



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**FRANCISCO FERNANDO DE FREITAS FILHO**

**O QUINZE EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA DO  
ROMANCE REGIONALISTA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2019**

FRANCISCO FERNANDO DE FREITAS FILHO

O *QUINZE* EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA DO ROMANCE REGIONALISTA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sarah Maria Forte Diogo.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Freitas Filho, Francisco Fernando de.

O Quinze em sala de aula: uma proposta de prática de leitura do romance regionalista em uma turma de 1º ano do ensino médio. [recurso eletrônico] / Francisco Fernando de Freitas Filho. - 2019.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 122 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sarah Maria Forte Diogo.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Sequência básica. I. Título.

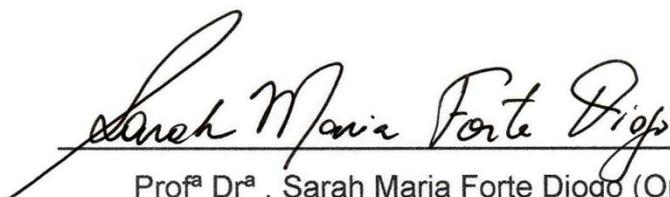
FRANCISCO FERNANDO DE FREITAS FILHO

O QUINZE EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA DO ROMANCE REGIONALISTA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 06 de setembro de 2019

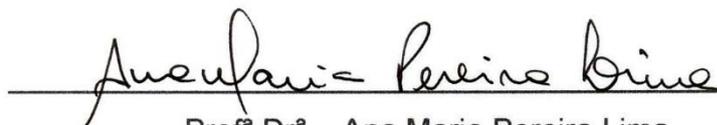
BANCA EXAMINADORA



---

Profª Drª . Sarah Maria Forte Diogo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Profª Drª . Ana Maria Pereira Lima

Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Profª Drª . Maria Valdenia da Silva

Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha mãe (in memoriam), que me ensinou as primeiras letras; e ao meu pai, que sempre se preocupou em me conceder a melhor educação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e pela assistência em todos os momentos;

À professora Dra. Sarah Maria Forte Diogo, pela orientação e paciência;

Às professoras Sarah Diva Ipiranga e Ana Maria Pereira, pelas críticas e orientações;

Ao professor Valdinar Custódio Filho, pela amizade, ensinamentos e apoio;

Aos amigos e amigas companheiras de jornada do ProfLetras UECE, turma 4, pela parceria e apoio nos momentos mais difíceis;

À professora Virgínia Vilagran Pinheiro, diretora da EEMTI Matias Beck, pelo apoio e parceria;

Aos alunos e alunas que participaram desta pesquisa;

Ao meu companheiro Vanderlei Nogueira dos Santos pelo apoio, compreensão e, sobretudo, por todo amor, paciência e estímulo dispensados nas horas de desânimo;

Aos meus filhos Augusto, Rebeca e Vinícius por terem me ensinado a amar incondicionalmente;

À minha neta Letícia por nos ter trazido tantas alegrias às nossas vidas com sua chegada.

"Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo"

(Teresa Colomer)

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de propor a leitura integral do romance regionalista O Quinze em uma sala de 1º ano do Ensino Médio, utilizando-se da sequência básica estruturada por Cosson (2006), que se desenvolve em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação ou extrapolação. Acreditamos que a leitura da obra literária mediada pelo professor pode propiciar aos alunos a exploração dos vários e diferentes aspectos que o texto possa permitir, seja nos aspectos linguísticos, através da exploração das variedades apresentadas no decorrer da obra; semânticos, a partir das diferentes significações de palavras ou expressões utilizadas pelo autor; e aspectos ideológicos que perpassam a narrativa, através dos quais é possível fazer-se um contraponto com a própria realidade dos leitores. Destacamos, ainda, que a formação do professor enquanto mediador é imprescindível para que o texto possa ser explorado adequadamente em todas essas dimensões, de forma mais significativa, e esperamos, com essa proposta, contribuir no processo de letramento literário dos alunos, que, apesar de poder ser iniciado no âmbito familiar a partir dos estímulos recebidos através do contato desde a mais tenra idade com o texto literário - antes mesmo de iniciar sua vida escolar - perpassando todo o seu percurso formativo, é na escola que se desenvolve a leitura mediada que contribui de forma significativa para que esse processo de letramento de fato se inicie e seja consolidado.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento literário. Sequência básica.

## **ABSTRACT**

This work was developed with the objective of proposing a full reading of the regionalist novel *O Quinze* in a first grade high school room, using the basic sequence structured by Cosson (2006), which develops in four steps: motivation, introduction, reading and interpretation or extrapolation. We believe that the reading of the literary work mediated by the teacher can enable students to explore the various and different aspects that the text may allow, either in linguistic aspects, by exploring the varieties presented throughout the work; semantic, from the different meanings of words or expressions used by the author; and ideological aspects that permeate the narrative, through which it is possible to make a counterpoint to the readers' own reality. We also emphasize that teacher education as a mediator is essential for the text to be adequately explored in all these dimensions, in a more meaningful way, and we hope, with this proposal, to contribute to the literary literacy process of students, which, despite can be initiated in the family environment from the stimuli received through contact from a very early age with the literary text - even before beginning its school life - going through its entire formative path, it is in the school that mediated reading develops, contributes significantly to the fact that this literacy process actually begins and is consolidated.

**Keywords:** Reading. Literary literacy. Basic sequence.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 1 do questionário 1 (apêndice A).....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 2 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 3 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 3 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 4 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 4 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 5 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 5 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 6 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 6 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 7 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 7 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 8 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>65</b>
<b>Quadro 8 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 9 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 9 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 10 do questionário 2 (apêndice H).....</b>	<b>67</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 2</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 3</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 4</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 5</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 6</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 7</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 8</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 9</b>	<b>- Desenhos produzidos por aluno .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 10</b>	<b>- Cartaz sobre os capítulos 11 a 14 .....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 11</b>	<b>- Cartaz sobre os capítulos 18 a 20 .....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 12</b>	<b>- Cartaz sobre os capítulos 24 a 26 .....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 13</b>	<b>- Cartaz sobre as personagens .....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 14</b>	<b>- Cartazes sobre os ambientes .....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 15</b>	<b>- Cartazes sobre a autora e a obra.....</b>	<b>57</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	15
2.1	LEITURA.....	15
2.2	LETRAMENTO.....	19
<b>2.2.1</b>	<b>Letramento literário</b> .....	20
<b>2.2.2</b>	<b>A sequência básica de letramento literário</b> .....	22
<b>2.2.3</b>	<b>Círculos de leitura</b> .....	27
2.3	O PAPEL DA ESCOLA NO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	31
<b>3</b>	<b>“O QUINZE” – LEITURA INTEGRAL EM SALA DE AULA: POR QUE NÃO?</b> .....	37
<b>4</b>	<b>A ESCOLA COMO AMBIENTE DE PESQUISA E INTERVENÇÃO</b> .....	40
4.1	METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO.....	40
4.2	O AMBIENTE DA PESQUISA-AÇÃO.....	41
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA-AÇÃO .....	43
4.4	INVESTIGANDO A FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS EDUCANDOS.....	44
4.5	O QUINZE EM SALA DE AULA – APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA.....	47
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73
	<b>APÊNDICES</b> .....	75
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 .....	76
	APÊNDICE B – APÊNDICE VOCABULAR .....	77
	APÊNDICE C – ATIVIDADE .....	78
	APÊNDICE D – ATIVIDADE 2 .....	79
	APÊNDICE E – ATIVIDADE 3.....	81
	APÊNDICE F – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL 1 .....	83
	APÊNDICE G – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL .....	85
	APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO 2.....	87
	APÊNDICE I – MANUAL DIDÁTICO .....	89
	<b>ANEXO</b> .....	121
	ANEXO A – IMAGENS UTILIZADAS NA FASE DE MOTIVAÇÃO .....	122

## 1 INTRODUÇÃO

Como forma de expressão do pensamento humano, a Literatura, por não explicar o mundo do mesmo modo que o fazem a ciência e a razão, promove o desenvolvimento estético de cada indivíduo, constituindo-se, assim, em manifestação artística imprescindível à formação integral de toda e qualquer pessoa.

Mais do que uma necessidade, o acesso à produção literária constitui-se em direito inalienável, por propiciar ao indivíduo refletir sobre seu papel de ser e estar no mundo, além de possibilitar uma vivência dialética dos problemas, desenvolvendo em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante, conforme defende o sociólogo e crítico literário Antônio Cândido em seu ensaio “O Direito à Literatura” (2004).

Por ser o ambiente formador por excelência, ainda que não o único, cabe à escola oferecer aos educandos um espaço de fruição literária, apresentando-os à variedade de gêneros, estilos e escolas existentes, de maneira que eles possam se apropriar dos textos lidos de forma prazerosa e desafiadora, ajudando-os a construir seus próprios perfis leitores, de maneira crítica e com possibilidade, a partir desse contato, muitas vezes introdutório, de escolha da literatura que lhes for mais aprazível.

Entretanto, podemos observar, em nosso cotidiano como educador atuando há mais de vinte anos em salas dos ensinos fundamental e médio de escolas públicas estaduais, que o contato dos alunos com as obras literárias tem se tornado cada vez mais raro, em vista de vários fatores, tais como: ausência de políticas públicas que propiciem esse contato desde a mais tenra idade, sobretudo pela inexistência de bibliotecas públicas nas periferias, conforme pudemos constatar pelos depoimentos colhidos junto às turmas ao longo dos anos, salvo raríssimas exceções; as condições socioeconômicas da maioria das famílias, que culturalmente não privilegiam a leitura como atividade que seja significativa na formação de seus filhos; o acesso cada vez mais precoce dos estudantes aos recursos tecnológicos e aos jogos e redes sociais a eles vinculados, que podem e devem ser aliados no processo de letramento, mas, cujo uso excessivo tem se mostrado prejudicial e, ao invés de aproximar o estudante das obras literárias, tem contribuído para seu afastamento; ao próprio currículo escolar que, muitas vezes “engessado”, privilegia

os conteúdos gramaticais e leitura de fragmentos de obras literárias associadas à história da literatura, ao invés de promover aulas de leitura integral do texto literário mediada pelo professor; finalmente, a falta de formação dos professores como mediadores de leitura, que lhes permita explorar a obra literária em seus diferentes níveis e aspectos textuais.

Partindo dessa premissa, este trabalho pretende apresentar uma proposta de leitura do romance regionalista *O Quinze*, utilizando como recurso metodológico a sequência básica sugerida por Cosson (2006), objetivando, através da exploração da obra de forma mais aprofundada, em seus aspectos linguísticos e ideológicos, contribuir de forma mais incisiva no processo de letramento literário dos alunos, despertando-os para a necessidade de conhecer o texto literário e desenvolver a habilidade de leitura e interpretação da obra para além da superfície do texto.

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: no capítulo 1 discutimos leitura, a partir da visão de Bakhtin (2010) de que essa é um diálogo que se estabelece entre um leitor e um autor e que depende ainda, segundo Rildo Cosson (2014), ao abordar as várias possibilidades e estratégias de leitura a serem utilizadas pelos professores em sala de aula, da “interação entre leitor e autor, texto e contexto”, e letramento, aqui compreendido como “um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2001). Em seguida, falaremos mais especificamente do letramento literário. No prosseguimento, apresentamos a sequência básica de letramento literário e os círculos de leitura e fechamos o capítulo discutindo o papel da escola no letramento literário dos alunos.

No capítulo 2, apresentamos a obra trabalhada com a turma, *O Quinze*, e o porquê da escolha dessa obra para a realização desta pesquisa. No capítulo 3, apresentamos a metodologia por nós utilizada, o ambiente e os sujeitos participantes, para investigarmos a formação literária desses sujeitos, finalizando com a aplicação da sequência básica com a turma.

Fechamos o trabalho apresentando algumas reflexões a partir do exame das produções realizadas pelos alunos durante a pesquisa - na fase de interpretação/ extrapolação da obra literária – na tentativa de compreender de que forma a leitura da obra impactou na percepção dos alunos, tanto pelo viés da produção artística (desenhos e cartazes) quanto pelo viés da produção escrita,

através das atividades escritas (anexos E, G e H) e opiniões coletadas através de instrumental aplicado ao final da leitura da obra (anexo I – questionário 2).

## 2 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo, discutiremos as concepções de leitura que nos foram apresentadas por diferentes teóricos até o presente momento, objetivando, a partir desses conceitos, explicitar nossa própria visão sobre essa temática.

Em seguida, trataremos especificamente dos conceitos de letramento, com ênfase no letramento literário, objeto de nossa pesquisa.

### 2.1 LEITURA

Objeto de inúmeras discussões seja no âmbito acadêmico ou fora deste, o conceito de leitura ainda suscita em nós, por vezes, algumas dúvidas, principalmente, quando direcionamos esse conceito para o vasto campo da leitura literária. Compreendida inicialmente como a capacidade de decodificar símbolos e sinais gráficos, o conceito de leitura foi-se expandindo, ao longo do tempo, graças à contribuição de inúmeros pesquisadores que, atuando dentro ou fora da sala de aula, debruçaram-se sobre esse assunto considerado basilar, conforme ressalta Silva (2002), em sua obra *O ato de ler*, na qual, além de criticar as concepções que reduzem a leitura à mera decodificação, propõe uma concepção de leitura de cunho interacionista:

Nesse sentido, a leitura e a escrita devem ser a base para aprimorar conhecimentos, pois o aluno ao interagir com esses recursos mostra-se capaz de interagir na sociedade, ou seja, é esperado que o educando, ao término de sua etapa de aprendizagem, esteja em condições para dar continuidade aos seus estudos e vida (SILVA, 2002, p. 81).

Dominar a leitura e a escrita é, portanto, condição primordial para que o indivíduo se insira na sociedade atual, pois raras são as situações cotidianas que não envolvam esse processo. Se antes o principal objetivo da leitura era possibilitar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, hoje ela é considerada instrumento básico de inserção social.

Corroborando com esse pensamento, Matêncio, em *Leitura, produção de texto e a escola, reflexão sobre o processo de letramento* (2000) - obra que propõe uma reflexão sistemática sobre o ensino da língua materna - ressalta, também, que a leitura não é apenas um simples processo de decodificação, como infelizmente

ainda se vê em muitas práticas em salas de aula de nossas escolas, mas extrapola esse conceito. Para a autora,

A leitura, assim como a escrita, é uma atividade individual, realizada de forma visual, por movimentos dos globos oculares. Ao longo desse processo, os olhos não se fixam em cada palavra, como fariam pressupor as atividades de leitura nas escolas, mas identificam um conjunto de palavras. Por outro lado o professor que o oriente nessa conduta. (MATENCIO, 2000, p. 40)

Nessa mesma linha de raciocínio, Marisa Lajolo, ao abordar a trajetória do surgimento do público leitor ilustrado em *A formação da leitura no Brasil* (1982), acrescenta ainda que atribuir significado ao texto lido, bem como estabelecer relações com outros textos, constitui o cerne do processo de leitura. Segundo ela,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59).

No entanto, torna-se necessário, além de discutir sua importância, que se defina com clareza o que é a leitura. Nesse contexto, já avançamos no sentido de compreendermos que a leitura é, acima de tudo, compreensão e interpretação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

Dentro dessa perspectiva, ao analisar o processo de aquisição da leitura, Paulo Freire, em *A Importância do Ato de Ler* (2000) ressalta que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo”, o que nos remete à necessidade de que a criança compreenda, antes de ler a palavra escrita, a relação entre realidade e linguagem, percebendo, então, a relação entre texto e contexto.

Acresça-se a esse pensamento a contribuição de Frank Smith, ao abordar, em sua obra *Compreendendo a leitura – uma análise da psicolinguística da leitura e do aprender a ler* (1989) todos os aspectos necessários para a compreensão global do processo de aquisição da leitura, trazendo a perspectiva de

que a leitura é um pensamento estimulado pela escrita, centrando-se, a mente, na compreensão de um texto escrito. O autor ressalta ainda que

A leitura é uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintas e fundamentais: é objetiva, é seletiva, é antecipatória e é baseada na compreensão, tema sobre os quais o leitor deve claramente, escrever o controle. (SMITH, 1989, p. 17)

A partir dessas considerações, surge-nos um questionamento: a partir de que parâmetros nós podemos considerar o indivíduo leitor? Amparamo-nos, então, no pensamento de Azevedo, em *Formação de leitores e razões para a literatura* (2004), quando afirma que para ser considerado leitor “o sujeito precisa ser capaz de usar a linguagem escrita em benefício próprio, seja para informação, para ampliar sua visão de mundo, por motivos religiosos, ou por simples entretenimento.”.

Compreendemos que a leitura é, antes de tudo, apropriando-nos da visão de Bakhtin (2010), um diálogo que se estabelece entre um leitor e um autor, que depende ainda, segundo Rildo Cosson (2014), ao abordar as várias possibilidades e estratégias de leitura a serem utilizadas pelos professores em sala de aula, da “interação entre leitor e autor, texto e contexto”, constituindo o que ele denomina de “circuito de leitura”.

Essa perspectiva de leitura enquanto interação já havia sido abordada por Vincent Jouve, em *A Leitura* (2002), ao afirmar que “a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”, ou seja, é necessário que o leitor mobilize em si conhecimentos prévios que estabeleçam algum tipo de relação com o que está sendo lido para que a leitura faça para ele algum sentido.

Ainda segundo o autor “ler, portanto, é levar em conta as normas de todo tipo que determinam um texto e fazer jogar entre si as unidades de superfície que constroem seu sentido.” (JOUVE, 2002, p. 66).

Indo mais além no conceito de leitura, Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2006) assevera que o processo da leitura, em seu primeiro estágio, envolve três etapas: a antecipação, a decifração e a interpretação.

A primeira etapa, que vamos chamar de *antecipação*, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto – não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de

páginas, entre outros. A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto. (COSSON, 2006, p. 40)

Essa primeira etapa consiste em uma predição e permite-nos observar que informações, ou melhor, que bagagem o leitor já traz em relação ao tipo de texto lido. Quanto mais frequente for seu contato com o tipo de leitura e, no caso do livro impresso, com o objeto em si, maiores serão as probabilidades de antecipação ao conteúdo a ser lido.

Em seguida, o autor nos apresenta à segunda etapa do processo de leitura:

A segunda etapa é a *decifração*. Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois o recupera no contexto. (COSSON, 2006, p. 40)

Nessa etapa, são requeridas do leitor as habilidades de leitura propriamente ditas, ou seja, a decifração do código, a familiaridade com as palavras, expressões e o conhecimento da própria sintaxe do texto. Quanto maior for o domínio dessas habilidades, mais fluido será o processo da leitura.

Finalmente, o autor nos apresenta a terceira etapa, à qual ele denomina de *interpretação*.

Denominamos a terceira etapa de *interpretação*. Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. (COSSON, 2006, p. 40-41)

Importante ressaltar, segundo o autor, que a interpretação envolve pelos menos três elementos fundamentais para que se processe de forma adequada: o autor, o leitor e o contexto, aqui chamado de comunidade. A relação que se estabelece entre esses elementos é uma relação dialógica.

É, portanto, a essa visão de leitura-diálogo, leitura-questionamento, leitura-ação, leitura-criticidade, mas também leitura-fruição que nos ateremos na aplicação desta pesquisa.

## 2.2 LETRAMENTO

Dito isto, importa definirmos letramento, que em si é complexo, por envolver a leitura e a escrita, dois fenômenos bastante diferentes - muito embora se complementem, conforme podemos apreender em *Letramento: um tema em três gêneros*, da professora Magda Soares (2001). A autora assim define esses dois componentes do letramento, ler e escrever:

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura? (SOARES, 2001, p. 48)

Questionamentos como esse nos fazemos, em nossa prática cotidiana de educadores. Entretanto, acreditamos que algumas ações mediadas pela escola podem e devem contribuir para elevar esses níveis de letramento do indivíduo.

Ainda sob essa ótica, a autora define, como elemento do processo de letramento, o ato de escrever. Para ela,

Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo complexo continuum (...) (SOARES, 2001, p. 48-49)

Na sequência, a autora se utiliza do mesmo questionamento utilizado quando se referia à leitura, ou seja, quais critérios devem ser utilizados para considerar um indivíduo letrado, a partir de que ponto desse continuum a pessoa, referentemente à escrita, pode ser considerada letrada?

Não é nosso objetivo, nesta pesquisa, responder a tais questionamentos, mas, através de atividades direcionadas a partir da leitura integral do romance regionalista em sala de aula, estimular essas habilidades de leitura e escrita, que envolvem o processo de letramento.

Ainda de acordo com a pesquisadora, “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2001, p. 48-49).

O letramento é “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, 2003, p.18). Logo, tornar alguém letrado não é somente ensiná-lo a ler e escrever, ou seja, alfabetizá-lo, mas inseri-lo socialmente em diversas práticas que envolvem o processo de leitura e escrita.

Ao discutir as diferentes práticas de letramento e sua importância na inserção do indivíduo no contexto social, Roxane Rojo, em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009), apresenta-nos a definição de letramento como “ato ou efeito de letrar-se, estado ou condição do indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura ou da escrita, ou exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento cultural e social”, corroborando com o pensamento de Ângela Kleiman, que já afirmava, em *Oficina de Leitura: Teoria e Prática* (2004, p.19), que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”. Portanto, letramento, em sua acepção mais ampla, envolve as diferentes capacidades de atuação do indivíduo dentro do contexto em que se encontra inserido, que vão desde a leitura de placas, anúncios e letreiros, acesso a caixas eletrônicos e transações bancárias, até mesmo o manuseio de aparatos tecnológicos, dentre eles o aparelho celular, o computador e o notebook, só para citar alguns exemplos.

A seguir, discutiremos um dos tipos de letramento, o letramento literário.

### **2.2.1 Letramento literário**

Expressão ainda recente para nós, o letramento literário, pode-se dizer, é uma expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o conjunto dos múltiplos

letramentos a que se referem Soares (2003) e Rojo (2009), citadas anteriormente. Entretanto, o letramento literário constitui-se em um tipo de letramento singular, sobretudo pela relação diferenciada estabelecida com a escrita e com as diversas camadas do texto, ou seja, cada indivíduo dialoga com o texto escrito a partir do nível de letramento em que se encontre. Dessa forma, um indivíduo que esteja iniciando o processo tende a se ater às camadas mais superficiais do texto, inferindo as informações explícitas, enquanto aquele que já se encontra num nível de letramento mais avançado consegue alcançar informações implícitas, as que comumente chamamos de entrelinhas do texto, onde, normalmente, conseguimos perceber, por exemplo, a dimensão ideológica que todo texto traz consigo.

Compreendemos, entretanto, que o processo de letramento literário não se dá apenas no ambiente escolar, conforme ressaltam Graça Paulino e Rildo Cosson, em *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. (1998, p. 16) ao afirmar que “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”.

Ressalte-se que o letramento literário contribui para a formação crítica do indivíduo, estimulando-lhe a apreciação da literatura enquanto arte e ajudando-o no desenvolvimento da capacidade de escolhas textuais, por serem concebidas como escolhas individuais, como destacam ainda os autores:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO; COSSON, 2004, p. 56)

O letramento literário, apesar de não envolver diretamente a escrita, pode contribuir bastante na aquisição dessa habilidade, como afirma Rildo Cosson:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12)

Letramento literário, seguindo a perspectiva do autor, pode ser definido como o ato contínuo de internalização dos textos literários que percorrem nossa existência, desde as cantigas de ninar e histórias infantis, até os textos ditos canônicos que passam a compor nosso acervo de leituras ao longo da vida.

