada pelos estudos culturais, enfatiza a leitura crítica dos textos literários, considerando aspectos ideológicos e identitários.

Mais recentemente, Cosson passou a definir o letramento literário como a apropriação literária da literatura, destacando que se trata de um processo sociocultural de construção de sentidos. Esse processo envolve tanto a interação individual do leitor com o texto quanto a participação em uma comunidade de leitores. Assim, o letramento literário não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende ao longo da vida, permitindo que a literatura seja incorporada como uma forma de interpretar e compreender o mundo.

No contexto educacional, o desenvolvimento do letramento literário exige uma abordagem metodológica estruturada. Aguiar e Bordini (1988) ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o aluno como um leitor ativo em uma sociedade plural. Cosson (2009) propõe uma sequência básica de letramento literário com quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação desperta o interesse pelo texto; a introdução apresenta o autor e a obra de forma contextualizada; a leitura deve ser acompanhada pelo professor para garantir envolvimento e compreensão; e a interpretação ocorre tanto no nível individual quanto no coletivo, promovendo a construção de sentidos e o diálogo entre leitores.

Por fim, a literatura deve ser trabalhada de maneira que amplie o repertório cultural dos alunos, respeitando suas vivências e promovendo um espaço de reflexão e construção de conhecimento. O letramento literário, nesse sentido, não se limita à decodificação de textos, mas envolve um processo ativo de apropriação, compreensão e ressignificação da experiência humana por meio da literatura.

2.2 Literatura piauiense na escola

A literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento do pensamento crítico, e sua presença na escola deve ser planejada com métodos que incentivem a leitura. No entanto, observa-se um distanciamento dos textos regionais, dificultando a formação de leitores que se identifiquem com a cultura local. No Piauí, essa questão é ainda mais evidente, pois a literatura piauiense é frequentemente deixada de lado em favor de obras de outras regiões.

Apesar das leis estaduais que determinam a obrigatoriedade do ensino da literatura piauiense nas escolas públicas e privadas, como a Constituição Estadual de 1989 e a Lei Estadual nº 5.464/2005, a realidade nas salas de aula não reflete essa exigência. Autores piauienses com produções relevantes acabam sendo pouco explorados, o que enfraquece o reconhecimento da identidade cultural dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de valorizar o repertório cultural dos estudantes, reconhecendo o potencial transformador da literatura. No entanto, o ensino da literatura piauiense ainda se limita, muitas vezes, a fragmentos textuais utilizados pelos professores em sala de aula, o que compromete a experiência completa da leitura literária.

A valorização da literatura piauiense nas escolas fortalece a identidade cultural dos alunos e garante o reconhecimento de autores locais. Para Elmar Carvalho, membro da Academia Piauiense de Letras, é essencial que essa produção seja estudada e apreciada, pois há escritores de grande valor que permanecem desconhecidos pelo próprio povo piauiense.

Dentre as produções literárias locais, destaca-se *Ataliba, o vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, obra utilizada para desenvolver nossa proposta pedagógica.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Sequência básica

Esta proposta de intervenção segui os moldes da sequência básica proposta por Cosson (2009), a qual apresenta, como já trabalhado em capítulos anteriores, quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

3.1 MOTIVAÇÃO

Essa etapa da sequência básica, conforme Cosson (2009), tem como objetivo preparar o aluno para o contato com o texto. Assim, sugerimos um trabalho que esteja atrelado a outros campos artísticos. Recomendamos, então, que o professor organize a sala de aula antes da entrada dos alunos. Caso a aula ocorra após outra disciplina, propomos que essa etapa seja realizada em um ambiente alternativo disponível na escola.

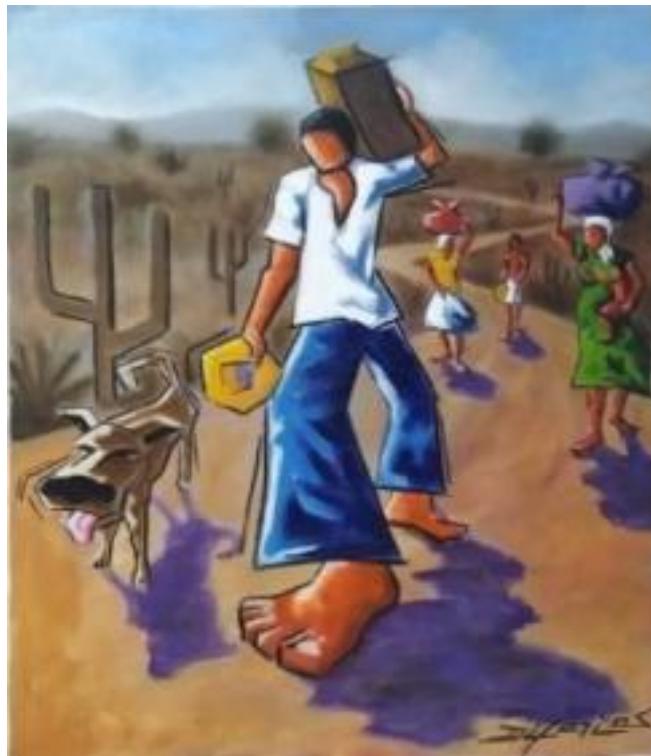
Dessa forma, para este primeiro momento da sequência básica, sugerimos que o professor imprima as pinturas abaixo (Figura 1 e Figura 2) em um tamanho adequado, de modo que todos os alunos possam visualizá-las a uma certa distância.

Figura 1 - Retirantes (1944), de Cândido Portinari



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/retirantes-candido-portinari/> Acesso em: 20 de set. 2024.

Figura 2 - Os Retirantes da Seca, de Di Farias.



Fonte:

<https://www.armazemcoresdobrasil.com.br/produtos/tela-aos-retirantes-da-seca-acrilica-sobre-tela-de-di-farias1/>

Acesso em: 20 de set. 2024.

Para a apreciação das obras de arte, seria interessante dispô-las separadamente em pontos distintos da sala de aula ou de outro ambiente da escola. Caso seja na sala de aula, as disposições poderiam ser: uma na lousa e a outra na parede do fundo. As cadeiras dos alunos podem ficar nas laterais, deixando, assim, um espaço para o livre acesso dos alunos. Para tornar o ambiente mais agradável, sugerimos também um som instrumental ao fundo, algo bem sutil.

Após a entrada dos alunos, solicitamos que todos fiquem à vontade para apreciar as obras dispostas na sala. Esse será um momento de interação com a arte e também com os colegas, pois eles terão a oportunidade de conversar sobre suas percepções.

Depois desse contato com as obras, pedimos aos alunos que se dirijam às cadeiras dispostas nas laterais da sala para que sejam iniciadas as trocas de experiências e percepções acerca das pinturas.

O professor, então, pode solicitar uma pequena produção escrita sobre o que os alunos perceberam nas obras artísticas, o que elas despertaram em cada um, quais sentimentos foram suscitados por essas produções e o que elas podem representar

para nossa cultura brasileira, estadual ou local, entre outros questionamentos que possam surgir ao longo da análise artística. Após a finalização da produção escrita, o professor recolhe os textos produzidos pelos alunos dentro de uma caixa, que chamaremos “caixa das percepções”. Em seguida, a caixa é passada de mão em mão, e o aluno que a estiver segurando retira um dos textos, lê-o em voz alta e analisa se as percepções do colega anônimo coincidem com as suas ou se diferem. A caixa passará de mão em mão até que todos os alunos compartilhem suas análises das pinturas.

O uso dessas duas pinturas como motivação para a leitura da obra *Ataliba*, o *Vaqueiro* tem como objetivo criar uma conexão visual e emocional entre os alunos e o tema central da obra: a seca no Nordeste e a busca pela sobrevivência. Conforme Cosson (2009, p. 55), “cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Por esse motivo, decidimos escolher a análise dessas duas pinturas como motivação, visto que ambas retratam de forma impactante as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem em regiões atingidas pela seca, capturando o sofrimento, a resistência e a dignidade dos retirantes.

Ao apresentar essas obras de arte antes da leitura, o professor pode:

- **Sensibilizar os alunos:** As pinturas podem ajudar os alunos a se colocarem no lugar dos personagens, despertando empatia e uma compreensão mais profunda da realidade vivida por aqueles que enfrentam a seca.
- **Estabelecer conexões interdisciplinares:** Ao explorar diferentes formas de arte (literatura e pintura), os alunos podem perceber como os mesmos temas são abordados em diferentes linguagens artísticas, ampliando sua compreensão e apreciação cultural.
- **Estimular a reflexão crítica:** As pinturas podem servir como ponto de partida para discussões sobre questões sociais, como a desigualdade, o impacto ambiental e a luta pela sobrevivência, temas centrais na obra literária e relevantes para a formação crítica dos alunos.

Essa etapa busca contribuir para uma leitura mais rica e significativa de *Ataliba*, o *Vaqueiro*, integrando arte e literatura em um contexto educacional.

Caso o professor deseje, pode acessar os links abaixo para ter acesso às análises dessas pinturas para enriquecer ainda mais a etapa motivacional da sequência básica.

<https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>

<https://www.todamateria.com.br/retirantes-candido-portinari/>

3.2 INTRODUÇÃO

A segunda etapa da sequência básica é a introdução, que consiste na apresentação do autor e da obra. Segundo Cosson, “apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados” (Cosson, 2009, p. 60). Inicialmente, é necessário deixar claro que essa etapa não deve ser extensa. Nela, devem ser abordadas as “informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas” (Cosson, 2009, p. 60) ao texto escolhido para a leitura. Para isso, sugerimos a elaboração de uma apresentação em PowerPoint com as informações sobre o autor e a obra. No entanto, caso a escola não disponha dos meios tecnológicos necessários, sugerimos a criação de um banner com essas informações para ser apreciado pelos alunos. Se isso também não for possível, recomendamos a abordagem expositiva dialogada.

Cabe mencionar que a apresentação da obra deve mostrar aos alunos o motivo da escolha desse texto para leitura e sua importância naquele momento.

É pertinente salientar que essa abordagem não requer uma síntese da obra, pois isso pode prejudicar a curiosidade dos alunos, levando-os a perder o interesse em ler o texto na íntegra.

