

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS FELIZ

**ENTRE LEITURA E REFLEXÃO:
TORTO ARADO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

JAQUELINE MARIA WILMSEN

FELIZ
2025

JAQUELINE MARIA WILMSEN

**ENTRE LEITURA E REFLEXÃO: TORTO ARADO COMO RECURSO
PEDAGÓGICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO
MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Carine Winck Lopes

FELIZ

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu namorado, Luan, por sua paciência e por sempre encontrar as palavras certas, mesmo nos momentos mais desafiadores. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir adiante.

À minha mãe, Amélia, mulher guerreira que dedicou sua vida ao trabalho na roça e batalhou diariamente pelos seus nove filhos, deixo minha eterna gratidão. Sua força e determinação sempre foram inspiração para mim.

Aos meus irmãos, Gleci, Clenir, Clarice, Claudete, Cleusa, Claudir, Cleiton e Claudemir, agradeço por tudo o que representaram na minha formação como ser humano. Com vocês aprendi sobre caráter, solidariedade e empatia. Os valores que compartilhamos moldaram minha forma de ver o mundo e me acompanharão por toda a vida.

À minha irmã, Clenir, que foi minha maior incentivadora e conselheira, agradeço pelo incentivo constante e por me motivar a persistir nos estudos.

Agradeço também às minhas amigas Elisângela, Pamela, Heloísa e Samanta (in memoriam), que tornaram tantas noites no IFRS especiais. Vocês se tornaram amigas para a vida.

À Samanta, minha querida colega da faculdade, que nos deixou tão jovem, recém-formada e cheia de sonhos, deixo minha homenagem. Era uma professora carinhosa e dedicada, o mundo perdeu uma profissional maravilhosa, mas seu exemplo de dedicação e amor pelo ensino permanecerá em nossas lembranças.

Aos meus alunos das turmas do 3º ano, participantes da minha pesquisa, meu sincero agradecimento por aceitarem o desafio e tornarem este trabalho possível.

Aos professores do IFRS - Campus Feliz, que contribuíram para minha formação, agradeço por cada ensinamento compartilhado, todos foram significativos e marcaram minha trajetória acadêmica.

Em especial, à minha orientadora, professora Carine, sou profundamente grata pela paciência, dedicação e por acolher minhas ideias como se fossem suas. Sua orientação cuidadosa e profissionalismo foram determinantes para a realização deste trabalho.

“O ensino da palavra não é algo meramente dado, mas sim alvo de debate e reflexão”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que visa investigar e compreender como o trabalho didático com a obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, pode contribuir para o ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos no 3º ano do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais, raciais e de gênero na sociedade brasileira. Entre os objetivos, destaca-se investigar as percepções dos estudantes sobre as temáticas sociais presentes no livro e analisar como essa experiência de leitura influencia sua formação crítica. A problematização teórica se apoia em autores que discutem educação, ensino de Língua Portuguesa e letramento crítico, como João Wanderley Geraldi (2010), André Effgen de Aguiar (2023), Paulo Freire (1996) e Maria Bernadete Castro Rodrigues (2008). A pesquisa reúne dados qualitativos obtidos de observações de aulas, atividades propostas, análise de charges produzidas pelos estudantes e respostas coletadas por meio de questionário eletrônico. Os resultados indicam que o trabalho pedagógico com *Torto Arado* (2019) promove reflexões relevantes sobre desigualdades sociais, fortalece o posicionamento crítico dos estudantes e contribui significativamente para a formação de leitores mais reflexivos.

Palavras-chaves: Ensino de Língua Portuguesa. *Torto Arado*. Leitura. Letramento crítico. Desigualdades sociais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Charge 1 (C1).....	50
Figura 2: Charge 2 (C2).....	51
Figura 3: Charge 3 (C3).....	51
Figura 4: Charge 4 (C4).....	52
Figura 5: Charge 5 (C5).....	53
Figura 6: Charge 6 (C6).....	54
Figura 7: Charge 7 (C7).....	55
Figura 8: Charge 8 (C8).....	55
Figura 9: Charge 9 (C9).....	56
Figura 10: Charge 10 (C10).....	57
Figura 11: Charge 11 (C11).....	58
Figura 12: Charge 12 (C12).....	58
Figura 13: Charge 13 (C13).....	59
Figura 14: Charge 14 (C14).....	60
Figura 15: Charge 15 (C15).....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA:	13
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA NO ENSINO MÉDIO	13
2.1.1 <i>Leitura literária nas aulas Língua Portuguesa</i>	15
2.1.2 <i>Importância do letramento crítico na escola</i>	17
2.1.3 <i>A leitura no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio: orientações da BNCC (2018)</i>	20
2.2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	22
2.3 A OBRA TORTO ARADO (2019) NO CONTEXTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO	26
2.3.1 <i>Questões sociais presentes na obra Torto Arado</i>	27
2.3.2 <i>Itamar Vieira Junior: trajetória e construção da obra</i>	30
3 METODOLOGIA	34
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO:	34
3.1.2 <i>Sequência didática</i>	36
3.2 CRONOGRAMA DA PESQUISA	40
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	41
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	42
3.5 ROTEIRO DOS REGISTROS EM SALA DE AULA	42
3.6 QUESTIONÁRIO	45
4 ANÁLISES DOS RESULTADOS	47
4.1 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	48
4.2 ANÁLISE DAS CHARGES PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	51
4.2.1 <i>Violência contra a mulher</i>	51
4.2.2 <i>Racismo</i>	55
4.2.3 <i>Exploração e luta do povo</i>	56
4.2.4 <i>Silenciamento do povo negro</i>	62
4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	64
4.3.1 <i>Compreensão das desigualdades sociais</i>	64
4.3.2 <i>Desenvolvimento do pensamento crítico</i>	68
4.3.3 <i>Engajamento e participação nas atividades do projeto</i>	69
4.3.4 <i>A literatura como instrumento de reflexão social</i>	73
4.3.5 <i>Desafios e sugestões dos estudantes</i>	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	81
APÊNDICE B - TCLE/ESTUDANTES	82

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio vai muito além do estudo da gramática normativa. É nesse componente curricular que os estudantes também têm a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, desenvolver o pensamento crítico e refletir sobre questões sociais que fazem parte da sociedade. Nesse sentido, acredito que a leitura tem um papel fundamental, pois permite o contato com diferentes experiências humanas e abre espaço para debates importantes, que vão além do texto e se conectam com a realidade social, cultural e histórica.

Na escola pública, local no qual exerço a docência, percebo que a leitura literária é um desafio, mas também uma necessidade. Muitos alunos chegam ao Ensino Médio sem o hábito da leitura, o que reforça a importância de práticas que despertem interesse nos discentes e deem sentido àquilo que leem. Para isso, considero essencial a escolha de obras que tragam temas relevantes e que façam o estudante refletir sobre problemas atuais e históricos.

A partir dessas reflexões, apresento o problema de pesquisa: de que forma o trabalho com a obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, nas aulas de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul contribui para o ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos diante das desigualdades sociais, raciais e de gênero?

O problema de pesquisa surgiu em virtude das experiências vividas como professora de Língua Portuguesa na rede estadual do Rio Grande do Sul. No dia a dia, percebo a importância de criar oportunidades para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e compreendam melhor as questões sociais que ainda fazem parte do nosso país. Além disso, minha trajetória acadêmica evidenciou como a literatura pode dialogar com temas que precisam ser discutidos na escola, como racismo, desigualdade e violência contra a mulher.

O livro *Torto Arado* foi me apresentado durante a minha trajetória acadêmica, no componente curricular Literatura Brasileira IV durante o curso de Licenciatura em Letras, no ano de 2022. Desde então, a história dessa obra impactou minha formação enquanto leitora e futura professora, despertando reflexões importantes sobre o papel da literatura nas aulas de Língua Portuguesa. A força das personagens narrando uma história que aborda temas tão importantes evidenciaram que essa obra tem um grande potencial para ser trabalhada em sala de aula.

Para isso, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar e compreender como o trabalho didático com a obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, pode contribuir para o ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos no 3º ano do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais, raciais e de gênero na sociedade brasileira.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se: analisar as principais temáticas sociais presentes na obra, como racismo estrutural, violência de gênero, trabalho análogo à escravidão, desigualdade social e econômica, falta de moradia e de acesso à educação; identificar de que forma o trabalho didático com a obra pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e da formação de leitores reflexivos no Ensino Médio; refletir sobre o papel da literatura na escola como ferramenta de reflexão crítica sobre questões sociais e engajamento social; analisar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018) e da Matriz Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (2025) no que se refere ao ensino de literatura, à formação crítica dos estudantes e à abordagem de questões sociais contemporâneas; e, por fim, elaborar e aplicar estratégias que integrem a leitura da obra ao componente de Língua Portuguesa, incentivando a leitura crítica e a participação dos alunos.

Desse modo, foram elaboradas e aplicadas estratégias didáticas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (2018) e à Matriz Curricular do estado do Rio Grande do Sul (2025) com o intuito de integrar o ensino de literatura à formação cidadã dos alunos, por meio da valorização de obras literárias que abordam realidades sociais brasileiras, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos e conscientes.

Lançada em 2019, a obra *Torto Arado*, do escritor Itamar Vieira Junior, rapidamente conquistou reconhecimento nacional e internacional, sendo vencedora dos prêmios Leya (2018), Oceanos (2020) e Jabuti (2020). A narrativa tornou-se um marco da literatura contemporânea brasileira por abordar temas como o racismo estrutural, a desigualdade social, a violência de gênero e a luta por terra e dignidade.

Como professora de Língua Portuguesa desde o ano de 2024 na rede estadual do Rio Grande do Sul, atuando com turmas do 3º ano do Ensino Médio, reconheço a importância de criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico. Oportunizar trabalhos com obras literárias que ampliem sua visão de mundo é fundamental, especialmente aquelas que possibilitam debates sobre questões importantes. *Torto Arado* permite abrir espaço para discussões necessárias sobre a herança da escravidão, a invisibilidade das pessoas

negras, a violência contra a mulher e as formas de resistência presentes nas narrativas. A leitura dessa obra contribui para o desenvolvimento da empatia, do senso de justiça e da consciência crítica frente aos desafios sociais brasileiros, além de favorecer a formação de leitores conscientes e o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se não apenas pela relevância literária e social da obra escolhida, mas também pela urgência de se promover, no ambiente escolar, práticas pedagógicas que contribuam para a formação crítica dos estudantes. A proposta alinhou-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e à Matriz Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, que reconhecem o ensino da literatura como ferramenta essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da responsabilidade social, do protagonismo juvenil e da formação de leitores ativos e engajados.

Esta pesquisa está organizada a partir de três eixos teóricos que dialogam entre si e contribuem para a construção do trabalho:

- (1) O ensino de Língua Portuguesa e a leitura no Ensino Médio;
- (2) A sala de aula contemporânea e o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem;
- (3) A obra *Torto Arado* (2019) no contexto das aulas de língua portuguesa: literatura como ferramenta de reflexão.

O primeiro eixo reflete sobre a importância da leitura literária, que deve ocupar um espaço central nas aulas de Língua Portuguesa, pois é nesse momento que os estudantes podem vivenciar experiências de leitura que dialoguem com diferentes realidades sociais e culturais. Mais do que trabalhar conteúdos gramaticais, acredito que a disciplina poderia criar momentos para a reflexão e o diálogo, tornando a leitura uma experiência que realmente faça sentido para os estudantes. A BNCC (2018) e a Matriz Curricular (2025) do Rio Grande do Sul apontam a literatura como uma prática social fundamental para a construção da cidadania, e por isso entendo que as aulas de português precisam ser um espaço para debates sobre temas diversos, a partir de obras significativas como *Torto Arado*.

O segundo eixo propõe uma reflexão sobre a necessidade de transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico, participativo e que desperte o interesse dos alunos. O modelo tradicional de ensino, centrado no professor como único transmissor de conhecimento, não atende às demandas atuais, que exigem estudantes críticos, autônomos e criativos. Para isso, é fundamental adotar estratégias que tornem as aulas mais atrativas e significativas, estimulando a participação ativa dos alunos.

O terceiro eixo voltou-se para a prática docente e a aplicação da obra *Torto Arado* em sala de aula, a partir da elaboração de estratégias didáticas voltadas ao 3º ano do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul. Essas estratégias foram desenvolvidas considerando a realidade da escola pública, os interesses dos alunos e as possibilidades de articulação entre leitura literária e reflexão crítica.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e foi realizada no contexto da minha própria atuação docente, em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul. A escolha por esse recorte se deve ao meu vínculo com essa realidade e ao desejo de compreender, a partir da experiência prática, como a leitura da obra *Torto Arado* pode mobilizar reflexões e transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes ferramentas:

- Planejamento e aplicação de atividades didáticas envolvendo a obra *Torto Arado*;
- Observações durante as aulas;
- Registros reflexivos sobre a recepção dos alunos às atividades propostas;
- Questionário com perguntas abertas aplicado aos alunos participantes da sequência didática.

A aplicação do questionário ao final da sequência buscou compreender, a partir da escuta dos próprios estudantes, quais foram suas percepções, aprendizados e desafios durante o processo. Tal proposta, permitiu uma análise mais próxima da realidade vivida em sala de aula, respeitando os tempos, os ritmos e os contextos de cada estudante.

Cabe destacar que essa pesquisa também enfrentou algumas limitações, como a dificuldade de alguns alunos em expressar suas opiniões ou ainda imprevistos no calendário escolar que interferem na aplicação completa da sequência didática.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Os dados analisados provieram das observações feitas durante as aulas de Língua Portuguesa em que a obra foi trabalhada, das respostas dos questionários aplicados aos estudantes após a sequência didática e também das minhas anotações reflexivas, uma vez que acompanhei de perto todas as etapas do processo.

As observações em sala de aula permitiram registrar as reações dos estudantes e suas interações, oferecendo uma visão mais concreta sobre o envolvimento da turma com os temas discutidos. O questionário, composto por perguntas abertas, foi aplicado ao final da sequência didática e buscou captar o que os alunos pensaram e sentiram durante a leitura, como

compreenderam os temas centrais da obra e quais reflexões esse contato despertou. A aplicação foi realizada por um formulário on-line (Google Formulário), respeitando o ritmo de cada aluno, para que pudessem responder com calma e liberdade.

Após a coleta dos dados, realizou-se uma análise de conteúdo que buscou perceber as semelhanças dos alunos em suas falas, as ideias que se repetem, quais sentimentos foram mais expressos e o que cada um/a trouxe de mais marcante sobre a experiência de leitura. Procurou-se compreender como os estudantes reagiram aos temas sociais presentes na narrativa e de que maneira a leitura e os debates em sala contribuíram, ou não, na formação de um olhar mais crítico e empático. Foram identificados, nos relatos dos estudantes, indícios de identificação com os personagens e situações do livro, além de reflexões sobre desigualdades vividas ou percebidas em seu cotidiano, e sobre como a literatura influenciou a forma como enxergam o mundo e a si mesmos.

A articulação entre as falas dos estudantes, os meus registros e o referencial teórico da pesquisa possibilitou uma leitura mais aprofundada dos dados, permitindo reflexões relevantes sobre os desafios e as potencialidades de se trabalhar com obras literárias engajadas no contexto da escola pública. Todas as identidades dos participantes foram preservadas por meio da identificação dos estudantes com numeração sequencial (Estudante 1, Estudante 2, e assim sucessivamente) durante a análise. Além disso, antes do início da pesquisa, foi apresentado aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estiveram descritos os objetivos da investigação, as formas de participação e os direitos dos envolvidos, assegurando um processo ético, respeitoso e transparente.