O autor destaca ainda que, na prática pedagógica, fazem-se imprescindíveis quatro ações, quais sejam: “a interação dos educandos com as obras literárias; a formação de uma comunidade de leitores; a ampliação do repertório literário dos educandos e a realização de atividades sistematizadas e contínuas” (COSSON, 2006), ideia com a qual corroboramos, mas, acreditamos só vir a se fazer plenamente realizável quando a parceria escola-família-poder público deixar de ser idealização para se tornar realidade através de ações concretas, a começar pelo acesso facilitado de um acervo literário significativo aos educandos, ação essa que independe da vontade isolada do educador.

É nessa perspectiva que Rildo Cosson criou a metodologia à qual denominou Sequência Básica de Letramento, que adotaremos em nossa proposta de intervenção, por compreendermos ser a que melhor se adequa à nossa realidade de escola em tempo integral, já que os educandos, além de passarem o dia no ambiente escolar, não dispõem de tempo e/ ou disposição, segundo seus próprios depoimentos, para realizarem atividades extraescolares à noite ou nos finais de semana e feriados.

### **2.2.2 A sequência básica de letramento literário**

A sequência básica de letramento literário na escola foi criada por Rildo Cosson a partir das pesquisas realizadas pelo autor junto a turmas dos ensinos fundamental e médio, quando atuava como professor desses segmentos e, atualmente, como pesquisador e formador de professores dentro do âmbito acadêmico.

A metodologia, segundo o autor, constitui-se de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, que serão explanadas a seguir.

A motivação consiste numa preparação prévia dos leitores para a leitura que será realizada, sem, no entanto, antecipá-la. É o que, vulgarmente denominamos de “criar o clima”. Ela pode, segundo o autor, dar-se de variadas

formas, a depender do texto literário a ser explorado e, sobretudo, dos interesses da turma. Nesse contexto, enfatiza Cosson:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passar despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, 2006, p. 54)

Acresça-se a isso a necessidade de se estabelecer alguma ligação entre a motivação e o texto que será lido, de maneira que o aluno-leitor possa construir essa relação, como nos lembra o autor:

Nesse sentido, 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. 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 de motivação. (COSSON, 2006, p. 55)

Nesse processo, o planejamento realizado pelo professor é imprescindível para que se obtenha êxito, na motivação, pois ele deve ter bem claros os objetivos a que se propõe a atividade e que relações se estabelecem a priori entre o texto e ela e de que forma podem ser geradas expectativas no leitor. Sobre esse aspecto da motivação, Cosson acrescenta ainda:

Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, as influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos. (COSSON, 2006, p. 56-57)

O autor ressalta ainda que a motivação nem sempre envolve em conjunto atividades orais, escritas e de leitura, podendo aparecer ou não de forma integrada:

Algumas motivações orais ou escritas se mostraram igualmente positivas. Todavia, compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola. Além disso, essas atividades integradas de motivação tornam evidentes que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa porque um está contido no outro. (COSSON, 2006, p. 57)

Entretanto, é necessário ter o cuidado, como adverte o autor, para não tornar esse primeiro momento muito extenso, sob pena de ele não cumprir seu papel dentro da sequência básica, que é motivar para a leitura literária.

Passemos, então, para o segundo passo da sequência básica de letramento literário, a que o autor denomina de Introdução que, segundo ele, consiste na apresentação do autor e da obra, que necessita sejam observados alguns cuidados:

Um Primeiro [cuidado] é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (COSSON, 2006, p. 60)

A apresentação da obra também é colocada, pelo autor, como objeto de cuidado por parte do professor, que deve procurar justificar o porquê da escolha daquela em detrimento de tantas outras, apresentando-a fisicamente aos alunos, chamando a atenção para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos que introduzem uma obra, denominados paratextuais, levantando hipóteses sobre o desenvolvimento do texto. Ressalta ainda que:

Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. De fato, ela fala e pode até prescindir da intervenção do professor, mas quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu. (COSSON, 2006, p. 60)

Assim como se dá com a motivação, a introdução deve ser breve, a fim de que a recepção da obra pelo aluno se dê de forma positiva.

O autor adverte ainda sobre a importância de o professor selecionar criteriosamente os elementos a serem explorados na introdução, as ênfases que serão dadas a determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que

o próprio aluno faça outras incursões na obra em si para que seja realizada uma boa introdução.

A terceira fase da sequência de letramento é a leitura da obra, que deve ser acompanhada pelo professor não no sentido de fiscalizá-la, mas de dar-lhe direcionamento, auxiliando o aluno em suas dificuldades, inclusive no ritmo da leitura, que deve ser realizada, segundo Rildo Cosson, fora de sala de aula, dada a extensão do texto, mas também pode ser feita a leitura em conjunto de um capítulo ou trecho de capítulo a fim de destacar determinados aspectos ou recursos expressivos que sejam de interesse do professor ou dos alunos. Ainda com respeito à frequência de leitura, evidencia o autor:

Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos. Naturalmente, nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, uma vez que se corre o risco de perder o foco da atividade. Desse modo, a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário. (COSSON, 2006, p. 63-64)

Nesse contexto, o professor, como mediador de leitura, poderá, nos intervalos do processo, ajudar os alunos a equacionar problemas que possam surgir, seja em relação ao ritmo de leitura, à interação com o texto, legibilidade do texto, disponibilidade do aluno para realizar a atividade, dentre outros.

Finalmente, a quarta etapa da sequência básica de letramento literário corresponde à interpretação que, segundo o autor

[...] 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. No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (COSSON, 2006, p.64)

Ou seja, para interpretar um texto, o leitor mobiliza, além das informações presentes no texto em níveis superficiais ou implícitos, os conhecimentos que vem acumulando ao longo de suas experiências como leitor e como indivíduo participante de um contexto social. Isso precisa ser levado em conta por nós, enquanto mediadores do processo de letramento literário, para que não estabeleçamos

“amarras” textuais que dificultem que o leitor construa sua própria interpretação e o distanciem do texto por considerá-lo hermético e por não conseguir alcançar esse modo de interpretação já pré-formatado por nós.

O autor propõe, no processo de letramento literário, que a interpretação seja pensada em dois momentos: um interior, também denominado de encontro do leitor com a obra, e outro exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária tal como abordamos aqui. (COSSON, 2006, p. 65)

Esse momento, ressalta ainda, não deve ser substituído por nenhum outro recurso pedagógico, a exemplo do resumo, vídeo, série de TV ou mesmo adaptação para o cinema, pois, segundo ele, é o momento em que o texto literário revela toda a sua força diante do leitor e é afetado pelo que se fez antes e durante a leitura.

Em outras palavras, ainda segundo Cosson,

[...] a motivação, a introdução e a leitura [...] são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2006, p. 65)

O momento externo, para o autor,

[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. (COSSON, 2006, p. 65)

Na escola, enquanto ambiente formativo, necessitamos tornar esse momento da interpretação um momento coletivo, a fim de ampliar os sentidos

construídos por cada aluno. Compartilhamos com Cosson a ideia de que através desse compartilhamento de interpretações é possível que o aluno-leitor se perceba membro de uma coletividade que pode e deve contribuir para ampliação de seus horizontes de leitura. A essa coletividade o autor dá o nome de comunidade de leitores.

Finalmente, reforça o autor, as atividades de interpretação devem objetivar a externalização da leitura, que pode se dar através de várias formas que vão variar dependendo do tipo de texto, idade da turma, dentre outros aspectos a serem considerados.

Como exemplos de atividades, podemos citar a produção de resenhas, poemas, cartazes, histórias em quadrinhos, músicas, paródias, maquetes, vídeos, registro em diário etc. Importa, nesse momento, que o aluno possa compartilhar com a turma sua produção, como forma de trocar impressões sobre a obra lida e ampliar sua visão a respeito da mesma.

### **2.2.3 Círculos de leitura**

Uma vez que compreendemos o letramento literário na escola como urgente e necessário, a fim de fazer cumprir as funções básicas a que esta se destina, ou seja, ensinar a ler e a escrever e ajudar o indivíduo a se construir enquanto cidadão membro de uma comunidade, para que nela seja capaz de atuar contribuindo para sua construção e transformação, importa destacarmos que, para que esse processo de letramento se concretize, a obra literária deve ser lida integralmente e, para isso, nós, professores, enquanto mediadores desse processo, devemos abandonar práticas de leitura de textos fragmentados e muitas vezes descontextualizados e nos voltamos para a leitura do livro, tendo em vista que “o letramento literário requer o contato direto com o texto literário”, cabendo à escola e ao professor “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive”(PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Dentre as práticas sugeridas para que o processo de letramento literário se consolide, corroboramos com Rildo Cosson quando diz que “o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário” e o círculo de leitura, nessa perspectiva, cumpre bem esse papel, já que esta metodologia estimula a leitura

coletiva, a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, ou seja, confere à leitura um caráter social.

Cosson defende, ainda, o círculo de leitura como prática privilegiada de letramento literário, quando afirma:

Dentre as muitas e diversas maneiras de constituição explícita ou formal de comunidades de leitores, isto é, de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições – ler em grupo, argumenta Long, “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros (LONG, 1993, p. 194 *apud* COSSON, 2014, p. 139)

O círculo de leitura adotado por Cosson é o mesmo proposto por Daniels (2002), que pode ser definido como uma atividade que reúne um grupo de alunos em torno da leitura e discussão de uma obra e que, ainda segundo o autor, possui as seguintes características, as quais nem todas são adotadas em nossas práticas de leitura em sala de aula, a exemplo do item a), tendo em vista que, a priori, as obras lidas pelos alunos normalmente são previamente selecionadas pelo professor com base nos aspectos que se pretende abordar a partir da leitura:

- a) a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em post-it e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e auto avaliação do aluno;
- j) uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo. (DANIELS, 2002, p. 18-27, *apud* COSSON, 2014, p. 140).

Uma vez conhecidas as características do círculo de leitura, acreditamos ser possível adaptá-las à nossa realidade e necessidades, pois, como já o dissemos, em nossa pesquisa trabalharemos não com várias, mas com uma única obra, no caso o romance regionalista *O Quinze*, escolhido a partir de critérios sobre os quais nos deteremos logo mais.

Passemos, agora, para as fichas de função sugeridas por Daniels (2002, *apud* Cosson 2014), que se constituem em fichas de leitura a serem preenchidas pelos alunos a partir de uma função assumida no grupo. As funções são as seguintes:

- a) Conector - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador – Traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista - Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador - Sumariza o texto;
- g) Pesquisador – Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo - Descreve principais cenas;
- i) Perfilador - Traça um perfil das personagens mais interessantes. (DANIELS, 2002 *apud* COSSON, 2014, p. 142-143).

O autor atenta ainda para o fato de que nem todas as fichas necessitam ser preenchidas, cabendo ao professor retirar, adaptar ou introduzir novas funções, dependendo da dinâmica do grupo e dos objetivos desejados. Destaca, porém, que para o seu idealizador as quatro funções iniciais – Conector, Questionador, Iluminador e Ilustrador – são as mais importantes porque, segundo Daniels (2002 *apud* Cosson, 2014), “estão relacionadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro”

Entretanto, ainda segundo Cosson, ao adotar as fichas de leitura, o professor deve estar atento para evitar que elas prejudiquem as discussões, tornando o momento uma mera leitura dos conteúdos das fichas e sugere que elas sejam deixadas de lado tão logo o grupo se habitue à dinâmica do círculo de leitura ou, sendo mais radical, nem mesmo as utilize.

Finalmente, o autor detém-se sobre importante etapa de qualquer atividade formativa, sobretudo no âmbito escolar: a avaliação. Para ele, as formas tradicionais de avaliação, a exemplo dos testes, fichas de leitura, relatório de leitura

com a finalidade de geração de notas não são adequadas quando se pretende estimular hábitos de leitura similares aos praticados fora do contexto escolar, e atenta para a necessidade de ser criada outra cultura de avaliação, bem como uma frequência na utilização da observação dos grupos, lançando mão de tabelas e outros recursos que permitam registrar e medir o desempenho dos alunos.

Alerta ainda Cosson para o fato de que a metodologia dos círculos de leitura, longe de se apresentar como estratégia perfeita a ser utilizada no letramento literário, apresenta alguns problemas na sua execução. Esses problemas, prossegue o autor, relacionam-se prioritariamente à essência da proposta, que é a aula de discussão dos grupos, pois, segundo ele, são levantadas questões, pelos educadores, no tocante à falta de conteúdo instrucional ou à falta de bases democráticas no desenvolvimento dos grupos.

A solução para essas questões, segundo Cosson, está centrada em “um trabalho intenso de observação das discussões dos grupos e um trabalho ainda mais intenso em relação à interação social dos alunos entre si” (COSSON, 2014, p. 146).

Entretanto, o autor ressalta que, não obstante as dificuldades apresentadas, a metodologia deve ser replicada, pois muitos são os benefícios:

A lista de benefícios é extensa, compreendendo desde um maior envolvimento com os textos até o desenvolvimento do pensamento crítico, passando pelo empoderamento do aluno no processo de escolha dos livros para ler e comando das discussões; aprendizagem mediada pelos próprios alunos; riqueza de interpretação por força da diversidade de pontos de vista sobre o mesmo texto; desenvolvimento da compreensão dos textos, da capacidade de resolução de problemas e habilidades de tomada de decisão; e, acima de tudo, a formação de leitores em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior (O'BRIAN; 2004, THEIN; GUISE; SLOAN; 2011, ROBERTS; 1998 *apud* COSSON; 2014, p. 147).

Dificuldades à parte, acreditamos que os círculos de leitura se apresentam como proposta inovadora e eficaz quando desejamos superar o desafio de promover o letramento literário de nossos educandos e, por isso mesmo, devemos ser desafiados a vivenciá-los, sob pena de perdermos uma inequívoca oportunidade de tornar esse objetivo, que é estimular o letramento literário de nossos educandos, cada vez mais possível de ser alcançado.

### 2.3 O PAPEL DA ESCOLA NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Apesar das inúmeras críticas que a educação escolar vem sofrendo ao longo de sua implantação, é na escola, ainda, que se realiza a construção do saber de forma sistematizada, organizada.

Nesse contexto, o letramento literário surge como um dos desafios a serem enfrentados pelos educadores, tendo em vista alguns fatores internos e externos que tendem a dificultar esse processo.

Como desafios internos, podemos citar: a deficiência dos educadores no tocante ao seu próprio letramento literário, além da falta de capacitação adequada para trabalhar de forma atrativa as aulas de literatura; a dificuldade de acesso, no ambiente escolar, a obras que estimulem a curiosidade e o despertar para o prazer da leitura; um currículo por vezes “engessado”, que não permite inovações e experimentações, aliado à resistência de alguns gestores que cobram seu cumprimento integral ao longo do ano letivo.

Como desafios externos, cabe-nos ressaltar o contexto familiar dos educandos, que nem sempre é estimulante a atividades de leitura, ou seja, o hábito de ler, que deveria ser construído desde os primeiros anos de vida, não faz parte do cotidiano da maioria das famílias; o apelo das novas mídias, associadas aos recursos tecnológicos disponíveis e ao alcance da maioria, independentemente da condição social que acabam se tornando mais atrativos por exigirem pouca reflexão e por serem de fácil consumo.

Além desses desafios, comuns à maioria dos contextos escolares, o que podemos constatar, ora pelos depoimentos de colegas colhidos em seminários, palestras, formações e outros eventos a que temos tido a oportunidade de comparecer, ora pelos inúmeros trabalhos realizados sobre a temática, no caso específico de nossa pesquisa temos o agravante do contato de nosso educandos com situações cotidianas de violência, em geral ocasionado pelo tráfico de drogas e pela própria condição econômica precária de boa parte dos moradores das periferias de nossa cidade. Nesse contexto, o contato com a produção literária torna-se algo distante da realidade familiar da maioria dos nossos educandos, como pudemos constatar quando da aplicação de nosso primeiro instrumental, em que 53,3% (dezesesseis alunos) afirmam que seus familiares não costumam ler livros e não possuem ou possuem no máximo cinco exemplares de livros literários em suas

residências, o que, a nosso ver, se constitui em um contato muito incipiente em se tratando da formação de leitores desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, os pesquisadores são praticamente unânimes em atribuir à escola o papel de mediadora do processo de letramento literário dos indivíduos, respeitando o conhecimento prévio trazido por estes e, como bem destaca Lerner (2002), interagindo com os textos de forma a, a partir de sua interpretação, serem capazes de compreender o mundo à sua volta, questionando-o, modificando-o. Diz o autor:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos. (LERNER, 2002, p. 17)

À escola, como espaço privilegiado de formação, cabe justamente oferecer, de forma atrativa, aos educandos, acesso irrestrito e prazeroso à cultura leitora, e, para isso, já se desenvolvem atividades, como a sequência básica ou os círculos de leitura sugeridos por Cosson (2006; 2014), que, apesar de não sanarem totalmente as dificuldades, são ações que já apontam para uma reversão no conceito preexistente de que ler é uma atividade enfadonha, cansativa e complexa por demais para ser socializada com todos os indivíduos.

Ao contrário, temos percebido que a forma como se introduz a leitura na escola é que tem muitas vezes gerado o afastamento e a criação desses preconceitos. Para exemplificar, basta recordarmos que os textos literários, geralmente, são utilizados apenas como pretextos para o ensino da gramática ou em atividades de interpretação que raramente exploram o texto de forma a promover uma maior aproximação entre este o leitor.

Necessitamos ousar no sentido de trazer para o âmbito escolar a leitura integral da obra literária, pois, conforme afirma Teresa Colomer (2007) em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, obra que discute a elaboração de um itinerário de leitura que possibilite aos educandos realizarem um processo formativo que os conduza a uma melhor compreensão do mundo, além da fruição literária, “a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não

apenas é essencial, mas simplesmente inevitável” (COLOMER, 2007, p.20), pois, muito embora a leitura literária aparentemente nos distancie da realidade circundante, ela simultaneamente nos permite conhecê-la ainda mais, já que a realidade, através da literatura, nos é apresentada de forma sistematizada e, se esse contato com a leitura for mediada, pode nos conduzir a compreensões mais densas e profundas acerca desse caos em que estamos inseridos, nos possibilitando exercer, de forma mais consciente, nosso papel como indivíduo participante de uma coletividade, questionando o que está posto como verdade absoluta, atuando para modificar as situações que nos são desfavoráveis ou desconfortáveis, ao invés de sermos meros espectadores ou reprodutores dessas “verdades” que nos são repassadas cotidianamente como inquestionáveis.

Mas isso, acreditamos, só é possível quando o processo de letramento avança para além da superfície dos textos lidos, o que se dá gradativamente, ao longo do percurso formativo do indivíduo. Entretanto, acreditamos ser possível, por assim dizer, acelerar esse processo, quando a leitura das obras literárias é mediada, de forma a garantir a exploração dos vários e diferentes aspectos que o texto possa permitir. Em síntese, é muito difícil não ser tocado, de alguma forma, pela leitura de uma obra literária, seja de forma a nos emocionar, inquietar ou até mesmo promover a necessidade de agir sobre algum aspecto de nossa existência. Mesmo a apatia diante de uma obra é uma forma de reação proporcionada pela leitura da mesma.

A leitura, reforçamos, para se tornar significativa do ponto de vista de atingir os diferentes níveis de letramento literário dos educandos, necessita ser mediada, cabendo esse papel ao professor, que precisa explorar as dimensões ensináveis desse texto através de um planejamento de atividades direcionadas.

As dimensões ensináveis referem-se, segundo Forte, em seu artigo “Dimensões Ensináveis, Gêneros Textuais e Literatura: Diálogos Possíveis”, aos aspectos a serem abordados e ensinados através do texto, no contexto escolar, que, para além dos conteúdos escolares que possam vir a ser trabalhados através dele, extrapolem o texto em si, para dialogar com a realidade do leitor. Para a autora,

[...] todo texto, grosso modo, configura-se enquanto ferramenta que apresenta dimensões a serem exploradas e ensinadas, dada a ambiência escolar, suas exigências e o caráter multifuncional dos gêneros textuais. O texto literário, uma vez escolarizado, torna-se não somente objeto de ensino, mas uma forma de conhecimento, de apreensão da realidade circundante, seja pela via do imaginário, do representacional ou de ambos. (FORTE, 2016, p. 128)

Dentro desse processo de mediação da leitura da obra literária, enfatizamos a necessidade de se pensar num processo de leitura que possibilite que essas dimensões possam ser exploradas, a exemplo da Sequência Básica ou do Círculo de Leitura, de maneira a fazer o indivíduo repensar o contexto social em que se encontra inserido, atuando sobre ele, já que, segundo Colomer,

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbaliza-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura (COLOMER, 2007, p. 27).

Logo, para além da fruição literária, interessa-nos explorar os limites possíveis de interpretação do texto, respeitando, obviamente a bagagem cultural dos alunos-leitores, as particularidades do contexto social em que estão inseridos e, sobretudo, promovendo a socialização de suas percepções, contribuindo para a formação de uma comunidade de leitores, corroborando com a ideia de que

Se a literatura é verdadeiramente um patrimônio, este patrimônio é, antes de mais nada, um patrimônio de debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades do uso da língua (BRONCKART; COLOMER, 2007 p. 29).

Afinal, como ressalta a autora, “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária pode resumir-se à formação do leitor competente.” (COLOMER, 2007).

Compreendemos como leitor competente, a partir de nossas experiências como educador e pesquisador, o indivíduo que consegue identificar os diferentes gêneros discursivos a partir das especificidades que cada um apresenta, estabelecendo um diálogo com os conteúdos ali postos, interpretando-os, utilizando-os com o intuito de facilitar o convívio social (a exemplo dos textos instrucionais) ou questionando-os, dando-lhes novos sentidos a partir de suas próprias experiências de vida.

Nesse contexto, cabe ao professor conhecer, planejar e executar ações que possibilitem esse contato transformador do educando com a obra literária. Esse papel de mediador da leitura, aqui atribuído a esse profissional, é fundamental para

que os alunos possam explorar todas as nuances que o texto oferece, seja nos aspectos linguísticos, através da exploração das variedades apresentadas no decorrer da obra; semânticos, a partir das diferentes significações de palavras ou expressões utilizadas pelo autor; e aspectos ideológicos que perpassam a narrativa, através dos quais é possível fazer-se um contraponto com a própria realidade dos leitores. Ademais, é importante destacar que a formação do professor enquanto mediador é imprescindível para que o texto possa ser explorado adequadamente em todas essas dimensões, de forma mais significativa.

Por ser o ambiente formador por excelência, ainda que não o único, é papel da escola oferecer aos educandos um espaço de fruição literária, apresentando-os à variedade de gêneros, estilos e escolas existentes, de maneira que eles possam se apropriar dos textos lidos de forma prazerosa e desafiadora, ajudando-os a construir seus próprios perfis leitores, de maneira crítica e com possibilidade, a partir desse contato, muitas vezes introdutório, de escolha da literatura que lhes for mais aprazível.

No entanto, podemos observar que, no meio escolar, o texto literário, na maioria das vezes, é utilizado, sobretudo através dos trechos veiculados nos livros didáticos, como suporte para o ensino de gramática ou dos gêneros narrativos, perdendo, portanto, seu encanto e natureza estética, o que promove um distanciamento cada vez maior entre os estudantes e as obras literárias.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais rara a prática da leitura integral de obras literárias no ambiente escolar, o que, a nosso ver, se constitui em grande prejuízo para a formação de nossos educandos.

Temos observado que existe uma discrepância entre o discurso promovido pelos educadores, acerca da importância da leitura como formadora de escritores proficientes e cidadãos críticos e comprometidos com a realidade social, e as práticas efetivas de letramento literário em sala de aula. A leitura obrigatória de obras previamente selecionadas pelo professor, quando ocorre, também tem sido motivo de descontentamento e resistência entre os alunos, sobretudo pela ausência de uma metodologia que lhes possibilite uma maior imersão na obra lida, a exemplo das sequências básicas de letramento literário propostas por Cosson (2011). No geral, as obras, quando lidas, servem de pretexto para a realização de avaliações para atribuições de notas, a partir de questões que muito pouco estimulam o aluno a

um aprofundamento na obra em si e tampouco despertam-lhes o interesse por obras similares.