Embora seja feita a apresentação do autor e da obra, é necessário que o professor apresente o livro físico aos alunos, permitindo que eles o manuseiem, oportunizando o contato entre leitor e livro. Deixe-os analisar a capa, a folha de rosto, o prefácio, entre outros elementos do livro. Nessa etapa, os alunos, juntamente com o professor, podem levantar hipóteses sobre o texto, que serão respondidas ao final do processo de leitura.

3.3 LEITURA

Nesta etapa, propomos a leitura integral da obra *Ataliba, o vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, garantindo que os alunos tenham contato direto com o texto. Como a aquisição de exemplares individuais para toda a turma pode ser inviável, uma alternativa é disponibilizar cópias do livro para leitura compartilhada em sala de aula.

Para tornar a experiência mais envolvente, sugerimos realizar a leitura em diferentes espaços da escola, como a sala de aula, o pátio, a biblioteca e a sala de leitura. A leitura pode ser organizada em três momentos:

- **Primeiro momento** – Leitura dos capítulos I a IV, com duração de quatro aulas de 50 minutos, divididas em dois blocos.
- **Segundo momento** – Leitura dos capítulos V a VIII, seguindo a mesma organização.
- **Terceiro momento** – Leitura dos capítulos IX e X.

A leitura pode ocorrer de forma compartilhada, respeitando o ritmo e o interesse dos alunos na leitura em voz alta. Essa abordagem favorece a participação voluntária e contribui para a construção da confiança leitora.

Após cada bloco, recomenda-se um intervalo para atividades interdisciplinares que ampliem o repertório cultural dos alunos.

Primeiro momento de leitura – Leitura dos capítulos I a IV

Após o primeiro momento de leitura, como mencionado anteriormente, propõe-se a realização do primeiro intervalo de leitura. Como sugestão, pode-se trabalhar com a análise da música Trem-Bala, de Ana Vilela, incentivando a interpretação e a reflexão sobre os temas abordados na obra. Para isso, recomendamos que os alunos recebam a letra da canção e respondam a atividade interpretativa I que estimula a conexão entre o livro e outras manifestações artísticas.

MATERIAIS SUGERIDOS

Letra da música *Trem-Bala* - Ana Vilela

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si

É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti

É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz

É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito

Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar

Então fazer valer a pena

Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu

É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu

É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações

E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo

Qual seria a graça do mundo se fosse assim?

Por isso, eu prefiro sorrisos

E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar

E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar

Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais

Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo

Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui

Que a vida é trem-bala, parceiro

E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo

Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui

Que a vida é trem-bala, parceiro

E a gente é só passageiro prestes a partir

ATIVIDADE INTERPRETATIVA I

Análise musical relacionando com as impressões sobre a leitura dos primeiros capítulos da obra *Ataliba, o vaqueiro*

1. Qual mensagem principal você identifica na música *Trem-bala*? Como essa mensagem dialoga com sua própria visão sobre o que é importante na vida?
2. De que maneira a música *Trem-bala* trata da passagem do tempo e da importância dos momentos simples? Como isso pode influenciar a forma como vemos nossas relações com outras pessoas?
3. A música faz uma reflexão sobre aproveitar o presente. Como você acha que essa mensagem foi construída ao longo da letra? Que versos foram mais significativos para você nesse sentido?
4. Como a música *Trem-bala* retrata as relações humanas e o valor da vida? Você percebe alguma semelhança com a relação entre Ataliba e Teresinha nos primeiros capítulos do livro?
5. Na música, há uma ênfase em "não perca o trem da vida". De que maneira esse conceito pode se relacionar com a realidade vívida de Ataliba e os desafios que ele enfrenta no sertão?
6. Como as dificuldades da vida no sertão nordestino, retratadas nos capítulos iniciais do livro, se refletem em temas de superação e resiliência abrangentes na letra de *Trem-bala*?
7. Quais emoções você sentiu ao ouvir *Trem-bala* e ao ler os primeiros capítulos de *Ataliba, o vaqueiro*? Como essas emoções influenciaram sua compreensão das mensagens nas duas obras?

8. De que forma os valores representados em *Trem-bala*, como o amor e a importância das relações, dialogam com a visão do mundo de Ataliba e de sua comunidade no sertão?

Essa proposta de intervalo de leitura relaciona a música *Trem-bala* à obra *Ataliba, o vaqueiro* para estimular a intertextualidade, permitindo que os estudantes percebam semelhanças e diferenças entre as obras, conectando-as às suas vivências e ao contexto sociocultural do sertão nordestino. Ao abordar temas como amor, relações humanas, superação e resiliência, a atividade promove o pensamento crítico e criativo, além de valorizar aspectos culturais e emocionais. Assim, os alunos ampliam a compreensão temática e estética, fortalecendo o diálogo entre texto, leitor e realidade.

Segundo momento de leitura – Leitura dos capítulos V a VIII

Sugerimos que, após a leitura dos capítulos V, VI, VII e VIII, seja realizado um segundo intervalo de leitura, tornando a atividade mais participativa e dinâmica. Para isso, recomendamos a **Atividade Interpretativa II**, que relaciona a obra lida com as músicas *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, e *Último Pau de Arara*, interpretada por Fagner. Essa estratégia amplia o repertório cultural dos alunos, desenvolve a empatia e estimula a reflexão sobre as realidades sociais do sertão. Além disso, incentiva a identificação de sentimentos universais, como superação, saudade e esperança, fortalecendo o diálogo entre texto, leitor e contexto sociocultural.

Propomos que essa atividade ocorra em duas aulas e seja conduzida de forma inovadora e interativa. Para isso, sugerimos dividir a turma em cinco grupos e fixar no quadro da sala as questões amassadas em forma de bolinhas de papel coloridas. Em seguida, recomendamos entregar as letras das músicas a cada aluno e reproduzi-las algumas vezes, criando um momento de imersão. Após essa etapa, cada grupo pode retirar duas bolinhas do quadro, discutir as questões internamente e elaborar suas respostas.

Essa abordagem torna o processo interpretativo mais dinâmico e incentiva a troca de ideias entre os estudantes, promovendo um aprendizado colaborativo e significativo.

MATERIAIS SUGERIDOS

Letra da música *Asa Branca* - Luiz Gonzaga

Quando olhei a terra ardendo
 Qual fogueira de São João
 Eu perguntei a Deus do céu, ai
 Por que tamanha judiação?
 Que braseiro, que fornalha
 Nem um pé de plantação
 Por falta d'água, perdi meu gado
 Morreu de sede meu alazão
 Por falta d'água, perdi meu gado
 Morreu de sede meu alazão
 Inté mesmo a asa branca
 Bateu asas do sertão
 Entonce eu disse: Adeus, Rosinha

Guarda contigo meu coração
 Entonce eu disse: Adeus, Rosinha
 Guarda contigo meu coração
 Hoje longe, muitas léguas
 Numa triste solidão
 Espero a chuva cair de novo
 Pra mim voltar pro meu sertão
 Espero a chuva cair de novo
 Pra mim voltar pro meu sertão
 Quando o verde dos teus olhos
 Se espalhar na plantação
 Eu te asseguro, não chore não, viu?
 Que eu voltarei, viu, meu coração?
 Eu te asseguro, não chore não, viu?
 Que eu voltarei, viu, meu coração?

Composição: Humberto Teixeira / Luiz Gonzaga

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/> Acesso em: 23 de set. 2024.

Letra da música *Último Pau de Arara* –
Fagner

A vida aqui só é ruim
 Quando não chove no chão
 Mas se chover dá de tudo
 Fartura tem de porção
 Tomara que chova logo
 Tomara, meu Deus, tomara
 Só deixo meu Cariri
 No último pau-de-arara
 Só deixo meu Cariri
 No último pau-de-arara
 Enquanto a minha vaquinha
 Tiver o couro e o osso
 E puder com o chocalho
 Pendurado no pescoço
 Vou ficando por aqui
 Que Deus do céu me ajude
 Quem foge à terra natal
 Em outros campo não para
 Só deixo meu Cariri
 No último pau-de-arara
 (Só deixo meu Cariri)
 (No último pau-de-arara)
 Enquanto a minha vaquinha
 Tiver o couro e o osso
 E puder com o chocalho
 Pendurado no pescoço
 Vou ficando por aqui
 Que Deus do céu me ajude

Quem foge à terra natal
 Em outros campo não para
 Só deixo meu Cariri
 (No último pau-de-arara)
 (Só deixo meu Cariri)
 (No último pau-de-arara)
 A vida aqui só é ruim
 Quando não chove no chão
 Mas se chover dá de tudo
 Fartura tem de porção
 Tomara que chova logo
 Tomara, meu Deus, tomara
 Só deixo meu Cariri
 No último pau-de-arara
 Enquanto a minha vaquinha
 Tiver o couro e o osso
 E puder com o chocalho
 Pendurado no pescoço
 Vou ficando por aqui
 Que Deus do céu me ajude
 Quem foge à terra natal
 Em outros campo não para
 Só deixo meu Cariri
 No último pau-de-arara
 (Só deixo meu Cariri)
 (No último pau-de-arara)
 Só deixo meu Cariri
 No último pau-de-arara
 Só deixo meu Cariri
 No último pau-de-arara

Compositores: Marcos Cavalcanti De Albuquerque / José Pereira Guimaraes / Manoel José Do Espírito Santo

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/fagner/45959/> Acesso em: 23 de set. 2024.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA II

Análise musical relacionando com as impressões sobre a leitura dos capítulos V, VI, VII e VIII da obra *Ataliba, o vaqueiro*

(Questões amassadas e dispostas no quadro da sala de aula)

1. Qual é o impacto da seca na vida dos personagens de *Ataliba, o vaqueiro* e nas figuras retratadas nas músicas *Asa Branca* e *Último Pau de Arara*? Como esse fenômeno natural molda as decisões que eles tomam ao longo de suas trajetórias?

2. Compare o sentimento de saudade da terra natal presente em *Asa Branca* com o que você observa em Ataliba. De que maneira o amor pela terra e o desejo de retornar ou permanecer no sertão aparecem tanto nas canções quanto na obra?