Ao final do desenvolvimento da pesquisa, os resultados indicaram que o trabalho didático com a obra *Torto Arado* (2019) contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico e possibilitou uma compreensão mais aprofundada de questões sociais presentes na sociedade brasileira. Observou-se, ainda, que a leitura da obra estimulou reflexões, diálogos e posicionamentos críticos dos alunos, reforçando o papel da literatura como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio.

2 EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA:

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA NO ENSINO MÉDIO

A leitura é um hábito essencial para a aprendizagem e para a formação do pensamento crítico, mas, infelizmente, ainda não faz parte da rotina de muitos estudantes brasileiros. Nesse contexto, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pela primeira vez em 2001, busca avaliar o comportamento leitor da população. Sua 6ª edição, realizada em 2024, promovida pelo Instituto Pró-Livro em parceria com a Fundação Itaú, “tem como objetivo central: Conhecer o comportamento do leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira na atualidade” (2024, p. 07). O estudo abrangeu a população residente no Brasil com 5 anos ou mais, alfabetizada ou não, por meio de 5.504 entrevistas domiciliares aplicadas entre abril e julho de 2024 em 208 municípios, utilizando um questionário com 147 questões.

A pesquisa define o leitor como a pessoa que leu pelo menos um livro, total ou parcialmente, impresso ou digital, nos últimos 3 meses, e não leitor como o indivíduo que não leu nenhum livro, nem parcialmente, nesse período, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. A partir disso, os resultados revelam um cenário preocupante, pois, pela primeira vez, a maioria da população brasileira não se reconhece como leitora, uma vez que 53% declararam não ter lido sequer parte de um livro nos três meses anteriores à pesquisa. Houve ainda uma queda de cerca de 6,7 milhões de leitores em comparação à edição realizada em 2019, e a média anual de livros lidos por pessoa caiu para 3,96, ou seja, cada brasileiro lê aproximadamente 4 livros por ano.

Entre os principais motivos apontados para o afastamento da leitura estão a falta de tempo e o desinteresse, com preferência por realizar outras atividades. No seu tempo livre, os brasileiros destacam o uso da internet, principalmente para trocar mensagens no WhatsApp ou em chats do Facebook e acessar redes sociais como Facebook, Instagram e TikTok. Entre as dificuldades para ler, a falta de paciência é a mais citada. Quanto ao significado da leitura, tanto leitores quanto não leitores apontam que a leitura traz conhecimento, sendo esta a resposta mais mencionada. Esses números evidenciam o quanto ainda é preciso avançar para que a leitura se torne um hábito mais presente, especialmente considerando sua importância na construção de conhecimento e na ampliação do repertório cultural dos jovens.

Esses dados mostram a necessidade urgente de práticas pedagógicas que valorizem a

leitura no espaço escolar. No Ensino Médio, o ensino de Língua Portuguesa vai muito além do domínio da gramática normativa, é necessário criar oportunidades para que os alunos tenham contato com leituras significativas, capazes de despertar interesse, promover reflexões e ampliar sua compreensão de mundo.

Quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, é fundamental não restringi-lo à análise gramatical. Embora o domínio do português padrão seja importante, não se pode considerar a gramática como único caminho para atingir esse objetivo. Limitar as aulas de português à memorização de regras e à realização de exercícios descontextualizados resulta em uma aprendizagem mecânica e pouco significativa, excluindo outras formas relevantes de ensino. Como afirma Possenti (1996, p. 34), “aprender a língua não é apenas sobre exercícios mecânicos, mas sim sobre participar de práticas significativas”. Nesse sentido, a leitura e a escrita tendem a ocupar um lugar central no ensino, sendo tratadas como práticas que possibilitam reflexão, produção de sentido e interação em situações do dia a dia, seja lendo uma notícia, escrevendo uma mensagem, participando de uma conversa ou apreciando uma obra literária.

Ensinar a língua portuguesa a partir do texto pode ser uma estratégia muito relevante, embora isso dependa do contexto da sala de aula e das possibilidades de cada aluno. Isso significa não apenas usá-lo como pretexto para análises gramaticais, mas também como fonte de ideias e debates, tornando a aula um espaço mais enriquecedor. O uso prático da língua em situações reais, em conversas e na leitura de textos diversificados, contribui para que os alunos internalizem a língua de forma significativa.

Conforme afirma Simões (2015), “a aula de Português é um lugar legal para ler, talvez o lugar mais qualificado da escola para se ler diversos tipos de textos, sobre muitos temas, em especial ler textos literários” (p. 76). Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa na educação básica desempenha um papel crucial, especialmente ao considerarmos os objetivos delineados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). De acordo com o documento,

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

A leitura é uma prática muito relevante que pode ser incentivada em sala de aula, pois tem potencial para ajudar os alunos a vivenciar novas descobertas e desenvolver posicionamentos críticos. Embora a leitura e a escrita sejam recursos importantes no ensino da

língua portuguesa, não se pode considerá-las as únicas formas de aprendizagem. É importante conhecer bem a turma, analisar o perfil de cada aluno e identificar as necessidades específicas de cada um, incluindo estudantes com deficiência, como aqueles com deficiência visual ou que ainda não conhecem o braile. Dessa forma, é possível planejar estratégias que possibilitem a participação de todos no processo de aprendizagem da língua, tornando-o mais significativo e inclusivo.

Para Possenti (1996, p. 13),

[...] uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula.

Assim, a leitura não precisa ser vista apenas como uma tarefa de casa, mas que pode ser incorporada como parte integrante do processo educacional dentro da sala de aula. Uma abordagem de leitura mais reflexiva ainda pode favorecer espaços para questionamento e debate, permitindo que os estudantes tenham a oportunidade de contextualizar o que foi lido, construam significados e ampliem seus horizontes, abrindo portas para diversas discussões importantes.

2.1.1 Leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa

A literatura é fundamental para a formação humana, pois permite ao leitor construir sentidos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. Nas aulas de Língua Portuguesa, ela exerce um papel singular ao promover reflexão, empatia e pensamento crítico, ultrapassando práticas centradas apenas em exercícios gramaticais ou na memorização de regras. O acesso à literatura possibilita aos alunos vivenciar experiências diversas, conhecer culturas e histórias, além de desenvolver a capacidade de interpretar e questionar realidades sociais.

Nesse sentido, Antonio Candido (2011, p. 174/175) observa:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no

ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 2011, p. 174/175).

Essa definição evidencia que a literatura está intrinsecamente ligada à experiência humana, presente em todos os povos e em diferentes momentos da vida cotidiana. Ela permite imaginar e vivenciar diferentes perspectivas, ampliando a compreensão do mundo e das experiências do outro. Por isso, torna-se essencial desenvolver práticas de leitura que valorizem o contato direto com o texto, transformando a sala de aula em um espaço de fruição, prazer e reflexão crítica.

Nesse contexto, o letramento literário possibilita a aproximação entre a leitura e a experiência de vida do estudante. Cosson (2006, p. 23) afirma que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, o que evidencia o papel da instituição escolar na mediação do contato dos alunos com a literatura. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é essencial para favorecer um encontro significativo entre o estudante e o texto literário, contribuindo para a formação de “leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura” (Cosson, 2006, p. 29). De forma complementar, Paulino e Cosson (2009, p. 67) compreendem o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, entendendo a leitura como uma prática por meio da qual o leitor constrói significados, relaciona o texto às próprias vivências e se desenvolve continuamente ao longo da vida.

Ao aprofundarem essa discussão, Paulino e Cosson ressaltam que o letramento literário não pode ser compreendido como uma habilidade isolada ou restrita ao espaço escolar. Para os autores, trata-se de movimento contínuo de transformação do leitor, construído ao longo do tempo, a partir das experiências de leitura e das relações estabelecidas com os textos literários. Nesse sentido, afirmam:

Considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Essa concepção reforça o papel da escola como espaço de mediação das práticas de leitura, responsável por ampliar o repertório literário dos estudantes e favorecer encontros marcantes com a literatura.

Além disso, a literatura torna-se ainda mais significativa quando é trabalhada coletivamente. Cosson (2014, p. 154) aponta que

[...] círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos.

Dessa forma, a leitura em grupo não se limita ao contato individual com o texto, mas favorece a troca de interpretações, o diálogo e a construção coletiva de sentidos, fortalecendo o pensamento crítico e a capacidade de reflexão dos estudantes.

Portanto, ao integrar a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, o professor não desenvolve apenas habilidades de leitura, mas contribui para a formação de cidadãos críticos e capazes de dialogar com diferentes realidades. Como aponta Cosson (2014, p. 179): “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humano”, evidenciando que a leitura literária é um processo contínuo de formação humana, ética e social.

2.1.2 Importância do letramento crítico na escola

O letramento crítico (LC) vai além da leitura e escrita, pois envolve a interpretação reflexiva dos textos, considerando seus contextos sociais, históricos e ideológicos. Dessa forma, ler criticamente significa analisar os discursos presentes no texto, as visões de mundo que ele constrói e os sentidos que produz, possibilitando ao leitor uma compreensão mais consciente da realidade.

De acordo com Sardinha (2018, p. 01),

O Letramento Crítico (LC) é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade. O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos.

Isso significa que, dentro da escola, a leitura pode ser compreendida de maneira mais ampla do que um simples exercício voltado apenas à identificação de informações explícitas. A finalidade é formar leitores capazes de perceber as mensagens ocultas, questionar injustiças e refletir sobre seu papel no mundo. Para isso, a escola necessita criar um ambiente de aprendizagem que incentive o questionamento e a reflexão, colocando os estudantes em

contato com diferentes textos que permitam debates sobre temas sociais. Nesse contexto, o educador Paulo Freire é uma referência importante. Como afirma Sardinha (2018, p. 02),

[...] um dos precursores do LC foi Paulo Freire, que, em seus escritos, sempre incentivou práticas de letramento que primassem pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações, além de incentivar que os professores percebessem os estudantes como seres sociais, dotados de uma bagagem cultural que precisa ser considerada em uma relação dialógica.

Essa ideia é fundamental, pois mostra que ler e escrever envolvem também refletir sobre a sociedade. Por meio da leitura e da escrita, torna-se possível compreender o mundo, perceber injustiças e desigualdades e refletir sobre como agir diante delas.

O próprio Freire (1989) afirma que: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (p. 13). Na sala de aula, isso significa que ler não precisa ser um ato passivo, é preciso refletir sobre os sentidos do texto e suas implicações sociais, a fim de interpretar o mundo e não apenas para acumular informações.

Ao adotar essa perspectiva na escola, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdo e passa a ser um mediador de reflexões críticas. É possível pensar a sala de aula como um espaço para debates e construção de significados, para que os alunos compreendam como a linguagem influencia a sociedade, de como as palavras podem transmitir opiniões e ideias que afetam o mundo à sua volta.

Corroborando com isso, Carbonieri (2016, p. 133) complementa essa ideia ao afirmar que

[...] o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais.

Ainda segundo Carbonieri (2016), “o LC se preocupa em sempre proporcionar meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume” (p. 133). Essa prática contribui para uma sociedade mais justa, pois incentiva a desconstrução de preconceitos e desigualdades. Isso

demonstra que a leitura crítica de obras literárias busca transformar as atitudes e os pensamentos da sociedade.

Esse papel se torna ainda mais urgente no Brasil, um país marcado por desigualdades sociais profundas e persistentes. Segundo dados da PNAD Contínua (2021), 56,1% da população brasileira é composta por pessoas negras e cerca de 84% está nas classes C, D e E, ou seja, vive com renda limitada e enfrenta vulnerabilidade social. As informações apresentadas reforçam a necessidade de formar cidadãos capazes de questionar discursos que naturalizam a exclusão e o preconceito diante dessa grande parcela da população. É urgente que a escola promova reflexões sobre desigualdades, racismo e exclusão social. Essa conscientização deve começar pela leitura crítica de textos e até das falas presentes no cotidiano.

Em seu livro “Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico”, o professor André Effgen de Aguiar (2023) reforça essa importância ao afirmar: “Na perspectiva do LC, o termo crítico carrega consigo a ideia de problematizar situações, principalmente situações de desigualdades e injustiças sociais que massacram maiorias minorizadas e populações marginalizadas, em busca de uma sociedade melhor” (p. 62).

Portanto, isso sugere que o LC pode ser entendido não apenas como uma prática escolar, mas também como um compromisso com a reflexão crítica sobre a sociedade. Dessa forma, a escola pode assumir um papel importante nesse processo, ao propor debates e atividades que incentivem os alunos a refletir criticamente sobre os textos que leem e produzem. O autor também destaca que

é uma perspectiva que luta, sobretudo, contra ações/discursos de exclusão social, preconceito, desigualdades, injustiças sociais e opressão, apresentando-se como um constante desafio à manutenção das relações de poder, pois auxilia o indivíduo a posicionar-se ideológica e politicamente nas práticas sociais de que participa, alcançado o status de cidadão consciente e emancipado, o que nos permite afirmar que o LC se configura como um poderoso “instrumento” de mudança social (Aguiar, 2023, p. 35 - 36).

Portanto, trabalhar o letramento crítico na escola torna-se essencial para cumprir as orientações da BNCC (2018), na qual prevê a formação de estudantes capazes de agir com responsabilidade ética e a participação em práticas sociais de forma crítica.

2.1.3 A leitura no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio: orientações da BNCC (2018)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento normativo que estabelece as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Embora não constitua um currículo, a BNCC (2018) atua como um conjunto de orientações que norteia os educadores na elaboração dos planejamentos das aulas, devendo ser seguida por instituições públicas e particulares. Conforme o próprio documento afirma, trata-se de uma proposta “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 8).

No contexto das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, além da BNCC (2018), o trabalho docente também é orientado pela Matriz de Referência da Rede Estadual (2025), que apresenta a priorização curricular baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Referenciais Curriculares Gaúchos (RCG-EF e RCG-EM), organizando as habilidades por componentes e ano/série ao longo dos trimestres (Matriz de referência, 2025, p. 7).

Dessa forma, cabe ao professor de Língua Portuguesa seguir os conteúdos e as habilidades definidos para cada nível da Educação Básica, escolhendo as metodologias, os materiais didáticos e as estratégias avaliativas mais adequadas à realidade da sua turma.

No Ensino Médio, a BNCC (2018) é organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O componente curricular de Língua Portuguesa, juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa, está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Para o Ensino Médio, a BNCC (2018) define cinco campos de atuação no componente de Língua Portuguesa: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa. O campo artístico-literário busca ampliar o contato dos estudantes com manifestações culturais e artísticas e promover a “continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (BRASIL, 2018, p. 505).

Nesse campo, espera-se que os jovens ampliem seu repertório de leituras, relacionem obras a seus contextos históricos, sociais e estéticos, e compreendam a literatura como patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 525-526). Assim, a BNCC orienta também a necessidade de “propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira [...]” (Brasil, 2018, p. 526), garantindo ao estudante o contato com a literatura nacional e a capacidade de reconhecê-la e valorizá-la.

Ainda no campo artístico-literário, a leitura assume um papel central no ensino de Língua Portuguesa. Segundo a BNCC (2018), “a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (p. 501). A literatura é entendida como uma forma de estimular a imaginação e a reflexão dos estudantes, pois, “como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (Brasil, 2018, p. 501).