Obviamente, não imputamos ao professor toda a responsabilidade pela falta de letramento literário de nossos educandos, pois muitos são os fatores que nos levam a essa triste realidade, dentre eles a falta de estímulo por parte das famílias, as condições econômicas, além da própria falta de interesse em função de outros atrativos (jogos virtuais, redes sociais, só para citar alguns).

Além disso, temos consciência de que nem todos os estudantes gostam ou gostarão de literatura, mas, acreditamos que seja necessário que a escola possibilite o acesso às obras literárias e, mais ainda, estimule o olhar crítico sobre seus conteúdos.

Propomos, portanto, que o livro por nós indicado seja trabalhado com os alunos de forma a envolvê-los no percurso da leitura, a fim de ajudá-los a perceber que a leitura não deve se constituir em sacrifício e que, além de ser necessária, porque nos ajuda a compreender melhor o mundo em que estamos inseridos, ressignificando-o, pode e deve ser uma experiência significativa, um direito inalienável.

### 3 “O QUINZE” – LEITURA INTEGRAL EM SALA DE AULA: POR QUE NÃO?

Neste capítulo, propomos uma reflexão acerca da escolha do romance *O Quinze* em detrimento de tantas obras tão ou mais importantes que compõem o nosso acervo literário nacional, além de abordarmos, ainda que superficialmente, o enredo presente na obra.

O romance escolhido por nós, *O Quinze*, de autoria de Rachel de Queiroz, justifica-se por várias razões. Primeiramente, pela tentativa de promover uma aproximação dos alunos com o universo da escritora, que, além de ser cearense, plasma, em sua obra, muito da realidade social enfrentada por boa parte de nossos educandos, moradores da periferia e descendentes diretos ou indiretos de uma parcela da população que vivenciou o êxodo rural, conforme pudemos constatar em vários depoimentos colhidos ao longo de nosso convívio com esses estudantes, o que, a nosso ver, geraria empatia e, conseqüentemente, um maior interesse na leitura, podendo vir a contribuir para despertar sua curiosidade leitora, levando-os a buscar outras obras da mesma autora ou de outros autores com os quais se identifiquem e, principalmente, a analisarem de forma crítica as situações retratadas no romance, trazendo-as para um confronto com o momento presente, através de atividades de extrapolação da obra.

Acresça-se a isso o fato de *O Quinze* fazer parte do cânone escolar, tendo em vista demarcar um período a partir do qual nossa literatura passou a revelar um das facetas do Brasil que o país desconhecia, através, sobretudo, dos autores nordestinos que compõem o chamado “Ciclo do Nordeste”, responsáveis por promoveram a denúncia da triste realidade social a que a população concentrada fora do eixo Sul-Sudeste era e ainda continua a ser submetida. Junte-se a isso o fato de a obra ter sido contemplada com o prêmio Graça Aranha em 1931, considerado o maior prêmio literário da época, pouco após sua publicação, em Fortaleza, em 1930.

Apesar de não ter sido o primeiro romance a abordar a temática da seca no Nordeste brasileiro (autores como os cearenses Rodolfo Teófilo, com *A Fome* (1890), e o paraibano José Américo de Almeida, com *A Bagaceira* (1928), já haviam tratado do assunto sob perspectivas diversas), *O Quinze* é considerado um marco literário pelos críticos e estudiosos, por tratar-se de romance escrito por uma mulher, além do mais, jovem de 20 anos (à época da publicação, tendo 18 quando o escreveu) que estreia na literatura diferenciando-se das poucas autoras que existiam

à época por trazer um texto despido de sentimentalismos, claro, conciso, objetivo. Para a crítica predominantemente masculina e machista da época, *ser mulher* era visto como fator que contribuiria para obras mais emotivas, sensíveis. É interessante destacar que à época de lançamento da obra muitos dos críticos que a recepcionaram eram tributários de uma formação do século XIX, positivista e marcadamente presa a padrões. Para Augusto Frederico Schmidt, em sua nota crítica escrita quando do lançamento de *O Quinze*, em 18 de agosto de 1930, “livro que surpreende pela experiência, pelo repouso, pelo domínio da emoção”. Afora isso, ressalte-se que o romance foi traduzido para vários idiomas, entre eles o francês, o alemão e o espanhol, além de ter recebido algumas adaptações para o teatro e uma versão cinematográfica.

Finalmente, temos plena consciência de que somente a leitura integral e mediada do romance *O Quinze* não promoverá o letramento literário de nossos educandos, nem os tornará cidadãos dotados de criticidade e aptos, de imediato, a incursões em leituras mais sofisticadas; entretanto, temos convicção de que a partir de um trabalho sistematizado em torno da obra, é possível iniciar ou dar continuidade a esse processo que, acreditamos, deve ser de toda uma vida, que é o letramento literário.

Muito embora, como já dito anteriormente, faça parte do cânone escolar, denominação que recebe a lista de autores e obras seletos dentro de um gênero literário, o romance regionalista *O Quinze* pode ser bem explorado no contexto escolar, seja no aspecto da linguagem, em que a norma-padrão usada pelo narrador ao longo do enredo ora se mescla e ora se contrapõe com a fala regional das personagens, criando um micro universo, por assim dizer, do que se constitui o falar brasileiro; seja no aspecto cultural e histórico que nos são apresentados através da narrativa.

Outro aspecto também relevante no romance são as relações sociais que se estabelecem entre os personagens. O enredo se desenvolve a partir de dois núcleos narrativos: o do êxodo da família de Chico Bento ocasionado pela seca e o amor não consumado entre os primos Conceição e Vicente.

A partir do primeiro núcleo, é possível trabalhar-se as relações de poder, as questões sociais e políticas que, para além das questões climáticas, envolvem o fenômeno da seca, dentre outros aspectos.

Além disso, torna-se imprescindível estabelecer-se um contraponto entre a situação de miséria e exclusão social a que a família de retirantes do início do século XX é submetida e a realidade vivenciada na atualidade por aqueles que ainda sofrem com as agruras da estiagem e em que medida as políticas públicas existentes àquela época segundo descreve-nos o romance se assemelham às praticadas nos dias correntes.

No segundo núcleo, podem ser exploradas as relações de gênero e o empoderamento feminino, representado, no romance, pela personagem Conceição e os conflitos que se estabelecem em função desse empoderamento.

Ressaltemos a importância de se trazer à baila questões relacionadas ao papel atribuído socialmente à mulher e a quebra de expectativas concretizada na personagem Conceição que, numa época em que as mulheres eram “adestradas” para o casamento e as lides domésticas, mostra-se voltada às atividades intelectuais e engajada nas questões sociais, o que representa, para a estrutura patriarcal vigente nos idos de 1915, uma total subversão à ordem “natural”.

Por todas essas dimensões, acreditamos ser viável e necessário se trabalhar a obra integralmente em sala de aula, ou seja, realizando a leitura mediada de todos os capítulos do romance, intercalando a leitura presencial com a leitura extraclasse, explorando os aspectos linguísticos, sociais e ideológicos que perpassam o romance, contribuindo, dessa forma, com o processo de letramento literário de nossos educandos.

## 4 A ESCOLA COMO AMBIENTE DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos algumas escolhas que contribuíram para que a pesquisa se efetivasse, tendo em vista contribuir com o processo de letramento literário no ambiente escolar. Inicialmente, abordaremos a natureza da pesquisa e sua efetivação na escola. Em seguida, trataremos do campo da pesquisa e dos sujeitos envolvidos, alunos e professor pesquisador, além dos procedimentos metodológicos, instrumentais utilizados na coleta de dados, finalizando com os resultados obtidos.

### 4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Desenvolvemos, neste trabalho, o método da pesquisa-ação, que consiste, segundo Michel Thiollent em “Metodologia da Pesquisa-Ação” em:

[...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Tal escolha deu-se em função de esse método de pesquisa estar em consonância com os objetivos do Mestrado Profissional em Letras que, resumidamente, seria desenvolverem-se, pelo professor-pesquisador, atividades que busquem intervir na solução de problemas relacionados à leitura e escrita no dia a dia da prática docente. Para além disso, observamos que a pesquisa-ação possibilita uma intervenção mais direta em nossas práticas cotidianas na escola, nesse caso, especificamente no processo de letramento literário de nossos educandos.

Dessa forma, a pesquisa-ação apresenta-se como a mais adequada, porque, segundo Adelina Baldissera, em seu artigo “Pesquisa-ação: uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo”:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (BALDISSERA, s.d., p. 2)

Tal pressuposto encontra-se totalmente em consonância com nossos objetivos que, para além do cumprimento das exigências do curso, relacionam-se com as angústias que enfrentamos cotidianamente em sala de aula, sobretudo no que se refere à contribuição que a escola necessita dar às práticas de letramento literário de nossos educandos, já que, como poderemos constatar ao longo da pesquisa, com raras exceções, o ambiente escolar tem sido praticamente o único local em que esse movimento é realizado, tendo em vista que a realidade social de nossas famílias no geral não permite o contato e tampouco o estímulo à leitura de obras literárias, já que, como pudemos constatar através da aplicação de questionário com a turma, apesar de nos lares de 63,4% (19 alunos) existir espaço reservado para livros (estante, prateleira etc.) e 73,4% (22 alunos) possuírem livros (romances, crônicas, contos etc.) em suas residências, apenas 46,8% (14 alunos) possui entre um e cinco exemplares de livros literários à disposição em casa, enquanto os que possuem mais de cinco exemplares correspondem a 26,7% (08 alunos) e os que não têm nenhum somam também 26,7% (08 alunos).

Além disso, apenas 46,7% (14 alunos) afirmam que seus familiares costumam ler com frequência, e 53,3% (16 alunos) afirma que seus familiares não possuem esse hábito, o que corrobora com o que constatamos anteriormente em relação à importância do ambiente escolar como formador do hábito de leitura entre os jovens e como mediador do processo de letramento literário de nossos alunos.

Dessa forma, além da revisão bibliográfica necessária à realização de qualquer pesquisa, assumimos o papel de investigador dentro da nossa própria realidade escolar, buscando contribuir, com uma proposta de intervenção, com a educação literária de nossos estudantes, transformando, por conseguinte, nossa própria prática docente. Para tanto, lançamos mão da sequência básica (Cosson, 2012) adequando-a ao nosso próprio contexto de escola em tempo integral da periferia de Fortaleza-CE.

#### 4.2 O AMBIENTE DA PESQUISA-AÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino de Fortaleza, com 51 anos de existência e transformada em EEMTI (Escola de Ensino Médio em Tempo Integral) no ano de 2018. Situada em uma área de Fortaleza denominada de Grande Mucuripe, que abraça os bairros Mucuripe e áreas

próximas, a instituição recebe alunos oriundos dos bairros Vicente Pinzon, Morros Santa Terezinha e Teixeira, Papicu, Varjota e Castelo Encantado, com três turmas de cada série do Ensino Médio, totalizando 09 salas, com 314 alunos matriculados em 2019, distribuídos em média de 35 alunos por sala.

A escola possui ainda laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de mediação de conflitos, sala dos professores, sala da coordenação, diretoria, secretaria, cozinha, pátio interno coberto, banheiros masculino e feminino para estudantes, assim como para professores e funcionários, além de quadra coberta e uma biblioteca com pouco mais de 1.000 exemplares.

Os estudantes permanecem no ambiente escolar das 07h30min às 17h00min, com dois intervalos de 20 minutos cada para lanches, sendo um pela manhã, entre 09h10min e 09h30min e o segundo à tarde, entre 15h00min e 15h20min, além de um intervalo para almoço, entre 12h00min e 13h20min. Todas as refeições são servidas no pátio interno coberto da escola, onde se improvisou um refeitório com mesas e assentos coletivos.

Nesse espaço de tempo em que permanecem na escola, os estudantes assistem a 9 horas/aulas com duração de 50 minutos cada. Além das disciplinas da grade curricular comum, são ofertadas as disciplinas de Formação Cidadã, que integra o PDT (Projeto Diretor de Turma), possuindo carga horária de 1 hora/aula semanal e NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais), com carga horária de 02 horas/aulas semanais, além das chamadas disciplinas eletivas que, como o próprio nome sugere, são escolhidas pelos alunos a partir de um “cardápio” de disciplinas previamente elaborado pelos professores das diversas áreas do conhecimento, com carga horária semanal de 10 horas/aulas, sendo 2 horas/aulas diárias de cada eletiva escolhida pelo estudante, totalizando 45 horas/aulas semanais, das quais 5 horas/aulas são destinadas ao ensino da Língua Portuguesa (distribuídas a critério do professor em Gramática, Interpretação e Literatura) e 1 hora/aula a Redação.

A escolha do ambiente da pesquisa deu-se em função de nossa lotação naquela escola, onde atuamos há nove anos como professor efetivo da rede estadual de educação.

### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa foi aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio da escola já citada, composta por 30 estudantes, dos quais 15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, na faixa etária dos 14 aos 16 anos. Tal escolha se deveu ao fato de o professor-pesquisador estar lotado nesta turma desde o ano letivo anterior, quando a mesma cursava o 9º ano do ensino fundamental.

Oriundos, em sua quase totalidade, de famílias de baixa renda moradoras, como já o dissemos do Grande Mucuripe e áreas próximas, em Fortaleza, os educandos demonstram, em sua maioria, pouco interesse pela leitura, seja de obras literárias ou de outros gêneros e suportes, o que, a nosso ver, tem impactado na dificuldade apresentada por boa parte da turma quando da realização das avaliações internas ou externas ou de atividades que requerem pesquisa e apresentação oral, a exemplo dos seminários e feiras culturais ocorridos no ambiente escolar.

Acreditávamos, em nossa hipótese inicial, que a falta de interesse na leitura era fruto da falta de contato com as obras literárias, seja no ambiente doméstico, ou no ambiente escolar, e que esse interesse poderia ser despertado através da leitura de uma obra de cunho regionalista com a qual houvesse uma identificação, seja pelo fator geográfico, linguístico ou pelas situações de exclusão social que o romance traz e com a qual os alunos têm de lidar diariamente no meio em que convivem, a exemplo dos relatos e depoimentos que muitos já nos forneceram no decorrer das aulas.

Entretanto, pudemos perceber que essas questões não foram suficientes para causar o despertar para a leitura em boa parte da turma, o que nos fez refletir, sobretudo após a aplicação do primeiro questionário desta pesquisa, que o desinteresse pela obra está relacionado a múltiplos fatores, incluindo-se a falta de estímulo no ambiente familiar, a dificuldade de acesso a obras literárias, tanto por questões financeiras quanto por não haver, na região, bibliotecas públicas, exceção para algumas escolares que, além de possuírem acervo limitado, muitas vezes não estão disponíveis para os alunos, segundo seus depoimentos, nos horários de intervalos, tampouco em finais de semana ou dias não úteis, ou mesmo por uma série de outros atrativos que acabam distanciando os alunos dos livros, tais como séries televisivas e jogos virtuais através de aparelhos celulares e computadores

(para os que os possuem), além das redes sociais, que acabam consumindo parcela significativa do tempo livre dos alunos.

Contudo, mesmo diante de todas as dificuldades, acreditamos ser nossa obrigação enquanto educadores propor a leitura mediada do romance e poder contribuir, ainda que minimamente, para despertar, senão em todos, mas pelo menos em parte da turma, o interesse, a curiosidade e a reflexão sobre a obra a ser lida na íntegra a partir da sequência didática que propomos.

#### 4.4 INVESTIGANDO A FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS EDUCANDOS

A priori, acreditamos que, para que fosse possível intervir de forma positiva no processo de letramento literário de nossos educandos através da mediação na leitura integral da obra literária, far-se-ia necessário conhecer o percurso formativo desses indivíduos, sobretudo no tocante às formas de contato com os livros, seja no âmbito familiar, escolar ou da própria comunidade em que eles estão inseridos.

Para tanto, aplicamos questionário com 14 questões (anexo 1) e pudemos constatar, através das respostas obtidas que a realidade de nosso público-alvo se assemelha aos resultados obtidos por outros pesquisadores consultados, a exemplo de Rojo(2009), Soares(2003) que empreenderam esforços no sentido de verificar as dificuldades na formação de leitores proficientes em nosso país.

Vamos, então, aos resultados obtidos em nossa análise:

Dos trinta alunos participantes da pesquisa, dezoito afirmaram gostar de ler livros, o que corresponde a 60% da turma, resultado inicialmente animador, não fosse pelo distanciamento entre o que se afirma e o que se vivencia na prática.

Aos serem indagados quanto ao por que das respostas afirmativas ou negativas acerca do gosto leitura, as respostas foram bem variadas e tomamos a liberdade de transcrevê-las no quadro abaixo, para que possamos ter uma ideia do pensamento dos estudantes sobre a temática. Por razões éticas, omitiremos os nomes dos sujeitos depoentes, identificando-lhes a expressão “aluno 1”, “aluno 2” e assim sucessivamente.

**Quadro 1 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 1 do questionário 1  
(anexo 1)**

Gosto de ler livros porque...	Não gosto de ler livros porque...
<p>“Desenvolve a leitura e o aprendizado.” (aluno 1)</p> <p>“A leitura faz ter um conhecimento precioso, além da experiência com as histórias.” (aluno 2)</p> <p>“Gosto do que me interessa.” (aluno 3)</p> <p>“Abre mais o entendimento, faz conhecer palavras novas e novos conhecimentos.” (aluno 4)</p> <p>“Procuro conhecimentos em alguns livros.” (aluno 5)</p> <p>“Só quando é algo da escola.” (aluno 6)</p> <p>“Depende do tema.” (aluno 7)</p> <p>“Porque acho interessante.” (aluno 8)</p> <p>“Acho um conforto e um passatempo divertido que ao mesmo tempo me educa.” (aluno 9)</p> <p>“Porque acho interessante e é uma forma de conhecimento.” (aluno 10)</p> <p>“Porque é bom para aprender coisas novas e quando você tá no tédio é bom.” (aluno 11)</p> <p>“Porque pra mim tira o stress, também minha avó gostava, aí peguei o costume.” (aluno 12)</p> <p>“Porque imagino as histórias na minha cabeça.” (aluno 13)</p> <p>“Porque eu gosto de imaginar cada história e sair um pouco da realidade.” (aluno 14)</p> <p>“Porque melhora nossa leitura e abre nossa mente.” (aluno 15)</p> <p>“Porque eu acho legal descobrir as coisas sobre o livro.” (aluno 16)</p> <p>“Porque eu acho interessante e é uma forma de conhecimento.” (aluno 17)</p> <p>(aluno 18 = não respondeu)</p>	<p>“Não tenho paciência.” (aluno 19)</p> <p>“Não gosto.” (aluno 20)</p> <p>“Porque acho um pouco perda de tempo.” (aluno 21)</p> <p>“Porque não gosto.” (aluno 22)</p> <p>“Porque não gosto.” (aluno 23)</p> <p>“Porque toma muito tempo.” (aluno 24)</p> <p>“Preguiça.” (aluno 25)</p> <p>“Preguiça e falta de interesse.” (aluno 26)</p> <p>“Porque eu acho chato, mas eu leio de vez em quando.” (aluno 27)</p> <p>“Porque não tenho paciência.” (aluno 28)</p> <p>“Porque não tenho paciência.” (aluno 29)</p> <p>“Não gosto, não tenho paciência pra ler.” (aluno 30)</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Como pudemos perceber, a maioria acha o livro interessante, importante e boa parte dos que não leem atribuem isso à falta de interesse, falta de paciência e até mesmo à preguiça.

O resultado dessas perguntas iniciais, embora animador, não se confirma nas perguntas seguintes, que tratam da média de livros lidos por ano e da frequência com que a leitura é realizada, como podemos ver em seguida:

Em relação à quantidade de livros lidos anualmente, 20% dos estudantes não leem sequer um livro, enquanto 23,3% leem apenas um e outros 20% leem dois; 16,7% leem três livros e apenas 20% leem mais de três livros ao ano.

Quanto à frequência de leitura, 6,7% afirmaram nunca ler, 73,3% leem raramente, 6,7%, uma vez por semana e 13,3%, quase todos os dias. Nenhum aluno afirmou ler todos os dias. Ou seja, a grande maioria dos alunos lê raramente e, quando lê, não passa de duas obras ao ano (83,3%).

Perguntados sobre a leitura de alguma obra de autor cearense, 21 alunos (70% da turma) afirmaram nunca ter lido nenhuma, enquanto dos nove estudantes que afirmaram ter lido, três disseram já ter lido Rachel de Queiroz, um leu José de Alencar, outro leu cordéis e quatro não recordam autor ou obra.

Questionados sobre considerar a leitura importante, os estudantes foram unânimes em afirmar que sim, dando justificativas tais como: “porque tudo depende dela”; “porque estimula a imaginação, ensina lições, muda seu caráter”; “porque aprendemos mais da cultura”; “porque você descobre novas palavras”; “porque agrega mais conhecimento e amplia o vocabulário”; “porque sem leitura você não fala direito, você não escreve direito”; “pois ajuda na formação intelectual de cada um”, entre outras que se repetem ou se assemelham.

Verificamos, pelas respostas dadas às perguntas seguintes, que nos lares de 63,4% (19 alunos) existe um espaço reservado para livros (estante, prateleira etc.) e 73,4% (22 alunos) possui livros (romances, crônicas, contos etc.) em suas residências. Porém, a maioria, 46,8% (14 alunos) possui apenas entre um e cinco exemplares de livros literários à disposição em casa, enquanto os que possuem mais de cinco exemplares correspondem a 26,6% (08 alunos) e os que não têm nenhum somam também 26,6% (08 alunos).

Em relação ao hábito de leitura entre os familiares, 46,7% (14 alunos) responderam afirmativamente e 53,3% (16 alunos) afirmam que seus familiares não costumam ler livros.

Interrogados quanto ao hábito de visitar bibliotecas, 30% (09 alunos) afirmou visitar regularmente a biblioteca da escola ou outra pública, enquanto 70% (21 alunos) não costuma frequentar esse ambiente.

Com relação ao conhecimento anterior sobre Rachel de Queiroz ou O Quinze, 80% (24 alunos) já ouviu falar da autora, contra 20% (06 alunos) que a desconhece. Quanto ao romance, 60% (18 alunos) afirma já ter conhecimento prévio; já os demais, 40% (12 alunos) nunca ouviu falar a respeito.

Diante dos resultados obtidos pelo questionário inicial, constatamos que a realidade social de nossos educandos influi sobremaneira na falta de hábito da leitura e nas dificuldades encontradas no dia a dia quando da proposição de momentos de leitura de obras literárias, o que torna a nossa proposta de intervenção mais desafiadora.

#### 4.5 O QUINZE EM SALA DE AULA – APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Conforme o dissemos no capítulo 1, adotamos em nossa proposta de intervenção a sequência básica sugerida por Cosson (2006), que consiste em quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação ou extrapolação.

Utilizamos, para a realização de todo o processo, 20 horas aulas distribuídas em 2 horas aula geminadas semanais de cinquenta minutos cada ao longo de cinco semanas.

No primeiro momento, como motivação, exibimos, em forma de slide, imagens (anexo 2) que fazem alusão às temáticas seca, sertão, fazenda, êxodo rural, estação ferroviária, campo de concentração, além de personagens característicos do sertão nordestino que compõem o romance e solicitamos dos estudantes que falassem sobre as imagens projetadas, a fim de criar clima propício à introdução do romance. Os alunos participaram ativamente desse momento de motivação, dando respostas condizentes com as imagens apresentadas, tendo sido utilizados em média vinte minutos na atividade.