3. Na música *Último Pau de Arara*, o protagonista é obrigado a migrar por conta das dificuldades no sertão. Como essa migração forçada pode ser comparada com as experiências vividas por personagens em *Ataliba, o vaqueiro*? Há algum personagem no livro que também enfrenta essa situação?

4. As músicas exploram o sofrimento, mas também a resistência dos nordestinos diante das adversidades. Como a obra *Ataliba, o vaqueiro* aborda essa mesma questão de maneira semelhante ou diferente? Qual é a visão de Ataliba sobre enfrentar as dificuldades do sertão?

5. Tanto nas músicas quanto no livro, os personagens lutam por uma vida melhor, apesar dos desafios. Que lições de coragem e superação podemos extrair de Ataliba e das figuras retratadas nas músicas? Como esses valores são expressos na cultura do sertão?

6. Na música *Asa Branca*, o protagonista expressa a esperança de que a chuva volte e traga vida ao sertão. Em *Ataliba, o vaqueiro*, quais são as esperanças e os sonhos de Ataliba e como eles se conectam com o desejo de prosperidade no sertão?
7. As músicas mostram a partida forçada e a dor de deixar o lar. Em *Ataliba, o vaqueiro*, o sertão é visto como um lugar a ser deixado ou como um lar onde é possível resistir e construir uma vida?
8. Como as imagens de fuga e partida retratadas em *Último Pau de Arara* podem ser vistas no contexto das dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelos personagens de *Ataliba, o vaqueiro*? Há algum paralelo entre essas fugas e a situação de Ataliba ou outros personagens?
9. A música *Asa Branca* fala sobre um retorno triunfal após a superação das dificuldades. Em *Ataliba, o vaqueiro*, como os personagens lidam com a superação dos obstáculos enfrentados no sertão? Existe uma visão de esperança e reconstrução, assim como na música?
10. Tanto em *Último Pau de Arara* quanto em *Ataliba, o vaqueiro*, os personagens enfrentam uma jornada física e emocional. Compare a jornada do protagonista da música com a de Ataliba: como ambos enfrentam suas realidades e o que buscam ao longo dessas trajetórias?

Terceiro momento de leitura – Leitura dos capítulos IX e X

Sugerimos que, após a leitura dos capítulos IX e X, seja realizado um último intervalo de leitura para aprofundar as reflexões sobre o desfecho da obra. Para isso, propomos a leitura de um trecho do poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, em diálogo com a música Funeral de um Lavrador, interpretada por Elba Ramalho. Essa abordagem possibilita a discussão de temas como morte, desigualdade e resistência, conectando-os ao enredo de *Ataliba, o vaqueiro*.

Recomendamos destinar duas aulas para essa atividade. Caso prefira, realize a leitura do poema de forma compartilhada e, em seguida, divida a turma em grupos. Cada aluno receberá a letra da música para acompanhar a audição. Após esse momento inicial, cada grupo deverá debater uma questão específica e elaborar uma resposta. Por fim, sugerimos a socialização das respostas, promovendo um diálogo coletivo que estimule interpretações diversas e conexões entre as obras trabalhadas. Essa estratégia torna a leitura mais significativa e fortalece o pensamento crítico dos alunos.

MATERIAIS SUGERIDOS

Trechos do poema Morte e vida Severina, de João Cabral de Melo Neto

ENCONTRA DOIS HOMENS CARREGANDO UM DEFUNTO NUMA
REDE, AOS GRITOS DE "Ó IRMÃOS DAS ALMAS! IRMÃOS DAS
ALMAS! NÃO FUI EU QUE MATEI NÃO!"

— A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.

— A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas viaja
é sua morada.

— E sabeis quem era ele,
irmãos das almas,
sabeis como ele se chama
ou se chamava?

— Severino Lavrador,
irmão das almas,
Severino Lavrador,
mas já não lavra.

— E de onde que o estais trazendo,

irmãos das almas,
onde foi que começou
vossa jornada?

— Onde a Caatinga é mais seca,
irmão das almas,
onde uma terra que não dá nem planta brava.

— E foi morrida essa morte,
irmãos das almas,
essa foi morte morrida
ou foi matada?

— Até que não foi morrida,
irmão das almas,
esta foi morte matada,
numa emboscada.

— E o que guardava a emboscada,
irmão das almas,
e com que foi que o mataram,
com faca ou bala?

— Este foi morto de bala,
irmão das almas,
mais garantido é de bala,
mais longe vara.

— E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?

— Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala voando
desocupada.

— E o que havia ele feito,
irmãos das almas,
e o que havia ele feito

contra a tal pássara?

— Ter um hectares de terra,
irmão das almas,
de pedra e areia lavada
que cultivava.

— Mas que roças que ele tinha,
irmãos das almas,
que podia ele plantar
na pedra avara?

— Nos magros lábios de areia,
irmão das almas,
os intervalos das pedras,
plantava palha.

— E era grande sua lavoura,
irmãos das almas,
lavoura de muitas covas,
tão cobiçada?

— Tinha somente dez quadros,
irmão das almas,
todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea.

— Mas então por que o mataram,
irmãos das almas,
mas então por que o mataram
com espingarda?

— Queria mais espalhar-se,
irmão das almas,
queria voar mais livre
essa ave-bala.

— E agora o que passar?
irmãos das almas,
o que é que acontecerá contra a espingarda?
— Mais campo tem para soltar,

irmão das almas,
tem mais onde fazer voar
as filhas-bala.

— E onde o levais a enterrar,
irmãos das almas,
com a semente de chumbo
que tem guardada?

— Ao cemitério de Torres,
irmão das almas,
que hoje se diz Toritama,
de madrugada.

— E poderei ajudar,
irmãos das almas?
vou passar por Toritama,
é minha estrada.

— Bem que poderá ajudar,
irmão das almas,
é irmão das almas quem ouve
nossa chamada.

— E um de nós pode voltar,
irmão das almas,
pode voltar daqui mesmo
para sua casa.

— Vou eu, que a viagem é longa,
irmãos das almas,
é muito longa a viagem
e a serra é alta.

— Mais sorte tem o defunto,
irmãos das almas,
pois já não fará na volta
a caminhada.

— Toritama não cai longe,
irmão das almas,

seremos no campo santo
de madrugada.

— Partamos enquanto é noite,
irmão das almas,
que é o melhor lençol dos mortos
noite fechada.

[...]

ASSISTE AO ENTERRO DE UM TRABALHADOR DE EITO E OUVE O
QUE DIZEM DO MORTO OS AMIGOS QUE O LEVARAM AO
CEMITÉRIO

— Essa cova em que estás,
com palmos medida,
há cota menor
que tiraste em vida.

— É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio.

— Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.

— É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.

— É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.

— É uma cova grande
para tua carne pouca,
mas a terra dada

não se abre a boca.

— Viverás, e para sempre,
na terra que aqui aforas:
e terás enfim tua roça.

— Aí ficarás para sempre,
livre do sol e da chuva,
criando tuas saúvas.

— Agora trabalharás
só para ti, não a meias,
como antes em terra alheia.

— Trabalharás uma terra
da qual, além de senhor,
serás homem de eito e trator.

— Trabalhando nessa terra,
tu sozinho tudo empreitas:
serás semente, adubo, colheita.

— Trabalharás numa terra
que também te abriga e te veste:
embora com o brim do Nordeste.

— Será de terra tua derradeira camisa:
te veste, como nunca em vida.

— Será de terra e tua melhor camisa:
te veste e ninguém cobiça.

— Terás de terra
completo agora o teu fato:
e pela primeira vez, sapato.

— Como és homem,
a terra te dará chapéu:
fosses mulher, xale ou véu.

— Tua roupa melhor
será de terra e não de fazenda:
não se rasga nem se remenda.

— Tua roupa melhor

e te ficará bem cingida:
como roupa feita é medida.

— Esse chão te é bem conhecido
(bebeu teu suor vendido).

— Esse chão te é bem conhecido
(bebeu o moço antigo).

— Esse chão te é bem conhecido
(bebeu tua força de marido).

— Desse chão és bem conhecido
(através de parentes e amigos).

— Desse chão és bem conhecido
(vive com tua mulher, teus filhos).

— Desse chão és bem conhecido
(te espera de recém-nascido).

— Não tens mais força contigo:
deixa-te semear ao comprido.

— Já não levas semente viva:
teu corpo? a própria maniva.

— Não levas rebolo de cana:
és o rebolo, e não de caiana.

— Não levas semente na mão:
és agora o próprio grão.

— Já não tens força na perna:
deixa-te semear na coveta.

— Já não tens força na mão:
deixa-te semear no leirão.

— Dentro da rede não vinha nada,
só tua espiga debulhada.

— Dentro da rede vinha tudo,
só tua espiga no sabugo.

— Dentro da rede coisa vasqueira,
só a maçaroca banguela.

— Dentro da rede coisa pouca,

tua vida que deu sem soca.

— Na mão direita um rosário,
milho negro e ressecado.

— Na mão direita somente
o rosário, seca semente.

— Na mão direita, de cinza,
o rosário, semente maninha.

— Na mão direita o rosário,
semente inerte e sem salto.

— Despido vieste no caixão,
despido também se enterra o grão.

— De tanto te despiu a privação
que escapou de teu peito a viração.

— Tanta coisa despiste em vida
que fugiu de teu peito a brisa.

— E agora, se abre o chão e te abriga,
lençol que não tiveste em vida.

— Se abre o chão e te fecha,
dando-te agora cama e coberta.

— Se abre o chão e te envolve,
como mulher com quem se dorme.

MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina** e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetivo: 2007.

Letra da música *Funeral de Um Lavrador* - Chico Buarque - Interpretada por Elba Ramalho

— A quem estais carregando, irmãos das almas,
embrulhado nessa rede? dizei que eu saiba.
TODOS: — A um defunto de nada, irmão das almas,
que há muitas horas viaja à sua morada.
— E sabeis quem era ele, irmãos das almas,
sabeis como ele se chama ou se chamava?
TODOS:— Severino Lavrador, irmão das almas,

Severino Lavrador, mas já não lavra.