A BNCC (2018) estabelece que, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a progressão das aprendizagens e habilidades deve considerar a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais, especialmente da literatura portuguesa. Também devem ser contempladas produções mais complexas da literatura contemporânea, assim como das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018, p. 502).

Além disso, permanecem os mesmos eixos de integração já trabalhados no Ensino Fundamental: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica, diferenciando-se, agora, pelo aprofundamento dessas práticas. Espera-se, ainda, que os estudantes desenvolvam a capacidade de se posicionar de forma crítica e responsável diante de textos e produções artísticas e culturais (Brasil, 2018, p. 502-503).

Algumas habilidades da BNCC reforçam esse papel da leitura no campo artístico-literário, entre elas:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (Brasil, 2018, p. 527 - 528).

Dessa forma, a literatura no Ensino Médio pode ser compreendida não apenas como uma obrigação escolar, mas também como uma oportunidade de contribuir para a formação crítica do estudante. O papel do professor envolve criar caminhos que incentivem o jovem a desenvolver autonomia como leitor, favorecendo o prazer pela leitura e a capacidade de reflexão. Como observa Antunes (2003), “O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença” (p. 81).

Assim, promover a leitura em sala de aula significa oferecer aos alunos instrumentos para compreender, interpretar e questionar o mundo, desenvolvendo seu pensamento crítico e sua participação na sociedade.

2.2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com o linguista e professor João Wanderley Geraldi, durante muito tempo o professor era visto como alguém que apenas transmitia conhecimento, enquanto o aluno era considerado um “receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (Geraldi, 2010, p. 85). No entanto, esse modelo de ensino tradicional, baseado na memorização e na repetição de respostas prontas, não atende mais às necessidades do mundo contemporâneo, esse marcado por mudanças constantes em diferentes âmbitos e no qual constantemente necessita de sujeitos capazes de enfrentar diferentes situações do cotidiano.

Diante desse cenário, o ensino poderia ir além do acúmulo de informações, valorizando as experiências e vivências que os estudantes já possuem e transformando-as em perguntas que orientem a busca pelo conhecimento. Nesse sentido, Geraldi (2010, p. 95) destaca que

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.

Assim, o professor deixa de ser alguém que apenas transmite conteúdos e passa a ter o papel de mediador da aprendizagem, estimulando o aluno a formular perguntas, buscar caminhos e refletir criticamente sobre os problemas. Como afirma Geraldi, “Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (2010, p. 96). Dessa forma, o ensino se

torna um processo no qual o professor e o aluno participam ativamente da construção do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa.

A relação entre o professor e o aluno é fundamental nesse contexto. A sala de aula necessita ser um espaço de escuta, diálogo e respeito, no qual os estudantes se sintam seguros para compartilhar ideias, dúvidas, alegrias e inseguranças. Corroborando, Paulo Freire (1996, p. 27) enfatiza que

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Para isso, o educador precisa estar aberto às perguntas e curiosidades dos alunos, reconhecendo que ensinar exige humildade e disposição para aprender com eles. Nesse sentido, Freire (1996, p. 57) observa que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. Essa ideia reforça que aprender é um processo que nunca termina, pois tanto professores quanto estudantes estão em um constante processo de formação. Reconhecer isso permite ao professor perceber que seu papel não é saber tudo, mas aprender para ensinar e também aprender enquanto ensina.

Nesse processo, a escuta se torna essencial, como ressalta Freire (1996, p. 167-168):

[...] como você pode falar se não escuta? No fundo, quero dizer que não é falando que se aprende a falar, mas sim escutando que aprendo a falar. [...] há um momento em que o educando precisa escutar o educador, porém há outro momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si.

Portanto, a escuta e o diálogo tornam-se práticas fundamentais para a construção de aprendizagens significativas, pois reconhecem o aluno como participante ativo do processo educativo. Nesse mesmo sentido, Cavalcanti (2005, p. 198) reforça que

[...] o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

A aprendizagem, sendo assim, acontece de forma colaborativa, por meio da interação entre o aluno e o professor. Existem momentos em que o aluno precisa ouvir o professor, assim como momentos em que o professor precisa ouvir o aluno. Isso evidencia que o conhecimento é construído coletivamente, tornando o aprendizado mais significativo e participativo.

Essa prática exige que as ações pedagógicas sejam orientadas pela reflexão e pela clareza de objetivos, como observa Maria Bernadete Castro Rodrigues, ao destacar que a docência se realiza no dia a dia da sala de aula por meio da observação, da objetividade e da análise crítica da própria prática:

Alia-se a essa relação pedagógica humana a atitude de observar. Trata-se de sair da comodidade da cadeira de professora e circular pela sala de aula, chegar até os alunos. A observação é um elemento indissociável da reflexão, deixando a professora mais atenta. O acompanhamento subsidiará o conhecimento e o planejamento para a organização do espaço e do tempo da sala de aula (2008, p. 41-42).

Circular pela sala e acompanhar de perto o que os alunos fazem, inclusive as conversas que mantêm com os colegas, é uma prática que aproxima o professor da realidade da turma. Esse movimento permite perceber como cada estudante se envolve com as atividades, quais são suas dúvidas e dificuldades, mas também quais são suas potencialidades. Ao observar esses aspectos, o professor consegue compreender melhor os diferentes modos de aprender e, a partir disso, reorganizar o processo de ensino para atender às necessidades do grupo e de cada estudante. Além de favorecer o processo de ensino, essa atitude fortalece o vínculo entre professor e aluno, criando um ambiente de confiança e respeito, em que o estudante se sente reconhecido e valorizado.

Rodrigues enfatiza também a importância da intencionalidade pedagógica: “Ainda, é importante explicitar o para quê e o por quê de cada atividade. Significa que a docente tenha clareza da intencionalidade das propostas de trabalho. É preciso ter presente a quem está expondo as ações, evitando explicações longas e complexas” (Rodrigues, 2008, p. 42).

Essa reflexão mostra que ensinar deve ter sentido para o professor e o aluno. Quando o educador explica os objetivos de cada atividade, ele permite que o estudante compreenda o que está fazendo, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, Rodrigues também destaca que “Uma forma de promover a participação dos alunos é, a cada início de aula, deixar explícito para a turma o roteiro do dia, o encadeamento da aula com a anterior e com a posterior” (Rodrigues, 2008, p. 42). No início de cada aula, o professor pode informar aos

alunos o roteiro do dia, ajudando-os a se organizar e a entender a importância de cada etapa. Assim, a aula se torna mais clara e os estudantes conseguem acompanhar melhor o processo de aprendizagem. Esse cuidado mostra que o protagonismo discente não depende apenas de metodologias ativas, mas também de pequenos gestos do professor que tornam o estudante parte do planejamento e do processo educativo.

A autora também sugere que o professor reflita constantemente sobre sua prática, perguntando-se: “por que foi proposta tal atividade? Como os alunos se envolveram? Merece continuidade a atividade? Como promovê-la?” (Rodrigues, 2008, p. 43). Essa postura reflexiva possibilita que o professor consiga avaliar se está cumprindo seu objetivo e permite que as aulas sejam sempre repensadas e ajustadas sempre que necessário. Seguindo essa mesma ideia, Freire destaca que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (1991, p. 58). O professor aprende a ser educador na vivência com os alunos, nas experiências em sala de aula e principalmente na reflexão sobre sua própria prática.

Por fim, Rodrigues (2008, p. 44) resume sua visão sobre a docência ao afirmar:

Sem pretensão de esgotar neste artigo as análises que possam traçar algumas possíveis políticas socioculturais de inclusão, pretendi sim, explicitar uma convicção que venho construindo, clareando e tornando raiz de minha atuação docente, a de que um trabalho docente reflexivo, consciencioso, organizado, intencional, competente e prazeroso é indispensável para a mudança, no sentido de garantir uma permanência maior dos alunos em sala, oferecendo-lhes um fazer pedagógico mais humano e alegre.

Essa reflexão se conecta às perspectivas de Freire e Geraldi, que também enxergam a sala de aula como um espaço de diálogo, reflexão e valorização do aluno. A docência, nesse sentido, busca transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem mais humano e acolhedor.

Conclui-se, que o processo de ensino-aprendizagem depende muito da relação construída entre professor e aluno. Escuta, diálogo, observação e reflexão são fundamentais para transformar a sala de aula em um espaço de troca e construção de saberes. Nesse contexto, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço onde informações são transmitidas para os estudantes e passa a ser um lugar propício para construção de respostas, a partir das perguntas e das vivências dos discentes. Corroborado com isso, Geraldi (2010, p. 100)

afirma: “Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas”.

A maneira como o professor se relaciona com seus alunos também exerce grande influência nesse processo. Freire (1996, p. 73) observa que

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor malamado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Isso mostra que todo professor deixa marcas nos alunos, enquanto um professor autoritário pode gerar medo e distanciamento, um professor amoroso pode motivar e inspirar. Por isso, é importante que o professor tenha consciência de sua responsabilidade e procure sempre deixar marcas positivas na vida dos estudantes. É fundamental criar vínculos afetivos que façam com que se sintam acolhidos, seguros e à vontade para participar ativamente do processo de aprendizagem.

2.3 A OBRA TORTO ARADO (2019) NO CONTEXTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO

A obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, tem chamado a atenção de leitores, críticos literários, educadores e estudantes nos últimos anos, por explorar de forma impactante temas profundamente enraizados na estrutura social brasileira. Questões como racismo estrutural, desigualdade social, violência de gênero e trabalho análogo à escravidão aparecem na narrativa e convidam à reflexão crítica sobre a realidade do país.

Em vista disso, o romance se apresenta como um recurso didático de grande potencial, capaz de promover discussões interdisciplinares, desenvolver a consciência cidadã e auxiliar na preparação para exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, nos quais essas temáticas são recorrentes.

Nesse sentido, Gilioli, Garcia e Da Silva (2023, p. 07) afirmam que

Torto Arado permite discussões interdisciplinares sobre relações de poder, desigualdade social e processos de marginalização historicamente construídos. Assim, a obra pode se constituir uma importante ferramenta pedagógica para a formação cidadã dos estudantes, possibilitando não apenas o aprendizado de conhecimento sistematizado, mas também a reflexão ética sobre a realidade de comunidades historicamente marginalizadas.

O impacto cultural e educacional do livro é notável. Costa (2024, p. 18-19) destaca que a obra foi traduzida para mais de dez idiomas, alcançou a 29ª reimpressão, inspirou músicas, adaptações para o teatro e teve seus direitos adquiridos pela HBO Max para produção de série televisiva. Além disso, esteve presente no ENEM de 2023 por meio de questões e como referência em diversos vestibulares, sendo incluída também no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021.

O impacto de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior (2019) no universo dos estudantes também é evidente. Segundo a CNN Brasil (2024), um candidato que leu o romance dias antes da prova recorreu à obra como referência na redação e alcançou 980 pontos. O Guia do Estudante (2024) relata outro caso de nota máxima, 1000 pontos, com apropriação da obra como repertório. O romance aborda temas recorrentes nas propostas de redação do ENEM, por tratar de questões atuais e socialmente relevantes.

2.3.1 Questões sociais presentes na obra Torto Arado

O livro *Torto Arado* (2019), escrito por Itamar Vieira Junior, teve sua primeira publicação no Brasil em 2019 pela editora Todavia. Considerado um grande romance da literatura contemporânea brasileira, rapidamente conquistou reconhecimento nacional e internacional, sendo vencedor do Prêmio LeYa em Portugal, em 2018, e dos prêmios Oceanos e Jabuti em 2020. A obra se destaca por retratar de forma impactante as desigualdades sociais e temas como racismo estrutural, violência de gênero, trabalho análogo à escravidão, desigualdade social e econômica, falta de moradia e de acesso à educação.

O enredo se passa em uma fazenda fictícia chamada Água Negra, na região da Chapada Diamantina, no interior da Bahia e narra a história de vida de trabalhadores rurais descendentes de uma escravidão abolida há muito tempo. No entanto, os resquícios cruéis da colonização ainda estão presentes na sociedade brasileira, revelando que as injustiças históricas continuam a impactar as condições de vida das comunidades negras rurais.

Os moradores vivem em meio à fome, seca, miséria e exploração, inseridos em um regime de servidão que lhes oferece uma falsa ideia de liberdade. Não recebem salários, não têm direito à propriedade da terra e são proibidos de construir casas de alvenaria, podendo apenas erguer moradias precárias de barro com telhado de junco, de fácil destruição. A narrativa apresenta uma forte crítica a questões políticas e sociais:

Quando deram a liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo. O tempo que sobrava era para cuidar de nossas roças, porque senão não comíamos. (Vieira Júnior, 2019, p. 163-164).

Além disso, as famílias podiam cultivar pequenas roças nos quintais quando não estivessem plantando e colhendo nas terras do patrão. Como havia muita seca, a produção era limitada, e os proprietários das fazendas frequentemente recolham boa parte do alimento cultivado, deixando-os quase sempre sem ter o que comer:

Sutério pegou a maior parte da batata-doce com as duas mãos grandes que tinha e levou para a Rural que havia deixado em nossa porta. Pilhou também duas garrafas de dendê que guardávamos para fazer os peixes miúdos que pescávamos no rio. Lembrou a meu pai da terça parte que tinha que dar da produção do quintal. Mas as batatas não eram produção do quintal. Da terra seca não brotava nem pasto, muito menos batata (Vieira Júnior, 2019, p. 63).

O romance *Torto Arado* (2019) apresenta uma narrativa marcada pela denúncia da violência, da exploração e da humilhação vivenciadas pelo povo negro, especialmente pelas mulheres negras, mesmo após a abolição da escravatura. A obra evidencia a marginalização de uma classe social historicamente excluída, revelando histórias de sofrimento, resistência e violência em contextos de extrema precariedade.

As principais personagens do livro são mulheres negras que narram a sua própria história e vivências. A obra é composta por três partes, e cada uma delas é narrada por uma mulher. A primeira parte, composta por 15 capítulos, é *Fio de Corte*, narrada por Bibiana, a segunda parte, com 24 capítulos, é *Torto Arado*, narrada por Belonísia, a irmã de Bibiana, e a última parte, com 14 capítulos, é *Rio de Sangue*, narrada por Santa Rita Pescadeira, uma encantada com uma voz poderosa que reforça os relatos das irmãs.

Uma das principais questões sociais abordadas é a violência, a humilhação e a exploração da mulher negra, expondo o “inferno que pode ser a vida de uma mulher” (Vieira Júnior, 2019, p. 100). Belonísia relata momentos aterrorizantes ao lado do marido:

Tobias reclamava por pouca coisa, e quase sempre a culpa de tudo estava em mim. Bebia grande quantidade de cachaça, seus olhos ficavam vermelhos e pousavam no meu corpo quase sempre para acompanhar os insultos que me dirigia: lembrar que eu era muda, que passado tanto tempo não havia gerado filho como minha irmã, que não cozinhava bem, que perdia muito tempo arando o quintal [...] (Vieira Júnior, 2019, p. 99).

Tobias era violento e alcoólatra, ofendia constantemente a sua esposa em razão de sua incapacidade de falar, consequência de um acidente envolvendo as irmãs Bibiana e Belonísia no início do romance. As meninas encontraram uma faca que sua avó, Donana, guardava em uma mala de couro, em meio às roupas, e involuntariamente a colocaram na boca, como resultado Belonísia teve sua língua decepada.