Em seguida, iniciamos a segunda fase – introdução - apresentando o livro à turma, e tecemos, em breves palavras, comentário sobre a obra, com ênfase nos dois núcleos narrativos presentes à mesma (o namoro entre os primos Conceição e Vicente e a retirada da família do vaqueiro Chico Bento do interior para a capital em virtude das agruras da grande seca de 1915), tendo chamado a atenção, segundo depoimento dos próprios alunos, o fato de o romance ter sido escrito por uma cearense jovem, à luz de lampião a gás, em sua residência no sítio Pici (hoje bairro Henrique Jorge), também conhecida como “a casa dos benjamins”.

Iniciamos, então, à leitura dos três capítulos iniciais da obra, nos quais são apresentadas as personagens principais da trama. Foram levantados alguns questionamentos acerca do trecho lido, com ênfase no perfil psicológico das personagens e os alunos foram convidados a adquirir um exemplar do romance, tendo sido as opções compra em livrarias ou sebos, fotocópia, empréstimo em biblioteca ou ainda cópia em pdf no aparelho celular, baixada do site domínio público. Solicitamos, então, para a semana seguinte, a leitura dos capítulos 4 e 5 e distribuímos com os estudantes um apêndice vocabular (anexo 3) a fim de que fossem realizadas pesquisas referentes ao significado das palavras desconhecidas encontradas ao longo da leitura da obra, a fim de facilitar a compreensão do texto.

Na semana seguinte, os alunos foram convidados a falar sobre os capítulos lidos, cenas que chamaram a atenção e expectativas em relação à história. Em seguida, aplicamos uma ficha de identificação das personagens (anexo 4) que foi preenchida por eles e explorada logo após. Para finalizar, solicitamos que fossem lidos, extraclasse, os capítulos 6 e 7.

O terceiro encontro iniciou-se com um breve diálogo com a turma acerca dos capítulos lidos e em seguida aplicamos um questionário sobre os mesmos (anexo 5) e demos um tempo (45 minutos) para que os alunos respondessem às questões propostas. Logo após, promovemos a exploração das respostas dadas e finalizamos solicitando a leitura dos capítulos 8 a 15, ampliando assim para oito capítulos a serem lidos, tendo em vista perceber que boa parte da turma estava num ritmo de leitura mais intenso.

No quarto encontro, novamente fizemos alguns questionamentos sobre os capítulos lidos, objetivando perceber o ritmo de leitura e a compreensão leitora dos educandos. Percebemos dificuldades concernentes aos termos utilizados regionalistas usados no romance e trabalhamos, na sequência, uma atividade que consiste numa cruzadinha com palavras de uso regional retiradas da obra (anexo 6). Foram dados, em seguida, 45 minutos para a resolução da atividade, que foi explorada junto à turma logo após a conclusão. Para o encontro seguinte, solicitamos a leitura dos capítulos 16 a 26 (capítulo final).

Iniciamos o nosso quinto encontro questionando com a turma os episódios ocorridos nos capítulos lidos e os destinos dados pela autora às personagens da trama. A maioria dos estudantes não gostou do final apresentado pela autora, o que nos motivou a criação de uma atividade a ser aplicada no próximo

encontro (anexo 7). Em seguida, propusemos um círculo de debate sobre o papel atribuído à mulher no romance e à quebra de expectativas em relação a esse papel gerada pela personagem Conceição. Ao mesmo tempo, destacamos as desigualdades sociais apontadas pela autora e fizemos um contraponto com a realidade enfrentada pelos estudantes e seus familiares. Utilizamos, como metodologia, o círculo de construção de paz proposto por Boyes-Watson e Pranis (2011), adequando-o a nosso objetivo, no caso, explorar a compreensão dos educandos acerca da obra literária lida.

Objetivando uma melhor compreensão, vale ressaltar que a prática do círculo consiste em:

participantes sentados em um círculo, de preferência sem móvel algum no meio; uma peça no centro, que cria um foco central para os participantes; uma cerimônia de abertura que marca o início de um espaço especial do círculo; um objeto, chamado objeto da palavra, que é passado de pessoa para pessoa, a fim de regular o fluxo do diálogo (quem fala e quando); uma cerimônia de fechamento que marca o final de um espaço especial do círculo. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 39)

Utilizamos, em nosso círculo, como peça no centro, um exemplar do romance *O Quinze*, e como bastão da fala, um pincel de lousa. Alguns alunos (uma minoria) deram suas opiniões sobre as questões levantadas. Infelizmente, a participação dos estudantes não foi a esperada, tendo, a maioria, demonstrado não ter lido os capítulos solicitados.

Solicitamos, para o encontro seguinte, a conclusão da leitura pelos que não a haviam realizado e, findo o prazo de uma semana, tivemos o nosso sexto encontro, no qual retomamos rapidamente as discussões em pauta anteriormente acerca do papel atribuído à mulher pela sociedade patriarcal do início do século XX e as mudanças ocorridas de lá para cá, bem como um contraponto entre a situação de miséria e exclusão vivenciadas pela família de Chico Bento e a realidade presenciada pelos estudantes em seu meio social. Em seguida, solicitamos que realizassem atividade de produção textual, escolhendo entre dois temas (anexos 7 e 8). No primeiro, eles criariam um novo final para Conceição e Vicente e, no segundo, imaginariam os destinos da família de Chico Bento após os episódios narrados no capítulo 20 da obra.

Em nosso sétimo encontro, realizamos a leitura compartilhada dos textos produzidos no encontro anterior, utilizando-nos novamente da prática do círculo de

construção de paz citada anteriormente, e os alunos puderam discutir os finais alternativos criados por eles para a família de Chico Bento. A experiência demonstrou ter sido positiva, embora boa parte dos estudantes tenha realizado a produção sem ter lido o romance na íntegra, conforme pudemos constatar a posteriori, quando da aplicação do segundo questionário, do qual ainda falaremos.

Na semana seguinte, propusemos que os alunos produzissem peças artísticas sobre o romance lido, de acordo com suas habilidades e interesses, a exemplo de peça teatral, dança, poema, cartaz, maquete, escultura, pintura, desenho, cordel, dentre outros. Foi sugerido, então, por um dos educandos, que fizéssemos uma exposição ou sala temática e que convidássemos outras turmas para a visita. Acatada a sugestão, foi dado um prazo de uma semana para elaboração dos trabalhos artísticos e, naquela data, realizar-se-ia a exposição, na qual além de mostrar as produções artísticas realizadas a partir da obra, os alunos teriam que estabelecer relações entre a arte produzida e o romance, o que contaria como nota parcial da disciplina de Língua Portuguesa, tendo sido estabelecidos os critérios de avaliação, a saber: criatividade, postura na apresentação, domínio da norma-padrão e organização do espaço utilizado.

Foram elaborados cartazes e convites e optou-se, devido ao fator tempo, por convidarem-se somente as duas outras turmas de primeiros anos da escola.

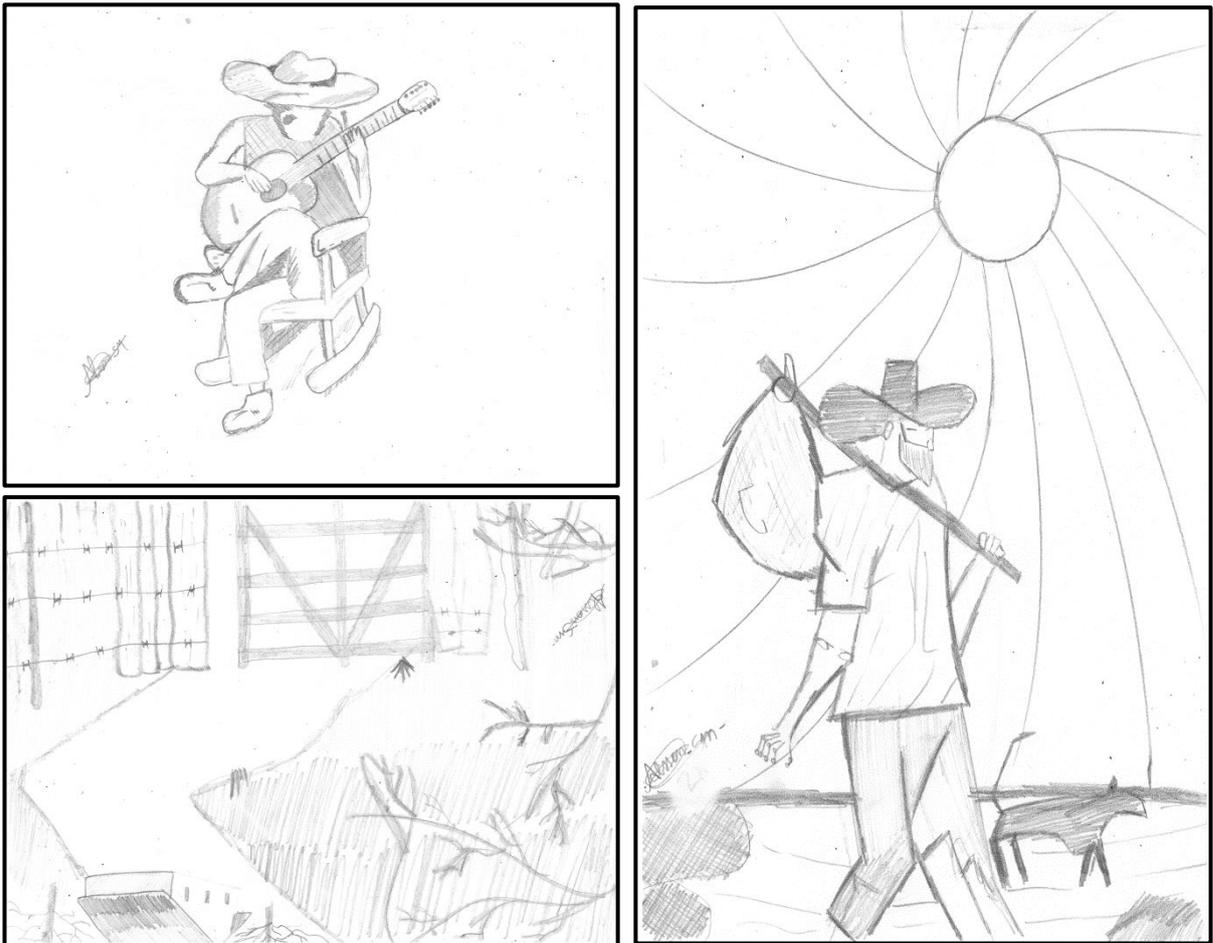
O nosso nono encontro, então, constituiu-se de exposição das obras artísticas produzidas pela turma, em sala temática, onde, além de apresentarem suas produções, os educandos contaram, aos visitantes, trechos do romance, em seis equipes de cinco componentes, cada, distribuídas da seguinte forma: duas equipes ficaram responsáveis em contar, em breves palavras, o enredo, dividindo entre os componentes os capítulos; uma equipe realizou pesquisa sobre a autora; a quarta equipe falou sobre a obra; a quinta, sobre a ambientação da história e a sexta sobre as personagens. Enquanto ouviam as exposições orais, os visitantes apreciavam as produções artísticas elaboradas pela turma, que em sua maioria optou por desenhos (figuras), cartazes (figuras), uma maquete reproduzindo uma das fazendas descritas no romance e um poema sobre a obra que, infelizmente, constatamos ter sido copiado de um blog da internet, motivo pelo qual o desconsideramos.

Objetivamos, com essa atividade, promover, além da interpretação da obra e a extrapolação sugerida por Cosson (2006), estimular a oralidade em sala de

aula, tendo em vista que a escola, muitas vezes, supervaloriza a escrita em detrimento dessa manifestação que também trabalha vários aspectos da formação do estudante, desde a leitura, pesquisa, síntese, até a elaboração da fala a ser apresentada aos visitantes.

A seguir, analisaremos alguns desenhos produzidos pelos alunos:

### Figuras 1, 2 e 3 – Desenhos produzidos por aluno



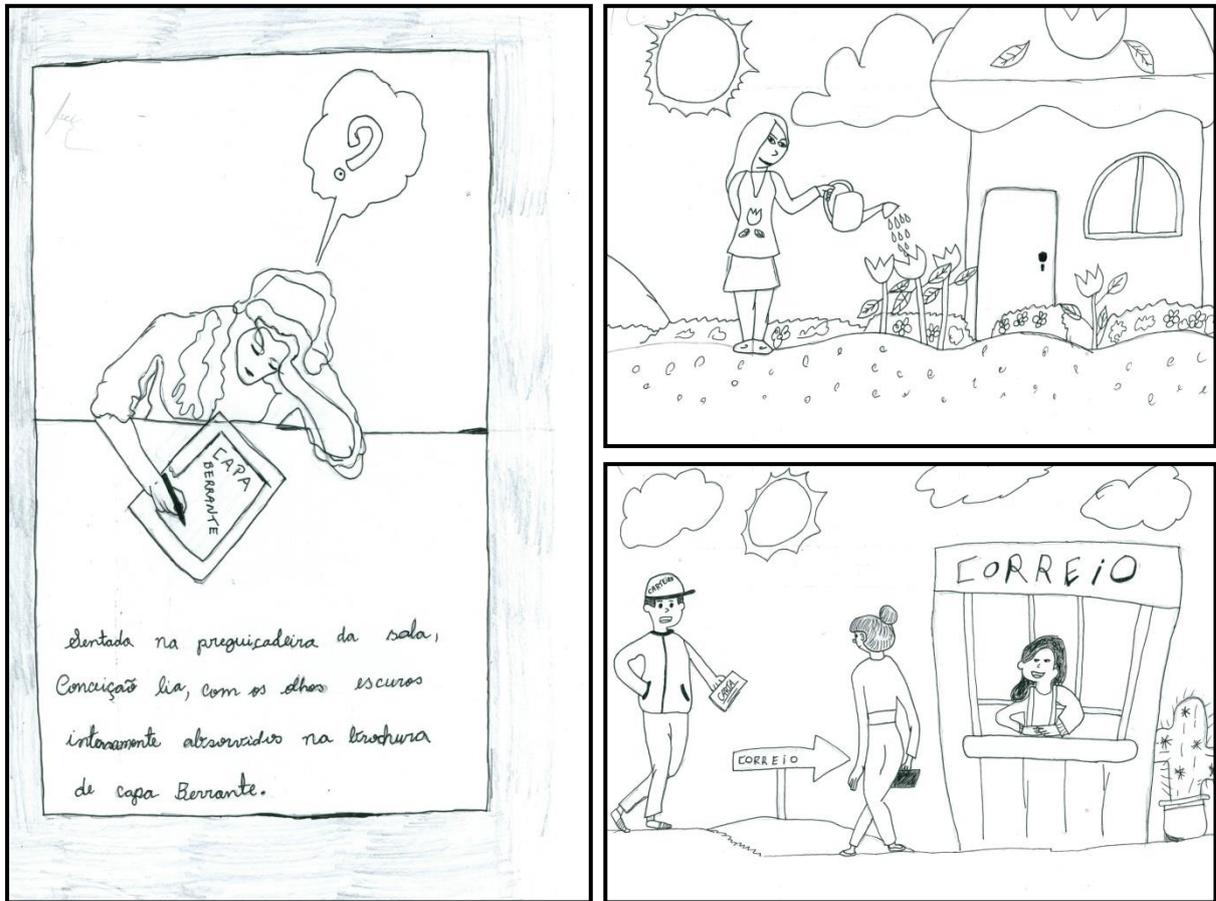
Fonte: arquivo pessoal

Os desenhos acima são de autoria do aluno A.L.C.R. e, segundo informações do autor, referem-se a três momentos distintos do romance: o primeiro, acima e à esquerda, reproduz cena do capítulo 11, quando Conceição visita o Campo de Concentração presencia um cego tocador de viola que “canta numa melopeia cansada e triste.” (QUEIROZ, 1930, p. 58). O segundo, à esquerda e abaixo, reproduz uma das fazendas citadas na história, no caso, a fazenda Aroeiras. O terceiro, à direita, retrata uma cena do capítulo 7, em que Chico Bento e família empreendem a viagem a pé para Fortaleza.

Os seguintes, de autoria do aluno J.C.S.S., retratam três momentos distintos do romance: o primeiro, à esquerda, mostra cena do capítulo 22, pág. 130, em que Conceição lê um dos livros (de capa vermelha) considerados por sua avó como sendo inapropriados para moças, já que não foi indicado pelo padre; o segundo, acima e à direita, não reproduz uma cena descrita no romance, mas segundo o autor, seria uma cena imaginada a partir da descrição da casa de Conceição em Fortaleza e mostra a moça cuidando das plantas do quintal; o terceiro, abaixo e à direita, retrata uma passagem do capítulo 18, p. 98, em que Conceição recebe uma carta de Quixadá, de uma das irmãs de Vicente. Interessante perceber outra vez a liberdade criativa do autor, que retrata a cena diferentemente do que é narrado no romance, já que na obra não há interação entre Conceição e o carteiro, que deixa a carta pelas brechas do postigo da porta, enquanto a imagem mostra o carteiro indo ao encontro da moça.

Interessante notarmos a indumentária das personagens, não condizente com a época descrita na história, possivelmente por desconhecimento do aluno quanto a essa particularidade.

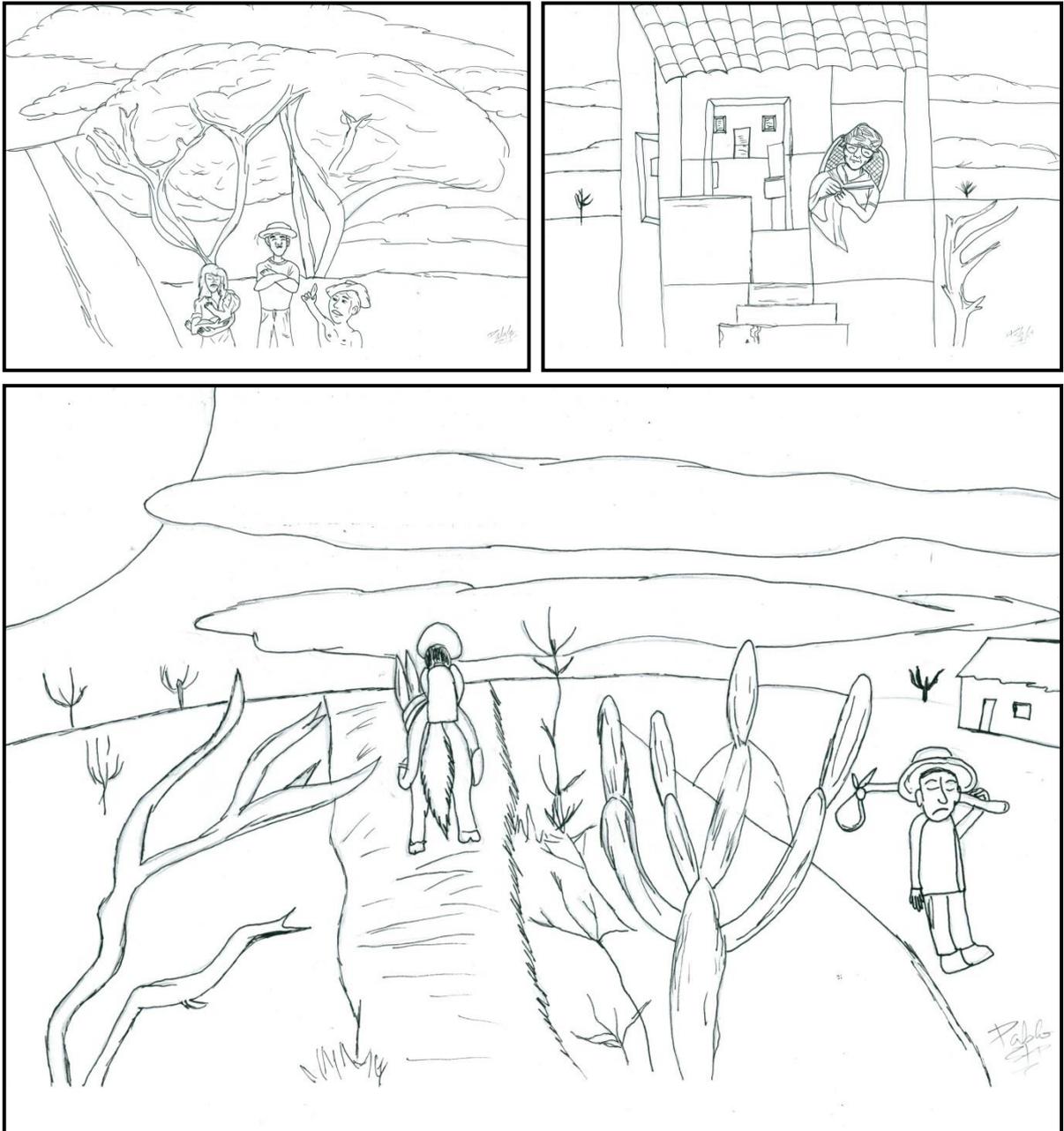
### Figuras 4, 5 e 6 – Desenhos produzidos por aluno



Fonte: arquivo pessoal

Finalmente, os desenhos seguintes, de autoria do aluno P.R.B.S., mostram momentos diferentes do enredo:

O primeiro, acima e à esquerda, mostra o encontro de Conceição com a família de Chico Bento sob um cajueiro, no Campo de Concentração, cena narrada no capítulo 16; o segundo, acima e à direita, mostra um trecho do capítulo 14 em que Dona Inácia faz crochê na sala de visitas da casa de Conceição, em Fortaleza, aqui representada, pelo desenhista, como sendo uma varanda; o terceiro, abaixo, descreve cena do capítulo 12 em que Pedro, o filho mais velho de Chico Bento, é expulso de uma fazenda pelo dono da cabra que o pai acabara de matar na tentativa de saciar a fome de sua família.

**Figuras 7, 8 e 9 – Desenhos produzidos por aluno**

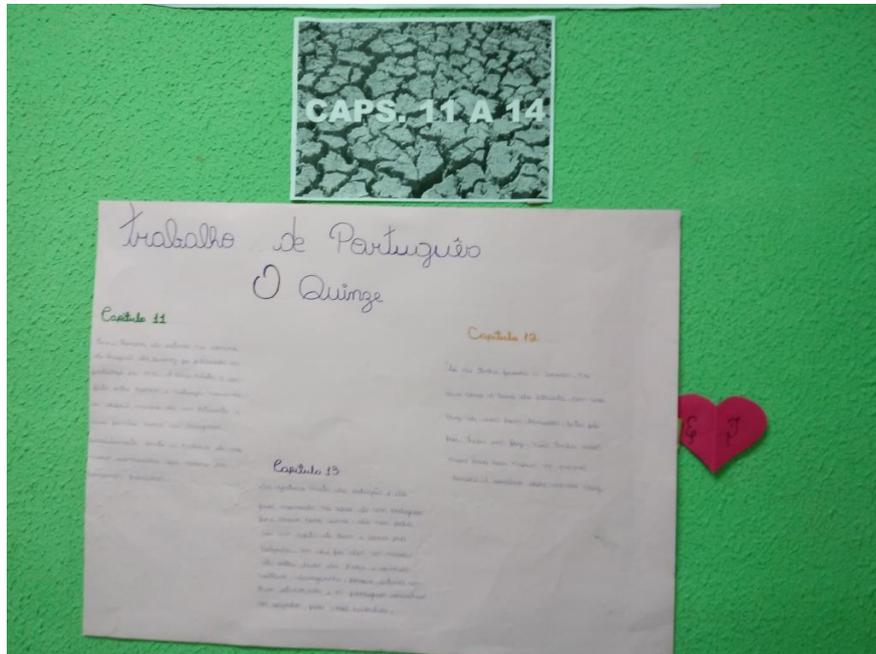
Fonte: arquivo pessoal

Indagados sobre os motivos que os levaram a escolher esses trechos do romance para serem reproduzidos através dos desenhos, os alunos alegaram, entre outros motivos, terem escolhido aleatoriamente ou terem achado que as partes da história escolhidas dariam desenhos “legais”.

