

A LEITURA DE CONTOS ATRAVÉS DA PAUSA PROTOCOLADA COMO ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Isabela Priscila do Nascimento Silva¹
Theresa Katarina Souza e Silva Bachmann²

INTRODUÇÃO

A literatura, como um direito humano fundamental defendido por Antonio Candido (1995), oferece mais do que entretenimento: ela é uma ferramenta essencial para a formação integral do ser humano. Ao estimular a imaginação, a empatia e o pensamento crítico, a leitura literária aprofunda nosso conhecimento do mundo e de nós mesmos. No entanto, apesar de ser parte do currículo do Ensino Médio, a prática da leitura na escola muitas vezes é vista como um ato solitário e secundário, competindo com atividades consideradas "mais significativas" por uma visão mercantilista da educação, tão criticada por Paulo Freire. Essa perspectiva ignora o potencial transformador da literatura e a necessidade de que a escola forme leitores competentes e engajados.

Segundo Cosson (2006), “Lemos como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante.” Essa percepção reforça a responsabilidade do professor em criar estratégias que capacitem os estudantes a desenvolverem habilidades leitoras essenciais para a compreensão e a fruição do texto. A dificuldade na compreensão, um dos principais obstáculos ao prazer da leitura, é um problema evidente em nossas escolas. Dados do SAEPE-2024 da Escola Dom Bosco, onde este estudo foi conduzido, revelam que a grande maioria dos estudantes concluiu o Ensino Médio sem as competências leitoras necessárias, com lacunas significativas na capacidade de inferir informações, identificar elementos da narrativa e diferenciar partes de um texto. Esses números, alinhados à pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (2019-2024), que aponta a queda no número de leitores no

¹ Professora na rede estadual de Pernambuco. Mestranda em Letras no programa PROFLETRAS - Universidade Estadual de Pernambuco, Campus Mata Norte.

² Professora adjunta do Departamento de Letras Português/Espanhol da Universidade de Pernambuco. Membro permanente do Profletras. Doutora em Literatura Hispano-americana pela Universidade da Califórnia, Davis.

país, indicam que a motivação e o interesse pela leitura diminuem drasticamente na adolescência, quando os alunos percebem a leitura como uma mera obrigação.

É nesse contexto que esta pesquisa se justifica e se propõe a atuar. O presente trabalho reflete o "Posicionamento Ativista Transformador" de Anna Stetsenko (2017), em que a pesquisa e a prática educacional se unem para promover a agência e a transformação social. Partimos da hipótese de que a dificuldade de compreensão é o principal fator que inviabiliza o prazer na leitura literária. Acreditamos que a leitura orientada de contos, por meio de uma estratégia metodológica específica, pode não apenas melhorar a compreensão textual, mas também fomentar o hábito de leitura e o desenvolvimento de competências interpretativas e cidadãs.

Com base na análise das necessidades dos estudantes do 1º ano da Escola Dom Bosco e na teoria de Blanca Aguirre (2016) sobre "Análisis de necesidades y diseño curricular", esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento do hábito de leitura literária do aluno do 1º ano a partir da leitura de contos por meio da prática da pausa protocolada.

A pausa protocolada, um método que direciona o aluno para além da leitura superficial, será a principal ferramenta de nossa proposta. Ao longo da leitura, o professor faz pausas estratégicas para estimular o aluno a fazer inferências, previsões e a articular repertórios prévios com o texto. Essa abordagem visa ampliar a capacidade leitora do estudante, permitindo que ele aprenda a decifrar as diversas camadas do texto. Para execução dessa abordagem escolhemos o gênero conto por sua fácil adequação ao contexto da sala de aula, que facilita o acompanhamento dos resultados da intervenção. O diário de leitura foi utilizado como corpus da pesquisa, através dele documentamos todo o processo para análise.