Tobias também criticava a comida feita por ela e, algumas vezes, chegava a jogar a refeição no chão: “Olhei para o chão e vi a comida espalhada. Aquele chão onde havia curvado meu corpo para varrer e assear com zelo” (Vieira Junior, 2019, p. 89). Ela era humilhada pelo marido, que, por sua vez, “tinha feito um excelente negócio ao trazer uma mulher para sua tapera” (Vieira Junior, 2019, p. 83), que servia para deixar a casa limpa, a comida na mesa e estar sempre disposta a satisfazer as vontades do marido.

Depois de séculos de escravidão e de luta da mulher negra e de seu povo, no Brasil ainda nos deparamos com algumas consequências desse legado. Mesmo após tantos anos, ainda existem seres humanos escravizados, que vivem em condições desumanas. Belonísia descreve o dia em que seu pai nasceu:

Meu pai havia nascido quase trinta anos após declararem os negros escravos livres, mas ainda cativo dos descendentes dos senhores de seus avós. Minha avó, Donana, havia dado à luz ao filho José Alcino em meio a uma plantação de cana na Fazenda Caxangá. Ele nasceu no meio de um charco, porque não haviam permitido que sua mãe deixasse de trabalhar naquele dia. Meu pai veio ao mundo cercado das mulheres que, assim como minha avó, cortavam apressadas a cana sob a vigilância dos capatazes da fazenda (Vieira Júnior, 2019, p.123).

As mulheres negras não podiam abandonar o local de trabalho nem na hora de conceber uma criança. Donana teve o seu filho num lugar inapropriado, e logo após o parto foi obrigada a voltar para o trabalho braçal junto das outras mulheres, sem poder aproveitar aquele momento único com seu filho em seus braços. As mulheres eram forçadas a obedecer os seus patrões, elas cumpriam todas as ordens sem lamentar-se, pois tinham uma família para sustentar, e isso lhes dava forças para continuar a lutar todos os dias.

No início, Belonísia até temia que Tobias a agredisse fisicamente: “Dali a pouco esse cavalo iria me bater igual ao marido de Maria Cabocla. Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.” (Vieira Junior, 2019, p. 111). Entretanto, por ser descendente de uma família de mulheres fortes e corajosas, Belonísia demonstra valentia ao defender Maria Cabocla e ao enfrentar o homem agressivo que a espancava. Na narrativa de Belonísia,

o leitor consegue imaginar como era, em diversas situações, a vida dura e cansativa da mulher negra.

Outra questão abordada pelo romance é a falta de acesso à educação. Por muito tempo, os moradores da fazenda não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, até que Zeca Chapéu Grande pressionou o prefeito para que finalmente “cumprisse a promessa feita no passado [...] de construir uma escola para os filhos dos trabalhadores” (Vieira Junior, 2019, p. 48). Sem essa oportunidade, muitas famílias nasciam, cresciam e morriam dentro da fazenda, sem conhecer outras formas de vida ou de conhecimento. A visão de mundo dessas pessoas ficava limitada ao que lhes era imposto pelo sistema de exploração em que estavam presos, mostrando como a ausência da escola mantém viva a exclusão social.

Nesse cenário, Bibiana se torna símbolo de esperança. Ela sonhava em ser professora e via na educação a possibilidade de conquistar uma vida diferente. Seu companheiro, Severo, alimentava esse sonho ao lhe mostrar que havia possibilidades fora da fazenda. O impacto disso aparece em sua fala: “Mas ouvir as coisas que ele falava iluminou meu dia, e quis ouvir mais. Nunca havia conhecido ninguém que me dissesse ser possível uma vida além da fazenda. Achava que ali havia nascido e que ali morreria, como acontecia à maioria das pessoas” (Vieira Junior, 2019, p. 53). Esse trecho mostra como Severo transformou a forma de Bibiana enxergar o mundo, mostrando que o acesso ao conhecimento pode ampliar horizontes e oferecer às pessoas a chance de acabar com a “prisão” daquelas comunidades.

A narrativa das personagens femininas relata não apenas suas próprias experiências, mas também a trajetória de seu povo, marcada pela exploração, pela dor e pela violência, evidenciando, assim, a realidade de uma classe historicamente marginalizada.

2.3.2 Itamar Vieira Junior: trajetória e construção da obra

Itamar Rangel Vieira Júnior, autor da obra *Torto Arado*, nasceu em Salvador, Bahia, no ano de 1979. Formou-se em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo o primeiro aluno a receber a Bolsa Milton Santos, destinada a jovens negros de baixa renda. Posteriormente, concluiu o doutorado em Estudos Étnicos de matriz africana, aprofundando-se no estudo da formação de comunidades quilombolas. Em 2017, defendeu sua tese intitulada “Trabalhar é tá na luta: vida, morada e movimento entre o povo de Iuna”, também na UFBA.

Atuou como servidor público no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela condução da reforma agrária no Brasil, exercendo a função de geógrafo. Neste trabalho, percorreu o interior do estado, especialmente a região da Chapada Diamantina, onde teve contato direto com a realidade de indígenas e quilombolas. Essa experiência foi fundamental para a criação de *Torto Arado*, pois deu ao autor a inspiração e as vivências necessárias para representar de forma autêntica as comunidades da obra.

Suas primeiras publicações foram os livros de contos *Dias* (2012) e *A oração do carrasco* (2017), este último chegando a ser finalista do Prêmio Jabuti. *Torto Arado*, publicado em 2019, é o seu primeiro romance e garantiu ao autor reconhecimento internacional. Posteriormente, lançou o conto *Doramar ou a odisseia* (2021) e o romance *Salvar fogo* (2021).

Devido à relevância de sua obra, o escritor é constantemente entrevistado. Em um podcast no canal do YouTube da jornalista Adriana Carranca, intitulado “Itamar Vieira Júnior fala sobre seu processo de escrita e o Brasil esquecido” (2024), Itamar foi convidado a falar sobre seu processo de escrita e explicou:

Eu sou servidor público há quase 18 anos, mas eu fui trabalhar por necessidade, eu me formei em geografia e fui trabalhar por necessidade no campo, fiz concurso e fui trabalhar no INCRA e foi percorrendo Maranhão e a Bahia que eu descobri, eu estava revisitando a minha história, a história dos meus antepassados, meu pai foi criado no campo, meus avós nasceram no campo, meus bisavós também, viviam em condições muito semelhantes a que é retratada na história, e então foi uma espécie de encontro com a memória que eu acessava apenas pelas histórias familiares mas que eu não tinha experimentado [...] (Itamar, 2024).

Negro e de origem pobre, Itamar conseguiu unir suas vivências pessoais ao que aprendeu nos estudos e em sua carreira. Dessa forma, conseguiu abordar com propriedade a realidade social e cultural das personagens que compõem *Torto Arado*.

Em entrevista ao programa *Roda Viva*, em 2021, o autor revelou que a ideia de *Torto Arado* é antiga. Ele contou que chegou a escrever cerca de 80 páginas ainda quando jovem, mas perdeu o manuscrito em uma mudança de casa, reconhecendo que, naquele momento, não possuía maturidade suficiente para desenvolver a narrativa. Segundo o escritor:

[...] essa vontade de contar essa história nunca me deixou e anos depois eu fui trabalhar, eu cursei geografia e comecei a trabalhar no campo e aí encontrar essa realidade, estar nesse meio, descobrir o campo brasileiro me devolveu essa vontade de contar essa história e foi assim que retomei essa versão que chegou ao público (Itamar, 2024).

Ainda nessa entrevista de 2021, Itamar foi questionado sobre o compromisso de sua literatura com questões sociais, diante do fato de que sua obra retrata denúncia, lugar de fala, questões etnicoraciais, regimes trabalhistas análogos à esvraidão e luta de comunidades marginalizadas. O autor respondeu que seu trabalho como escritor não está desconectado da vida real, afirmando que buscava na literatura algo que refletisse os dias atuais e a diversidade do Brasil.

Outro ponto levantado foi a escolha de narrar *Torto Arado* a partir da perspectiva de mulheres. Itamar explicou que, na primeira versão, a história era narrada em terceira pessoa. Entretanto, com o tempo, Itamar percebeu que a narrativa precisava ser conduzida por vozes femininas, principalmente por conta da sua vivência no campo. Segundo o autor, em suas experiências encontrou diversas mulheres que exerciam posições de poder e liderança em suas comunidades e famílias, especialmente no interior do Nordeste, espaços que percorreu durante sua atuação profissional.

Diante disso, o escritor entendeu que a história deveria dar destaque às mulheres, as mais vulneráveis em uma sociedade marcada pelo machismo e pelo patriarcado. Itamar também percebeu que, apesar da opressão, muitas delas eram líderes em suas comunidades. Por isso, para que a obra fosse mais próxima da realidade, a narrativa deveria ser feita a partir de uma perspectiva feminina.

Em uma entrevista que Itamar concedeu à Noro e Gonçalves (2022), contou que escolheu o título *Torto Arado* desde a primeira versão do livro, escrita em 1996, ainda na máquina de escrever. Na época, ele tinha lido o poema *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, e ficou marcado pela expressão “o frio ferro do torto arado”. Para o autor, essa expressão transmitia a ideia de permanência, que combinava com o tema da obra. Embora tenha começado a segunda versão com outro título, decidiu voltar para *Torto Arado*, por achar que representava melhor o espírito do livro.

As entrevistadoras Noro e Gonçalves perguntaram a Itamar Vieira Junior qual mensagem ele gostaria que *Torto Arado* transmitisse aos jovens leitores, considerando que a obra certamente será trabalhada nas escolas. O autor respondeu que não saberia definir uma mensagem específica, mas explicou o ponto de vista de onde escreveu o livro. Após anos de convivência com camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e trabalhadores assentados, ele foi motivado pelas histórias de vida que ouviu dessas pessoas. Segundo Itamar, a principal inspiração foi o profundo amor pela terra transmitido por essas comunidades. Assim o ator escreve “Acho que esse é o sentimento que me moveu a escrever. Talvez seja um bom

sentimento que mobilize a leitura do livro por alunos e por professores.” (Noro e Gonçalves, 2022, p. 30).

3 METODOLOGIA

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO:

A presente pesquisa fundamenta-se em questões de caráter social e científico que destacam a importância de uma educação crítica, reflexiva e significativa, por meio da leitura literária e do diálogo com temas atuais da sociedade brasileira. Nesse sentido, a escolha da obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, justifica-se pela sua relevância social, permitindo que os estudantes reflitam sobre problemáticas como desigualdade, racismo, exploração do trabalho e violência contra a mulher.

Para fundamentar este estudo, apoiei-me em teóricos como Paulo Freire (1996), João Wanderley Geraldi (2010) e Maria Bernadete Castro Rodrigues (2008), que discutem a importância de uma prática pedagógica mais humana, voltada ao diálogo, à escuta e à valorização das vivências dos estudantes, além de outros autores que serão referenciados ao longo do texto.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), “só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (p. 14). Partindo dessa perspectiva, este trabalho busca compreender de que maneira a obra literária pode ser utilizada como recurso pedagógico para promover aprendizagens significativas, conectando teoria e prática no processo educativo.

Para Gerhardt e Silveira (2009) a metodologia “significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 14). Com base nisso, o presente trabalho foi desenvolvido a partir do método qualitativo, por estar ligada diretamente à prática pedagógica em sala de aula, envolvendo a observação e reflexão dos resultados obtidos. Esse caminho metodológico foi escolhido porque, como destacam as autoras, a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 33).

Assim, a investigação voltou-se para aspectos que não podem ser quantificados, mas que envolvem observações, engajamento e reflexões dos estudantes. Nesse sentido, como reforçam Gerhardt e Silveira (2009), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (p. 34). Para isso, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a observação das aulas, a análise das produções dos alunos e um

questionário final, buscando compreender de que maneira a leitura da obra *Torto Arado* e as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento crítico dos estudantes.

O grupo-alvo desta pesquisa é composto por duas turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual em que atuo como professora regente de Língua Portuguesa. As turmas apresentam perfis distintos: a primeira é uma turma de ensino médio regular, composta por 22 estudantes, incluindo um aluno com deficiência intelectual, que não participou do projeto em virtude de ser um aluno infrequente. A segunda turma é formada por quatro alunas matriculadas no curso de Magistério, modalidade do ensino médio que, além da formação básica comum, prepara os estudantes para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma vez que atuo como professora de Língua Portuguesa na instituição, marquei um horário com o diretor e entreguei a carta de apresentação, na qual expus a proposta do trabalho, solicitando a autorização para a aplicação das atividades planejadas com os estudantes. Esse processo foi facilitado pelo vínculo profissional pré-estabelecido, pois leciono para as duas turmas de 3º ano do turno da manhã, que foram selecionadas como participantes da pesquisa.

Depois de obter a autorização da direção escolar, conversei com as duas turmas durante a aula, e apresentei a proposta da pesquisa, entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Fizemos a leitura conjunta do documento e expliquei que os estudantes deveriam entregá-lo assinado pelos responsáveis, caso estivessem de acordo em participar da pesquisa.

A escola possui um prédio bem estruturado, com 10 salas de aula equipadas com projetores, sistema de ar-condicionado, quadro de giz, lousa branca e mural para exposição de trabalhos e recados. Além disso, conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas destinadas à direção, supervisão e coordenação, secretaria, sala dos professores, biblioteca, auditório, cozinha, refeitório e banheiros em todos os corredores. A instituição também dispõe de espaços interativos como uma quadra de esportes, uma área coberta no hall de entrada e uma praça infantil.

A escola oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal (Magistério). Recebe alunos da cidade, do interior e também de municípios vizinhos. O funcionamento ocorre em três turnos. No período da manhã, das 7h15 às 11h45, as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e do Magistério têm aula. No turno da tarde, das 13h15 às 17h15, funcionam turmas de 1º a 9º anos do Ensino Fundamental. No período noturno, das 18h30 às

22h35, são atendidas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e também ocorre o aproveitamento do Magistério, modalidade voltada a estudantes que concluíram o Ensino Médio e desejam complementar a formação com o curso normal, necessitando cursar mais dois anos para obter o certificado.

3.1.2 Sequência didática

A fim de concretizar a proposta nesta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática baseada na obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior. Essa sequência teve como finalidade colocar o planejamento em prática por meio de atividades com os estudantes, unindo teoria e prática por meio de leitura, interpretação, análise crítica e produções textuais e visuais. Assim, torna-se um instrumento de pesquisa, permitindo observar, analisar e compreender de que maneira a obra literária contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos.

A sequência didática, aplicada às turmas de 3º ano do Ensino Médio, foi organizada em cinco etapas, detalhadas a seguir:

Sequência didática: *Torto Arado* nas Aulas de Língua Portuguesa

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 3º ano do Ensino Médio

Justificativa

A sequência didática possui como objetivo compreender o trabalho do livro *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, nas aulas de Língua Portuguesa, visando desenvolver a leitura crítica, a interpretação textual e a reflexão dos alunos. A obra aborda temas como desigualdade social, violência contra a mulher, exploração do trabalho rural e racismo estrutural, possibilitando aos estudantes refletir sobre a realidade brasileira e sobre os contextos históricos e culturais que atravessam a narrativa.

Além disso, a sequência didática está relacionada às habilidades e competências da BNCC para o Ensino Médio, que propõem a valorização do repertório literário, o estímulo à leitura crítica e reflexiva.

Objetivo Geral: Desenvolver a capacidade de leitura crítica, interpretação e reflexão dos estudantes a partir do livro *Torto Arado*.