Os cartazes, produzidos pelos alunos foram bem diversificados: alguns reproduzem capítulos do livro, outros mostram as personagens e os ambientes

percorridos por elas e outros mostram a autora e a obra em si, conforme podemos ver nas fotografias seguintes:

**Figura 10 – Cartaz sobre os capítulos 11 a 14**



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 11 – Cartaz sobre os capítulos 18 a 20**



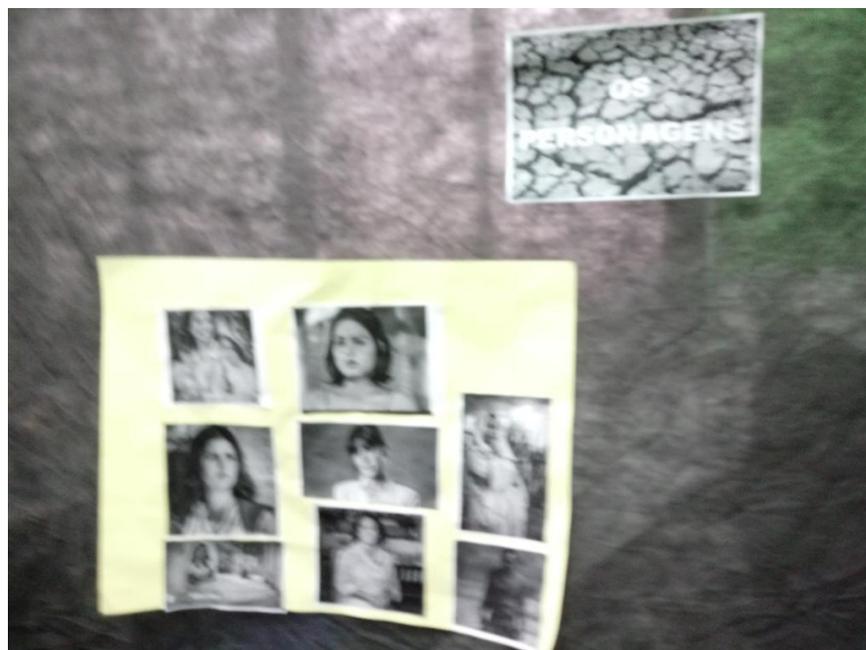
Fonte: arquivo pessoal

**Figura 12 – Cartaz sobre os capítulos 24 a 26**



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 13 – Cartaz sobre as personagens**



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 14 – Cartazes sobre os ambientes**



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 15 – Cartazes sobre a autora e a obra**



Fonte: elaborado pelo autor

A atividade, a que demos o nome de “sala temática sobre O Quinze” foi avaliada positivamente pela maioria da turma, conforme pudemos constatar quando da aplicação de instrumental do qual falaremos mais adiante.

No décimo e último encontro de leitura do romance regionalista *O Quinze*, os alunos foram convidados a fazerem breve retrospectiva de todos os encontros, relembando os trechos do romance que mais chamaram a atenção e as atividades desenvolvidas ao longo do processo.

Em seguida, aplicamos o segundo instrumental da pesquisa (anexo 9) – um questionário com dez perguntas - a cuja análise procederemos a seguir. Nesse segundo instrumental, buscamos constatar inicialmente se os educandos realizaram a leitura integral da obra, conforme propomos ao longo da sequência didática, os níveis de compreensão dos leitores sobre as questões sociais que perpassam o enredo e suas relações com o cotidiano dos mesmos, até que ponto a leitura da obra os estimulou à leitura de outros romances da mesma autora ou temática, ou mesmo outros tipos de romances e, finalmente, o parecer dos alunos sobre a atividade final proposta, ou seja, a sala temática com produções artísticas sobre a obra.

Questionados sobre a forma de aquisição do exemplar a ser lido, 10% (três alunos) afirmou ter adquirido através de empréstimo à biblioteca da escola; 3,4% (um aluno) adquiriu através de amigo ou familiar; 36,6% (onze alunos) compraram cópia fotocopiada e 50% (quinze alunos), ou seja, a maioria da turma, baixou em arquivo no aparelho celular.

Apesar de aparentemente irrelevante, as respostas confirmam o que já deduzíamos com relação à dificuldade de acesso dos educandos às obras impressas, seja pela indisponibilidade de exemplares suficientes para empréstimo nas bibliotecas, ou pelo alto custo do livro impresso o que inviabiliza a compra, ou até mesmo pela comodidade de ter a obra sempre à mão através do arquivo digital baixado no aparelho celular, já que essa geração tem demonstrado uma relativa facilidade em relação à leitura em tela de smartphones, se comparada com gerações anteriores, nas quais nos incluímos.

No tocante à leitura de todo o livro, assunto de nossa segunda pergunta, 46,6% (quatorze alunos) respondeu afirmativamente, enquanto 53,4% (dezesseis alunos) afirmaram ter lido parcialmente a obra. Tal resultado, a priori, nos pareceu desanimador, tendo em vista que o objetivo de nossa proposta de intervenção era promover a leitura integral da obra a partir da mediação proposta pela sequência didática sugerida por Cosson (2006).

Entretanto, as respostas às questões seguintes nos apontam para outras perspectivas relacionadas a fatores como gosto pessoal, falta de motivação para a leitura de obras sugeridas pela escola, só para citar algumas. Trataremos dessas questões logo adiante.

Transcrevemos, abaixo, algumas das justificativas apontadas pelos educandos que não leram a obra na íntegra para não o fazê-lo. Utilizaremos, por razões éticas, as iniciais dos nomes dos entrevistados.

**Quadro 2 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 3 do questionário 2  
(anexo 9)**

Não li todo o romance porque...
“Porque eu não gosto muito de ler.” (F.D.S.S.)
“Preguiça, não gosto de ler forçado, só leio o que me agrada.”(C.E.N.R.L.)
“Não me interessa.” (Y.S.R.)
“Tava muito sem tempo e também tinha preguiça de ler.”(N.A.R.)
“Não tive muito interesse em ler o livro.”(B.F.S.O.)
“Porque não tive tempo e também eu esqueci.” (K.C.C.)
“Não tive tempo.” (V.C.N.)
“Porque só lia ele nas aulas; não lia ele em casa.”(F.S.S.)
“Porque li só o começo do livro.”(L.C.M.S.)
“Não gostei.” (P.R.B.S.)
“Sem interesse pelo livro.” (A.L.C.)
“Não tive interesse.” (A.K.P.F.)
“Por preguiça.”(A.L.S.B.)
“Porque li acompanhando o professor e parei no capítulo que resumi.”(M.E.N.S.)
“Porque eu não consegui entender.”(S.M.C.O.)
“Não me interesse em ler livros.”(T.E.M.P.)

Fonte: elaborado pelo autor

Como pudemos perceber, alguns alunos alegaram preguiça, falta de tempo, falta de interesse ou gosto pela leitura, mas houve também os que não leram por não conseguir entender o texto ou ainda por preferirem leituras de obras escolhidas por eles e não impostas pela escola.

Aos que afirmaram ter lido a obra por completo, formulamos o seguinte questionamento: “o que achou do romance? Por quê?” e transcrevemos abaixo as respostas obtidas:

**Quadro 3 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 4 do questionário 2  
(anexo 9)**

<p>“Foi interessante porque nois(sic) explora um pouco do nosso passado.” (J.C.S.S.)</p> <p>“Gostei do livro porque é uma história que não sabia e realmente aconteceu.” (D.M.S.)</p> <p>“Achei interessante porque além de se passar a história na minha cidade e no meu Estado, fala de um acontecimento que realmente aconteceu, nesse caso, a seca do quinze de 1915.”(W.J.V.B.)</p> <p>“Sim, um romance ótimo, pois a leitura consegue ser rápida e divertida.” (S.S.S.)</p> <p>“Não achei tão legal, nem tanto, porque não gosto de livro desse tipo. Só comecei a ler mesmo porque era pra nota!” (B.I.G.)</p> <p>“Muito triste e romântico. Mais ou menos, porque eu sou acostumada a ler livros de ficção científica, terror etc.” (F.I.A.)</p> <p>“Eu achei muito maravilhoso.” (E.N.C.)</p> <p>“Sim, foi muito interessante porque fala de um romance.” (F.C.S.)</p> <p>“Achei legal e bonito, mas acaba triste. Sim, pra eu aprender sobre o livro.” (B.T.S.)</p> <p>“Sim, pois se trata de uma realidade cruel que ocorreu e deve ser contada e conhecida por todos.”(I.G.N.)</p> <p>“Eu achei muito interessante, muito engraçado e é um livro tem capítulos muito sinceros e achei bem explicado.”(J.S.A.)</p> <p>“Achei legal e foi uma forma de adquirir conhecimento sobre a seca de 1915 e sobre a situação que as pessoas passaram.” (B.A.M.)</p> <p>“O livro é bastante interessante, apesar de não entender algumas palavras do livro.” (K.C.S.F.)</p>
--

Fonte: elaborado pelo autor

Como pudemos constatar, há divergências quanto à apreciação da obra, mas o que nos chama a atenção, nas respostas, são as justificativas dadas pelos que apreciaram a leitura: aprendizado histórico e aquisição de conhecimento foram as mais citadas. Há, porém, os que alegam não ter apreciado a leitura, seja pela dificuldade de compreensão das palavras usadas no romance, seja pelo final apresentado pela autora ou mesmo por não tratar-se do estilo literário a que o leitor está habituado.

Questionados quanto a indicar a leitura do romance a um amigo ou familiar, quase a totalidade da turma, 93,4% (vinte e oito alunos) respondeu afirmativamente, um aluno não respondeu e apenas um respondeu negativamente. As razões apresentadas para a indicação de leitura da obra a outras pessoas foram

as mais diversas, destacando-se novamente a aquisição de conhecimento sobre o passado, o fato de ser uma obra interessante, “bacana”, “um bom texto” e “por mostrar detalhes e cotidiano das pessoas que vivenciaram a seca de 1915”, conforme podemos ver na reprodução das respostas dadas no quadro seguinte:

**Quadro 4 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 5 do questionário 2  
(anexo 9)**

<p>“Sim, porque deve ser bom o texto.” (F.D.S.S.)</p> <p>“Acho que sim, para um público mais velho. Eles iriam se identificar.” (C.E.N.R.L.)</p> <p>“Eu não indico nada a ninguém.” (Y.S.R.)</p> <p>“Sim, para um amigo, para ele perceber como nossa família vivia no final.” (J.C.S.S.)</p> <p>“Sim, porque que é interessante.” (D.M.S.)</p> <p>“De um amigo porque tava sem dinheiro para comprar o livro e não consegui instalar o livro no meu celular.”(W.J.V.B.)</p> <p>“Sim, indicaria a leitura do livro para conhecer mais um pouco do passado do Ceará”. (N.A.R.)</p> <p>“Dependendo da pessoa eu poderia indicar, mesmo não gostando tanto da obra.” (B.F.S.O.)</p> <p>“Sim, porque é interessante.” (K.C.C.)</p> <p>“Sim, todos iriam gostar da obra.” (V.C.N.)</p> <p>“Comentei com minha família e descobri que a maioria deles já tinha lido ele. Meu pai falou que gostou muito do romance.” (F.S.S.)</p> <p>“Claro, pois eu tenho certeza de que eles vão gostar.” (S.S.S.)</p> <p>“Sim, indicaria para uma amiga minha da escola, porque ela gosta de ler.” (L.C.M.S.)</p> <p>“Talvez sim, para quem gosta de romance.” (P.R.B.S.)</p> <p>“Sim, para adquirir um pouco mais de conhecimento.” (A.L.C.)</p> <p>“Sim, porque a história é legal.” (A.K.P.F.)</p> <p>“Sim, a minha mãe gosta muito de ler e gosta de livros desse tipo.” (B.I.M.G.S.)</p> <p>“Sim.”(F.I.A.)</p> <p>“Acho que sim, para alguém que goste de ler.” (A.L.S.B.)</p> <p>“Sim, porque o livro é maravilhoso. Eu indicaria, sim.” (E.N.C.)</p> <p>“Sim, porque é muito interessante.” (F.C.S.)</p> <p>“Sim, porque eles podem gostar e ter uma visão diferente sobre isso.” (M.E.N.S.)</p> <p>“Sim. Porque achei ótimo o livro.” (B.T.S.L.)</p> <p>“Sim, para que a pessoa também possa conhecer.” (I.G.N.)</p> <p>“Indicaria porque achei esse livro muito bacana e fala de muitas coisas.” (J.S.A.)</p> <p>“Sim, porque vai que a pessoa gostasse da história.” (S.M.C.O.)</p> <p>“Sim, porque achei interessante e é um romance que gostei de ler.” (B.A.M.)</p> <p>“Sim, poderia falar como é e se a pessoa gostasse ela indicaria a outra pessoa.” (T.E.M.P.)</p> <p>“Sim, pois mostra os detalhes e cotidiano de quem vivia na seca de 1915.” (K.C.S.F.)</p> <p>“Sim, para que assim como eu, venha a conhecer.” (T.B.N.)</p>
---

Fonte: elaborado pelo autor

Interessante perceber uma peculiaridade nas respostas dadas, pois, mesmo tendo afirmado anteriormente não ter lido o romance na íntegra, ou não tendo apreciado a leitura, a quase totalidade dos educandos indicam a leitura a outras pessoas, talvez por compreenderem que a experiência que não foi agradável a eles pode vir a sê-lo para outros indivíduos e pela importância atribuída por eles mesmos à leitura como pudemos constatar nas respostas dadas no primeiro instrumental que aplicamos.

A questão seguinte foi elaborada com a finalidade de verificarmos as possíveis relações estabelecidas pelos estudantes entre as questões abordadas no romance e suas próprias realidades sociais.

Perguntados sobre que relações você consegue estabelecer entre as questões abordadas no romance e a sua realidade social, 30% (nove alunos) responderam não conseguir estabelecer nenhuma relação; 10% (três alunos) não souberam responder, 3,4% (um aluno) não conseguiu lembrar o enredo; outros 6,6% (dois alunos) não responderam e o restante, 50% (quinze alunos), deram as respostas reproduzidas no quadro a seguir:

**Quadro 5 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 6 do questionário 2  
(anexo 9)**

“Que os ricos passam por cima dos pobres.” (C.E. N. R. L.)  
 “Relação da seca.” (J.C.S.S.)  
 “Conseguí estabelecer uma relação de interesse com o romance, porque sou interessado em assuntos como esse.” (W.J.V.B.)  
 “Passar a seca que tinha naquele tempo para esse tempo.” (N.A.R.)  
 “O tema social é a seca e no Nordeste ainda há secas.” (B.F.S.O.)  
 “Sobre a seca.” (K.C.C.)  
 “Uma linguagem bem diferente.” (V.H.V.C.N.)  
 “Eu consigo estabelecer por meio da seca, embora não seja igual a do livro, mas tem alguma relação.” (S.S.S.)  
 “A relação sobre a seca, que é a falta de água, em alguns lugares tem essa realidade.” (L.C.M.S.)  
 “A seca, pois a água está começando a faltar em alguns estados.” (A.L.S.B.)  
 “Sim, pois o local onde moro foi influenciado por esse ocorrido para se tornar o que é.” (I.G.N.)  
 “Sobre a seca.” (J.S.A.)  
 “A falta d’água nos interiores e em Fortaleza, a fome, a seca grande que nós passamos.” (B.A.M.)  
 “O desfavorecimento da classe mais pobre na sociedade.” (K.C.S.F.)  
 “Naquele tempo é muito diferente dos tempos de hoje.” (T.B.N.)

Fonte: elaborado pelo autor

As respostas dadas nos permitem inferir que a maioria conseguiu associar as questões sociais presentes na obra com a problemática da seca enfrentada atualmente em nosso Estado, o que pudemos constatar também durante as discussões em sala. As desigualdades sociais presentes no enredo foram citadas por poucos educandos, mas chamou-nos a atenção o fato de um educando ter associado as questões postas no romance como influenciadoras da realidade vivenciada na atualidade no local em que ele mora, o que nos faz refletir sobre os variados níveis de percepção dos diferentes leitores sobre uma mesma obra.

Na questão seguinte, indagamos se os educandos se interessariam em ler livros com a mesma temática. O objetivo da questão era perceber se a leitura de um determinado gênero e temática estimularia os educandos na busca por livros afins, no caso, romances regionalistas. Como resultado, 33,4% (dez alunos) responderam afirmativamente, 50% (quinze alunos), negativamente, 13,4% (quatro alunos) afirmaram que talvez, colocando algumas condições para fazê-lo e 3,4% (um aluno) não respondeu à pergunta. As justificativas dadas para as respostas foram bem variadas, sugerindo, como já prevíamos, que as motivações para a leitura são muito diversificadas. Reproduzimos, a seguir, as respostas dadas pelos educandos:

**Quadro 6 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 7 do questionário 2  
(anexo 9)**

(continua)

<p>“Não. Não gosto de ler.” (F.D.S.S.)          “Não.” (C. E N. R. L.)          “Talvez.” (Y.S.R.)          “Mais ou menos.” (J.C.S.S.)          “Não, porque não gosto de livro de romance.” (D.M.S.)          “Sim, porque achei muito interessante a temática do livro ‘O Quinze’.” (W.J.V.B.)          “Não, porque eu não gosto de livros.” (N.A.R.)          “Um livro que contaria o estado social da região, sim, pois faria eu ter conhecimento da cultura regional.” (B. F. S. O.)          “Talvez, por curiosidade.” (K.C.C.)          “Depende, mas se for preciso...” (V.H.C.N.)          “Não muito, porque curto mais gêneros de suspense e terror, mas leria de novo outro romance, mas dificilmente seria a minha 1ª. Opção.” (F.S.S.)          “Sim, pois eu gostaria de saber um pouco mais da história do Ceará.” (S.S.S.)          “Não, porque eu não gosto muito de ler.” (L.C.M.S.)          “Não.” (P.R.B.S.)          “Não. Não gosto de livros de romance.” (A.L.C.)</p>
--

“Não, porque não gosto de livro nesse estilo.” (B.I.G.)  
 “Sim, porque eu achei interessante.” (F.I.A.)  
 “Não, não faz o estilo de livro que eu sou acostumada a ler.” (A.L.S.B.)  
 “Sim, porque eu gosto de romance.” (E.N.C.)  
 “Sim, porque eu achei o livro O Quinze muito importante.” (F.C.S.)  
 “Não muito, porque gosto de outra temática.” (M.E.N.S.)  
 “Não. Porque não.” (B.T.S.L.)  
 “Não, prefiro livros ficcionais.” (I.G.N.)  
 “Me interessa, mas agora não, porque li esse livro.” (J.S.A.)  
 “Sim, porque eu posso entender e gostar.” (S.M.C.O.)  
 “Acho que sim, porque é romance e eu gosto de histórias de romance.” (B.A.M.)  
 “Não, porque não gostei do tipo de livro, ele também é difícil de compreender.” (T.E.M.P.)  
 “Não, pois não é um tema que me interesse.” (K.C.S.F.)  
 “Sim, para ter maior conhecimento.” (T.B.N.)

Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos perceber, as respostas afirmativas estão relacionadas à importância atribuída à obra, à aquisição de conhecimento, ao gosto pessoal e, finalmente, ao interesse despertado pelo enredo em si. Já as respostas negativas, estão, em sua maioria, associadas ao fato de os depoentes não gostarem ou não possuírem o hábito da leitura, ao desinteresse pelo tema, às preferências por outros estilos e gêneros e, ainda, pela dificuldade encontrada na leitura da obra, seja, segundo pudemos averiguar em nossos diálogos em sala, pelas expressões regionalistas (muitas das quais em desuso na capital), seja pelo nível de letramento inadequado para a idade/série apresentado por alguns educandos, conforme pudemos constatar em atividades de produção escrita e interpretação, aplicadas ao longo do processo de leitura do romance.

A questão seguinte foi também elaborada na perspectiva de perceber a influência da leitura da obra na busca por obras do mesmo autor. Perguntamos aos educandos se eles gostariam de ler outras obras de Rachel de Queiroz e por que o fariam, ou não. 40% da turma (doze alunos) responderam afirmativamente e os motivos para a resposta resumem-se em: curiosidade, pela temática abordada no romance lido, por ter apreciado a obra ou para verificar se a autora utiliza os mesmos recursos de escrita em outras produções. Outros 40% (doze alunos) responderam negativamente, justificando, em sua maioria, a falta de afinidade com a temática abordada na obra, a não identificação com a linguagem empregada pela autora ou ainda a falta de interesse em ler livros em geral. Os demais, que correspondem a 20% da turma (seis alunos) afirmaram não saber ou que talvez lessem outra obra da autora. A seguir, reproduzimos as respostas obtidas.

**Quadro 7 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 8 do questionário 2 (anexo 9)**

“Não. Não gosto.” (F.D.S.S.)
“Não.” (C.E.N.R.L.)
“Não.” (Y.S.R.)
“Sim e não.” (J.C.S.S.)
“Não.” (D.M.S.)
“Sim, porque quero conhecer suas outras obras.”(W.J.V.B.)
“Não, porque eu não tenho interesse de ler outros livros.” (N.A.R.)
“Não, não gostei do tipo de literatura/linguagem que ela usa.” (B.F.S.O.)
“Sim. Curiosidade.” (A.K.P.F.)
“Depende muito da obra.” (B.I.M.G.S.)
“Sim, porque eu sou muito curiosa, e tenho curiosidade, também porque gosto de experiências novas.” (F.I.A.)
“Não sei, dependendo do tema.” (A.L.S.B.)
“Sim, porque ela só escreve livro legal.” (E.N.C.)
“Sim, porque a história que ela contou achei muito interessante.” (F.C.S.)
“Sim, talvez me interesse mais.” (M.E.N.S.)
“Sim, achei legal o livro dela.” (B.T.S.L.)
“Não, porque eu não sei quais são as outras obras dela.” (K.C.C.)
“Sim, é uma ótima autora.” (V.H.C.N.)
“Sim, porque gostei do modo que ela conta a história dos cearenses e acho que seria bem interessante.”(F.S.S.)
“Sim, pois eu queria ver se a Rachel de Queiroz usa os mesmos recursos de escrita.”(S.S.S.)
“Não, porque não.”(L.C.M.S.)
“Talvez sim.” (P.R.B.S.)
“Não, não faz meu gosto.” (A.L.C.)
“Não, pois os temas que ela aborda não são temas que costumo gostar de ler.” (I.G.N.)
“Gostaria porque é muito interessante, legal, engraçado etc. e é muito bem explicado.” (J.S.A.)
“Sim, pode ser interessante pra mim.” (S.M.C.O.)
“Não sei, depende do tema das obras.” (B.A.M.)
“Não, porque não gosto de ler.” (T.E.M.P.)
“Não sei, pois não conheço as outras obras e do que tratam.” (K.C.S.F.)
“Não.” (T.B.N.)

Fonte: elaborado pelo autor

Podemos perceber, pelas respostas obtidas, que ainda que a leitura mediada da obra não tenha atingido a totalidade da turma, conseguiu despertar em alguns o interesse em outras obras da autora, o que aponta que conseguimos, de alguma forma, estimular a busca por novas leituras, desejo de todo educador que se preocupe com a melhoria dos níveis de leitura de suas turmas, tanto no aspecto do desenvolvimento desse importante hábito em sua formação, quanto no aspecto da compreensão menos superficial dos textos lidos, ou seja, no processo de letramento literário dos educandos.