A revisão bibliográfica que fundamentará a pesquisa inclui autores como Cândido (1995), Cosson (2006), Colomer (2007) e Lajolo (1993) para abordar a importância da literatura e o letramento literário, além de Terry Eagleton (2019), Solé (2008), Dell'Isola (2001) e Ferrarezi e Carvalho (2017) para discutir as estratégias de leitura.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada, buscando gerar conhecimento prático para a solução de um problema específico. O

procedimento central da pesquisa é a pesquisa-ação, que envolve uma intervenção direta em um contexto real para analisar os efeitos dessa prática. Essa abordagem é participativa e colaborativa, permitindo uma imersão no fenômeno estudado para diagnosticar problemas e melhorar a prática, conforme sugerido por autores como Moreira e Caleffé (2006) e Barros e Lehfeld (2014).

Nosso trabalho foi desenvolvido na Escola Dom Bosco, escola estadual do município de Aliança – PE. O público alvo de nosso estudo foram os alunos matriculados na turma do 1º ano “A” do Ensino Médio do ano letivo de 2025. Foram selecionados 10 estudantes para serem participantes da pesquisa. Os alunos foram convidados a participar e aceitaram de forma voluntária. Todos os participantes, assim como seus responsáveis, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da execução do projeto interventivo. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa segundo o parecer consubstanciado do cep de número : 7.557.855.

O projeto, que buscou desenvolver o letramento literário de nossos alunos através da leitura de contos, foi implementado a partir de quatro sequências didáticas. A primeira sequência buscou apresentar o gênero diário de leitura, que foi o meio escolhido para registro dos nossos alunos a cada sequência. As demais sequências foram inspiradas na sequência básica de Cosson (2006).

Com base no conceito de juventudes da socióloga Andreia dos Santos, a seleção dos contos "O Primeiro Beijo", "A Moça Tecelã" e "Venha ver o pôr do sol" foi pensada para refletir a pluralidade e as contradições inerentes a essa fase da vida. Os contos foram escolhidos para abordar a transição da infância para a adolescência, a busca por autonomia e a desilusão com o mundo adulto. Ao trabalhar com esses temas, a proposta pedagógica permite que os alunos explorem as diferentes facetas da juventude, proporcionando um letramento literário que se conecta diretamente com suas experiências e valida as múltiplas identidades que coexistem. O quadro abaixo resume as sequências didáticas trabalhadas.

Quadro 1 - Resumo das sequências didáticas vivenciadas

TEXTO	MOTIVAÇÃO	LEITURA	PÓS LEITURA	ESCRIT A

O PRIMEIRO BEIJO DE CLARICE LISPECTOR	“Caixa das primeiras vezes” A caixa continha objetos que remetem “a primeiras vezes”, exemplo: a imagem de uma bicicleta, uma passagem de avião. E os alunos foram convidados a compartilhar experiências de suas primeiras vezes em determinadas situações.	Leitura compartilhada do texto, iniciando pelo título, alternando os trechos do texto com as perguntas sobre aquele trecho. Instigando-os a analisar o que foi lido e a levantar hipóteses do que aconteceria depois.	Roda de conversa sobre as impressões em relação ao texto.	1ª Registro no diário
A MOÇA TECELÃ DE MARINA COCOLASSANTI	Cine debate: “O último tricô”, de Laura Neuvonen. Os alunos assistiram ao curta e debateram sobre as temáticas abordadas no curta.	Leitura compartilhada do texto, iniciando pelo título, alternando os trechos do texto com as perguntas sobre aquele trecho. Instigando-os a analisar o que foi lido e a levantar hipóteses do que aconteceria depois. No final da leitura, os alunos foram instigados a comentar em que ponto o texto e o curta assistido dialogavam.	Encontro improvável: E se as personagens dos contos que lemos: "O Primeiro Beijo" (Clarice Lispector) e "A Moça Tecelã" (Marina Colasanti) se encontrassem ? Os alunos escreveram um diálogo entre as personagens.	2º Registro no diário
VENHA VER O POR DO SOL DE LYGIA FAGUNDES TELLES	Leitura do título do texto e leitura de imagem. * Os alunos foram questionados sobre o que eles acham do convite feito no título do conto, em seguida apresentamos a eles a imagem do pôr do sol. Questionamos os sentimentos que a imagem despertava neles. Imagem escolhida: https://cdn.pixabay.com/photo/2020/02/18/23/51/sunset-4860927_1280.jpg	Leitura compartilhada do texto, iniciando pelo título, alternando os trechos do texto com as perguntas sobre aquele trecho. Instigando-os a analisar o que foi lido e a levantar hipóteses do que aconteceria depois (como este conto é maior a leitura foi realizada em por um período maior).	Continuação da história: Os alunos foram separados em duplas e solicitamos as seguintes produções, imaginando uma continuação do texto: - uma notícia sobre o desaparecimento de	3º Registro no diário (Após a primeira leitura, os alunos fizeram um registro) 4º Registro no diário