Esta cova em que estás, com palmos medida

É a conta menor que tiraste em vida

TODOS: É a conta menor que tiraste em vida

É de bom tamanho, nem largo, nem fundo

É a parte que te cabe deste latifúndio

TODOS: É a parte que te cabe deste latifúndio

Não é cova grande, é cova medida

É a terra que querias ver dividida

TODOS: É a terra que querias ver dividida

É uma cova grande pra teu pouco defunto

Mas estarás mais ancho que estavas no mundo

TODOS: Mas estarás mais ancho que estavas no mundo

É uma cova grande pra teu defunto parco

Porém mais que no mundo te sentirás largo

TODOS: Porém mais que no mundo te sentirás largo

É uma cova grande pra tua carne pouca

Mas a terra dada, não se abre a boca

TODOS: Mas a terra dada, não se abre a boca

— Atenção peço, senhores,

também para minha leitura:

também venho dos Egitos,

vou completar a figura.

Outras coisas que estou vendo

é necessário que eu diga:

não ficará a pescar

de jereré toda a vida.

Minha amiga se esqueceu

de dizer todas as linhas

não pensem que a vida dele

há de ser sempre daninha.

Enxergo daqui a planura
que é a vida do homem de ofício,
bem mais sadia que os mangues,
tenha embora precipícios.

Não o vejo dentro dos mangues,
vejo-o dentro de uma fábrica:
se está negro não é lama,
é graxa de sua máquina,
coisa mais limpa que a lama
do pescador de maré
que vemos aqui vestido
de lama da cara ao pé.

E mais: para que não pensem
que em sua vida tudo é triste,
vejo coisa que o trabalho
talvez até lhe conquiste:
que é mudar-se destes mangues
daqui do Capibaribe
para um mocambo melhor
nos mangues do Beberibe.

É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas a terra dada, não se abre a boca
É a parte que te cabe deste latifúndio

É a conta menor que tiraste em vida
É a parte que te cabe deste latifúndio

Estarás mais ancho que estavas no mundo
Mas a terra dada, não se abre a boca
Mas a terra dada, não se abre a boca

ATIVIDADE INTERPRETATIVA II

Análise musical relacionando com as impressões sobre a leitura dos capítulos

IX e X da obra *Ataliba, o vaqueiro*

(1 Questão para cada grupo)

1. Na música *Funeral de um lavrador*, o trabalhador rural é retratado como alguém que lutou a vida inteira pela terra, mas que no fim não possui quase nada. Como essa imagem do lavrador se relaciona com os personagens de *Ataliba, o vaqueiro*, especialmente nos capítulos IX e X?
2. Tanto no poema e na música quanto nos capítulos de *Ataliba, o vaqueiro*, o trabalho no campo é mostrado como uma luta constante. Como a música descreve essa luta e como ela aparece refletida nos personagens e nas situações da obra?
3. A morte é um tema central no trecho do poema, na música *Funeral de um lavrador* e nos capítulos IX e X de *Ataliba, o vaqueiro*. De que maneira a morte é tratada nessas obras? Que diferenças e semelhanças você percebe na forma como a morte é vista por João Cabral de Melo Neto, Chico Buarque e por Francisco Gil Castelo Branco?
4. No poema e na música, o lavrador, mesmo em sua morte, parece ter esperança de uma vida digna, representada pela sua "terra prometida". Nos capítulos IX e X, como os personagens de *Ataliba, o vaqueiro* enfrentam a morte e como isso reflete a busca por uma vida mais justa ou digna?
5. No poema e na música, há uma crítica social sutil ao sofrimento do trabalhador rural. Que elementos de crítica social podem ser identificados nos capítulos IX e X de *Ataliba, o vaqueiro*? Como essas produções discutem as injustiças enfrentadas pelos trabalhadores do sertão?
6. Compare a simbologia da terra presente no poema e na música com a relação dos personagens de *Ataliba, o vaqueiro* com o sertão. Nessas produções, qual é o

significado da terra para os personagens? Ela representa sofrimento, esperança ou ambos?

3.4 INTERPRETAÇÃO

Após a leitura integral da obra, sugerimos a realização da etapa de interpretação, correspondente à última fase da sequência básica. Essa etapa pode ser dividida em dois momentos: um interior e outro externo.

O momento interior ocorre durante o contato individual do aluno com o texto, sendo essencial para a decifração das palavras e a apreensão global da obra. Embora seja uma experiência individual, carrega um caráter social, pois cada leitor interage com a leitura a partir de suas vivências e repertório cultural.

Para estimular essa interpretação, propomos a aplicação das **Atividades interpretativas IV e V**, que levam os alunos a analisar a realidade do sertão nordestino, a construção da linguagem e das emoções na obra, além de relacionar a narrativa às suas próprias experiências. Essa atividade permite valorizar as formas de comunicação do povo nordestino, explorar o impacto emocional da história, incentivar a imaginação e reforçar a literatura como meio para compreender outras realidades. Ao refletirem sobre suas leituras, os alunos desenvolvem uma visão mais crítica, humanizada e sensível às questões sociais abordadas na obra.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA IV

Primeiras impressões sobre as experiências de leitura da obra *Ataliba, o vaqueiro*

1. O que mais te chamou a atenção na obra *Ataliba, o vaqueiro*? Por quê?

2. Como você descreveu a relação entre Ataliba e Teresinha?

3. Que sentimentos a leitura da obra despertou em você?

4. Como a cultura nordestina foi representada no livro, e como isso influenciou sua leitura?

5. Qual cena ou momento da obra foi mais impactante para você?
6. Você se identifica com algum personagem da história? Se sim, qual é e por quê?
7. O que a história de Ataliba te ensinou sobre a realidade do sertão nordestino?
8. Se você pudesse mudar algo na história, o que seria?
9. Como a leitura de *Ataliba, o Vaqueiro* mudou ou influenciou sua visão sobre as dificuldades enfrentadas pelo povo nordestino?
10. Você recomendaria este livro para outra pessoa? Por quê?

ATIVIDADE INTERPRETATIVA V

Impressões sobre as experiências de leitura da obra *Ataliba, o vaqueiro*

1. De que forma a leitura de *Ataliba, o Vaqueiro* ampliou sua compreensão sobre a realidade retratada no sertão nordestino?
2. Como você acha que o autor usou uma linguagem para representar o ambiente e as emoções dos personagens?
3. Durante a leitura, você fez alguma conexão com outras histórias, filmes ou experiências de vida? Se sim, quais?
4. Como a leitura de *Ataliba, o vaqueiro* te ajudou a perceber diferentes formas de comunicação e expressão do povo nordestino?
5. O que você aprendeu sobre as emoções e os desafios dos personagens através da forma como o autor contou a história?

6. Como foi o processo de leitura para você? Você precisa ler alguma parte ou debatedor com os colegas para entender melhor o texto?
7. Você acha que a leitura de histórias como essa pode ajudar a entender a realidade de outras pessoas ou comunidades? Explique.
8. Como a história contribuiu para sua habilidade de imaginar e visualizar os cenários e personagens?
9. De que forma a leitura de *Ataliba, o vaqueiro* influenciou sua visão sobre a importância da literatura?

Conforme com Cosson (2009), a etapa de interpretação externa consolida o processo de construção de sentido dentro de uma comunidade leitora. Nesse estágio, a leitura impacta o aluno de forma significativa, permitindo que ele passe a enxergar o mundo a partir da experiência literária e compartilhe sua interpretação com os demais. Esse processo de externalização, ao ser articulado com as percepções de outros leitores, amplia a compreensão da obra e enriquece o aprendizado.

Para estimular essa socialização, sugerimos a realização de um evento no pátio da escola, envolvendo outras turmas, onde os alunos poderão expressar suas interpretações da obra *Ataliba, o vaqueiro*. Esse momento de externalização da interpretação literária pode ser planejado previamente, organizando apresentações que sejam atrativas e viáveis para o público presente.

Propomos que os alunos pesquisem ou sugiram formas criativas de expressar suas leituras da obra, explorando diferentes linguagens artísticas, como artes visuais, dança e teatro. Após essa etapa de pesquisa e planejamento, é possível organizar um roteiro para o evento, garantindo que cada grupo tenha um espaço para compartilhar sua visão da narrativa, tornando o momento mais dinâmico e significativo.

As atividades sugeridas nesta proposta de intervenção têm como principal objetivo desenvolver o letramento literário dos alunos, proporcionando uma experiência de leitura significativa. No entanto, trata-se apenas de um referencial, passível de adaptações conforme o perfil do público-alvo e a realidade de cada turma.

Esperamos que essa proposta contribua de forma positiva para a prática docente, auxiliando na construção de uma didática mais dinâmica e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas** / Vera Teixeira Aguiar /e/ Maria da Glória Bordini. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **O direito à literatura** / organizadores : Aldo de Lima... [et al.] – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CARVALHO, E. Mensagem de solidariedade pelo monumento a Da Costa e Silva. **Blog do poeta Elmar Carvalho**. Teresina- PI, 31 de març de 2013. Disponível em: <https://poetaelmar.blogspot.com/2013/03/>. Acesso em: 17 de jun. 2024.

CASTELO BRANCO, F. G. **Ataliba, o vaqueiro**. Copyright. 10ª edição. Fundação Quixote, 2011.

COMPAGNON, A., 1950 – **Literatura para quê?** / Antoine Compagnon; tradução de Laura Taddei Brandini. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ: Texto Revisada e Adequada: constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/91 a 41/2013, Revisada e Adequada à Constituição da República Federativa do Brasil. Obra organizada por Marcos Patrício Nogueira Lima - Teresina: Escola do Legislativo Prof. Wilson Brandão, 2013. Disponível em: <https://bancondeleis.unale.org.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/PI/CE/CE11989.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COSSON, R. **Letramento Literário:** uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura** / Rildo Cosson. – São Paulo : Contexto, 2020.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita | Angela B. Kleiman (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina** e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetivo: 2007.

PIAUÍ. Lei 6.563/2014, de 30 de julho de 2014. Dispõe sobre a adoção de livros paradidáticos pelas escolas públicas e privadas do Piauí. Piauí, 2014.
<http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20140731> Acesso em: 05 jun. 2024.

PIAUÍ. Lei 5.464, de 11 de julho de 2005. Dispõe sobre o ensino da Literatura Brasileira de expressão piauiense. Piauí, 2005.
<http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20050712> Acesso em: 05 jun. 2024.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. Letramento. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 22 jun. 2024.