Na questão seguinte, procuramos observar se há, entre os educandos, interesse futuro em ler outros tipos de livros, independentemente de tratar-se de romances regionalistas, de nacionalidade, gêneros ou estilos. 80% (vinte e quatro alunos) da turma respondeu uma variedade de gêneros e estilos, desde romances, aventuras, terror, até biografias, jogos e biologia, enquanto apenas 6,6% (dois alunos) afirmaram não querer ler nenhum tipo de livro, 10% (três alunos) não souberam responder e 3,4% (um aluno) não quis responder, conforme nos mostra o quadro abaixo com reprodução das respostas:

**Quadro 8 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 9 do questionário 2  
(anexo 9)**

“Livros de esporte.” (F.D.S.S.)
“De jogos e de fantasia.” (C.E.N.R.L.)
“Vários. Não tem um tema principal, mas depende do livro.” (Y.S.R.)
“Outros do meu interesse.” (J.C.S.)
“Ficção científica.” (D.M.S.)
“Livros com uma temática de ação e que me deem conhecimento como livros de ficção científica.” (W.J.V.B.)
“A biografia de alguns jogadores de futebol” (N.A.R)
“Livros variados dependendo do tema.” (B.F.S.O.)
“Aventura.” (K.C.C.)
“No futuro a gente resolve.” (V.H.C.N.)
“Gostaria de ler ‘Lúcifer – a história que não contaram.’ Não sei se é exatamente esse título mas gostei da sinopse dele.” (F.S.S.)
“De Biologia. Quero me especializar nessa área.” (S.S.S.)
“Nenhum.” (L.C.M.S.)
“De aventura.” (P.R.B.S.)
“Algum livro sobre curiosidades.” (A.L.C.R.)
“Ler livros do gênero Fantasia.” (A.K.P.F.)
“De vampiros, romance de adolescente e por aí.” (B.I.M.G.S.)
“Não sei dizer.” (F.I.A.)
“Ficções, romances, aventuras, suspense, drama.” (A.L.S.B.)
“A Culpa É das Estrelas.” (F.C.S.)
“Ficção científica ou de mitologia.” (M.E.N.S.)
“Romance.” (B.T.S.L.)
“Romances adolescentes, livros ficcionais.” (I.G.N.)
“Nenhum.” (J.S.A.)
“Tem tantos.” (S.M.C.O.)
“Romances clássicos, aventura, drama.” (B.A.M.)
“Gosto de livros de romance.” (T.E.M.P.)
“Ficção científica, suspense e drama.” (K.C.S.F.)
“Romance.” (T.B.N.)

Fonte: elaborado pelo autor

Tal resultado é animador, sob a perspectiva de que as respostas revelam interesse pela leitura em geral, porém, a partir dos gostos e especificidades de cada indivíduo, não obstante as várias dificuldades na aquisição desse hábito, conforme já citamos anteriormente neste trabalho, quais sejam: as questões econômicas, que inviabilizam a aquisição de obras desde os primeiros anos de vida, ausência de ambiente apropriado para a leitura em casa, falta de estímulo a essa atividade pelos familiares, facilidade de acesso a jogos eletrônicos e às redes sociais, só para citar algumas.

Objetivando proporcionar um espaço de avaliação da atividade de interpretação/extrapolação realizada com a turma, solicitamos que os alunos fizessem suas considerações sobre a mesma, avaliando e dando sugestões. 63,4% (dezenove alunos) avaliaram positivamente a experiência vivenciada pela turma e 36,6% (onze alunos), negativamente, conforme respostas transcritas no quadro a seguir:

**Quadro 9 – Respostas dadas pelos estudantes à questão 10 do questionário 2  
(anexo 9)**

(continua)

<p>“Sim. Porque foi uma boa experiência de saber sobre os povos das antigas.” (F.D.S.S.)</p> <p>“Não gostei. Seria mais legal se cada um pudesse escolher seu livro e apresentar ele.” (C.E.N.R.L.)</p> <p>“Achei mais um trabalho normal. Só foi meio desinteressante porque o livro pra mim é desinteressante.” (Y.S.R.)</p> <p>“Sim, porque eu e meus amigos fizemos um ótimo trabalho e uma apresentação boa.” (J.C.S.S.)</p> <p>“Gostei. Envolveu trabalho em equipe.” (D.M.S.)</p> <p>“Gostei porque me despertou conhecimento sobre o livro e por literatura, e com certeza vou aguardar a próxima sala temática.” (W.J.V.B.)</p> <p>“Eu não gostei muito dessa atividade porque meu grupo não se interessou muito nessa atividade de sala temática. Não deve ter essa atividade mais. Eu também não penso em outro livro para essa atividade.” (N.A.R.)</p> <p>“Foi interessante saber sobre a autora, mas trabalho em equipe quase sempre dá errado. Não tenho sugestão de atividades.” (B.F.S.O.)</p> <p>“Sim, porque conheci mais o livro. Não sei.” (K.C.C.)</p> <p>“Gostei bastante, mesmo com o apertado e correria, minha equipe se saiu bem, deveria fazer mais salas temáticas, só que com outros temas. E não sobre livro.” (V.H.V.C.N.)</p> <p>“Gostei da atividade porque fala de coisas reais, que muita gente sofreu com a seca e ainda sofre. Mas depois desse trabalho podemos conscientizar sobre o desperdício de água que na época era quase ouro. Sugestões de livros: seriam</p>
---

outros livros cearenses que estimulem mais o nosso conhecimento sobre o nosso Estado e nossa cultura.” (F.S.S.)

“Não, eu não gostei, pois a escola disponibiliza várias atividades como essa, isso só sobrecarrega mais a nossa mente e tira a nossa atenção em outras áreas.” (S.S.S)

“Gostei dessa atividade e da sala temática também, porque achei legal, interessante e ficou muito linda a sala. Não tenho nenhuma sugestão para dar.” (L.C.M.S.)

“Eu queria ler livros tipo da minha realidade que eu passo.” (P.R.B.S.)

“Sim, gostei da atividade, todos os alunos participaram. Foi uma experiência interessante entre os alunos, e entre outros atributos adquiridos.” (A.L.C.R.)

“Achei legal, foi algo diferente. Não tenho outras sugestões.” (A.K.P.F.)

“Não, porque não tava a fim de apresentar, só trabalho normal.”(B.I.M.G.S.)

“Não, porque pra apresentações eu sou muito tímida, também não gosto muito. Eu gostaria que fosse uma peça teatral.” (F.I.A.)

“Não muito, foi meio bagunçado e pouco elaborado por nós alunos.” (A.L.S.B.)

“Sim, gostei muito.” (E.N.C.)

“Sim, gostei muito porque achei o livro muito interessante e a gente podia falar um pouco dele.” (F.C.S.)

“Sim, porque foi um resumo de todos os capítulos, mais trabalhos do tipo.” (M.E.N.S.)

“Sim, acho que foi legal pro meu desenvolvimento. Que tipo seja um livro mais romântico ou de ação. Sobre alguma coisa assim.” (B.T.S.L.)

“Sim, pois contamos a história para os visitantes de uma forma divertida, em um menor espaço de tempo, além de estimular outras pessoas a lerem. Minha sugestão é trabalhar com livros de temáticas de ficção entre outros temas que possamos apresentar de formas mais criativas, com roupas temáticas etc.” (I.G.N.)

“Na sala temática foi muito bom e interessante porque fala muito sobre o livro e gostei muito da sala temática e também falou muitas coisas do livro, muito da seca etc.” (J.S.A.)

“Gostei, e das próximas vezes botasse um que a gente conseguisse entender e saber elaborar para fazer a sala temática bem mais organizada.” (S.M.C.O.)

“Não, porque achei a sala temática muito sem conteúdo por conta do livro, apesar de ter sido um livro bom. Talvez trabalhos individuais cada um com um livro diferente.” (B.A.M.)

“Sim, eu gostei, porque foi bem interessante e isso poderia ter sido mais legal também, porque muitas pessoas não ajudam e se não teria sido bem mais legal e poderíamos também ter mostrado pra toda a escola e isso era pra ser em outro momento que pudesse levar mais tempo, e também decorar mais a sala, botar mais coisas sobre o tema.” (T.E.M.P.)

“Não muito, porque me deixou muito estressada, queria que não puxasse muito e não se prolongasse esse assunto, fosse uma coisa pequena e bem planejada, do que uma coisa grande e mal planejada.”(K.C.S.F.)

“Sim, gostei, foi diferente. Que fizesse mais aulas assim e salas temáticas.” (T.B.N.)

Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar, as justificativas dadas, tanto para as respostas afirmativas quanto para as negativas, são bem variadas, destacando-se

positivamente o trabalho em equipe, o conhecimento sobre a autora, a abordagem da temática da seca, mas, em oposição, os que avaliaram de forma negativa citam a falta de organização da atividade por parte dos próprios estudantes, sobretudo no tocante à realização da leitura dos capítulos propostos, por não se identificarem com a temática e o enredo.

Constatamos, com a aplicação dessa pesquisa, que a leitura literária mediada pelo professor nem sempre se constituirá em momento de ludicidade e fruição. O prazer pode advir da identificação do educando com o enredo, mas nem sempre será essa a realidade com que nos depararemos, pois há obras que, longe de causar prazer ao leitor, causam incômodo, descontentamento, reflexões que muitas vezes promovem crescimento sob vários aspectos. Cabe, então ao educador, como mediador do conhecimento, apresentar os alunos às obras que lhes pareçam pertinentes, tendo a certeza de que não agradará a todos ou mesmo à maioria. E isso não se constitui em aspecto negativo do trabalho, mas faz parte do processo de letramento literário, em que escolhas e apreciações são feitas por cada indivíduo de acordo com a bagagem emocional e cultural que ele traz consigo, mas também através do direcionamento que se dá ao apresentar-se uma nova obra. Tudo pode acontecer. O que não se pode é esperar unanimidade nos gostos, porque, se assim agirmos, estaremos reproduzindo o mito grego de Procusto, citado por Marcos Bagno em sua obra “Pesquisa na Escola – O que é, como se faz”, que pedimos licença para reproduzir aqui, no intuito de ilustrar nosso ponto de vista:

Procusto era um malfeitor que morava numa floresta. Ele tinha mandado fazer uma cama que tinha exatamente as medidas do seu próprio corpo, nem um milímetro a mais, nem um milímetro a menos. Quando capturava uma pessoa na estrada, Procusto amarrava-a naquela cama. Se a pessoa fosse maior do que a cama, ele simplesmente cortava fora o que sobrava. Se fosse menor, ele a espichava e esticava até ela caber naquela medida. (BAGNO, 2003, p. 53-54)

Logo, é preciso ter clara a ideia de que não pretendemos, com a proposta de leitura do romance regionalista, modificar os gostos de nossos educandos ou induzi-los a apreciar o que a nosso ver é importante que seja apreciado, tentando a todo custo encaixá-los em nossos gostos e maneiras de enxergar o mundo, mas proporcionar-lhes a oportunidade de se debruçar de forma mais crítica sobre a obra literária, ampliando seu repertório cultural, a fim de que venham a ser cidadãos e cidadãs mais letrados que possam contribuir para tornar o nosso mundo um espaço

muito mais humano e igualitário. Pode parecer utópico, mas acreditamos que a literatura tem esse poder transformador, desde que aperfeiçoemos o nosso modo de olhar o texto literário para enxergar além da sua superfície. E isso, só um processo contínuo de letramento literário pode nos proporcionar. Este trabalho, portanto, constitui-se, não desprezando a bagagem cultural dos educandos, numa experiência que se pretende enriquecedora e que talvez só venha a dar frutos que se possa apreciar em longo prazo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a sala de aula é o ambiente por excelência em que o estímulo ao processo de letramento literário dos alunos deve ser privilegiado. Com base nessa premissa, desenvolvemos este trabalho, que teve como objetivo principal contribuir com a formação literária de uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Fortaleza, através da leitura mediada do romance regionalista O Quinze.

Como hipótese inicial, acreditávamos que o contato dos alunos com as obras literárias era raro e que isso acontecia devido a múltiplos fatores, já citados ao longo da pesquisa, tais como ausência de políticas públicas voltadas para o processo de letramento literário de crianças e jovens, as condições socioeconômicas da maioria das famílias, que não permitem priorizar o contato com a obra literária como forma de crescimento do indivíduo e, no ambiente escolar, a ausência, pelo menos em boa parte das escolas de nossa região, conforme depoimento dos próprios alunos, de aulas de leitura que propiciem a exploração dos textos literários para além da superfície destes. Além desses fatores, acresça-se a falta de formação adequada da maioria dos professores mediadores de leitura e o interesse dos estudantes por outros atrativos, sobretudo os ligados à tecnologia (jogos, redes sociais etc.).

Além dessa primeira hipótese, acreditávamos ser possível estimular nos alunos a busca por novas leituras a partir do contato com uma obra que, por ser de caráter regionalista, logo, mais próxima da realidade local do público leitor, e por trazer em seu bojo questões relacionadas à história de vida de boa parte das famílias que moram na periferia de nossa capital, cujos antepassados (segundo informações concedidas pelos próprios alunos durante as aulas) teriam vivenciado o processo migratório do interior para a capital em busca de melhores condições de vida e fugindo das agruras dos anos de estiagem que nosso estado enfrenta com muita frequência, geraria identificação mais imediata dos leitores para com a obra.

A primeira hipótese pôde ser confirmada ao longo da aplicação da sequência didática que utilizamos - no caso a sequência básica proposta por Cosson (2006) - e através do primeiro instrumental aplicado com a turma, que revelou que boa parte não possui o hábito da leitura por falta dos estímulos já mencionados e da falta de acesso às obras literárias.

Em relação à segunda hipótese, não obstante termos trabalhado todas as fases da sequência proposta, pudemos perceber, através da aplicação de questionário, que a maioria dos alunos leitores não se identificou com a obra, mas percebeu a importância de sua leitura mediada em seu processo formativo, sobretudo no tocante ao letramento literário.

Nessa perspectiva, acreditamos que a pesquisa cumpriu com seu propósito, de apresentar a obra literária através da leitura mediada da mesma, e nos convida a algumas reflexões acerca do trabalho com literatura em sala de aula, priorizando e valorizando a leitura integral do texto literário, para além dos fragmentos a que estamos habituados e que são propostos pelos livros didáticos.

Inicialmente, nós, professores mediadores da leitura, precisamos ter claros os objetivos a serem trabalhados e saber, de antemão, que a obra a ser lida não vai agradar a todos os leitores, mesmo porque a leitura mediada está para além da fruição, causando, muitas vezes desconforto e até mesmo apatia como formas de reação à obra literária.

Finalmente, compreendemos que é imprescindível que a escola continue nessa busca de contribuir com o processo de letramento literário de nossos alunos, ora permitindo que eles tenham liberdade de escolha nas obras a serem lidas e compartilhando essas leituras entre si, formando comunidades de leitores, através da mediação do professor, ora lendo obras propostas por este, que deve explorá-las com a turma a partir de objetivos predefinidos.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 277-326.

BOYES, C.; PRANIS, K. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. C. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FORTE, S. Dimensões ensináveis, gêneros textuais e literatura: diálogos possíveis. In: OLIVEIRA, C. K. B.; ANDRADE, F. A.; CUNHA, W. R. (Org.). **Literatura & Educação: teoria, ensino e práticas**. Curitiba: CRV, 2016, v. 1.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de texto e a escola, reflexão sobre o processo de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 132-133.

QUEIROZ, R. **O Quinze**. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, T. E. **O ato de ler**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise da psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, A. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1989.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A - Questionário 1 (Elaborado pelo autor)

01. Você gosta de ler livros? ( ) sim ( ) não

02. Por quê?

---



---

03. Quantos livros, em média, você lê por ano?

---

04. Com que frequência você lê livros? ( ) todos os dias ( ) quase todos os dias  
( ) uma vez por semana ( ) raramente ( ) nunca

05. Você já leu algum livro de autor cearense? ( ) sim ( ) não

06. Se sim, qual?

---

07. Você considera a leitura importante? Justifique sua resposta.

---



---



---

08. Em sua casa, há um espaço reservado para livros (estante, prateleira etc.)?

( ) sim ( ) não

09. Em sua casa, há livros (romances, contos, crônicas, poemas etc.)?

( ) sim ( ) não

10. Em média quantos livros (romances, contos, crônicas, poemas etc.) há em sua casa?

( ) nenhum

( ) entre um e cinco exemplares.

( ) entre cinco e dez exemplares.

( ) entre dez e vinte exemplares.

( ) mais de vinte exemplares.

11. Seus familiares têm o hábito de ler livros? ( ) Sim ( ) não

12. Você costuma visitar alguma biblioteca?

( ) Sim. Qual?

---

( ) não

13. Você já ouviu falar de Rachel de Queiroz? ( ) sim ( ) não

14. Você já ouviu falar sobre o romance O Quinze? ( ) sim ( ) não



APÊNDICE C - Atividade 1 (Elaborada pelo autor)

O QUINZE – CAPS. 1 a 5

Caro(a) aluno(a) leitor(a),

Nos capítulos iniciais do romance O Quinze a autora, Rachel de Queiroz, nos apresenta algumas das personagens que compõem essa história. Complete a tabela a seguir, escolhendo, no quadro abaixo, os nomes que se associam adequadamente às características de cada uma delas.

Conceição – Dona Inácia – Vicente – João Marreca – Dona Maroca – Chico Bento - Dona Idalina – Major – Paulo – Alice – Cordulina – Josias – Mocinha – Zacarias – Matias Paroara

CARACTERÍSTICAS		PERSONAGEM
1.	Um dos cinco filhos de Chico Bento.	
2.	Recrutava “soldados da borracha”.	
3.	Prima de Vicente, professora primária, leitora voraz.	
4.	Avó de Conceição, proprietária do Logradouro.	
5.	Mãe de Vicente, prima de Dona Inácia.	
6.	Patroa de Chico Bento, proprietária das Aroeiras.	
7.	Filho “doutor” de Dona Idalina.	
8.	Vaqueiro da fazenda do Major.	
9.	Proprietário da venda em Quixadá.	
10.	Cunhada de Chico Bento.	
11.	Irmã caçula de Vicente.	
12.	Vaqueiro das Aroeiras.	
13.	Esposo de Dona Idalina.	
14.	Filho do major, vaqueiro forte e destemido.	
15.	Esposa de Chico Bento.	

## APÊNDICE D - Atividade 2 (Elaborada pelo autor)

## O QUINZE – CAPS. 6 E 7.

Caro(a) aluno(a) leitor(a),

Agora que você já leu os capítulos 6 e 7 dessa obra maravilhosa, responda às questões seguintes, que vão ajudá-lo (a) a rever alguns trechos da história. Bom trabalho!

1. Resuma, em uma frase, o capítulo 6.

---

2. Em que ambiente se passa a cena descrita no capítulo 6?

---

3. Que atitudes de Vicente demonstram seu sentimento por Conceição?

---

---

4. Que argumentos Conceição utiliza para convencer Dona Inácia a partir para Fortaleza?

---

---

5. Qual a principal justificativa de D. Inácia para não partir do Logradouro?

---

---

6. Qual a solução encontrada para esse problema?

---

---

7. Descreva o capítulo 7 em uma frase.

---

---

8. Qual o motivo do conflito entre os filhos de Chico Bento?

---

---

9. De que forma o conflito é solucionado?

---

---

10. Em que aspecto o comportamento de Mocinha se difere dos demais?

---

---

11. Com que cena se depara a família sob o pé de Juazeiro?

---

---

12. Qual a atitude de Chico Bento diante da cena?

---

---

13. Como Cordulina reage diante da atitude do marido?

---

---

14. Que justificativa Chico Bento dá a Cordulina, para sua atitude?

---

---

15. Que mudança ocorre no comportamento de Mocinha?

---

---

APÊNDICE E - Atividade 3 (Elaborada pelo autor)

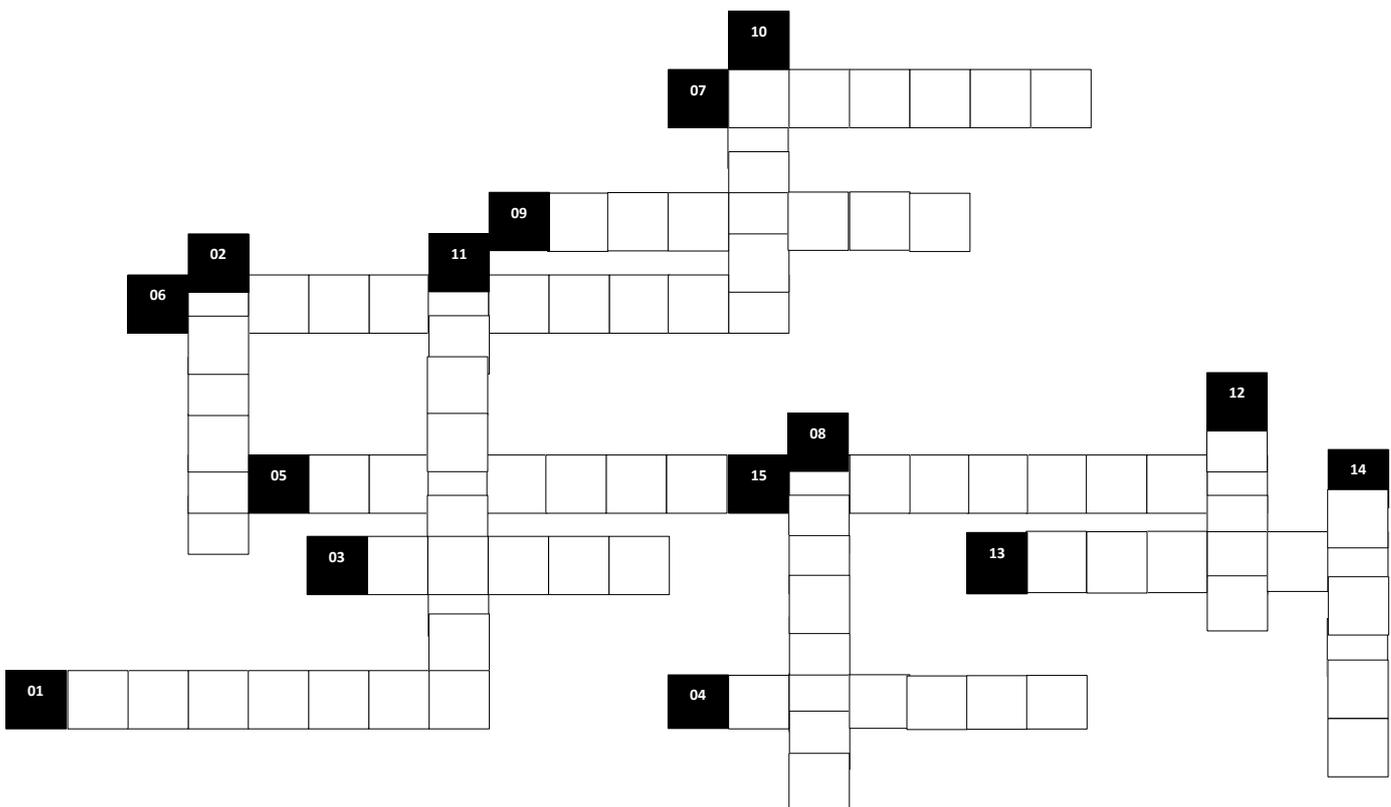
O QUINZE – CAPS. 1 a 15

Caro(a) aluno(a) leitor(a),

O romance O Quinze é classificado como regionalista, já que aborda aspectos culturais próprios de uma região de nosso país, no caso o Nordeste, com ênfase para a problemática social causada pelo fenômeno da seca. É comum, portanto, o aparecimento, na obra, de palavras e expressões regionais, além da descrição da fauna e flora locais.

Complete, portanto, a cruzadinha abaixo com algumas dessas palavras retiradas de O Quinze.

Bom trabalho!