Objetivos específicos:

- Realizar leitura compartilhada e individual da obra;
- Desenvolver a leitura crítica;
- Promover debates sobre os temas abordados na obra;
- Estimular a argumentação e a reflexão crítica sobre questões sociais;
- Desenvolver habilidades de apresentação oral por meio de seminários;
- Criar uma charge relacionada ao livro;
- Aplicar um questionário final para avaliar a compreensão e percepção dos alunos sobre a obra;
- Estimular o protagonismo do estudante;

Conhecimentos disciplinares:

- Temas sociais: desigualdade, racismo, exploração do trabalho, violência contra a mulher, acesso à educação;
- Produção oral e escrita: seminários, discussões e criação de charge;
- Competências linguísticas: leitura, interpretação, análise crítica e argumentação;

Habilidades (BNCC):

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Etapas e procedimentos:

Etapa 1 - Apresentar o autor e a obra

Nesse primeiro momento, será apresentado o autor Itamar Vieira Junior e a obra *Torto Arado* (2019). Os alunos conhecerão um pouco sobre a vida do autor, suas outras obras e os prêmios recebidos. A intenção é situar os estudantes, preparando-os para a leitura, destacando a importância da obra e ajudando-os a compreender melhor os temas sociais abordados na narrativa.

Etapa 2 - Leitura orientada e individual do livro

Após a apresentação do autor Itamar Vieira Junior e da obra *Torto Arado*, será iniciada a leitura orientada do livro com a turma. Conforme já mencionado anteriormente, a obra está dividida em três partes. Primeiramente, faremos a leitura da primeira parte de forma coletiva em sala de aula, enquanto a segunda e a terceira partes serão realizadas individualmente pelos estudantes, tanto em momentos de leitura na escola quanto em casa, considerando o tempo limitado para as atividades escolares e outros conteúdos programáticos obrigatórios.

A leitura coletiva da primeira parte do livro será realizada ao longo de quatro períodos de 45 minutos cada. Durante as aulas, a obra será lida em voz alta, envolvendo todos os alunos. Ao longo da leitura, os estudantes serão estimulados a participar ativamente, por meio

de debates e análises sobre trechos da obra, incentivando a reflexão crítica sobre os temas abordados.

A leitura individual da segunda e terceira partes do livro será realizada de forma individual. Durante esse processo, os estudantes serão orientados a registrar anotações dos capítulos lidos, anotando suas principais ideias e interpretações. Para iniciar o seminário, serão destinados capítulos específicos para cada aluno, com a finalidade de prepará-los para apresentar aos colegas, incentivando o protagonismo dos estudantes.

Etapa 3 - Seminários

Nos seminários, os alunos irão elaborar uma apresentação sobre o livro *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior e compartilharão com a turma. Cada estudante será responsável por determinados capítulos, devendo explicar um resumo claro da história, identificar os personagens presentes e explicar sua importância para o enredo até aquele momento, além de destacar os temas sociais abordados nos capítulos. Também será solicitado que selecionem um pequeno trecho que considerem impactante, justificando sua escolha e o significado do trecho para a narrativa.

Por fim, os alunos deverão realizar uma análise crítica, refletindo sobre como os capítulos contribuem para o desenvolvimento da história e quais elementos mais chamaram sua atenção. Essa atividade visa estimular a leitura e reflexão crítica, a organização das ideias e a capacidade de apresentar informações de forma clara, além de promover debates sobre os temas centrais da obra.

Etapa 4 - Atividade: produção de uma charge

Nesse quarto momento, será realizada uma atividade de elaboração de charges inspiradas no livro *Torto Arado* (2019). Os alunos deverão selecionar um tema ou situação presente na obra, como desigualdade social, racismo estrutural, violência contra a mulher, resistência das comunidades rurais negras ou trabalho análogo à escravidão.

A atividade visa permitir que os estudantes expressem, de forma criativa suas interpretações sobre os problemas sociais abordados no romance. Para isso, os alunos serão divididos em duplas ou trios, e serão instruídos a produzir uma charge que traga sua reflexão

sobre um tema específico, utilizando elementos símbolos e textos curtos para comunicar sua mensagem. Ao final, as charges serão socializadas com toda a turma.

Etapa 5 - Questionário final

Nessa última etapa, será aplicado um questionário final aos estudantes para avaliar a percepção deles sobre o desenvolvimento do projeto e a compreensão da obra *Torto Arado*. As perguntas serão elaboradas ao longo do projeto, considerando os debates, as leituras e as atividades realizadas. Os resultados obtidos no questionário servirão como instrumento de análise para o presente trabalho, fornecendo dados qualitativos sobre a efetividade da sequência didática e sobre o impacto do projeto na aprendizagem e no desenvolvimento crítico dos alunos.

3.2 CRONOGRAMA DA PESQUISA

O cronograma da pesquisa envolveu as seguintes etapas:

- I. Inicialmente, agendei um momento para conversar com a direção da escola, a fim de apresentar a proposta e obter a autorização necessária. Nesse encontro, entreguei a carta de apresentação (APÊNDICE A) e recebi a permissão para a realização do projeto.
- II. Com a autorização concedida, apresentei o projeto durante minhas aulas de Língua Portuguesa às turmas do 3º ano do Ensino Médio, explicando os objetivos, as etapas e a relevância da participação dos estudantes.
- III. Na sequência, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) aos estudantes das duas turmas, realizamos a leitura em conjunto e expliquei como seria o andamento do projeto. Na aula seguinte, recolhi os termos assinados pelos responsáveis.
- IV. Elaborei uma sequência didática sobre o livro *Torto Arado* (2018), alinhada à BNCC e à Matriz Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, composta por cinco etapas: apresentação do autor e da obra, leitura orientada e individual, realização de seminários, produção de uma charge e, por fim, aplicação de um questionário.
- V. Durante a aplicação das aulas, registrei as etapas desenvolvidas e algumas percepções sobre as formas de interação e participação dos estudantes em cada momento.

- VI. Para o encerramento do projeto com a turma, elaborei um questionário com perguntas para que os estudantes pudessem responder ao final da sequência didática, permitindo coletar impressões e reflexões sobre a leitura e o processo realizado.
- VII. Ao término do presente trabalho, organizei e analisei os dados coletados a partir dos questionários respondidos, das observações feitas em sala de aula e das minhas reflexões pessoais sobre a aplicação da sequência didática, buscando identificar os principais pontos e compreender os impactos da leitura de *Torto Arado* no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, na qual atuo como professora de Língua Portuguesa. Ao todo, participaram 25 alunos, que concordaram em colaborar, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos responsáveis. A maioria dos estudantes tem entre 17 e 18 anos de idade, sendo 16 alunas do gênero feminino e 9 alunos do gênero masculino.

A turma mais numerosa é composta por 22 alunos do Ensino Médio regular, incluindo um estudante com deficiência intelectual que não participou do projeto devido à sua frequência irregular. Caso o estudante tivesse participado do projeto, as atividades teriam sido adaptadas de modo a respeitar suas especificidades, priorizando estratégias pedagógicas inclusivas. As adaptações envolveriam o recorte de trechos da obra, com linguagem mais acessível, o uso de apoio visual, a mediação constante do professor e a realização de atividades orais, além da flexibilização do tempo de realização. Nessa turma, leciono cinco períodos semanais da disciplina de Língua Portuguesa e dois períodos do componente de Redação.,

A outra turma é menor, formada por quatro alunas matriculadas no curso de Magistério, que as habilita para atuar como professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa turma leciono apenas a disciplina de Língua Portuguesa em 2 períodos semanais.

As duas turmas apresentam perfis bastante diferentes. A do Ensino Médio regular é mais reservada, com estudantes que costumam participar pouco das aulas e demonstram certa timidez ao expressar opiniões ou compartilhar ideias, possivelmente em razão da fase da

adolescência em que se encontram. A turma do Magistério se mostra bastante participativa, uma vez que as alunas interagem ativamente, demonstram interesse pelas atividades e costumam compartilhar suas reflexões, revelando senso crítico em muitas situações. Vale mencionar que, em ambas as turmas, os alunos demonstram respeito pelos professores e mantêm uma postura atenciosa durante as aulas.

A participação das turmas aconteceu durante as aulas de Língua Portuguesa, nas quais os estudantes realizaram atividades de leitura, interpretação, seminários, produções textuais e visuais, além de responderem a um questionário aplicado ao final da sequência didática.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta de dados, foram utilizadas os seguintes instrumentos:

- I. O planejamento e aplicação de atividades didáticas envolvendo a obra *Torto Arado* possibilitou observar como os estudantes se relacionaram com o livro e como desenvolvem habilidades de leitura, interpretação e reflexão crítica.
- II. As observações durante as aulas permitiram analisar a participação, o interesse e a interação dos alunos, bem como registrar comportamentos e reações diante das atividades propostas.
- III. Os registros reflexivos sobre a recepção dos alunos às atividades consistiram em anotações feitas por mim sobre percepções, dificuldades e progressos observados durante as aulas.
- IV. O questionário aplicado buscou coletar informações sobre a compreensão da obra, a contribuição das atividades para o aprendizado e as percepções dos alunos.

3.5 ROTEIRO DOS REGISTROS EM SALA DE AULA

A sequência didática foi desenvolvida com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio e, para descrever o roteiro dos registros em sala de aula, vou me referir a elas como A e B. As atividades foram realizadas na disciplina de Língua Portuguesa. Na turma A, os encontros ocorreram nas segundas e quintas-feiras, enquanto na turma B aconteceram nas terças e sextas-feiras. Os registros em sala de aula permitiram acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades, observando a participação dos estudantes e o engajamento de cada turma com a obra *Torto Arado* e as tarefas propostas.

Na turma A, iniciei a sequência didática no dia 05 de maio de 2025, e na turma B, no dia 04 de julho de 2025. A intenção era que ambas as turmas iniciassem a leitura do livro ao mesmo tempo, mas isso não foi possível porque a turma B precisava cumprir, de maneira obrigatória, o “Caderno Apreende Mais”, enviado pela Secretaria da Educação.

Nesse primeiro encontro, apresentei a obra *Torto Arado* e o autor Itamar Vieira Junior. Compartilhei algumas informações sobre sua trajetória e destaquei a relevância do livro, que desde o lançamento tem despertado muitas discussões sociais. Também expliquei aos estudantes que a obra tem sido citada em redações do ENEM, justamente por abordar temas sociais contemporâneos que aparecem com frequência nas propostas do exame.

A maioria dos alunos não conhecia a obra *Torto Arado* e nenhum deles havia realizado a leitura do livro. Apenas algumas alunas da turma B compartilham que ouviram falar da obra, pois, na disciplina de Redação, que também leciono para a turma, analisaram uma redação do ENEM 2024 em que o livro foi citado logo no início do texto.

Posteriormente, iniciamos a leitura coletiva, em voz alta, alternando entre os alunos, cada um lia dois ou três parágrafos, e, em seguida, outro aluno continuava. Ao final de cada capítulo, retomávamos e discutíamos a história para que os alunos pudessem compreender melhor a narrativa.

Na turma B, a leitura da primeira parte do livro ocorreu em três encontros, cada um com dois períodos de 45 minutos, nos dias 11/07, 15/07 e 18/07. Na turma A, o cronograma precisou ser ajustado devido ao calendário da escola e às demandas da turma e dos conteúdos programáticos. O livro foi apresentado no dia 05/05, e as leituras aconteceram nos dias 19/05, 05/06, 12/06, 10/07, 14/07, 17/07 e 21/07, com cada encontro tendo duração de 45 minutos. Como o tempo era curto, em algumas aulas solicitei que os alunos lessem trechos em casa, trazendo questões e pontos de debate para a próxima aula. Durante esses encontros, avançamos juntos até o capítulo 7 da segunda parte do livro.

Considerando os longos intervalos entre as leituras, sugeri que os alunos da turma A registrassem suas observações sobre a história e reflexões pessoais em um diário de leitura. Todos os estudantes aderiram à proposta, utilizando o diário como ferramenta para acompanhar a leitura e desenvolver suas reflexões críticas sobre a obra.

Antes das férias de inverno, expliquei aos alunos a próxima atividade da sequência, que envolvia leitura individual e elaboração do seminário para apresentação à turma. Na turma A, cada estudante recebeu cinco capítulos para preparar o seminário, considerando o

tamanho menor da turma. Na turma B, por ser maior, cada aluno ficou responsável por dois capítulos.

No último dia de leitura em cada turma, orientei os estudantes a realizarem a leitura individual do restante do livro e a prepararem uma apresentação para o seminário que incluísse um resumo claro da história, identificando os personagens e explicando sua importância para o enredo até aquele momento. Além disso, deveriam destacar os temas sociais abordados nos capítulos, selecionar um pequeno trecho que considerassem impactante, justificando sua escolha e o significado do trecho para a narrativa. Cada aluno também deveria realizar uma análise crítica, refletindo sobre como os capítulos contribuem para o desenvolvimento da história e quais elementos mais chamaram sua atenção.

Depois das férias coletivas de inverno, iniciamos as apresentações dos seminários na turma A nos dias 04/08, 07/08, 14/08 e 18/08, sendo um período de 45 minutos em cada dia. A turma é composta por quatro alunos e, a cada encontro, uma aluna realizou a sua apresentação. Na turma B, os seminários ocorreram nos dias 15/08 e 22/08. Cada estudante ficou responsável por dois capítulos e apresentou o resumo e a análise dos trechos escolhidos. Ao longo das apresentações, realizamos discussões e retomei os principais pontos com a turma, explicando as dúvidas e aprofundando as reflexões sobre a obra.

Posteriormente, iniciamos a produção da charge. Para retomar o conceito e as principais características do gênero, utilizei o “Caderno de Aprendizagem Contínua”, material enviado pela Secretaria de Educação do RS, que vinha sendo trabalhado com as turmas e, coincidentemente, abordava o gênero charge. A partir desse material, foi possível introduzir o gênero de forma contextualizada antes da produção.

No dia 04/09, a turma A produziu uma charge inspirada no livro *Torto Arado*. Expliquei que os estudantes, individualmente, deveriam selecionar um tema ou situação presente na obra. A atividade permitiu que expressassem, de forma criativa, suas interpretações sobre os problemas sociais abordados na narrativa.

Além disso, solicitei que cada estudante escolhesse um trecho do livro e realizasse uma escrita reflexiva sobre a charge criada, explicando o que tentaram representar e de que forma a mensagem dialogava com a narrativa do livro. Assim, a reflexão foi relacionada a trechos de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, para justificar a escolha temática e fortalecer a análise crítica. No dia 11/09, compartilhamos as produções das charges.

Na turma B, a produção da charge e a escrita reflexiva ocorreram no dia 12/09, e as apresentações foram realizadas em 16/09. Nessa turma, a atividade foi desenvolvida em

duplas, enquanto na turma A optei pela realização individual, devido ao número reduzido de estudantes.

O projeto foi concluído com a aplicação do questionário, realizada no dia 26/09. Nesse dia, eu teria aula apenas com a turma B, mas gostaria que ambas respondessem juntas. Combinei previamente com o professor responsável pela turma A naquele horário e reunimos as duas turmas em uma única sala. Para a realização do questionário, utilizamos os Chromebooks da escola. O link foi disponibilizado no Google Sala de Aula de cada turma. Orientei os alunos a lerem as perguntas com calma e a me chamarem em caso de dúvida. Ao final, obtive 23 respostas, pois dois estudantes, um de cada turma, estavam ausentes.