TODOROV, T., 1939 - **A literatura em perigo** / Tzvetan Todorov; tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura** (livro eletrônico) / Regina Zilberman. – Curitiba: Ibpex, 2012. – (Série Literatura em foco).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência em sala de aula constitui um elo fundamental entre alunos e professores. Quando o professor desenvolve um sentimento de pertencimento, seu trabalho torna-se mais fluido e envolvente, pois é capaz de identificar as dificuldades da turma e buscar estratégias para superar eventuais déficits de aprendizagem. Com esse sentimento de pertencimento e ao reconhecer habilidades de leitura ainda adormecidas nos estudantes, buscamos desenvolver práticas de leitura literária que possibilitassem um contato mais significativo com o texto literário.

É importante destacar que este trabalho não encerra o debate sobre o tema, tampouco se propõe como a única abordagem possível para o desenvolvimento do letramento literário entre os alunos das diversas escolas que tiverem acesso a esta proposta. O objetivo foi registrar uma experiência de promoção do letramento literário com alunos do 9º ano do ensino fundamental por meio da sequência básica idealizada por Cosson (2009), utilizando a literatura piauiense como ferramenta principal.

Para alcançar esse propósito, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- i. elaborar uma proposta de intervenção que proporcionasse alternativas para o letramento literário, por meio da leitura da obra Ataliba, o vaqueiro, de Francisco Gil Castelo Branco;
- ii. investigar a aplicação da sequência básica como método pedagógico voltado à promoção da competência literária dos alunos, destacando suas etapas e estratégias de ensino-aprendizagem;
- iii. desenvolver a leitura reflexiva dos discentes a partir da obra em questão;
- iv. reconhecer a literatura piauiense como fonte de conhecimento e de reflexão crítica.

Neste contexto, este trabalho, inserido na linha de pesquisa Estudos Literários, buscou apresentar estratégias para a abordagem do texto literário, com o intuito de promover o desenvolvimento do letramento literário nos alunos participantes da pesquisa. A partir disso, definimos a seguinte problemática: como a aplicação da sequência básica, idealizada por Cosson (2009), utilizando a literatura piauiense, pode promover o letramento literário dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

A partir dessa questão, foram elencadas hipóteses, posteriormente confirmadas ao longo da análise dos dados:

- i. a aplicação da sequência básica de leitura, utilizando a obra Ataliba, o vaqueiro, promove um aumento significativo no interesse e na compreensão dos alunos pela literatura;
- ii. a utilização da literatura piauiense como eixo da sequência básica fortalece a conexão dos alunos com suas raízes culturais e regionais, proporcionando um letramento literário mais significativo;
- iii. a sequência básica, quando aplicada como método pedagógico, desenvolve habilidades críticas e reflexivas nos alunos, tornando-os leitores mais engajados e competentes;
- iv. a abordagem metodológica proposta por Cosson (2009), ao ser adaptada ao contexto do Ensino Fundamental, mostra-se viável e eficaz em diferentes realidades escolares.

Para sustentar a proposta, realizamos um levantamento teórico sobre a relação entre literatura e ensino, bem como sobre as concepções e paradigmas do ensino de literatura. Ressaltamos a importância da literatura para a formação do leitor literário e discutimos os conceitos de letramento e letramento literário. A sequência básica de Cosson (2009) foi analisada como estratégia central para o desenvolvimento dessas competências. Como foco da pesquisa, a literatura piauiense foi investigada no contexto escolar, e foi feito um breve levantamento sobre a trajetória do autor Francisco Gil Castelo Branco.

Além disso, descreveu-se o percurso metodológico, com a caracterização da pesquisa, definição do campo e dos sujeitos investigados, bem como os procedimentos adotados. Na sequência, os dados coletados foram analisados com base nos objetivos propostos.

A análise evidenciou que a maioria dos alunos comprehende a importância da leitura não apenas como um caminho para inserção profissional, mas também como instrumento de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essa percepção demonstra que, apesar das dificuldades e da diversidade nos hábitos de leitura, os estudantes valorizam essa prática.

Observamos, ainda, uma preferência significativa por textos do gênero romance, o que influenciou na escolha da obra Ataliba, o vaqueiro como objeto de estudo. A escolha também se justifica por retratar a figura do vaqueiro nordestino, personagem próximo à realidade dos alunos. A pesquisa evidenciou, assim, a

relevância da inserção da literatura piauiense no currículo escolar, não apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como ferramenta de valorização cultural e fortalecimento da identidade dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel dos professores ao longo da trajetória escolar dos alunos. Foi possível constatar que muitos discentes já haviam recebido incentivo à leitura em anos anteriores, o que contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas leitoras.

A aplicação dos questionários ao longo da proposta permitiu diagnosticar as percepções dos alunos sobre a leitura literária e serviu de base para a elaboração de estratégias de ensino mais eficazes. Dessa forma, foi possível construir a sequência básica com todas as etapas propostas por Cosson (2009), promovendo a interação entre diferentes linguagens artísticas — literatura, música e artes visuais.

A participação dos alunos revelou avanços expressivos na interpretação de textos literários e canções, evidenciando o fortalecimento das competências propostas pelo letramento literário. Ao longo do percurso, foi possível perceber um envolvimento crescente dos estudantes com a leitura, não apenas como atividade escolar, mas como experiência de sensibilidade e reflexão. Essa abordagem contribuiu para ampliar o repertório cultural da turma e aprofundar a compreensão crítica da obra *Ataliba, o vaqueiro*, aproximando-os das raízes culturais de sua própria região.

Os momentos de diálogo e partilha de impressões mostraram-se especialmente significativos, pois permitiram que os alunos se reconhecessem nas narrativas e valorizassem suas próprias vivências como parte do processo de leitura. Essa troca reafirmou a literatura como espaço de expressão, de empatia e de compreensão do mundo.

Assim, concluímos que esta pesquisa não apenas favoreceu o desenvolvimento do letramento literário dos alunos, mas também me proporcionou um olhar mais atento e sensível sobre o papel do professor como mediador de experiências significativas de leitura. Acredito que o trabalho com a literatura regional, quando conduzido de forma contextualizada e afetiva, é capaz de transformar a sala de aula em um ambiente de construção de sentidos, identidade e pertencimento. Espero que esta proposta inspire novas práticas de ensino da leitura literária que sejam, ao mesmo tempo, críticas, criativas e humanizadoras no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leitura e conhecimento. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 26-41, 3 jul. 2007.

AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas** / Vera Teixeira Aguiar /e/ Maria da Glória Bordini. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, S. C. **Prática de letramento literário no cotidiano escolar:** um estudo com alunos do 9º ano regular e do projeto mundiar do ensino fundamental / Sheyla Campos Almeida; orientação de Maria do Pérpetuo Socorro Cardoso da Silva, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Divulgados os resultados do Pisa 2022.** Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 03 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **O direito à literatura** / organizadores : Aldo de Lima... [et al.] – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CARVALHO, E. Mensagem de solidariedade pelo monumento a Da Costa e Silva. **Blog do poeta Elmar Carvalho.** Teresina- PI, 31 de març de 2013. Disponível em: <https://poetaelmar.blogspot.com/2013/03/>. Acesso em: 17 de jun. 2024.

CASTELO BRANCO, F. G. **Ataliba, o Vaqueiro:** Francisco Gil Castelo Branco. Estudo bibliográfico e atualização de textos de Fabiano de Cristo Rios Nogueira, Maria Gomes Figueiredo dos Reis, Maria do Socorro Rios Magalhães, Maria do Perpétuo Socorro Neiva Nunes do Rêgo. 3. ed. 10. ed. rev. e atual. a partir da 3. ed. Teresina: Fundação Quixote, 2011.

COMPAGNON, A., 1950 – **Literatura para quê?** / Antoine Compagnon; tradução de Laura Taddei Brandini. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ: Texto Revisada e Adequada: constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/91 a 41/2013, Revisada e Adequada à Constituição da República Federativa do Brasil. Obra organizada por Marcos Patrício Nogueira Lima - Teresina: Escola do Legislativo Prof. Wilson Brandão, 2013. Disponível em: <https://bancondeleis.unale.org.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/PI/CE/CE11989.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COSSON, R. **Letramento Literário:** uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura** / Rildo Cosson. – São Paulo : Contexto, 2020.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **O que o Censo 2022 tem a dizer sobre alfabetização?** Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-noticias/2915-ie-ibge-educa/professores/noticias/22316-o-que-o-censo-2022-tem-a-dizer-sobre-alfabetizacao.html>. Acesso em: 03 jun. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita | Angela B. Kleiman (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, L. R. **Presença da literatura piauiense**. 11^a ed. Teresina, 2011.

MAGALHÃES, M. S. R.; RÊGO, M. P. S. N. N. Ataliba, o vaqueiro: Folhetim da seca. In: CASTELO BRANCO, F. **Ataliba, o Vaqueiro**: Francisco Gil Castelo Branco. Estudo bibliográfico e atualização de textos de Fabiano de Cristo Rios Nogueira, Maria Gomes Figueiredo dos Reis, Maria do Socorro Rios Magalhães, Maria do Perpétuo Socorro Neiva Nunes do Rêgo. 3. ed. 10. ed. rev. e atual. a partir da 3. ed. Teresina: Fundação Quixote, 2011. p. 17-26.

MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina** e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetivo: 2007.

MOURA, F. M. **Literatura do Piauí**, 1859 – 1999, Francisco Miguel de Moura; Ed. Academia Piauiense de Letras – convênio com o Banco do Nordeste: Teresina, 2001.

NUNES, M. P. O romance da seca. In: CASTELO BRANCO, F. **Ataliba, o Vaqueiro**: Francisco Gil Castelo Branco. Estudo bibliográfico e atualização de textos de Fabiano de Cristo Rios Nogueira, Maria Gomes Figueiredo dos Reis, Maria do Socorro Rios Magalhães, Maria do Perpétuo Socorro Neiva Nunes do Rêgo. 3. ed. 10. ed. rev. e atual. a partir da 3. ed. Teresina: Fundação Quixote, 2011. p. 07-08.