01. Pássaro típico do Nordeste brasileiro.

02. Ajuntamento de pessoas.

03. Mulher jovem e mestiça.

04. Instrumentos de madeira usados por rendeiras na confecção de um tipo especial de renda.

05. Erva que serve de alimento ao gado.
06. Planta típica da caatinga, de onde são retiradas varas.
07. Prateleira ou nicho rústico nas paredes das casas sertanejas.
08. Mato que se pode ou deve roçar.
09. Iguaria feita de grãos de milho (geralmente branco) cozidos em caldo açucarado, algumas vezes com leite de coco ou de gado.
10. Trote miúdo da montaria.
11. Inteiriçada, sem ação, tolhida pelo frio.
12. Burro, jumento.
13. Cobertura improvisada, feita geralmente com palhas de coqueiro e sustentação de paus em forquilhas; serve de alpendre nas casas pobres sertanejas.
14. Habitação em ruínas; Povoação ou casa abandonada; Lugar feio e desolado.
15. Armação de madeira em que se sustenta e equilibra a carga das bestas, metade para um lado delas, metade para o outro.

APÊNDICE F - Atividade de Produção Textual 1 (Elaborada pelo autor)

Caro aluno(a) leitor(a),

A cena final de “O Quinze” mostra Vicente se despedindo de Conceição e a autora parece deixar para nós, leitores, a responsabilidade de dar sequência à história.

Releia o último capítulo do livro (26) e redija, em no mínimo 15 linhas, um novo final para o romance, respeitando a sequência dos fatos narrados até então.

Bom trabalho!

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

## APÊNDICE G - Atividade de Produção Textual (Elaborada pelo autor)

Caro(a) aluno(a) leitor(a),

No romance “O Quinze”, a família de Chico Bento se despede de Conceição e de nós, leitores, embarcando em um navio com destino a São Paulo. Imagine o que pode ter acontecido durante o percurso e na chegada deles à capital paulista, escrevendo no mínimo em 15 (quinze) linhas uma continuação para os fatos narrados no capítulo 20 da obra. Bom trabalho!

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	

22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

## APÊNDICE H - Questionário 2 (Elaborado pelo autor)

Nome: \_\_\_\_\_ sexo: F( ) M( ) Idade: De  
que forma você adquiriu o livro O Quinze?

- ( ) Comprei o exemplar.
- ( ) Peguei emprestado na biblioteca de minha escola.
- ( ) Peguei emprestado em outra biblioteca pública.
- ( ) Peguei emprestado com amigo ou familiar.
- ( ) Comprei cópia fotocopiada.
- ( ) Baixei no meu celular.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

01. Você leu todo o livro? ( ) sim ( ) não

02. Se não, por quê?

---

---

03. Se você leu, o que achou do romance? A leitura foi interessante? Por quê?

---

---

04. Você indicaria a leitura de O Quinze para um(a) amigo(a) ou familiar? Por quê?

---

---

05. Que relações você consegue estabelecer entre as questões abordadas no romance e a sua realidade social?

---

---

06. Você se interessa em ler outros livros com a mesma temática? Por quê?

---

---

07. Você gostaria de ler outras obras de autoria de Rachel de Queiroz? Por quê?

---

---

08. Que tipos de livros você gostaria de ler futuramente?

---

---

09. Faça suas considerações sobre a atividade desenvolvida por você após a leitura do romance (sala temática). Você gostou dessa atividade? Por quê? Que sugestões você daria para as próximas atividades relacionadas à leitura de livros?

---

---

APÊNDICE I – Manual Didático (Elaborado pelo autor)



**Francisco Fernando de Freitas Filho**

Manual apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre. Área de Concentração: Linguagens e Letramento  
Orientadora: Profa. Dra. Sarah Maria Forte Diogo

FORTALEZA – CEARÁ

2019

## APRESENTAÇÃO

**Prezado(a) Professor(a),**

Este material contém uma proposta de leitura integral do romance regionalista *O Quinze*, aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Fortaleza-CE, utilizando-se da Sequência Básica proposta por Cosson (2006).

A pesquisa realizada com a referida turma teve como orientadora a professora Dra. Sarah Maria Forte Diogo e é resultado das experiências desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Letras – Profletras – vinculado à Universidade Estadual do Ceará.

Objetivamos, com este trabalho, contribuir com a prática docente dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, para que, como mediadores do processo de leitura da obra literária, possam conduzir os alunos a explorar o texto literário em seus aspectos linguísticos, culturais e ideológicos, tornando essa atividade mais significativa dentro do processo de letramento literário da turma.

Não pretendemos, contudo, apresentar aqui um modelo pronto, a ser fielmente seguido, pois compreendemos, como educadores que somos, as particularidades de cada contexto escolar e que cabe ao professor, como mediador do processo de aquisição do conhecimento, adequar as atividades aqui propostas à realidade de sua turma, modificando-as, aprimorando-as, a fim de atingir os objetivos almejados.

Acreditamos, por fim, que a partir de sua experiência como professor(a), você saberá fazer bom uso das ações pedagógicas aqui propostas e desejamos que este material possa auxiliá-lo(a) em sua prática como mediador(a) de leitura, contribuindo no processo formativo de seus alunos como leitores proficientes e esperamos que a partir desta proposta você possa produzir outros materiais que privilegiem o texto literário no ambiente escolar.

Bom trabalho!

Fernando Freitas

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1 LEITURA E CONCEPÇÕES.....</b>	<b>6</b>
<b>2 A ESCOLA E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....</b>	<b>9</b>
2.1 A SEQUÊNCIA BÁSICA.....	10
<b>3 O QUINZE EM SALA DE AULA.....</b>	<b>13</b>
3.1 APLICANDO A SEQUÊNCIA BÁSICA.....	14
<b>PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>31</b>

## INTRODUÇÃO

Como forma de expressão do pensamento humano, a Literatura, por não explicar o mundo do mesmo modo que o fazem a ciência e a razão, promove o desenvolvimento estético de cada indivíduo, constituindo-se, assim, em manifestação artística imprescindível à formação integral de toda e qualquer pessoa.

Mais do que uma necessidade, o acesso à produção literária constitui-se em direito inalienável, por propiciar ao indivíduo refletir sobre seu papel de ser e estar no mundo, além de possibilitar uma vivência dialética dos problemas, desenvolvendo em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante, conforme defende o sociólogo e crítico literário Antônio Cândido em seu ensaio “O Direito à Literatura” (2004).

### SUGESTÃO DE LEITURA:

Sugerimos, a fim de contribuir para uma melhor compreensão da importância da literatura na formação do indivíduo, a leitura integral do ensaio “O Direito à Literatura” de autoria de Antônio Cândido, na obra *Vários Escritos* (2004)



Por ser o ambiente formador por excelência, ainda que não o único, cabe à escola oferecer aos educandos um espaço de fruição literária, apresentando-os à variedade de gêneros, estilos e escolas existentes, de maneira que eles possam se apropriar dos textos lidos de forma prazerosa e desafiadora, ajudando-os a construir seus próprios perfis leitores, de maneira crítica e com possibilidade, a partir desse contato, muitas vezes introdutório, de escolha da literatura que lhes for mais aprazível.

Partindo dessa premissa, este trabalho pretende apresentar uma proposta de leitura do romance regionalista *O Quinze*, utilizando-se como recurso metodológico a sequência didática sugerida por Cosson (2006), objetivando-se através da exploração da obra de forma mais aprofundada, em seus aspectos linguísticos e ideológicos, contribuir, ainda que minimamente, no processo de letramento literário dos alunos, despertando-os para a necessidade de conhecer o texto literário e desenvolver a habilidade de leitura e interpretação da obra para além da superfície do texto.

Compreendemos, entretanto, caro(a) colega, que, antes de passarmos para a parte prática deste trabalho, é importante que fundamentemos teoricamente nossas ações pedagógicas e, para tanto, queremos convidá-lo(a) a discutirmos alguns pontos necessários a fundamentarmos nossa prática de professores mediadores da leitura: o primeiro deles diz respeito à leitura propriamente dita, ou mais especificamente, às nossas concepções de leitura. Em seguida, como esta é uma proposta de leitura de uma obra literária com a finalidade de contribuir com o letramento literário dos nossos alunos, é importante termos claros os conceitos de letramento literário, bem como tocarmos em um assunto que ainda é novo em nossa prática de mediadores, que são as dimensões ensináveis do texto literário. Por fim, trataremos da metodologia utilizada por nós, ou seja, a Sequência Básica proposta por Cosson(2006), para a partir daí chegarmos ao processo de aplicação em si.

Convite feito, vamos ao trabalho!

## **1 LEITURA E CONCEPÇÕES**

Objeto de inúmeras discussões seja no âmbito acadêmico ou fora deste, o conceito de leitura ainda suscita em nós, por vezes, algumas dúvidas, principalmente quando direcionamos esse conceito para o vasto campo da leitura literária. Compreendida a priori como a capacidade de decodificar símbolos e sinais gráficos, o conceito de leitura foi-se expandindo, ao longo do tempo, graças à contribuição de inúmeros pesquisadores que, atuando dentro ou fora da sala de aula, debruçaram-se sobre esse assunto considerado basilar em se tratando da formação escolar.

Dominar a leitura e a escrita é, portanto, condição primordial para que o indivíduo se insira na sociedade atual, pois raras são as situações cotidianas que não envolvam esse processo. Se antes o principal objetivo da leitura era possibilitar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, hoje ela é considerada instrumento básico de inserção social.

No entanto, torna-se necessário, além de discutir sua importância, que se defina claramente o que é a leitura. Nesse contexto, já avançamos no sentido de compreendermos que a leitura é, acima de tudo, compreensão e interpretação.

Dentro dessa perspectiva, ao analisar o processo de aquisição da leitura, Paulo Freire, em *A Importância do Ato de Ler* (2000) ressalta que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo”, o que nos remete à necessidade de que a criança compreenda, antes de ler a palavra escrita, a relação entre realidade e linguagem, percebendo, então, a relação entre texto e contexto.

Mas... o que dizem os PCN's?

#### Os PCN'S E A LEITURA

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

Entendemos que a leitura é, antes de tudo, apropriando-nos da visão de Bakhtin (2010), um diálogo que se estabelece entre um leitor e um autor, que depende ainda, segundo Rildo Cosson (2014), ao abordar as várias possibilidades e estratégias de leitura a serem utilizadas pelos professores em sala de aula, da “interação entre leitor e autor, texto e contexto”, constituindo o que ele denomina de “circuito de leitura”.

Indo mais além no conceito de leitura, Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2006) assevera que o processo da leitura, em seu primeiro estágio, envolve três etapas: a **antecipação**, a **decifração** e a **interpretação**.

A primeira etapa, que consiste em uma predição, permite-nos observar que informações, ou melhor, que bagagem o leitor já traz em relação ao tipo de texto lido. Quanto mais frequente for seu contato com o tipo de leitura e, no caso do livro impresso, com o objeto em si, maiores serão as probabilidades de antecipação ao conteúdo a ser lido.

Na etapa de decifração, são requeridas do leitor as habilidades de leitura propriamente ditas, ou seja, a decifração do código, a familiaridade com as palavras, expressões e o conhecimento da própria sintaxe do texto. Quanto maior for o domínio dessas habilidades, mais fluido será o processo da leitura.

Finalmente, o autor nos apresenta a terceira etapa, à qual ele denomina de *interpretação* e que diz respeito às relações estabelecidas pelo leitor com suas vivências a partir da leitura da obra.

Importante ressaltar, segundo o autor, que a interpretação envolve pelos menos três elementos fundamentais para que se processe de forma adequada: o **autor**, o **leitor** e o **contexto**, aqui chamado de comunidade. A relação que se estabelece entre esses elementos é uma relação dialógica, ou seja, é necessário que se estabeleça um diálogo entre eles para que a leitura faça sentido.

Nesse processo, o papel do professor mediador é fundamental no sentido de conduzir o aluno a explorar as várias facetas que o texto oferece, a partir de sua superfície, compreendendo os aspectos linguísticos que envolvem a tessitura do mesmo, até avançar a camadas mais profundas, que têm a ver com as ideologias presentes em cada obra literária.

É, portanto, a essa visão de leitura-diálogo, leitura-questionamento, leitura-ação, leitura-criticidade, mas também leitura-fruição que nos ateremos na aplicação desta proposta.

#### SUGESTÃO DE LEITURAS SOBRE O ASSUNTO:

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 262. (tradução: Paulo Bezerra).

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

MATENCIO, M. L.M. **Leitura, produção de texto e a escola, reflexão sobre o processo de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SILVA, T. E. **O ato de ler**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise da psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

## 2 A ESCOLA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Definir letramento, expressão de certa forma ainda recente em nosso meio escolar, e que em si é complexo, por envolver a leitura e a escrita - dois fenômenos bastante diferentes, muito embora se complementem - não é tarefa das mais fáceis, mas, nesse intento, nos valem da professora Magda Soares, que em sua obra *Letramento: um tema em três gêneros* define o termo com sendo “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, 2003, p.18). Logo, tornar alguém letrado não é somente ensiná-lo a ler e escrever, ou seja, alfabetizá-lo, mas inseri-lo socialmente em diversas práticas que envolvem o processo de leitura e escrita.

Dito isto, passemos ao conceito de letramento literário, que mais diretamente tem a ver com o objetivo deste trabalho:

O letramento literário, pode-se dizer, é uma expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o conjunto dos múltiplos letramentos a que se refere Soares (2003) citada anteriormente. Entretanto, contrariamente aos demais letramentos, o letramento literário constitui-se em um tipo de letramento singular, sobretudo pela relação diferenciada estabelecida com a escrita e com as diversas camadas do texto, ou seja, cada indivíduo dialoga com o texto escrito a partir do nível de letramento em que se encontre. Dessa forma, um indivíduo que esteja iniciando o processo tende a se ater às camadas mais superficiais do texto, inferindo as informações explícitas, enquanto aquele que já se encontra num nível de letramento mais avançado consegue alcançar informações implícitas, as que comumente chamamos de entrelinhas do texto, onde, normalmente, conseguimos perceber, por exemplo, a dimensão ideológica que todo texto traz consigo.

Podemos definir ainda letramento literário como o ato contínuo de internalização dos textos literários que percorrem nossa existência, desde as cantigas de ninar e histórias infantis, até os textos ditos canônicos que passam a compor nosso acervo de leituras ao longo da vida.

Apesar das inúmeras críticas que a educação escolar vem sofrendo ao longo de sua implantação, é na escola, ainda, que se realiza a construção do saber de forma sistematizada, organizada.

Nesse contexto, o letramento literário surge como um dos desafios a serem enfrentados pelos educadores, porém imprescindível, tendo em vista a formar alunos aptos a identificar os diferentes gêneros discursivos, mas, sobretudo, capazes de dialogar com os mais variados textos, a partir de suas próprias experiências de vida.

A leitura, para se tornar significativa do ponto de vista de atingir os diferentes níveis de letramento literário dos educandos, necessita ser mediada, cabendo esse papel ao professor, que precisa explorar as dimensões ensináveis desse texto através de um planejamento de atividades direcionadas.

As dimensões ensináveis referem-se, segundo a professora Sarah Forte, em seu artigo “Dimensões Ensináveis, Gêneros Textuais e Literatura: Diálogos Possíveis”, aos aspectos a serem abordados e ensinados através do texto, no contexto escolar, que, para além dos conteúdos escolares que possam vir a ser trabalhados através dele, extrapolem o texto em si, para dialogar com a realidade do leitor.

(...) todo texto, grosso modo, configura-se enquanto ferramenta que apresenta dimensões a serem exploradas e ensinadas, dada a ambiência escolar, suas exigências e o caráter multifuncional dos gêneros textuais. O texto literário, uma vez escolarizado, torna-se não somente objeto de ensino, mas uma forma de conhecimento, de apreensão da realidade circundante, seja pela via do imaginário, do representacional ou de ambos. (FORTE, 2016, p. 128)

## 2.1 A SEQUÊNCIA BÁSICA

A sequência básica de letramento literário na escola foi criada por Rildo Cosson a partir das pesquisas realizadas pelo autor e de suas vivências enquanto professor que já atuou na escola, nos segmentos que hoje correspondem aos ensinos fundamental e médio e, atualmente, como pesquisador e formador de professores dentro do âmbito acadêmico.

A metodologia, segundo o autor, constitui-se de quatro passos: **motivação, introdução, leitura e interpretação**, que serão explanadas a seguir.

**A motivação** consiste numa preparação prévia dos leitores para a leitura que será realizada, sem, no entanto, antecipá-la. É o que, vulgarmente

denominamos de “criar o clima”. Ela pode, segundo o autor, dar-se de variadas formas, a depender do texto literário a ser explorado e, sobretudo, dos interesses da turma.

O segundo passo da sequência básica de letramento literário, a que o autor denomina de **Introdução**, consiste na apresentação do autor e da obra, tendo-se o cuidado de não tornar esse momento extenso, sob pena de torná-lo cansativo e perder-se o interesse da turma. Nessa fase da sequência básica, importa deixar claros os motivos da escolha da obra em detrimento de outras e a contribuição dada pelo(a) autor(a) à nossa literatura.

A terceira fase da sequência de letramento é a **leitura** da obra, que deve ser acompanhada pelo professor não no sentido de fiscalizá-la, mas de dar-lhe direcionamento, auxiliando o aluno em suas dificuldades, inclusive no ritmo da leitura, que deve ser realizada, segundo Rildo Cosson, fora de sala de aula, dada a extensão do texto, mas também pode ser feita a leitura em conjunto de um capítulo ou trecho de capítulo a fim de destacar determinados aspectos ou recursos expressivos que sejam de interesse do professor ou dos alunos.

Finalmente, a quarta etapa da sequência básica de letramento literário corresponde à **interpretação**, na qual o leitor mobiliza, além das informações presentes no texto em níveis superficiais ou implícitos, os conhecimentos que vem acumulando ao longo de suas experiências como leitor e como indivíduo participante de um contexto social. Isso precisa ser levado em conta por nós, enquanto mediadores do processo de letramento literário, para que não estabeleçamos “amarras” textuais que dificultem que o leitor construa sua própria interpretação e o distanciem do texto por considerá-lo hermético e por não conseguir alcançar esse modo de interpretação já pré-formatado por nós.

O autor propõe, no processo de letramento literário, que a interpretação seja pensada em dois momentos: um interior, também denominado de encontro do leitor com a obra, e outro exterior.

**O momento interior** é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária tal como abordamos aqui. (COSSON. 2006. P. 65)

Esse momento, ressalta o autor, não deve ser substituído por nenhum outro recurso pedagógico, a exemplo do resumo, vídeo, série de TV ou mesmo adaptação para o cinema, pois, segundo ele, é o momento em que o texto literário revela toda a sua força diante do leitor e é afetado pelo que se fez antes e durante a leitura.

**O momento exterior** é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. (COSSON, 2006, p. 65)

Finalmente, reforça o autor, as atividades de interpretação devem objetivar a externalização da leitura, que pode se dar através de várias formas que vão variar dependendo do tipo de texto, idade da turma, dentre outros aspectos a serem considerados.

Como exemplos de atividades, podemos citar a produção de resenhas, poemas, cartazes, histórias em quadrinhos, músicas, paródias, maquetes, vídeos, registro em diário etc. Importa, nesse momento, que o aluno possa compartilhar com a turma sua produção, como forma de trocar impressões sobre a obra lida e ampliar sua visão a respeito da mesma.

#### SUGESTÃO DE LEITURAS SOBRE O ASSUNTO:

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

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FORTE, S. Dimensões ensináveis, gêneros textuais e literatura: diálogos possíveis. In: OLIVEIRA, C.K.B.; ANDRADE, F.A.; CUNHA, W.R. (Org.). **Literatura & Educação: teoria, ensino e práticas**. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 125-136.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.11.

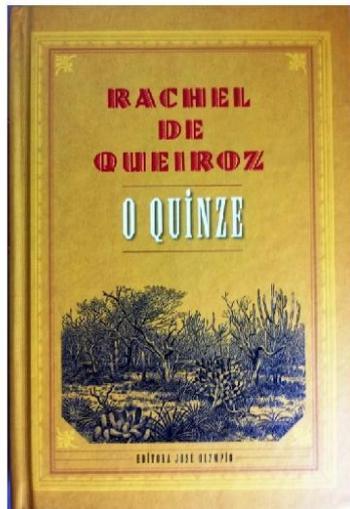
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

### 3 O QUINZE EM SALA DE AULA

Finalmente, caro(a) colega, vamos à aplicação de nossa proposta. Mas, você deve estar se perguntando: Por que O Quinze e não outro romance?

Temos vários motivos que nos levaram a essa escolha. O primordial, obviamente, o fato de, como leitor, apreciarmos a obra. Mas, como as razões pessoais não devem ser o único móvel de nossas escolhas, eis algumas outras das quais nos utilizamos nesse processo de seleção da obra a ser trabalhada:

#### O romance O QUINZE...



Fonte: autor

... possibilita uma maior identificação do leitor com a mesma, dada a proximidade geográfica entre sua realidade e a apresentada no enredo;

... permite explorarem-se as variedades linguísticas que se sobrepõem através do narrador e da fala das personagens;

... apresenta aspectos linguísticos e costumes típicos da região Nordeste e mais especificamente do interior do Ceará, importantes para a valorização de nossa cultura;

... questiona o papel da mulher na sociedade através da personagem Conceição;

... promove a denúncia social através de algumas situações e personagens;

... foi escrita por uma adolescente e em condições precárias (a luz de lampião e a lapis, em caderno escolar);

... é de autoria de uma mulher em uma época em que a literatura nacional era majoritariamente masculina e posteriormente a primeira a ser eleita para a Academia Brasileira de Letras (1977);

... foi contemplada com o Prêmio Graça Aranha (1931), maior prêmio literário da época.

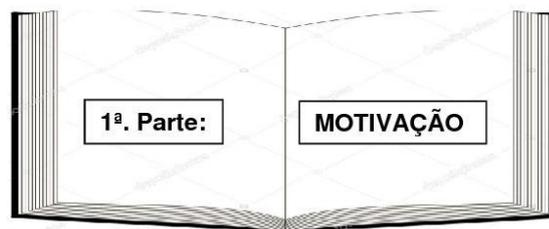
Por todas essas questões, acreditamos ser viável e necessário se trabalhar a obra integralmente em sala de aula, ou seja, realizando a leitura mediada de todos os capítulos do romance, intercalando a leitura presencial com a leitura extraclasse, explorando os aspectos linguísticos, sociais e ideológicos que perpassam o romance, contribuindo, dessa forma, com o processo de letramento literário de nossos educandos.

Passemos, então, à aplicação da sequência básica.

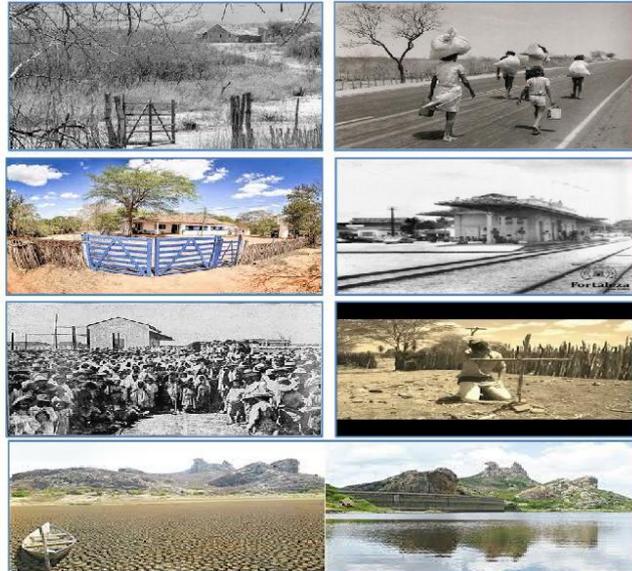
### 3.1 APLICANDO A SEQUÊNCIA BÁSICA

Sugerimos, na aplicação dessa sequência didática, a utilização de 20 horas aulas, divididas em 10 encontros semanais, podendo o(a) colega fazer as adaptações de tempo de acordo com sua realidade e objetivos.