3.6 QUESTIONÁRIO

Após a conclusão das etapas da sequência didática, apliquei um questionário (Google Formulário) para avaliar a percepção dos estudantes em relação à obra *Torto Arado* e ao processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do projeto. Busquei compreender de que maneira a leitura contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, especialmente em relação às temáticas sociais presentes na narrativa.

Além disso, o questionário teve como finalidade verificar o envolvimento dos estudantes nas diferentes atividades propostas, leitura, debates, seminários, produção de charges e escrita reflexiva, e identificar quais práticas mais favoreceram a compreensão da obra e o engajamento com as discussões. Também procurei conhecer as percepções dos alunos sobre o espaço de expressão e diálogo em sala de aula, bem como suas sugestões para aprimorar futuras experiências de projetos literários.

Para o questionário, elaborei as seguintes perguntas:

1. O que a leitura de *Torto Arado* fez você perceber sobre a realidade das desigualdades sociais no Brasil?
2. Qual temática social mais chamou a sua atenção na obra (como desigualdade, racismo, violência de gênero, marcas da escravidão,...)? Explique o motivo.
3. Você acredita que a leitura ajudou a desenvolver sua capacidade de pensar criticamente sobre esses temas? Justifique.
4. Qual das atividades realizadas em sala (leitura, debates, seminário, charge e escrita reflexiva) mais contribuiu para a sua compreensão e reflexão sobre a obra? Explique.

5. Em sua opinião, de que maneira a literatura pode ajudar a refletir sobre problemas sociais do presente?
6. Você encontrou alguma dificuldade durante a realização do projeto de leitura? Cite e comente.
7. Você acredita que teve espaço para expressar suas opiniões e interpretações durante o projeto? Por quê?
8. Que sugestões você daria para melhorar futuras atividades de leitura literária em sala de aula?

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada a partir das principais observações feitas durante o desenvolvimento das aulas, da criação das charges e das respostas ao questionário aplicado aos alunos ao final do projeto. Essa análise buscou compreender de que forma o trabalho com a obra *Torto Arado* contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, com os estudantes do Ensino Médio.

Com base nas respostas registradas pelos estudantes no formulário Google online, nas produções elaboradas ao longo do projeto e nas observações realizadas durante as aulas, foi possível obter dados significativos para compreender o processo de aprendizagem. A articulação dessas informações com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa possibilitou a construção de reflexões e a identificação de pontos-chave que orientaram as análises.

Durante as etapas do projeto, observou-se o envolvimento dos estudantes com o livro e com as temáticas abordadas, bem como o engajamento nas atividades propostas, especialmente na criação das charges. As respostas ao questionário também permitiram identificar percepções importantes sobre o processo de aprendizagem. Por meio das perguntas, buscou-se compreender como os estudantes perceberam as desigualdades retratadas em *Torto Arado*, quais temáticas mais os impactaram, de que maneira a leitura influenciou sua visão crítica, além de avaliar o engajamento nas diferentes atividades e o espaço de expressão proporcionado em sala.

Para fins de organização e clareza na apresentação dos resultados, as turmas serão identificadas como Turma A e Turma B, enquanto os estudantes serão nomeados numericamente, de Aluno 1 ao Aluno 25. As charges serão identificadas como C1, C2, C3, e assim sucessivamente. As respostas do questionário serão apresentadas em itálico e identificadas entre parênteses, por exemplo, (Estudante 1), (Estudante 2), e assim por diante.

Além disso, para realizar uma análise mais organizada das respostas dos alunos, optei por categorizá-las de acordo com os temas das perguntas do questionário. Assim, foi possível identificar padrões de pensamento, percepções compartilhadas nas interpretações sobre a obra *Torto Arado* e sobre o processo de aprendizagem vivenciado.

A seguir, serão apresentadas as análises mais detalhadas das observações, das produções e das respostas, destacando aspectos relevantes sobre o impacto do projeto de leitura e as aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo.

4.1 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Durante o desenvolvimento do projeto de leitura do livro *Torto Arado* (2019), foi possível observar o envolvimento dos estudantes nas discussões e nas atividades propostas. Quando apresentei a obra aos alunos, a maioria demonstrou curiosidade, especialmente porque nenhum deles havia lido o livro antes.

Na turma A, percebi um engajamento muito positivo ao longo das leituras. Os alunos participaram ativamente, faziam perguntas, expressavam dúvidas e buscavam compreender o enredo. Frequentemente comentavam o que haviam entendido ou compartilhavam suas interpretações com os colegas. Antes de iniciar a leitura, sugeri que os discentes registrassem em seus cadernos observações e trechos que considerassem importantes. Essa proposta foi bem acolhida, e os quatro estudantes da turma A elaboraram um diário de leitura, registrando os principais acontecimentos da narrativa, suas percepções pessoais sobre os personagens e as reflexões que o livro despertou.

Algo que me chamou muito a atenção foi o modo como os alunos se envolveram com a história. Antes do início das aulas, eu conseguia observá-los conversando sobre o livro e debatendo os acontecimentos entre si e um exemplo que me marcou foi a maneira como eles passaram a se referir à personagem Belonísia, chamando-a carinhosamente de “Belo”. Esse apelido, que eles repetiam constantemente, demonstra o vínculo que eles criaram com a leitura.

Na turma B, o comportamento foi um pouco diferente. Embora os estudantes também tenham participado das leituras e cumprido todas as atividades propostas, o engajamento durante os debates foi menor. Enquanto a turma A se envolvia espontaneamente nas discussões, os alunos da turma B costumavam participar apenas quando eram chamados pelo nome. A turma apresenta um perfil mais reservado e tímido, e isso ficou evidente nos momentos de debates sobre o livro. Mesmo assim, percebeu-se que acompanhavam a leitura com atenção e, mesmo em silêncio, demonstravam refletir sobre a história.

A cada capítulo lido, realizei pausas para conversar com os alunos e estimular a reflexão sobre a história e seus temas sociais. Essa prática ocorreu nas duas turmas e, mesmo com níveis diferentes de participação, foi possível perceber o interesse e o envolvimento da maioria dos estudantes.

Embora o livro não tenha sido lido integralmente em sala de aula devido ao tempo das aulas, ao calendário escolar e às demandas do conteúdo programático, os alunos foram

orientados a concluir a leitura individualmente durante as férias coletivas do mês de julho. Dessa forma, cada estudante ficou responsável por apresentar, em forma de seminário, determinados capítulos da obra, o que favoreceu a participação ativa e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Após o retorno das férias, iniciamos as apresentações dos seminários nas duas turmas. Nesse momento, foi possível observar novamente uma diferença significativa entre os grupos. Na turma A, os estudantes demonstraram grande envolvimento com a atividade, apresentando domínio do enredo e das questões sociais retratadas no livro. Além disso, ficou evidente que todos haviam realizado a leitura completa, uma vez que conseguiam explicar com segurança os acontecimentos, analisar os personagens e estabelecer relações do livro com questões sociais da atualidade.

Na turma B, todos os alunos também realizaram suas apresentações, e um aspecto bastante positivo foi o fato de que todos tiveram a oportunidade de se expressar e compartilhar suas percepções com os colegas, a partir do seminário. Embora a maioria dos estudantes tenha conseguido apresentar as suas percepções sobre o livro com facilidade e domínio, alguns apresentaram dificuldades em compartilhar as ideias com os colegas, o que pode ter ocorrido tanto por timidez quanto por não terem realizado a leitura integral da obra. Diante disso, foi possível perceber que a maioria leu o livro durante as férias.

Na minha percepção, com base nas observações realizadas em sala de aula, o seminário foi um momento significativo para o aprendizado dos alunos. Através dessa atividade, consegui oferecer uma oportunidade para que todos os estudantes, especialmente os mais tímidos e reservados, que não se sentiam à vontade para expor suas opiniões ou comentar durante a leitura coletiva do livro, pudessem se desafiar e finalmente compartilhar suas reflexões. Esse espaço permitiu que se tornassem protagonistas na interpretação do livro e nas discussões sobre as questões sociais abordadas na obra. Assim, o seminário possibilitou a troca de ideias, contribuindo para uma compreensão crítica mais aprofundada da narrativa.

A produção das charges foi muito relevante dentro do projeto, pois possibilitou aos alunos explorar a expressão crítica e criativa a partir da leitura do livro. Na turma A, propus que a atividade fosse realizada em duplas, porém, todos os estudantes optaram por fazer individualmente, demonstrando interesse em desenvolver suas próprias ideias. Na turma B, a maioria optou por realizar a charge em duplas ou trios. Essa forma de organização favoreceu o diálogo entre os colegas e o compartilhamento de diferentes interpretações sobre a obra, algo

que considero muito positivo no ambiente escolar, visto que o trabalho em grupo estimula a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para o aprendizado.

Ao relembrar as características de uma charge, os estudantes de ambas as turmas relataram que nunca haviam produzido uma antes. Percebi, então, que muitos apresentaram certa dificuldade em compreender como poderiam transformar uma situação ou questão social abordada no livro em uma charge, utilizando elementos como humor, ironia e crítica social.

Durante o processo, acompanhei de perto a execução das atividades, circulando entre as duplas e grupos, ouvindo suas ideias e auxiliando na construção de sentidos. Aos poucos, as ideias começaram a se tornar mais definidas, e os estudantes foram ganhando segurança para elaborar as suas charges. Nesse sentido, Maria Bernadete Castro Rodrigues (2008, p. 41) destaca a importância da postura do professor: “Alia-se a essa relação pedagógica humana a atitude de observar. Trata-se de sair da comodidade da cadeira de professora e circular pela sala de aula, chegar até os alunos”.

Essa perspectiva reforça que a mediação pedagógica exige atenção, escuta e envolvimento, permitindo que cada estudante desenvolva sua criatividade, aprenda a transformar suas ideias em produções concretas e se sinta apoiado na construção de conhecimento.

Além disso, solicitei que cada grupo escolhesse dois trechos do livro que dialogassem com o tema retratado na charge e elaborasse uma breve reflexão escrita sobre o que estavam tentando representar. Buscou-se, nesse momento estimular a escrita crítica dos alunos, permitindo que articulassem a leitura da obra com a produção da charge.

Na turma A, os estudantes conseguiram compartilhar brevemente suas produções com os colegas, promovendo um momento de troca de ideias bastante enriquecedor. Na turma B, infelizmente, não foi possível realizar essa etapa, devido ao calendário escolar, que incluiu visitas a universidades durante três semanas consecutivas, duas delas coincidindo com os horários das aulas de Língua Portuguesa.

Apesar dessas limitações, foi possível perceber que todos os estudantes se dedicaram bastante à atividade. Eles demonstraram envolvimento, criatividade e esforço para representar de forma crítica os temas abordados na obra *Torto Arado*. Mesmo que alguns alunos não tenham conseguido integrar o humor ou a ironia em suas produções, todas as charges trouxeram reflexões significativas, demonstrando que o processo de criação foi, acima de tudo, um momento de aprendizado e da construção de um olhar mais crítico.

A seguir, apresento a análise das charges produzidas pelos estudantes.

4.2 ANÁLISE DAS CHARGES PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES

Ao todo, foram produzidas quinze (15) charges ao longo do projeto. Na Turma A, cada estudante elaborou uma produção individual, enquanto na Turma B, as charges foram criadas em duplas ou trios, o que favoreceu o diálogo, a troca de ideias e o trabalho colaborativo.

A proposta da atividade consistiu em criar uma charge inspirada no livro *Torto Arado*, selecionando um tema ou uma situação marcante da obra para representar visualmente e elaborar um título que sintetizasse a crítica ou reflexão desejada. Embora vários estudantes tenham esquecido de incluir o título em suas produções, a maioria conseguiu, por meio das imagens e diálogos, expressar interpretações críticas e criativas sobre as desigualdades e injustiças retratadas na narrativa. Além disso, os alunos foram orientados a produzir uma reflexão escrita sobre a própria charge, explicando o que desejavam representar e os motivos que os levaram a essa escolha.

As produções exploraram temas recorrentes na obra, como a violência contra a mulher, a exploração do trabalho rural, a luta por uma vida digna, a busca por direitos e liberdade, além de reflexões sobre as vozes negras silenciadas ao longo da história e o racismo estrutural.

Esta análise buscou compreender de que forma as charges produzidas pelos estudantes expressam reflexões críticas sobre os temas sociais abordados na obra. Para tornar a análise mais organizada, as produções foram agrupadas de acordo com os temas representados, conforme apresentado a seguir.

4.2.1 *Violência contra a mulher*

Cinco (5) charges representaram a temática da violência contra a mulher, explorando diferentes perspectivas e situações presentes na obra *Torto Arado*.

A primeira charge analisada (Figura 1), C1 (Estudante 1, Turma A), foi intitulada “*Hipocrisia*”. Nela, a estudante 1 ilustrou duas personagens marcantes do livro, Maria Cabocla, uma mulher que sofria agressões constantes do marido, e Belonísia. Na charge, Maria Cabocla diz a Belonísia que “*está tudo bem*”, embora seu rosto apresente várias marcas visíveis de violência.

Figura 1: Charge 1 (C1)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

A estudante 1, ao comentar sua produção, escreveu: “A charge mostra como muitas mulheres agem diante da violência, quando dizem que “está tudo bem” para tranquilizar a pessoa preocupada com elas”. A representação feita pela aluna evidencia que ela fez uma leitura atenta e crítica da obra, conseguindo perceber como a violência doméstica é, muitas vezes, naturalizada e silenciada. O título “Hipocrisia” reforça essa ideia ao evidenciar a contradição entre o que é dito e o que realmente acontece, revelando uma crítica às aparências e ao medo que muitas mulheres sentem ao viver situações de abuso.

Nas charges seguintes, as charges C2 (Estudantes 5 e 6, Turma B) (Figura 2), C3 (Estudantes 7 e 8, Turma B) (Figura 3) e C4 (Estudantes 9 e 10, Turma B) (Figura 4) abordam a mesma temática representando a violência que a personagem Belonísia sofria de seu companheiro Tobias.

Figura 2: Charge 2 (C2)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Figura 3: Charge 3 (C3)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Na charge C2 (Estudantes 5 e 6, Turma B), os alunos demonstraram Belonísia realizando as tarefas domésticas enquanto Tobias chega em casa embriagado. No pensamento da personagem, aparece a frase: *“Esse é o inferno que pode ser a vida de uma mulher”*. Para construir a charge, os estudantes se inspiraram diretamente em um trecho do livro, no qual o autor escreve: *“inferno que pode ser a vida de uma mulher”* (Vieira Júnior, 2019, p. 100).

De modo semelhante, na charge C3 (Estudantes 7 e 8, Turma B), os alunos mostraram Tobias sentado à mesa, comendo, enquanto Belonísia aparece ajoelhada, esfregando o chão. A fala de Tobias *“Essa mulher não serve para nada”*, revela as humilhações sofridas pela personagem ao longo da narrativa. Os estudantes buscaram retratar uma cena marcante do livro, em que Tobias arremessa um prato de comida em direção a Belonísia, e em sua escrita trouxeram o trecho em que a própria Belonísia narra a situação vivenciada: *“Olhei para o chão e vi a comida espalhada. Aquele chão onde havia curvado meu corpo para varrer e assear com zelo”* (Vieira Júnior, 2019, p. 89).