PIAUÍ. Lei 6.563/2014, de 30 de julho de 2014. Dispõe sobre a adoção de livros paradidáticos pelas escolas públicas e privadas do Piauí. Piauí, 2014.
<http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20140731> Acesso em: 05 jun. 2024.

PIAUÍ. Lei 5.464, de 11 de julho de 2005. Dispõe sobre o ensino da Literatura Brasileira de expressão piauiense. Piauí, 2005.
<http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20050712> Acesso em: 05 jun. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, M. G. F. Ataliba, o vaqueiro: Precursor do romance da seca. In: CASTELO BRANCO, F. G. **Ataliba, o Vaqueiro:** Francisco Gil Castelo Branco. Estudo bibliográfico e atualização de textos de Fabiano de Cristo Rios Nogueira, Maria Gomes Figueiredo dos Reis, Maria do Socorro Rios Magalhães, Maria do Perpétuo Socorro Neiva Nunes do Rêgo. 3. ed. 10. ed. rev. e atual. a partir da 3. ed. Teresina: Fundação Quixote, 2011. p. 13-16.

SILVA, A. P. R. **Ataliba, o vaqueiro:** Aspectos românticos e realistas. Monografia (Graduada em Letras-Português) – Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2002.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. Letramento. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 22 jun. 2024.

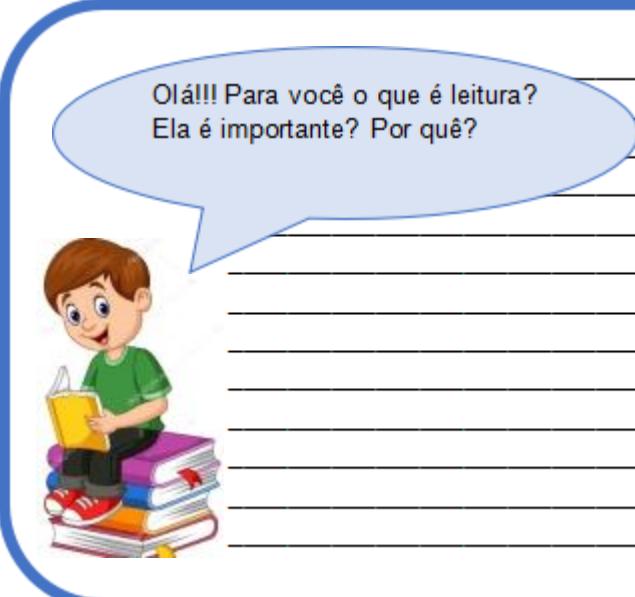
TODOROV, T., 1939 - **A literatura em perigo** / Tzvetan Todorov; tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VOLKER, C. B.; SANTOS, A. S. . Somos os novos construtores da torre de Babel? Uma entrevista com o professor Rildo Cosson. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. I.], v. 1, n. 1, 2022. DOI: 10.29327/210932.1.1-8. Disponível em:
<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5848>. Acesso em: 3 ago. 2024.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura** (livro eletrônico) / Regina Zilberman. – Curitiba: Ibex, 2012. – (Série Literatura em foco).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questão subjetiva sobre a importância da leitura



Olá!!! Para você o que é leitura?
Ela é importante? Por quê?

APÊNDICE B - Questionário Diagnóstico I

1. Você gosta de ler livros?

- a) Sim, adoro.
- b) Às vezes.
- c) Não muito.
- d) Não.

2. Com que frequência você costuma ler?

- a) Diariamente.
- b) Algumas vezes por semana.
- c) Uma vez por semana.
- d) Raramente.
- e) Nunca.

3. Quais são os gêneros literários que mais lhe interessam? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- a) Romance
- b) Ficção Científica
- c) Fantasia
- d) Terror
- e) Mistério
- f) Aventura
- g) Poesia
- h) Drama
- i) Não-ficção
- j) Outros

4. Quando você lê, você o faz principalmente:

- a) Por prazer.
- b) Quando necessário para a escola.

5. Quais foram os últimos três livros que você leu e gostou? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- a) Romance
- b) Ficção Científica
- c) Fantasia
- d) Terror
- e) Mistério
- f) Aventura
- g) Poesia
- h) Drama
- i) Não-ficção
- j) Outros

6. Você prefere:

- a) E-books (livros digitais).
- b) Livros físicos (livros impressos).

7. Quais fatores influenciam sua escolha de um livro para ler? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- a) Capa
- b) Autor(a)
- c) Sinopse
- d) Recomendação de amigos/família
- e) Críticas
- f) Tema
- g) Outros

8. Você já participou de clubes de leitura ou atividades relacionadas à leitura na escola?

- a) Sim.
- b) Não.

9. Como você acha que a escola poderia incentivar mais a leitura entre os alunos? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- a) Mais eventos relacionados à leitura.
- b) Clubes de leitura.
- c) Recomendações de livros por parte dos professores.
- d) Premiações para os leitores mais assíduos.
- e) Mais diversidade de livros na biblioteca escolar.
- f) Outros.

10. Você acredita que a leitura tem algum impacto positivo em sua vida? Se sim, de que maneira?

- a) Sim, ajuda a expandir meu conhecimento.
- b) Sim, melhora minha habilidade de compreensão de textos.
- c) Sim, ajuda a desenvolver minha criatividade.
- d) Sim, me permite escapar da realidade por um tempo.
- e) Não vejo nenhum impacto positivo.
- f) Outros.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE C - Questionário Diagnóstico II

1. Como você acha que a escola pode influenciar positivamente os alunos a desenvolverem o hábito da leitura?
 - a) Promovendo atividades de leitura fora da sala de aula.
 - b) Oferecendo uma variedade de livros interessantes na biblioteca escolar.
 - c) Organizando eventos literários, como feiras de livro ou encontros com autores.
 - d) Integrando a leitura em diferentes disciplinas.
 - e) Oferecendo incentivos para os alunos que leem regularmente.
 - f) Outros.

2. Qual é o papel do professor no incentivo à leitura dos alunos?
 - a) Estimular discussões em sala de aula sobre livros e temas relacionados à leitura.
 - b) Recomendar livros que sejam adequados aos interesses dos alunos.
 - c) Fornecer tempo em sala de aula para leitura independente.
 - d) Avaliar e fornecer feedback sobre o progresso de leitura dos alunos.
 - e) Criar atividades de leitura que sejam interativas e envolventes.
 - f) Outros.

3. Você acha que os professores na sua escola incentivam suficientemente a leitura entre os alunos?
 - a) Sim.
 - b) Não.

4. Que tipo de apoio você gostaria de receber dos seus professores para desenvolver o hábito da leitura?
 - a) Recomendações de livros.
 - b) Discussões em sala de aula sobre leitura.
 - c) Mais tempo dedicado à leitura durante as aulas.
 - d) Atividades extracurriculares relacionadas à leitura.
 - e) Outros.

5. Qual é a importância da leitura no seu processo educacional?

- a) Fundamental, ajuda a melhorar minhas habilidades de comunicação e compreensão.
- b) Importante, mas não é minha prioridade.
- c) Não vejo muita importância na leitura para minha educação.
- d) Outros.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE D - Questionário Diagnóstico III

1. Como foi sua experiência com a leitura nos anos anteriores na escola?
 - a) Positiva, sempre fui incentivado(a) a ler e descobrir novos livros.
 - b) Neutra, não me lembro de ter sido muito incentivado(a) ou desencorajado(a) a ler.
 - c) Negativa, sinto que não recebi apoio suficiente para desenvolver o hábito da leitura.
2. Você acha que suas experiências com a leitura nos anos anteriores afetaram sua atitude em relação à leitura atualmente?
 - a) Sim, de forma positiva.
 - b) Sim, de forma neutra.
 - c) Sim, de forma negativa.
 - d) Não sei.
3. Que tipo de atividades relacionadas à leitura você participou nos anos anteriores na escola?
 - a) Clubes de leitura.
 - b) Feiras de livros.
 - c) Projetos de leitura em grupo.
 - d) Discussões em sala de aula sobre livros.
 - e) Outros.
4. Você sentiu que recebeu apoio suficiente dos seus professores nos anos anteriores para desenvolver o hábito da leitura?
 - a) Sim.

b) Não.

5. Que mudanças você gostaria de ver na abordagem da escola e dos professores em relação à leitura com base nas suas experiências anteriores?

- a) Mais incentivo à leitura fora da sala de aula.
- b) Maior diversidade de livros disponíveis na biblioteca escolar.
- c) Mais atividades extracurriculares relacionadas à leitura.
- d) Mais discussões em sala de aula sobre livros.
- e) Outros.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE E – Atividade interpretativa I (Intervalo de leitura)

Análise musical relacionando com as impressões sobre leitura dos primeiros capítulos da obra *Ataliba, o vaqueiro*

1. Qual mensagem principal você identifica na música "Trem-bala"? Como essa mensagem dialoga com sua própria visão sobre o que é importante na vida?

2. De que maneira a música "Trem-bala" trata da passagem do tempo e da importância dos momentos simples? Como isso pode influenciar a forma como vemos nossas relações com outras pessoas?

3. A música faz uma reflexão sobre aproveitar o presente. Como você acha que essa mensagem foi construída ao longo da letra? Que versos foram mais significativos para você nesse sentido?

4. Como a música "Trem-bala" retrata as relações humanas e o valor da vida? Você percebe alguma semelhança com a relação entre Ataliba e Teresinha nos primeiros capítulos do livro?

5. Na música, há uma ênfase em "não perca o trem da vida". De que maneira esse conceito pode se relacionar com a realidade vívida de Ataliba e os desafios que ele enfrenta no sertão?

6. Como as dificuldades da vida no sertão nordestino, retratadas nos capítulos iniciais do livro, se refletem em temas de superação e resiliência abrangentes na letra de "Trem-bala"?

7. Quais emoções você sentiu ao ouvir "Trem-bala" e ao ler os primeiros capítulos de *Ataliba, o Vaqueiro*? Como essas emoções influenciaram sua compreensão das mensagens nas duas obras?

8. De que forma os valores representados em "Trem-bala", como o amor e a importância das relações, dialogam com a visão do mundo de Ataliba e de sua comunidade no sertão?