#### 1º ENCONTRO:

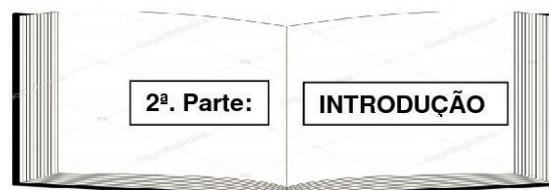


A fim de instigar a curiosidade da turma para o romance a ser lido, sugerimos a exibição, em forma de slides, de imagens que fazem alusão às temáticas seca, sertão, fazenda, êxodo rural, estação ferroviária, campo de concentração, além de personagens característicos do sertão nordestino que compõem o romance, conforme exemplos abaixo, retirados da internet:



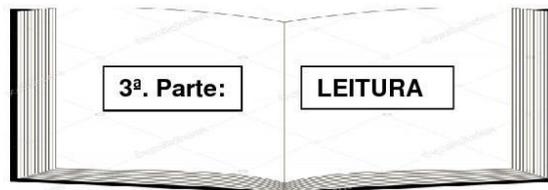
Fonte: Internet

Em seguida, a fim de trabalharmos a oralidade e a participação ativa da turma nesse momento introdutório, o(a) professor(a) deve solicitar aos estudantes que falem sobre as imagens projetadas, objetivando também à criação de clima propício à introdução do romance. A atividade deve durar em média vinte minutos, para não gerar dispersão em relação ao real objetivo, ou seja, a apresentação da obra a ser lida.



Dando continuidade, iniciamos a segunda parte – introdução - apresentando o volume a ser lido à turma, tecendo, em breves palavras, comentário sobre a obra, com ênfase nos dois núcleos narrativos presentes à mesma (o namoro entre os primos Conceição e Vicente e a retirada da família do vaqueiro Chico Bento

do interior para a capital em virtude das agruras da grande seca de 1915). Pode-se, a critério do(a) professor(a), falar-se brevemente sobre a autora, tendo o cuidado de não dispensar muito tempo em dados biográficos, a fim de dar-se maior destaque à obra em si. Esse momento deverá ter a duração máxima de 10 minutos.



Iniciaremos o momento mais importante de nossa sequência didática, que é a leitura integral do romance regionalista O Quinze.

Sugerimos a leitura em voz alta, pelo(a) professor(a), em sala, dos três capítulos iniciais da obra, por serem curtos e por apresentarem ao leitor as personagens principais da trama, instigando os alunos a levantarem hipóteses sobre o que pode vir a acontecer com aquelas personagens ao longo do enredo.

Esse primeiro contato com a obra através da leitura em voz alta pelo(a) professor(a), acreditamos, tende a despertar maior interesse pelo texto, já que este(a), enquanto mediador(a), pode dar as ênfases devidas ao texto lido.

A partir desse momento, os alunos são convidados a adquirir um exemplar do romance.

Professor(a),

Caso em sua escola não existam exemplares disponíveis para toda a turma, você pode sugerir que os alunos adquiram em livrarias ou sebos, realizem empréstimo em bibliotecas ou ainda baixem cópia em formato pdf no aparelho celular, através da internet. Abaixo, alguns sites que disponibilizam a obra para download:

- <https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/livros-classicos-de-literatura/o-quinze-rachel-de-queiroz/view>
- <http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-quinze-rachel-de-queiroz-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>
- <https://docero.com.br/doc/xse0s>



Solicitar, então, para o próximo encontro, a leitura extraclasse dos capítulos 4 e 5.

## 2º ENCONTRO:

Caro(a) colega(a),

Neste encontro você deve fazer uma breve retrospectiva do que já foi lido até o presente momento, buscando ouvir da turma as impressões sobre a história e que ocorrências podem ter chamado a atenção dos leitores. Em seguida, aplicar e explorar com a turma uma atividade sobre os capítulos já lidos.

Sugestão de atividade

A fim de conhecermos melhor as personagens que compõem a narrativa e já apresentadas até o capítulo lido, sugerimos a aplicação da atividade seguinte:

### ATIVIDADE 1 - O QUINZE – CAPÍTULOS 1 a 5

Caro(a) aluno(a) leitor(a),

Nos capítulos iniciais do romance O Quinze a autora, Rachel de Queiroz, nos apresenta algumas das personagens que compõem essa história. Complete a tabela a seguir, escolhendo, no quadro abaixo, os nomes que se associam adequadamente às características de cada uma delas.

Conceição – Dona Inácia – Vicente – João Marreca – Dona Maroca – Chico Bento - Dona Idalina – Major – Paulo – Alice – Cordulina – Josias – Mocinha – Zacarias – Matias Paroara

	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PERSONAGEM</b>
1.	Um dos cinco filhos de Chico Bento.	Josias
2.	Recrutava "soldados da borracha".	Matias Paroara
3.	Prima de Vicente, professora primária, leitora voraz.	Conceição
4.	Avó de Conceição, proprietária do Logradouro.	Dona Inácia
5.	Mãe de Vicente, prima de Dona Inácia.	Dona Idalina
6.	Patroa de Chico Bento, proprietária das Aroeiras.	Dona Marocas
7.	Filho "doutor" de Dona Idalina.	Paulo
8.	Vaqueiro da fazenda do Major.	João Marreca
9.	Proprietário da venda em Quixadá.	Zacarias
10.	Cunhada de Chico Bento.	Mocinha
11.	Irmã caçula de Vicente.	Alice
12.	Vaqueiro das Aroeiras.	Chico Bento
13.	Esposo de Dona Idalina.	Major
14.	Filho do major, vaqueiro forte e destemido.	Vicente
15.	Esposa de Chico Bento.	Cordulina

7. Solicitar, para o próximo encontro, a leitura extraclasse dos capítulos 6 e 7.

### 3º ENCONTRO:

Novamente fazer breve levantamento, com a turma, dos capítulos lidos e trechos que chamaram a atenção. Em seguida, aplicar atividade.

Sugestão de atividade

A atividade seguinte objetiva verificar a compreensão dos alunos leitores acerca do que foi lido nos capítulos 6 e 7 :

**ATIVIDADE 2 - O QUINZE – CAPÍTULOS 6 E 7**

Caro(a) aluno(a) leitor(a),

Agora que você já leu os capítulos 6 e 7 dessa obra maravilhosa, responda às questões seguintes, que vão ajudá-lo (a) a rever alguns trechos da história. Bom trabalho!

1. Resuma, em uma frase, o capítulo 6.

---

2. Em que ambiente se passa a cena descrita no capítulo 6?

---

3. Que atitudes de Vicente demonstram seu sentimento por Conceição?

---

---

4. Que argumentos Conceição utiliza para convencer Dona Inácia a partir para Fortaleza?

---

---

5. Qual a principal justificativa de D. Inácia para não partir do Logradouro?

---

---

6. Qual a solução encontrada para esse problema?

---

---

7. Descreva o capítulo 7 em uma frase.

---

---

8. Qual o motivo do conflito entre os filhos de Chico Bento?

---

---

9. De que forma o conflito é solucionado?

---

---

10. Em que aspecto o comportamento de Mocinha se difere dos demais?

---

---

11. Com que cena se depara a família sob o pé de Juazeiro?

---

---

12. Qual a atitude de Chico Bento diante da cena?

---

---

13. Como Cordulina reage diante da atitude do marido?

---

---

14. Que justificativa Chico Bento dá a Cordulina, para sua atitude?

---

---

15. Que mudança ocorre no comportamento de Mocinha?

---

---

**RESPOSTAS:**

1. Resposta pessoal. Sugestões: “A despedida de Conceição e Vicente na estação ferroviária de Quixadá”; “A viagem de Dona Inácia para Fortaleza.” etc.
2. Na estação ferroviária de Quixadá.
3. O pedido de abraço a Conceição; Dizer que vai ficar com o abraço enviado às irmãs para ele.
4. Que Dona Inácia iria ficar sozinha na fazenda durante toda a seca e poderia haver a possibilidade de ela sofrer algum assalto.
5. Ficar dirigindo o trato do gado.
6. A retirada do gado para as terras que Dona Inácia possuía em Baturité, a fim de salvá-lo da seca.
7. Resposta pessoal. Sugestões: “A retirada da família de Chico Bento”; “Fugindo da Seca”; “A partida dos retirantes rumo a Fortaleza” etc.
8. A disputa pelo assento na burra.
9. Chico Bento coloca o menor para viajar na burra.
10. Mesmo em meio à miséria, ele insiste em manter-se arrumada, em “manter a pose”.
11. Um bando de retirantes esfolando uma rês em estado de putrefação para comê-la.
12. Chico Bento resolve dividir a carne de bode salgada que trouxera para a viagem com os retirantes.
13. Com indignação, preocupada com o que comeriam nos dias seguintes.
14. Que não poderia deixar as pessoas “roerem osso podre”.
15. Aos poucos ela foi se humanizando, deixando a pose de lado.

Após a exploração da atividade, solicitar aos alunos a leitura dos capítulos 8 a 15.

**4º ENCONTRO:**

Neste encontro, os alunos serão novamente convidados a tecer comentários sobre os capítulos lidos e em seguida solicite que seja resolvida a cruzadinha sobre palavras e expressões regionalistas que aparecem ao longo da obra.

Sugestão de atividade

A atividade seguinte objetiva explorar o sentido de alguns termos regionalistas que aparecem na obra.

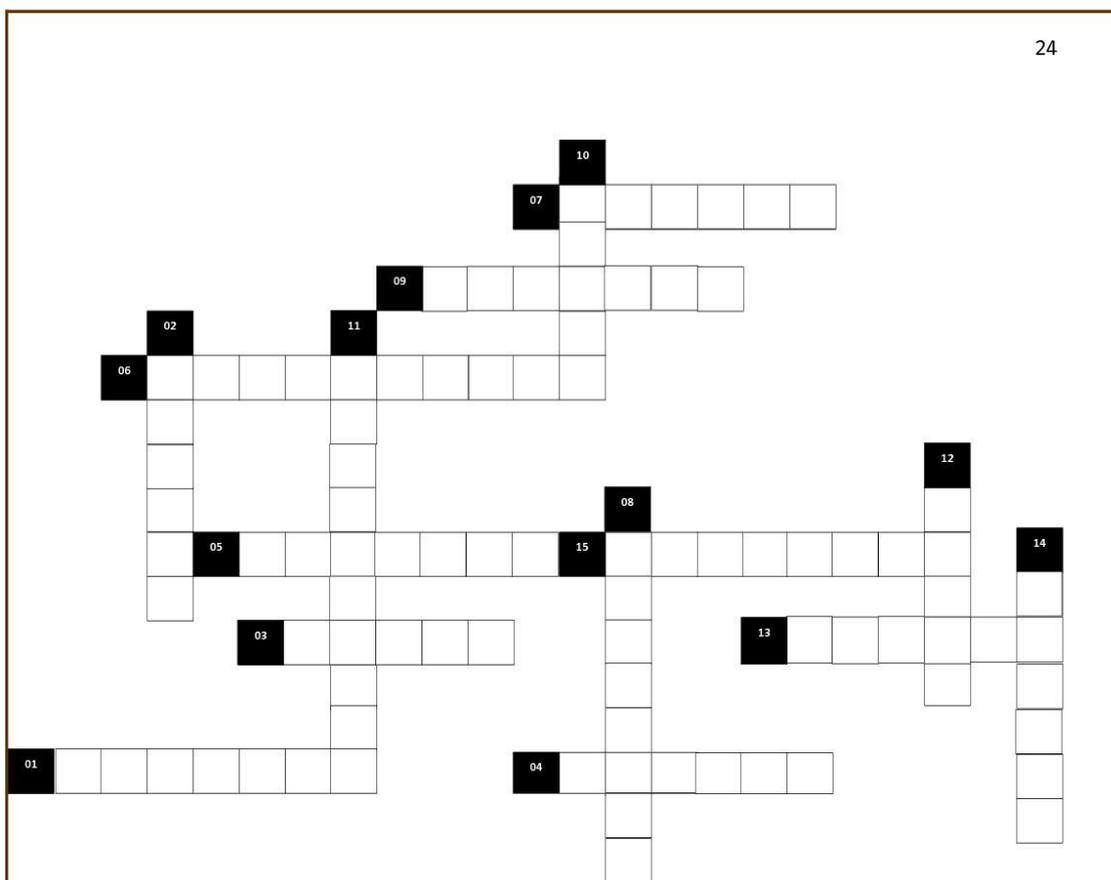
**ATIVIDADE 3 - O QUINZE – CAPÍTULOS 1 a 15**

Caro(a) aluno(a) leitor(a),

O romance O Quinze é classificado como regionalista, já que aborda aspectos culturais próprios de uma região de nosso país, no caso o Nordeste, com ênfase para a problemática social causada pelo fenômeno da seca. É comum, portanto, o aparecimento, na obra, de palavras e expressões regionais, além da descrição da fauna e flora locais.

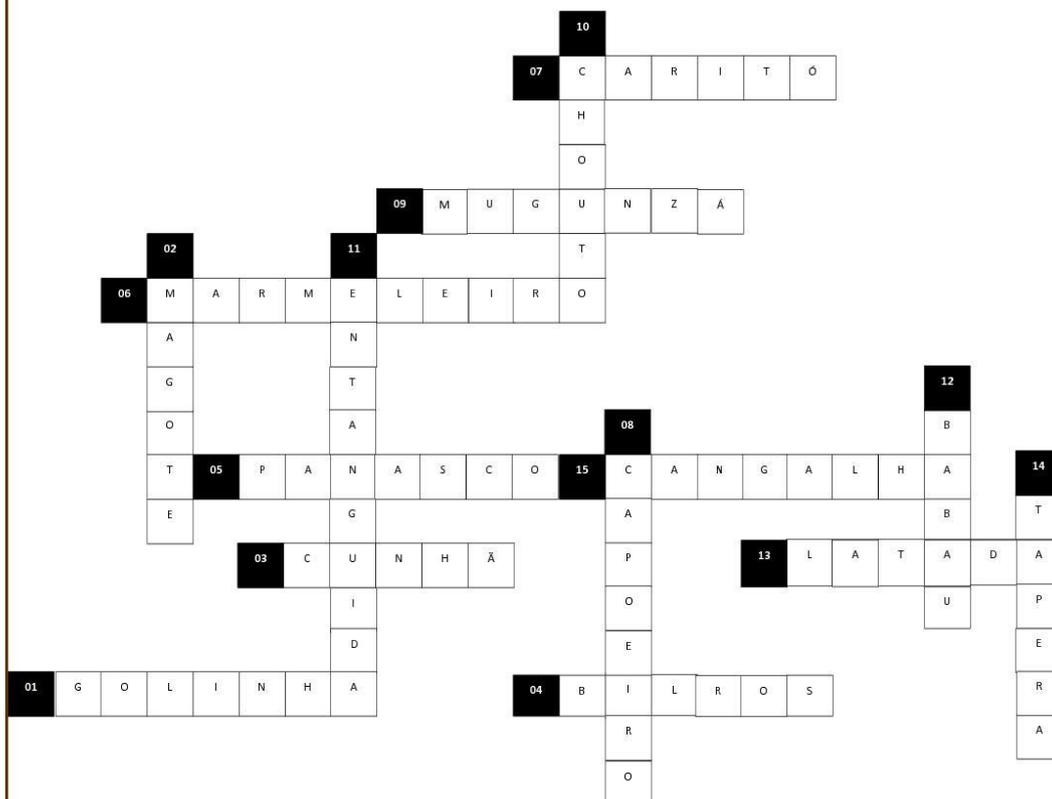
Complete, portanto, a cruzadinha abaixo com algumas dessas palavras retiradas de O Quinze.

Bom trabalho!



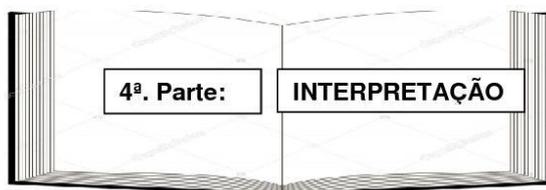
01. Pássaro típico do Nordeste brasileiro.
02. Ajuntamento de pessoas.
03. Mulher jovem e mestiça.
04. Instrumentos de madeira usados por rendeiras na confecção de um tipo especial de renda.
05. Erva que serve de alimento ao gado.
06. Planta típica da caatinga, de onde são retiradas varas.
07. Prateleira ou nicho rústico nas paredes das casas sertanejas.
08. Mato que se pode ou deve roçar.
09. Iguares feita de grãos de milho (geralmente branco) cozidos em caldo açúcarado, algumas vezes com leite de coco ou de gado.
10. Trote miúdo da montaria.
11. Inteiriçada, sem ação, tolhida pelo frio.
12. Burro, jumento.
13. Cobertura improvisada, feita geralmente com palhas de coqueiro e sustentação de paus em forquilhas; serve de alpendre nas casas pobres sertanejas.
14. Habitação em ruínas; Povoação ou casa abandonada; Lugar feio e desolado.
15. Armação de madeira em que se sustenta e equilibra a carga das bestas, metade para um lado delas, metade para o outro.

## RESPOSTAS



Para o encontro seguinte, solicitar a leitura extraclasse dos capítulos 16 a 26 (capítulo final).

Apesar de já termos realizado algumas atividades que pressupõem a exploração de alguns aspectos da obra, somente a partir de agora iniciaremos, de fato, concluída a leitura de todo o romance, a interpretação, quarta parte da sequência básica.



### 5º ENCONTRO:

Iniciar o quinto encontro questionando com a turma os episódios ocorridos nos capítulos lidos e os destinos dados pela autora às personagens da trama.

Sugestão de atividade

A atividade seguinte objetiva discutir com os alunos alguns aspectos ideológicos que perpassam a obra lida, com ênfase no papel atribuído à mulher e o tratamento dispensado aos retirantes da seca pelo poder público.

### ATIVIDADE 4 - O QUINZE – CAPÍTULOS 1 a 26 (Final)

#### DEBATE

Questões para Debater com a turma:

1. Qual o papel atribuído à mulher no romance e de que forma a personagem Conceição quebra as expectativas em relação a esse papel?
2. A situação de miséria vivenciada pelos retirantes é devida somente ao fenômeno da seca?
3. É possível o poder público realizar ações que minimizem os efeitos da seca na vida das pessoas? Que tipo de ações?

**Caro(a) professor(a),**

Sugerimos, como metodologia, o círculo de construção de paz proposto por Boyes-Watson e Pranis (2011), adequando-o a nosso objetivo, no caso, explorar a compreensão dos educandos acerca da obra literária lida, mas você pode escolher a metodologia que mais se adequa à sua realidade.

**CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ**

No círculo de construção de paz, encontramos os "participantes sentados em um círculo, de preferência sem móvel algum no meio; uma peça no centro, que cria um foco central para os participantes; uma cerimônia de abertura que marca o início de um espaço especial do círculo; um objeto, chamado objeto da palavra, que é passado de pessoa para pessoa, a fim de regular o fluxo do diálogo (quem fala e quando); uma cerimônia de fechamento que marca o final de um espaço especial do círculo." (BOYES, C.; PRANIS, K. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Porto Alegre, 2011, p. 39 (tradução: Fátima De Bastiani).

**6º ENCONTRO:**

Sugestão de atividade

A atividade seguinte objetiva estimular os alunos a serem coautores do romance lido, escolhendo entre atribuir um novo final aos personagens Conceição e Vicente ou acrescentando um destino ao núcleo narrativo da família de Chico Bento.

**ATIVIDADE 5 - O QUINZE – CAPÍTULO 20****PRODUÇÃO TEXTUAL****PROPOSTA 1:**

A cena final de “O Quinze” mostra Vicente se despedindo de Conceição e a autora parece deixar para nós, leitores, a responsabilidade de dar sequência à história.

Releia o último capítulo do livro (26) e redija, em no mínimo 15 linhas, um novo final para o romance, respeitando a sequência dos fatos narrados até então.

**PROPOSTA 2:**

No romance “O Quinze”, a família de Chico Bento se despede de Conceição e de nós, leitores, embarcando em um navio com destino a São Paulo.

Imagine o que pode ter acontecido durante o percurso e na chegada deles à capital paulista, escrevendo no mínimo em 15 (quinze) linhas uma continuação para os fatos narrados no capítulo 20 da obra.

**7º ENCONTRO:**

Neste momento, privilegiamos a produção textual dos alunos, convidando-os a compartilhar suas produções com toda a turma. Sugerimos, para tanto, a realização de uma roda de leitura.

**8º ENCONTRO:**

Este encontro deve ter como objetivo a produção, pelos alunos, de peças artísticas sobre o romance lido, de acordo com suas habilidades e interesses, individuais ou em grupos, a exemplo de peça teatral, dança, poema, cartaz, maquete, escultura, pintura, desenho, cordel, paródia musical, dentre outros.

O(a) professor(a) mediador(a) pode organizar, para o próximo encontro, uma mostra ou exposição com as obras produzidas pelos alunos, podendo convidar outras turmas para apresentar-lhes o produto final desse processo.

**9º ENCONTRO:**

Para este momento, conforme dito anteriormente, sugerimos a realização de mostra com as produções artísticas da turma sobre o romance lido.

**10º ENCONTRO:**

Finalmente, este último encontro deve ser utilizado para a avaliação, pela turma, de todo o processo de aplicação da sequência básica e de sua culminância, ou seja, a mostra dos trabalhos produzidos.

## **PALAVRAS FINAIS**

Com a produção deste material objetivamos valorizar a leitura integral da obra literária em sala de aula como importante instrumento na formação não somente literária de nossos alunos, mas, ousamos dizer, porque nisto acreditamos, na formação de seres humanos mais conscientes de seu papel de ser e estar inseridos em um contexto social que muitas vezes não lhes permite o contato indispensável e o enriquecimento que a literatura nos proporciona.

Temos consciência de que muitas são as dificuldades com as quais nos deparamos durante todo o processo, que vão desde a escolha da obra a ser lida, sensibilização da turma para a importância do ato de ler, até à forma de aquisição dos exemplares a serem utilizados na realização dessa atividade tão fundamental – a leitura literária no ambiente escolar. No entanto, somos conscientes de que, como educadores, os desafios são inerentes à nossa prática cotidiana e os resultados que podemos alcançar com essa prática, tais como melhora nos níveis de compreensão leitora, produção oral e escrita e criticidade da turma, são propulsores dessa nossa constante busca pela valorização da literatura na escola.

Esperamos ter contribuído, ainda que minimamente, com sua prática enquanto mediador do processo de letramento literário dos educandos no ambiente escolar e desejamos a você, caro(a) professor(a), um excelente trabalho!

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

BOYES, C.; PRANIS, K. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Porto Alegre, 2011. (tradução: Fátima De Bastiani).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. C. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FORTE, S. Dimensões ensináveis, gêneros textuais e literatura: diálogos possíveis. In: OLIVEIRA, C.K.B.; ANDRADE, F.A.; CUNHA, W.R. (Org.). **Literatura & Educação: teoria, ensino e práticas**. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 125-136.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATENCIO, M. L.M. **Leitura, produção de texto e a escola, reflexão sobre o processo de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

QUEIROZ, R. **O Quinze**. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.11.

SILVA, T. E. **O ato de ler**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise da psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2003.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

**ANEXO**

## ANEXO A - Imagens utilizadas na fase de Motivação



**Fontes:** [https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g2343660-d10536112-i202442922-Fazenda\\_Nao\\_Me\\_Deixes\\_Quixada\\_State\\_of\\_Ceara.html](https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g2343660-d10536112-i202442922-Fazenda_Nao_Me_Deixes_Quixada_State_of_Ceara.html); <http://www.gazetadocariri.com/2017/03/paisagem-do-acude-do-cedro-comeca-mudar.html>; <https://cariridasantigas.com.br>