			Raquel. -Produzir um cartaz de retrato falado de Ricardo.	
--	--	--	---	--

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo letramento surgiu para ir além da simples capacidade de codificar e decodificar, focando na habilidade do indivíduo de usar a leitura e a escrita para interagir e participar de forma significativa no mundo. Uma pessoa letrada, segundo Soares (2004), é capaz de interpretar textos, expressar-se em diferentes contextos e, assim, transformar sua condição social. O letramento é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da vida e em diversas situações.

Quando aplicado à literatura, o conceito se aprofunda e se torna o letramento literário, que vai além da leitura convencional e exige uma interpretação mais elevada e abstrata. O letramento literário busca capacitar o leitor a compreender, apreciar e dar sentido a obras literárias, reconhecendo o valor humanizador e social da literatura. É papel da escola, como defende Cosson (2006), proporcionar essa formação, garantindo que a literatura não seja um meio de elitização, mas uma ferramenta de empatia e desenvolvimento humano. Pois, ao ler um texto literário, o leitor se abre para outras perspectivas e realidades, transitando por diferentes tempos e espaços (Colomer, 2007). Esse processo de compartilhamento e reflexão em comunidade, promovido pela escola, contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância dessa abordagem, valorizando o contato com manifestações artísticas e culturais. A terceira Competência Geral

da Educação Básica, por exemplo, enfatiza o "valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais" (Brasil, 2018), um objetivo central do letramento literário.

Para o desenvolvimento do letramento literário, a escolha do gênero textual é fundamental. O conto, com sua tradição oral e rica história, emerge como um gênero particularmente adequado para o contexto escolar. Embora não haja unanimidade em sua definição, autores como Gotlib (2004) e Moisés (1967) destacam que o conto é uma narrativa concisa, estruturada em torno de uma única ação ou conflito, onde cada palavra é cuidadosamente escolhida para produzir um efeito singular no leitor. Essa característica o torna menos intimidador para alunos que estão em transição, como os do 1º ano do Ensino Médio, pois a narrativa clara facilita a identificação e a compreensão dos elementos da trama.

Além disso, o conto é explicitamente contemplado na BNCC dentro do “Campo Artístico-Literário”. Documentos como o Currículo de Pernambuco também o relacionam a habilidades essenciais como a análise crítica de gêneros literários (EM13LGG201) e a criação de obras autorais (EM13LP54), confirmando sua relevância no currículo escolar e sua capacidade de dialogar com os interesses dos estudantes.

Para formar leitores ativos, o professor precisa ir além do ensino tradicional e adotar estratégias de mediação da leitura, especialmente no caso de textos literários, que exigem uma participação mais profunda do estudante. Conforme Solé (1998), o objetivo é fazer com que o aluno se aproprie da leitura, descobrindo suas utilidades e adquirindo segurança no processo.

Ao estudarmos sobre possíveis estratégias que contribuam para a formação do aluno-leitor, consideramos algumas sugestões apresentadas por Solé (1998) na construção da proposta de nossa intervenção, tais quais: a motivação da leitura, a ativação do conhecimento prévio dos estudantes, o estabelecimento de previsões e o levantamento de hipóteses em relação ao texto por meio de perguntas. Através destas atividades durante a leitura do texto, a compreensão pode ser mais significativa, pois o aluno participa de forma ativa durante todo o processo. Aos poucos, essas atividades tornam-se estratégias naturais do ato de leitura do estudante. Nesta perspectiva, Cosson apresenta a pausa protocolada definindo-a da seguinte forma:

Ela consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida, discutem e realizam novas

predições e assim por diante até terminar o texto. A atividade pode ser realizada em apenas uma aula com um texto curto ou durante um período maior de tempo com a leitura semanal de capítulos, por exemplo. (Cosson, 2023, p. 117)

O professor, ao mediar essa prática, atua não como um corretor, mas como um facilitador do diálogo do aluno com o texto (Colomer, 2002). Nesta técnica, conforme explicada por Dell'Isola (2001), o professor deve dividir o texto em trechos significativos e, nas pausas, propor perguntas que levem o aluno a fazer previsões, checar hipóteses e relacionar o conteúdo com seu próprio repertório. Esse método não apenas melhora a compreensão, mas também desperta a curiosidade do leitor, auxiliando-o a construir seus próprios quadros interpretativos de forma gradativa, até que a estratégia se torne um hábito natural.

RESULTADOS

A análise dos resultados inicia-se com a caracterização do perfil leitor dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, crucial para contextualizar os desafios e progressos observados após a aplicação das sequências didáticas. O questionário inicial revelou que os participantes se inseriam majoritariamente no espectro de leitores pouco frequentes: dos dez alunos, quatro relataram ler raramente, e outros dois, apenas algumas vezes por mês. Essa baixa frequência refletiu-se diretamente no volume de leitura, com quatro alunos indicando não ter lido sequer um livro no ano anterior, e outros cinco com um único livro lido no mesmo período, sendo apenas uma aluna a destoar com a leitura de quatro a seis obras. Esse cenário de hábitos incipientes é agravado pelas barreiras declaradas pelos próprios estudantes: quatro alunos apontaram a falta de concentração como um obstáculo, citando a forte preferência por mídias digitais como jogos, redes sociais e televisão, o que sugere que o desafio do letramento literário vai além da compreensão textual, demandando estratégias, como a pausa protocolada, que ajudem na formação deste leitor. É sobre este panorama inicial de baixa familiaridade e distração que a intervenção se debruçou.

Para análise dos diários organizamos um quadro de análise baseado e elencamos seis critérios: compreendeu o que leu; dialoga com o texto lido; cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto, descreve os personagens e cenários do texto, Faz críticas sobre o texto lido; provoca intertextualidade. Utilizamos o quadro de análise com foco na progressão, observando a migração ou estabilidade dos estudantes em cada critério.

Quadro 2 - Avaliação dos registros sobre os contos lidos

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM			NÃO		
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Compreendeu o que leu	D1, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10	D2, D8,		
Dialoga com o texto lido	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10	D1, D2, D3, D5, D6, D7, D8, D9, D10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10			
Cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto	D2, D3, D5, D6, D9,	D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9,	D1, D2, D3, D4, D5, D8, D9,	D4, D7, D8, D10	D6, D10	D6, D7, D10
Descreve os personagens e cenários do texto	D5,	D2, D5, D7, D8, D10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D8, D9, D10	D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10	D1, D3, D4, D6, D9,	
Faz críticas sobre o texto lido	D3, D4, D5, D7, D8, D9,	D3, D4, D5, D7, D8, D9,	D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10	D1, D2, D7, D10	D1, D2, D6, D10	D6,
Provoca intertextualidade		D5, D10	D3, D10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10	D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9,	D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9,

Fonte: análise dos dados da pesquisa

O primeiro ponto a ser destacado é a contribuição relevante da estratégia de leitura para a consolidação da compreensão e do engajamento. Ao longo das três sequências didáticas, a capacidade dos alunos em compreender o que leram e em dialogar ativamente com o texto consolidou-se rapidamente, alcançando 90% e 100% de adesão nos Textos 2 e 3,

respectivamente, um indicativo de que a pausa protocolada foi fundamental para garantir a retenção da atenção e a decodificação primária do sentido, superando as barreiras de concentração relatadas no questionário inicial. Essa base sólida de compreensão permitiu o avanço para níveis de análise mais sofisticados, confirmando a estratégia como um facilitador para o ingresso no texto literário.