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE F – Atividade interpretativa II (Intervalo de leitura)**Análise musical relacionando com as impressões sobre leitura dos capítulos****V, VI, VII e VIII da obra *Ataliba, o vaqueiro***

(Questões amassadas e dispostas no quadro da sala de aula)

1. Qual é o impacto da seca na vida dos personagens de *Ataliba, o vaqueiro* e nas figuras retratadas nas músicas "Asa Branca" e "Último Pau de Arara"? Como esse fenômeno natural molda as decisões que eles tomam ao longo de suas trajetórias?
2. Compare o sentimento de saudade da terra natal presente em "Asa Branca" com o que você observa em Ataliba. De que maneira o amor pela terra e o desejo de retornar ou permanecer no sertão aparecem tanto nas canções quanto na obra?
3. Na música "Último Pau de Arara", o protagonista é obrigado a migrar por conta das dificuldades no sertão. Como essa migração forçada pode ser comparada com as experiências vividas por personagens em *Ataliba, o vaqueiro*? Há algum personagem no livro que também enfrenta essa situação?
4. As músicas exploram o sofrimento, mas também a resistência dos nordestinos diante das adversidades. Como a obra *Ataliba, o vaqueiro* aborda essa mesma questão de maneira semelhante ou diferente? Qual é a visão de Ataliba sobre enfrentar as dificuldades do sertão?
5. Tanto nas músicas quanto no livro, os personagens lutam por uma vida melhor, apesar dos desafios. Que lições de coragem e superação podemos extrair de Ataliba e das figuras retratadas nas músicas? Como esses valores são expressos na cultura do sertão?
6. Na música "Asa Branca", o protagonista expressa a esperança de que a chuva volte e traga vida ao sertão. Em *Ataliba, o vaqueiro*, quais são as esperanças e os sonhos de Ataliba e como eles se conectam com o desejo de prosperidade no sertão?

7. As músicas mostram a partida forçada e a dor de deixar o lar. Em *Ataliba, o vaqueiro*, o sertão é visto como um lugar a ser deixado ou como um lar onde é possível resistir e construir uma vida?

8. Como as imagens de fuga e partida retratadas em "Último Pau de Arara" podem ser vistas no contexto das dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelos personagens de *Ataliba, o vaqueiro*? Há algum paralelo entre essas fugas e a situação de Ataliba ou outros personagens?

9. A música "Asa Branca" fala sobre um retorno triunfal após a superação das dificuldades. Em *Ataliba, o vaqueiro*, como os personagens lidam com a superação dos obstáculos enfrentados no sertão? Existe uma visão de esperança e reconstrução, assim como na música?

10. Tanto em "Último Pau de Arara" quanto em *Ataliba, o vaqueiro*, os personagens enfrentam uma jornada física e emocional. Compare a jornada do protagonista da música com a de Ataliba: como ambos enfrentam suas realidades e o que buscam ao longo dessas trajetórias?

APÊNDICE G – Atividade interpretativa III (Intervalo de leitura)

Análise musical relacionando com as impressões sobre leitura dos capítulos IX e X da obra *Ataliba, o vaqueiro*

(1 Questão para cada grupo de 4 ou 5 pessoas)

1. Na música *Funeral de um Lavrador*, o trabalhador rural é retratado como alguém que lutou a vida inteira pela terra, mas que no fim não possui quase nada. Como essa imagem do lavrador se relaciona com os personagens de *Ataliba, o vaqueiro*, especialmente nos capítulos IX e X?

2. Tanto na música quanto nos capítulos de *Ataliba, o vaqueiro*, o trabalho no campo é mostrado como uma luta constante. Como a música descreve essa luta e como ela aparece refletida nos personagens e nas situações da obra?

3. A morte é um tema central na música *Funeral de um Lavrador* e nos capítulos IX e X de *Ataliba, o vaqueiro*. De que maneira a morte é tratada em ambas as obras? Que diferenças e semelhanças você percebe na forma como a morte é vista por Chico Buarque e por Francisco Gil Castelo Branco?
4. Na música, o lavrador, mesmo em sua morte, parece ter esperança de uma vida digna, representada pela sua "terra prometida". Nos capítulos IX e X, como os personagens de *Ataliba, o vaqueiro* enfrentam a morte e como isso reflete a busca por uma vida mais justa ou digna?
5. Em *Funeral de um Lavrador*, há uma crítica social sutil ao sofrimento do trabalhador rural. Que elementos de crítica social podem ser identificados nos capítulos IX e X de *Ataliba, o vaqueiro*? Como as duas produções discutem as injustiças enfrentadas pelos trabalhadores do sertão?
6. Compare a simbologia da terra presente na música com a relação dos personagens de *Ataliba, o vaqueiro* com o sertão. Em ambas as produções, qual é o significado da terra para os personagens? Ela representa sofrimento, esperança ou ambos?

APÊNDICE H – Atividade interpretativa IV (Após a leitura)

Primeiras impressões sobre as experiências de leitura da obra *Ataliba, o vaqueiro*

1. O que mais te chamou a atenção na obra *Ataliba, o vaqueiro*? Por quê?

2. Como você descreveu a relação entre Ataliba e Teresinha?

3. Que sentimentos a leitura da obra despertou em você?

4. Como a cultura nordestina foi representada no livro, e como isso influenciou sua leitura?

5. Qual cena ou momento da obra foi mais impactante para você?

6. Você se identifica com algum personagem da história? Se sim, qual é e por quê?

7. O que a história de Ataliba te ensinou sobre a realidade do sertão nordestino?

8. Se você pudesse mudar algo na história, o que seria?

9. Como a leitura de *Ataliba, o Vaqueiro* mudou ou influenciou sua visão sobre as dificuldades enfrentadas pelo povo nordestino?

10. Você recomendaria este livro para outra pessoa? Por quê?

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE I – Atividade interpretativa V (Após a leitura)

Impressões sobre as experiências de leitura da obra *Ataliba, o vaqueiro*

1. De que forma a leitura de *Ataliba, o Vaqueiro* ampliou sua compreensão sobre a realidade retratada no sertão nordestino?

2. Como você acha que o autor usou uma linguagem para representar o ambiente e as emoções dos personagens?

3. Durante a leitura, você fez alguma conexão com outras histórias, filmes ou experiências de vida? Se sim, quais?

4. Como a leitura de *Ataliba, o vaqueiro* te ajudou a perceber diferentes formas de comunicação e expressão do povo nordestino?

5. O que você aprendeu sobre as emoções e os desafios dos personagens através da forma como o autor contou a história?

6. Como foi o processo de leitura para você? Você precisa ler alguma parte ou debatedor com os colegas para entender melhor o texto?

7. Você acha que a leitura de histórias como essa pode ajudar a entender a realidade de outras pessoas ou comunidades? Explique.

8. Ao longo da leitura, você percebeu mudanças na forma como interpreta ou se envolve com o texto? O que mudou?

9. Como a história contribuiu para sua habilidade de imaginar e visualizar os cenários e personagens?

10. De que forma a leitura de *Ataliba, o vaqueiro* influenciou sua visão sobre a importância da literatura?

Agradecemos a sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUSTANIADO DO CEP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI**



PARECER CONSUSTANIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: A LITERATURA PIAUENSE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 91707225.1.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.833.880

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será desenvolvida com um grupo intencional e previamente autorizado de alunos, respeitando os princípios éticos da autonomia, do sigilo e da não maleficência, conforme preconizado pela Resolução CNS nº 466/12. Todos os participantes utilizarão a literatura piauiense, pode promover o letramento literário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, balizando estudos sobre: a aplicação da sequência básica de leitura, utilizando a obra Ataliba, o Vaqueiro, promove um aumento no interesse e na compreensão dos alunos pela literatura; a utilização de uma obra regional fortalece a identificação cultural dos estudantes e torna a leitura mais significativa; a proposta metodológica, ao ser conduzida de forma sistemática e sensível, estimula o pensamento crítico e reflexivo, essenciais à formação de leitores competentes; a sequência básica mostra-se replicável em outros contextos, favorecendo a aplicação em diferentes realidades escolares. Assim, o objetivo geral deste trabalho é promover o letramento literário dos alunos do 9º ano por meio da sequência básica, tendo como foco a literatura piauiense em unidade escolar na cidade de Piripiri, Norte do Piauí. A pesquisa será de natureza qualitativa e intervintiva, com observação participante da pesquisadora, que atuará como mediadora das práticas pedagógicas, preservando a integridade e autonomia dos envolvidos. Serão utilizados instrumentos como diário de campo, entrevistas semiestruturadas, questionários diagnósticos e produções escritas, cujos dados serão analisados com base na análise de conteúdo.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)99939-2981

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI**



Continuação do Parecer: 7.833.880

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Promover o letramento literário dos alunos do 9º ano por meio da sequência básica, tendo como foco a literatura piauiense.

Objetivo Secundário:

- Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica com base na obra Ataliba, o Vaqueiro;
- Investigar a aplicabilidade da sequência básica como método para a formação do leitor literário;
- Desenvolver a leitura reflexiva dos estudantes, a partir da relação entre texto e contexto sociocultural;
- Reconhecer a literatura piauiense como instrumento de aprendizagem e valorização da identidade regional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são mínimos, conforme previsto na Resolução CNS nº 510/16. Podem incluir: Possível desconforto ao expressar opiniões ou sentimentos em entrevistas ou atividades de leitura; Lembrança de situações tristes ou difíceis que tenham relação com temas da obra; Exposição involuntária de dados, evitada por meio do uso de pseudônimos e sigilo rigoroso.