A charge C4 (Estudantes 9 e 10, Turma B) mostra Tobias ameaçando agredir Belonísia. Na reflexão que escreveram, eles explicaram: *“Escolhemos retratar isso, pois é uma situação recorrente na atualidade, onde homens tentam se mostrar superiores às mulheres e muitas as agredindo...”*. Diante dessa produção, os alunos conseguiram fazer uma boa conexão entre a história de Torto Arado e a realidade da sociedade brasileira. Eles compreenderam que a violência de gênero continua sendo um problema presente na sociedade e conseguiram trazer esse olhar crítico para a charge.

Figura 4: Charge 4 (C4)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Por fim, na charge C5 (Estudantes 11, 12 e 13, Turma B) (Figura 5), os alunos ilustraram o abuso sexual sofrido por Carmelita, filha de Donana. Na imagem, uma mulher questiona Carmelita sobre a roupa que ela usava no momento do abuso, ao que a personagem responde: “*Eu estava vestindo medo*”. Na escrita dos alunos, foi possível perceber uma crítica à forma como a sociedade costuma agir diante de casos de violência sexual. Em vez de culpar o agressor, muitas vezes as pessoas acabam responsabilizando a vítima, questionando, por exemplo, a roupa que ela usava. Essa charge mostra que os estudantes compreenderam a seriedade do tema e reconheceram a importância de falar sobre isso.

Figura 5: Charge 5 (C5)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

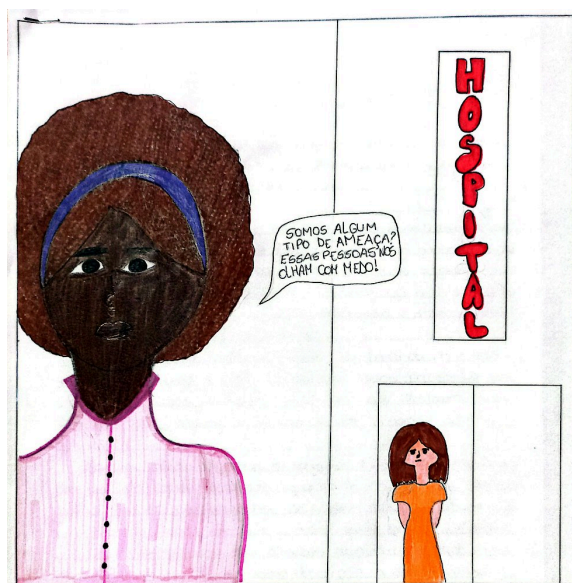
4.2.2 Racismo

O racismo estrutural é um tema presente ao longo da narrativa de Torto Arado (2019). Nesse sentido, um dos estudantes o retratou em sua charge (Figura 6).

A charge C6 (Estudante 14, Turma B), foi inspirada em uma passagem do início da história, quando as irmãs Belonísia e Bibiana sofrem um acidente e são levadas ao hospital. As meninas, que nunca haviam saído da fazenda, estranham esse momento: “Nunca havíamos saído da fazenda. Nunca tínhamos visto uma estrada larga com carros passando para os dois lados, seguindo para os mais distantes lugares da Terra” (Vieira Júnior, 2019, p. 11).

Ao chegarem ao hospital, Bibiana observa: “Foi o primeiro lugar em que vi mais gente branca que preta. E vi como as pessoas nos olhavam com curiosidade, mas sem se aproximar” (Vieira Júnior, 2019, p. 11). Portanto, a charge reflete a percepção das personagens sobre as desigualdades raciais e evidencia o racismo estrutural presente na sociedade retratada no livro.

Figura 6: Charge 6 (C6)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Na charge, o estudante representou uma mulher negra em um ambiente hospitalar, com uma pessoa branca que as observava à distância. Nesse contexto, a personagem questiona: “Somos algum tipo de ameaça? Essas pessoas nos olham com medo!”.

Em sua reflexão, ele escreveu: “Eu tentei representar a desigualdade social e a discriminação, pois é algo muito presente na sociedade e ainda tão pouco discutido”. Dessa

forma, essa produção mostra que o aluno entendeu que o racismo em Torto Arado não se manifesta apenas por meio de atitudes violentas, mas está presente nas pequenas situações do dia a dia.

Ao transformar essa cena em uma charge, o estudante demonstrou não só que compreendeu a história, mas também que tem uma visão crítica sobre o racismo estrutural que ainda existe na sociedade.

4.2.3 Exploração e luta do povo

Seis charges abordaram a exploração do povo trabalhador e sua luta constante por dignidade e justiça.

Na charge C7 (Estudantes 15 e 16, Turma B) (Figura 7), observam-se duas mulheres negras trabalhando na roça enquanto o dono da fazenda, bem vestido e escorado em uma árvore, as observa de longe. Uma das mulheres diz: “A gente trabalha, ele colhe”, ao que o fazendeiro responde: “Ué, não é assim que a vida é justa?”. Em sua escrita, os estudantes explicam que “o objetivo era representar o trabalho escravo presente no livro”. De forma semelhante, a charge C8 (Estudante 17, Turma B) (Figura 8) retrata o personagem Zeca Chapéu Grande, um homem negro que afirma: “Eu planto, mas quem colhe são eles”. Em sua reflexão, a estudante escreve: “Uma grande injustiça com quem se dedica ao trabalho, faça chuva ou sol, calor ou frio, e não tem o mínimo de direitos”.

As falas das personagens nas charges “A gente trabalha, ele colhe” e “Eu planto, mas quem colhe são eles”, dialogam diretamente com a exploração que atravessa toda a narrativa de Torto Arado (2019).

Figura 7: Charge 7 (C7)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Figura 8: Charge 8 (C8)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

As charges C9 (Estudante 4, Turma A) (Figura 9) e C10 (Estudantes 18 e 19, Turma B) (Figura 10) retratam o cansaço e a exaustão resultantes do trabalho árduo no campo.

Na charge C9, Bibiana diz a Belonísia: “Dizem que quem trabalha na roça vive mais”, e Belonísia pensa: “É... só não disseram que a gente vive cansada”. Além disso, ao apresentar sua produção para a turma, o estudante explicou que escolheu essa cena porque sua própria família também trabalha na roça e ele observa de perto o desgaste físico e emocional causado por essa rotina. Ele destacou ainda que “é um trabalho de domingo a domingo, sem descanso”.

Figura 10: Charge 10 (C10)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

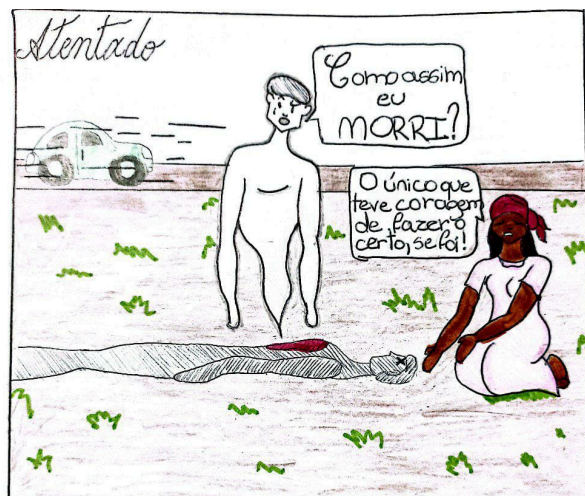
A charge C10 aborda o mesmo tema do trabalho árduo e da exaustão física, mas de maneira leve e divertida. Nela, Belonísia e Bibiana aparecem trabalhando na roça, enquanto Bibiana brinca: “*Se a roça fosse um videogame, já tinha dado game over*”, e Belonísia pensa: “*E eu ainda nem desbloqueei o modo descanso*”. Com um tom divertido, a charge traz uma crítica à rotina cansativa das personagens, que reflete a realidade de muitos trabalhadores rurais.

As charges C11 (Estudante 2, Turma A) (Figura 11) e C12 (Estudante 3, Turma A) (Figura 12) abordam a luta pelos direitos dos moradores de Água Negra, a fazenda fictícia do livro. Na charge C11, o estudante retrata o momento em que Severo é assassinado, mostrando-o caído no chão enquanto seu espírito pergunta: “*Como assim eu morri?*”. Ao lado, Bibiana aparece triste e abalada, dizendo: “*O único que teve coragem de fazer o certo, se foi!*”.

Além disso, o título da charge, “*Atentado*”, resume bem o sentido trágico da cena, que representa não só a morte de Severo, mas também a tentativa de calar a luta por justiça e liberdade. Em sua reflexão, o estudante comenta que Severo foi morto “*por aqueles que não*

desejavam fazer o certo”, demonstrando assim que entendeu a crítica social presente na narrativa.

Figura 11: Charge 11 (C11)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Figura 12: Charge 12 (C12)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Na charge C12, intitulada “*Pelo povo e por Severo*”, o estudante desenhou uma mão negra segurando um megafone, de onde saem palavras como “*Saúde, justiça, respeito, conhecimento, direitos, oportunidade, dignidade e liberdade*”. Essa imagem simboliza a continuidade da luta e a força coletiva do povo. Em sua reflexão, a estudante afirma que “*agora a luta não era mais somente pelo povo, mas também por Severo, que perdeu a vida lutando pelos direitos de seu povo*”.

As duas charges se complementam, enquanto a primeira mostra a dor e a perda, a segunda expressa a reação e a esperança. Juntas, elas demonstram que os estudantes conseguiram compreender o significado de Torto Arado (2019), uma obra que fala sobre desigualdade e exploração, mas também sobre coragem, união e a importância de manter viva a voz daqueles que lutam por um mundo mais justo.

4.2.4 Silenciamento do povo negro

As últimas três charges, C13 (Estudantes 20 e 21, Turma B) (Figura 13), C14 (Estudantes 22 e 23, Turma B) (Figura 14) e C15 (Estudantes 24 e 25, Turma B) (Figura 15), abordam o tema do silenciamento do povo negro, presente na obra Torto Arado (2019). Esse tema é representado a partir do trágico acidente vivido pelas irmãs Bibiana e Belonísia. As meninas encontraram uma faca que sua avó, Donana, guardava em uma mala de couro, em meio às roupas, e involuntariamente a colocaram na boca.

Como consequência, Belonísia teve sua língua decepada. Dessa forma, o acontecimento passa a simbolizar o silêncio imposto historicamente ao povo negro, cuja voz foi negada e reprimida por séculos.

Na charge C13, os estudantes desenharam uma faca com sangue e a personagem Belonísia chorando, acompanhada da frase: *“Agora dizem que tenho voz, só esqueceram de devolver a língua”*. Além disso, a charge recebeu o título *“Terra na mão e voz no silêncio”*. Em sua explicação, os alunos disseram que *“a charge representa a dor do silêncio... e que para sempre vão ficar as sequelas do que o povo negro viveu e que a terra sempre vai lembrar do que aconteceu com eles”*.

Com isso, os alunos conseguiram relacionar o acidente de Belonísia à história e o apagamento do povo negro no Brasil, destacando que, mesmo que o autor Itamar Vieira Junior dê voz a essas personagens, as marcas de sofrimento permanecem vivas na memória.

Figura 13: Charge 13 (C13)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

A charge C14, intitulada “A luta e o silêncio”, e a charge C15 também representam o momento do acidente das irmãs com a faca. Na C15, os estudantes escreveram a frase “Sente o sangue e o vazio”, destacando a dor e a perda provocadas pelo acontecimento.

Figura 14: Charge 14 (C14)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

Figura 15: Charge 15 (C15)



Fonte: Produções dos estudantes (2025).

As três charges apresentadas reforçam a ideia de que o silêncio de Belonísia é também o silêncio de um povo que, ao longo da história, teve sua voz negada. Ao retratarem essa dor, os estudantes demonstram consciência crítica, capazes de compreender que o livro lido não fala apenas de personagens, mas de um povo que resiste, mesmo diante da perda e da dor. O sangue, o vazio e o silêncio retratados nas charges tornam-se símbolos de luta e resistência.

Mesmo que alguns alunos não tenham entendido totalmente a proposta de uma charge, foi possível notar que cada um deu o melhor de si e as turmas conseguiram produzir reflexões muito interessantes sobre os temas abordados. A partir de diferentes interpretações, os estudantes demonstraram o desenvolvimento do pensamento crítico e envolvimento com a obra em suas charges.

4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

A seguir, são analisadas as respostas dos 23 alunos que responderam ao questionário aplicado após o projeto de leitura de *Torto Arado* (2019). Para preservar a identidade dos estudantes, mantém-se a enumeração dos estudantes (estudante 1, estudante 2, etc.) anteriormente utilizada na análise das charges.

4.3.1 Compreensão das desigualdades sociais

A primeira pergunta do questionário, “*O que a leitura de Torto Arado fez você perceber sobre a realidade das desigualdades sociais no Brasil?*”, buscou compreender como os estudantes interpretaram as desigualdades retratadas na história e de que forma relacionaram essas percepções com a realidade brasileira contemporânea. A intenção era observar se a leitura provocou reflexões críticas sobre temas sociais ainda presentes na sociedade.

No conjunto das respostas, ficou evidente que os estudantes compreenderam as desigualdades retratadas em Torto Arado (2019) como algo enraizado na sociedade. Das 23 respostas analisadas, quatorze alunos destacaram que a obra retrata uma realidade marcada pela exploração e pela falta de oportunidades, principalmente entre pessoas negras e moradores do campo. Nesse sentido, Paulo Freire (1991, p. 16) destaca que

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas [...] mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

A partir dessa perspectiva, fica evidente que compreender as desigualdades sociais não se limita à simples transmissão de informações. É um processo em que professores e alunos constroem juntos o conhecimento, refletindo criticamente sobre a realidade e buscando formas de transformá-la. Dessa forma, a aprendizagem se torna uma experiência coletiva, participativa e capaz de despertar consciência sobre os problemas que a sociedade enfrenta.

Outros três estudantes observaram que a leitura os ajudou a perceber que essas desigualdades estão diretamente ligadas à herança da escravidão. Mesmo após a abolição, muitos ainda vivem em condições precárias.

Uma aluna, por exemplo, escreveu: “*O livro me mostrou que a desigualdade no Brasil é mais que falta de dinheiro, é uma questão de direitos e de voz. As irmãs me fizeram enxergar como a herança da escravidão e a submissão no campo ainda prendem as pessoas em um ciclo de pobreza e silêncio*” (Estudante 1).

Essa resposta evidencia que a estudante entendeu que a desigualdade social no Brasil vai além da falta de dinheiro, envolvendo também a ausência de direitos e de voz das pessoas mais pobres e marginalizadas. Ao mencionar as irmãs Bibiana e Belonisia, protagonistas do livro, ela indica ter compreendido que as personagens representam muitas pessoas que vivem situações semelhantes de exploração e silenciamento.

Outro estudante afirmou: *“Apesar da escravidão ser abolida, ainda é algo que afeta nossa sociedade. Muitas pessoas vendem sua força de trabalho por uma miséria e não possuem noção que isso não é certo”* (Estudante 15). Neste caso, o aluno relaciona a exploração de trabalho retratada no livro com a realidade de muitos brasileiros que ainda vivem em condições parecidas. Ele percebe que, embora o regime escravocrata tenha acabado, a exploração continua de outras formas.

Além disso, três estudantes destacaram também a ausência de direitos e fatores que agravam a situação, como o racismo e o machismo. Um deles escreveu: *“Torto Arado mostra como as desigualdades no Brasil ainda afetam os negros e os mais pobres. O livro fala sobre a falta de acesso à terra, à educação e aos direitos, além de como o racismo e o machismo dificultam ainda mais a vida dessas pessoas”* (Estudante 6). A resposta demonstra que o aluno compreendeu as críticas sociais da obra, percebendo como diferentes injustiças se interligam e tornam a vida das pessoas mais vulneráveis ainda mais difícil.