A progressão mais significativa ocorreu na qualidade da resposta estética e na atenção à forma. No Texto 1, apenas D5 registrou a descrição de personagens e cenários, mas no Texto 3, este número saltou significativamente para 7 alunos (D1, D2, D3, D4, D5, D9, D10). Este avanço sugere que o aprofundamento da leitura, mediado pela pausa, levou os alunos a perceberem que o conto é mais do que apenas a história, prestando atenção ao papel da linguagem e da descrição na construção do sentido. A postura crítica também se fortaleceu: enquanto 7 alunos fizeram críticas no Texto 1, esse número evoluiu para 9 no Texto 3, demonstrando que a fruição leitora passou de uma aceitação passiva para uma avaliação ativa e reflexiva da obra.

No entanto, o critério de intertextualidade, que exige a mobilização de repertório externo, apresentou uma estabilidade nos resultados, limitando a progressão neste domínio. Ao longo das três sequências, apenas dois alunos em cada texto estabeleceram conexões com outras obras ou com o mundo, indicando que a estratégia de leitura não foi suficiente para impulsionar este critério no coletivo. Houve uma troca de participantes (D5 e D3 revezando a intertextualidade no final), mas o baixo número demonstra que, embora a pausa tenha melhorado o engajamento e a crítica interna ao texto, o desafio de ampliar o repertório e a capacidade de relacioná-lo com o conto permanece como um ponto de reflexão sobre as limitações da intervenção ou a necessidade de protocolos específicos para esta finalidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A nossa pesquisa sugere que o emprego da pausa protocolada na leitura de contos atua como um potencial mediador no desenvolvimento do leitor literário. Mesmo partindo de um perfil de alunos com hábitos de leitura incipientes e desafios de concentração – conforme apontado pelo questionário inicial –, a intervenção demonstrou ser um mecanismo relevante para a consolidação da atenção e do engajamento. A notável adesão nos critérios de

compreensão e diálogo com o texto indica que a pausa protocolada contribuiu significativamente para construir a base da leitura, estabelecendo as condições necessárias para a superação das barreiras iniciais de dispersão.

No entanto, a análise também revela um ponto de reflexão: a estabilidade no critério de intertextualidade. Isso nos leva a considerar que, para alcançar determinadas habilidades, a estratégia precisa ser melhor direcionada ou até mesmo somada a outras práticas que fomentem explicitamente a pesquisa e a mobilização de conhecimentos prévios. Em suma, a pesquisa oferece evidências de que a estratégia é uma valiosa ferramenta de engajamento, mas sua aplicação futura deve ser complementada para atingir a totalidade das competências do letramento literário.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Blanca. “Análisis de necesidades y diseño curricular”. In: Lobato e Gargallo (coords.). Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madri: **SGEL**, 2016. Tomo II, pp. 35-56.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de Metodologia Científica. 3 ed. São Paulo: **Pearson Prentice Hall**, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018.
- BRUNER, J. O Processo da educação Geral. 2ª ed. São Paulo: **Nacional**, 1991.
- COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: **Contexto**, 2014
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: **Contexto**, 2014.
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: **Formato Editorial**, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD9DWEUQ/1/dissertacao_reginaluciaperet.pdf
- FERRAREZI, C.J; CARVALHO, R.S. De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica. - 1. ed. - São Paulo: **Parábola Editorial**, 2017.
- FERNANDES, Vilma Luíza Ruas. Pausa Protocolada na Leitura: ensinando a fazer inferências. Dissertação. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Montes Claros, p. 145: 2015.
- GOTLIB, Nádia Battella. Teoria do conto. 11. ed. São Paulo: **Ática**, 2006.
- MACHADO, Ana Maria. “Sangue nas veias”. In: FAILLA, Zoara. (org). Retratos na

Leitura no Brasil 3. São Paulo: **Instituto Pró-Livro**, 2012.

MACHADO, Anna Raquel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Revista Eletrônica da USP**, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279/39999>. Acesso em fevereiro de 2017. _____. O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: **Martins Fontes**, 1998.

MOISÉS, Massaud. A criação literária, prosa. 9ª ed. São Paulo: **Cultrix**, 1967

MOREIRA, H. CALEFE, L.F. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, SP: **Centauro**, 2009. Acesso em: 25 abr. 2025.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. Recife: **Secretaria de Educação e Esportes**, 2024