Benefícios:

Estímulo à leitura crítica e reflexiva; Contato com uma obra representativa da cultura local; Valorização da identidade regional dos estudantes; Possível melhoria no desempenho e no interesse pela literatura; Desenvolvimento do letramento literário no participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance educacional e literário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada,

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)99939-2981

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauesp@uespi.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI**



Continuação do Parecer: 7.833.880

datada e assinada;

- Declaração do(s) pesquisador(es);
- Orçamento;
- Cronograma;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/intervista/formulário/roteiro);

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes. Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2615707.pdf	29/08/2025 08:39:26		Aceito
Cronograma	cronograma.docx	29/08/2025 08:38:48	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/08/2025 08:37:36	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	21/08/2025 08:55:07	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_pesquisa.docx	21/08/2025 08:54:19	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	14/08/2025 15:32:47	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tale.docx	14/08/2025 15:32:30	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)99939-2981

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI**



Continuação do Parecer: 7.833.880

Justificativa de Ausência	tale.docx	14/08/2025 15:32:30	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	14/08/2025 15:29:32	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_institucional.pdf	14/08/2025 15:29:01	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	14/08/2025 15:27:44	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_infraestrura.pdf	14/08/2025 15:26:49	KATIANE REGIS PEREIRA MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 11 de Setembro de 2025

Assinado por:

**Ana Rosa Rebelo Ferreira de Carvalho
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)99939-2981	Fax: (86)3221-4749
E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br	

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: A LITERATURA PIAUIENSE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador Responsável: Katiane Régis Pereira Martins.

Pesquisador Orientador: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva.

Instituição: Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Nós, professora Katiane Régis Pereira Martins e doutor Luciano Ferreira da Silva, convidamos você a participar da pesquisa “LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: A LITERATURA PIAUIENSE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que tem como objetivo desenvolver suas habilidades de leitura e interpretação de textos literários. Para isso, vamos trabalhar juntos com a literatura piauiense.

Este é um convite especial, e informamos que seu pai/mãe ou responsável legal já permitiu a sua participação. Sua participação é voluntária, ou seja, você só participa se quiser. Se, em qualquer momento, você quiser parar, poderá fazer isso sem nenhum problema ou prejuízo.

A pesquisa será realizada em nossa escola, durante as aulas, usando a obra *Ataliba, o Vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, como principal referência. Faremos atividades como questionários sobre suas experiências de leitura, suas preferências literárias e análises da obra e de músicas relacionadas. Serão utilizados materiais simples, como folhas de atividades, lápis e borracha.

Possíveis riscos:

Apesar de não haver riscos graves, podem ocorrer:

- ✓ Desconforto ou vergonha ao responder perguntas ou dar opiniões;
- ✓ Lembrança de situações tristes ou difíceis que tenham relação com temas da obra;
- ✓ Possibilidade de identificação caso as informações não sejam bem protegidas (o que vamos evitar com o uso de nomes fictícios e sigilo total).

Se algum desses riscos acontecer, você poderá conversar conosco ou com seus responsáveis para que possamos ajudar. Se necessário, você será encaminhado(a) para apoio pedagógico ou psicológico da rede municipal.

Indenização e reparação

Se, por algum motivo, acontecer algum dano durante a pesquisa (como constrangimento, exposição indevida ou qualquer prejuízo), tomaremos medidas como:

- ✓ Retirar qualquer informação que identifique você;
- ✓ Fazer retratação formal;
- ✓ Encaminhar para atendimento de apoio psicológico, se for necessário;
- ✓ Ressarcir eventuais prejuízos, conforme a lei.

Benefícios

Você poderá melhorar suas habilidades de leitura e interpretação, conhecer mais sobre a cultura piauiense e participar de atividades diferentes e interessantes, que também podem ajudar outros estudantes e professores no futuro.



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

Todas as informações que você compartilhar serão mantidas em sigilo absoluto. Isso significa que ninguém saberá que você está participando, e nenhum dado pessoal, como nome, fotos, vídeos ou gravações, será divulgado. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas sempre sem identificar quem participou.

Se tiver dúvidas ou precisar falar conosco, você ou seus responsáveis podem entrar em contato pelos telefones/e-mails indicados no final deste documento.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade CET com o número _____ um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ **Local e data:** _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do(a) Pesquisador Responsável: Katiane Régis Pereira Martins.

Assinatura: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: A LITERATURA PIAUENSE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador Responsável: Katiane Régis Pereira Martins.

Pesquisador Orientador: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva.

Instituição: Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos literários, com foco na literatura piauiense. A participação dele(a) é voluntária e será permitida apenas com o seu consentimento. Antes de decidir, é importante que você entenda os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento traz todas as informações para que você tome uma decisão informada.

Esta pesquisa pretende ampliar o conhecimento literário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a literatura piauiense como ferramenta cultural e educacional. A metodologia adotada, chamada sequência básica, é uma proposta prática e acessível que tem como objetivo:

- ✓ Incentivar a reflexão crítica e o aprofundamento nas leituras literárias;
- ✓ Promover o gosto pela leitura;
- ✓ Ajudar os alunos a se tornarem leitores mais competentes e engajados.

Para isso, utilizaremos a obra *Ataliba, o Vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, como foco principal. Durante a pesquisa, serão realizadas atividades que incluem questionários sobre experiências de leitura, preferências literárias e análises relacionadas à obra e a músicas complementares.

Caso você autorize a participação do(a) seu(sua) filho(a), ele(a) será convidado(a) a responder a questionários em diferentes momentos, ao longo de 25 aulas. Esses questionários abordarão:

- ✓ A importância da leitura;
- ✓ Suas preferências e experiências literárias;
- ✓ A influência de professores e da escola em seu hábito de leitura;
- ✓ Suas impressões sobre os capítulos da obra Ataliba, o Vaqueiro e músicas relacionadas.

Apesar de não haver riscos graves, podem ocorrer:

- ✓ Desconforto ou vergonha ao responder perguntas ou dar opiniões;
- ✓ Lembrança de situações tristes ou difíceis que tenham relação com temas da obra;
- ✓ Possibilidade de identificação caso as informações não sejam bem protegidas (o que vamos evitar com o uso de nomes fictícios e sigilo total).

Se algum desses riscos acontecer, seu filho(a) poderá conversar conosco para que possamos ajudar. Se necessário, ele(a) será encaminhado(a) para apoio pedagógico ou psicológico da rede municipal.

O principal benefício da participação do seu(ua) filho(a) será o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva, além do contato com uma obra literária representativa da cultura piauiense.

As informações coletadas serão mantidas em sigilo. Nenhuma informação que identifique o(a) participante será divulgada, garantindo a privacidade e o anonimato. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas sem nenhuma menção aos nomes dos alunos.



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária. Caso você não deseje autorizar seu(usa) filho(a) a participar, isso não trará nenhum prejuízo a ele(a) ou à família. Além disso, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, caso mude de ideia.

Se tiver dúvidas ou desejar mais esclarecimentos, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Nome: Katiane Régis Pereira Martins
Endereço: Residencial Parque Recreio Q-A, C-28.
Celular: (86) 99924-9770

E-mail: katyregismartins@hotmail.com

A participação do(a) seu(usa) filho(a) nesta pesquisa é muito importante para avaliarmos se a proposta metodológica, chamada sequência básica, pode realmente contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação literária dos alunos do 9º ano. Além disso, os resultados ajudarão outros professores e escolas a encontrar maneiras eficazes de trabalhar o letramento literário em sala de aula.

Acreditamos que a participação do(a) seu(usa) filho(a) pode fazer a diferença tanto no desenvolvimento dele(a) quanto na educação de outros jovens.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade CET com o número _____, um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Tecnologia de Teresina, localizado na Rua Rio Grande do Norte, 790, Pirajá, 64003-420, Teresina- Piauí (1º andar da Biblioteca), Telefone: (86) 3025-2647 (Ramal 226), e-mail: cep@faculdadecet.edu.br, Horário de Atendimento (Secretaria): 14:00h às 19:45h (segunda a sexta feira).

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite a participação do seu filho(a) nesta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma seu (sua) filho (a) vai participar desta pesquisa:

Seu (sua) filho (a) participará da pesquisa respondendo a questionários subjetivos e realizando atividades relacionadas à leitura literária. Ele(a) terá a oportunidade de explorar a obra *Ataliba, o Vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco, por meio de uma proposta metodológica que inclui análise literária, questionários de leitura e atividades de reflexão. As etapas acontecerão dentro do horário regular das aulas, sem interferir em outras atividades escolares.

Riscos em participar da pesquisa:

- Apesar de não haver riscos graves, podem ocorrer:
- ✓ Desconforto ou vergonha ao responder perguntas ou dar opiniões;



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

- ✓ Lembrança de situações tristes ou difíceis que tenham relação com temas da obra;
- ✓ Possibilidade de identificação caso as informações não sejam bem protegidas (o que vamos evitar com o uso de nomes fictícios e sigilo total).

Se algum desses riscos acontecer, você poderá conversar conosco ou com seus responsáveis para que possamos ajudar. Se necessário, você será encaminhado(a) para apoio pedagógico ou psicológico da rede municipal.

Benefícios em participar da pesquisa:

Participar da pesquisa proporcionará ao(à) aluno(a) melhorar suas habilidades de leitura e interpretação, conhecer mais sobre a cultura piauiense e participar de atividades diferentes e interessantes, que também podem ajudar outros estudantes e professores no futuro.

Forma de acompanhamento do tratamento:

Não será necessário acompanhamento de tratamento nesta pesquisa.

Métodos alternativos de tratamento e/ou tratamento padrão:

Não será necessário considerar métodos alternativos ou tratamentos padrão, uma vez que a pesquisa se limita a atividades pedagógicas relacionadas à leitura literária.

Privacidade e confidencialidade:

Todas as informações fornecidas pelo(a) aluno(a) serão mantidas em sigilo absoluto. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e apresentados de forma anônima, garantindo que nenhum dado pessoal seja identificado. Não serão compartilhadas imagens, vídeos ou gravações que envolvam o(a) aluno(a).

Acesso a resultados da pesquisa: por meio do site do Mestrado PROFLETRAS – UESPI <https://uespi.br/profletras/>, da Coordenação do Mestrado PROFLETRAS e da Biblioteca Central da UESPI

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

Danos e indenizações: Se, por algum motivo, acontecer algum dano durante a pesquisa (como constrangimento, exposição indevida ou qualquer prejuízo), tomaremos medidas como:

- ✓ Retirar qualquer informação que identifique você;
- ✓ Fazer retratação formal;
- ✓ Encaminhar para atendimento de apoio psicológico, se for necessário;
- ✓ Ressarcir eventuais prejuízos, conforme a lei.

Consentimento do responsável pelo participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo que meu (minha) filho (a) participe desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação dele (a) e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do(a) Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____
data: _____

Local _____ e