Outro aluno comentou: *“Que nem todos vão ter a mesma oportunidade, assim como a parte em que Zezé perguntou ao pai o porquê trabalhavam, produziam em uma terra que nem era deles. Mostra a diferença social e também desigualdade”* (Estudante 10). O estudante faz uma relação direta entre uma passagem do livro e a realidade do Brasil. A fala de Zezé evidencia a injustiça de trabalhar a vida toda em uma terra sem direito de posse, e a resposta mostra que o aluno entendeu o significado da cena e conseguiu refletir criticamente sobre ela.

Por fim, dois alunos destacaram a inferiorização das pessoas negras. Como escreveu um aluno: *“Em minha interpretação eu acho que a população negra é inferiorizada no livro, o que acontece na realidade também”* (Estudante 3). Essa resposta evidencia a percepção de que o livro representa o racismo estrutural presente no Brasil, no qual pessoas negras ainda enfrentam discriminação e menos oportunidades, demonstrando reflexão crítica sobre desigualdades que persistem.

Palavras como “terra”, “direitos”, “racismo”, “silêncio” e “exploração” apareceram com frequência nas respostas, indicando que esses aspectos chamaram mais atenção durante a leitura. Além disso, muitos alunos conseguiram relacionar o enredo à realidade contemporânea, reconhecendo que problemas como racismo e falta de direitos básicos são consequências de um passado marcado pela escravidão.

A segunda pergunta do questionário, *“Qual temática social mais chamou a sua atenção na obra (como racismo estrutural, violência de gênero, trabalho análogo à escravidão, desigualdade social e econômica, falta de moradia e de acesso à educação, ...)?*

Explique o motivo”, buscou identificar quais problemáticas sociais mais sensibilizaram os estudantes durante a leitura de Torto Arado (2019) e compreender as razões pelas quais essas temáticas despertaram maior interesse ou reflexão. As respostas trouxeram diversas percepções, concentradas principalmente em quatro temas centrais: o racismo estrutural, o trabalho análogo à escravidão, a violência de gênero e a desigualdade social ligada à luta pela terra e à falta de direitos básicos.

Entre os 23 participantes, 7 estudantes destacaram o racismo estrutural como o tema mais marcante, percebendo como o livro mostra as marcas da escravidão e o modo como a cor da pele ainda influencia oportunidades e condições de vida. O estudante 2, por exemplo, afirmou: *“O racismo estrutural, pois apesar de ter passado muitos anos da Lei Áurea, ainda há resquícios dessa desigualdade em forma de desrespeito muito presente na atualidade”*.

De forma semelhante, o estudante 7 observou que *“a cor da pele dos personagens determina suas condições de vida e limita suas oportunidades”*. Essas respostas indicam que os alunos compreenderam como o racismo estrutural mantém desigualdades que se estendem desde o período da escravidão.

O trabalho análogo à escravidão foi mencionado por seis estudantes, os quais relacionaram a leitura a situações de exploração ainda presentes na realidade. O estudante 3 destacou que *“as pessoas que sofrem desse mal são, na maioria das vezes, mulheres que também sofrem com o racismo, a violência e a falta de acesso à educação”*. Dessa forma, a resposta indica que o aluno percebeu como diferentes formas de injustiça se combinam, atingindo mais fortemente determinados grupos sociais.

Ainda, o estudante 4, por sua vez, aproximou o livro da realidade ao afirmar que *“já vi muito disso acontecer, pessoas tendo que trabalhar muito por um mínimo salário”*. Ele mostra que a leitura estimulou reflexão sobre condições de trabalho e desigualdade econômica no Brasil.

A violência de gênero também apareceu com frequência, sendo citada por cinco alunos. O estudante 18 observou que *“a obra mostra como as mulheres são silenciadas, oprimidas e sofrem abusos dentro de uma sociedade desigual”*. Essa resposta demonstra que o aluno compreendeu como o livro denuncia injustiças contra mulheres, relacionando-as com situações que ainda ocorrem na sociedade.

De maneira semelhante, o estudante 1 afirmou que: *“violência de gênero. Por que é algo que eu já presenciei na vida real e acho importante ser comentado...”*. A resposta indica que a leitura despertou reflexões a partir de experiências reais, levando o aluno a perceber a

importância de debater temas como esse e mostrando como a literatura pode estimular o pensamento crítico sobre questões sociais.

Outro grupo de seis estudantes destacou a desigualdade social e a luta pela terra como os temas mais significativos. O estudante 11 comentou que: *“a parte em que eles trabalham mas não são donos da terra em que cultivam e isso mostra o quanto eles lutam para conseguir a terra”*. Enquanto o estudante 23 aprofundou sua percepção ao afirmar que: *“a desigualdade em relação as casas, enquanto os donos tinha casas bem estruturadas e de material os trabalhadores tinham que ficar em casas de barro”*, demonstrando a diferença entre os donos da terra e os trabalhadores, que enfrentam diariamente condições de vida precárias.

Em síntese, as respostas dos estudantes mostram que a leitura de Torto Arado (2019) ajudou a pensar de forma crítica sobre as várias formas de desigualdade e injustiça que ainda existem na sociedade brasileira. Os temas que mais se destacaram, racismo estrutural, trabalho análogo à escravidão, violência de gênero e desigualdade social, indicam que os alunos não apenas entenderam os problemas apresentados na história, como também conseguiram relacioná-los com a realidade contemporânea.

4.3.2 Desenvolvimento do pensamento crítico

A terceira pergunta do questionário: *“Você acredita que a leitura ajudou a desenvolver sua capacidade de pensar criticamente sobre esses temas? Justifique.”*, visou identificar se a leitura de Torto Arado (2019) contribuiu para a reflexão crítica dos estudantes sobre temas de importância social, além de compreender de que forma o livro despertou novos questionamentos sobre essas questões.

Ao analisar as 23 respostas, observou-se que 22 estudantes afirmaram ter desenvolvido sua capacidade de pensar criticamente após a leitura da obra. Apenas 1 aluno, o estudante 16, afirmou não ter percebido mudanças significativas, justificando que possuía conhecimento prévio sobre os temas: *“Na minha opinião não, pois eu sempre pesquisei e busquei a assistir vídeos explicativos sobre os temas”*. Mesmo assim, essa resposta mostra que o livro dialoga com saberes que o estudante já tinha, reforçando a importância das discussões propostas.

Dezoito estudantes destacaram que a leitura foi fundamental para ampliar o pensamento crítico, principalmente por tratar de forma realista temas que ainda fazem parte

da sociedade brasileira. Entre as respostas, alguns comentários mostram claramente esse processo de reflexão. O estudante 3 afirmou: *“Sim, pois o livro aborda temas bem relevantes sobre nossa realidade, acredito que através dele as pessoas conseguem mudar um pouco seu pensamento e parar para refletir sobre o mundo ao redor”*. O estudante 4 comentou que: *“a leitura ajuda muito no desenvolvimento de pensar sobre o que ele está abordando. Pra mim, ler o livro Torto Arado me trouxe muitas curiosidades sobre o que realmente aconteceria”*.

Além disso, quatro estudantes destacaram que a leitura ampliou sua visão de mundo e o entendimento sobre temas sociais que são pouco discutidos, mas muito presentes na realidade do Brasil. A estudante 2 afirmou: *“Sim, acredito que consegui pensar mais profundamente sobre assuntos que normalmente não são tão comentados”*. O estudante 18 disse que a leitura: *“fez refletir sobre algumas realidades sociais não muito mencionadas na realidade brasileira”*.

Nesse contexto, Paulo Freire (1996, p. 47) ressalta que

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Essa ideia evidencia que o desenvolvimento do pensamento crítico se dá quando alunos e professores constroem juntos o conhecimento, explorando perguntas, dúvidas e diferentes formas de compreender o mundo. A leitura de Torto Arado (2019) não apenas apresentou uma história, mas provocou questionamentos, estimulou reflexões e incentivou os estudantes a relacionarem a obra com a realidade social, tornando o aprendizado um processo coletivo e participativo e transformador.

Essas respostas evidenciam que a leitura do livro foi capaz de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, ao permitir que os alunos analisassem as desigualdades sociais e relacionassem os acontecimentos da obra com a realidade brasileira.

4.3.3 Engajamento e participação nas atividades do projeto

A quarta pergunta do questionário, *“Qual das atividades realizadas em sala mais contribuiu para a sua compreensão e reflexão sobre a obra? Explique.”*, buscou identificar quais práticas pedagógicas mais auxiliaram os estudantes a compreender e refletir sobre os temas apresentados em Torto Arado (2019).

Ao analisar as respostas, foi possível perceber que todas as atividades realizadas tiveram importância, ainda que de maneiras diferentes. Os alunos citaram a leitura, o seminário, os debates e a produção de charges com textos reflexivos. Isso mostra que cada estudante aprendeu de uma forma e que o projeto ofereceu várias oportunidades para se expressar e entender a obra.

Compreende-se que nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira e pequenas mudanças nas propostas de atividade podem fazer grande diferença no processo de aprendizagem. O estudante 10 demonstrou isso ao afirmar que: *“A leitura e o seminário ajudaram bastante, mas acho que através da charge consegui parar pra pensar mais sobre o assunto e refletir”*.

Assim, embora a leitura e o seminário tenham contribuído para a compreensão do tema, foi na elaboração da charge que conseguiu refletir de forma mais profunda sobre o assunto. Esse relato evidencia a importância de diversificar as metodologias de ensino, permitindo que cada aluno se envolva mais ao encontrar uma forma de expressão que dialogue com suas habilidades e interesses.

O seminário foi mencionado por 6 estudantes como a atividade mais relevante. Para eles, esse momento permitiu trocar ideias e ouvir diferentes opiniões sobre a obra. O estudante 1 afirmou: *“Com certeza, foi o seminário. [...] A troca de ideias e os diferentes pontos de vista dos colegas sobre os temas me obrigaram a ver aspectos que eu não tinha percebido sozinha”*. O estudante 3 comentou: *“O seminário, pois nele todos da turma compartilhavam o seu ponto de vista de como entendeu os capítulos que leu”*. Essas respostas mostram que o seminário ajudou os alunos a enxergar a história de formas diferentes e a aprender com as interpretações dos colegas, tornando o aprendizado mais coletivo e significativo.

Os debates também foram lembrados por sete estudantes. Eles afirmaram que essas discussões ajudaram a pensar de forma mais crítica e a expressar o que compreenderam, trocando opiniões com os colegas. O estudante 3 comentou: *“Os debates, porque é interessante ver os diferentes pontos de vista sobre a obra”*. O estudante 6 escreveu: *“Debates, conseguia compreender melhor algumas partes quando a professora explicava”*.

Essas falas mostram que o debate foi um espaço importante de troca e construção coletiva do conhecimento. Além disso, o estudante 3, destacou o papel fundamental da professora como mediadora da aprendizagem. Durante esses debates, mediei as falas dos

alunos, explicando dúvidas e incentivando o diálogo entre os discentes. Esse processo foi crucial para que o aprendizado acontecesse de forma significativa.

A produção de charges e textos reflexivos foi apontada por seis estudantes como a atividade que mais ajudou na compreensão da obra. Essa atividade se destacou por ser criativa e diferente das demais atividades. O estudante 7 comentou: *“Charge, pois desenhando consegui refletir como era a realidade descrita na obra”*. O estudante 17 apontou: *“Foi de uma forma criativa que conseguimos aprender melhor sobre os temas do livro”*. Essas respostas evidenciam que muitos estudantes conseguem aprender e refletir de formas diversas. Ao desenhar ou escrever sobre a obra, os estudantes puderam usar sua criatividade ao elaborar algo que expressasse as suas aprendizagens, ao escolher situações do livro ou temas que mais chamaram sua atenção e ao se colocarem como protagonistas de suas próprias aprendizagens, relacionando as experiências das personagens com suas interpretações pessoais.

De acordo com Geraldí (2009, p. 141):

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

Essa perspectiva reforça que, ao produzir charges e textos reflexivos, os estudantes não apenas reproduzem conteúdos, mas constroem sentido a partir de suas próprias experiências. Nessa produção, eles mobilizaram habilidades de interpretação, escrita, expressão artística e pensamento crítico, mostrando que a aprendizagem se torna mais significativa quando há espaço para a criatividade e para a expressão pessoal.

Além disso, quatro estudantes destacaram a leitura como a atividade que mais contribuiu. O estudante 14 escreveu: *“Com a leitura pude perceber várias coisas diferentes, mas que me interessaram muito sobre a obra”*. Além disso, o estudante 23 ressaltou a leitura individual: *“Leitura a sós em casa”*. Isso evidencia que alguns alunos se desenvolvem melhor com atividades coletivas, enquanto outros aprendem mais refletindo sozinhos.

A fim de verificar o engajamento e a participação dos estudantes, foi realizada também a Pergunta 7: *“Você acredita que teve espaço para expressar suas opiniões e interpretações durante o projeto? Por quê?”*.

Ao analisar as 23 respostas, percebeu-se que todos os estudantes reconheceram ter tido oportunidade de se expressar ao longo do projeto. Por exemplo, a resposta da estudante 4:

“sim, em todas as atividades pude expor minha opinião sobre diversos assuntos, ouvir a opinião dos colegas em sala, pois a professora sempre deixou espaço para podermos falar sobre nossa opinião”. Esse relato mostra que o ambiente de sala de aula foi percebido como um espaço aberto ao diálogo, onde os estudantes puderam compartilhar suas interpretações sobre o livro e ouvir as opiniões dos colegas.

Nesse contexto, Maria Bernadete Castro Rodrigues (2008, p. 29) destaca que “Se, por um lado, é preciso um ambiente tranqüilo para o estudo, isto não deve levar a práticas que resultem em alunos passivos e servis. Em algumas situações, um ambiente de estudo é um ambiente de conversa, de movimentação”. Essa abordagem reforça que, ao promover um espaço dinâmico e participativo, os alunos têm mais oportunidades de interagir, trocar opiniões e se engajar ativamente na aprendizagem.

O estudante 2 também destacou esse aspecto ao mencionar: *“Sim. Durante a aula conversamos bastante sobre o livro e discutimos sobre nossas ideias”*. Aqui, fica evidente que as discussões em grupo tiveram papel importante no processo de compreensão da obra.

Portanto, é justamente esse tipo de troca que Freire defende ao afirmar que “O diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...] não pode se limitar ao fato de uma pessoa “depositar” ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que “seriam consumidas” por aqueles que estão conversando” (1996, p. 135). Dessa forma, percebe-se que o diálogo presente nas aulas não foi apenas uma parte do trabalho, mas um recurso essencial que permitiu aos estudantes aprofundar a leitura, construir sentidos coletivamente e reconhecer que a troca entre colegas enriquece significativamente a experiência de compreender a obra.

Dois alunos, no entanto, mencionaram que, mesmo tendo espaço, nem sempre se sentiram totalmente à vontade para se expressar. Como escreveram: *“Não sou muito de expor minha opinião”* (estudante 15) e *“Não sou muito de dar opiniões ou algo do tipo, mas acredito que consegui no seminário explicar um pouco do que entendi para os colegas”* (estudante 18). Essas respostas mostram que cada estudante tem um ritmo e uma forma diferente de se envolver nas discussões, o que também faz parte do processo de aprendizagem e é importante respeitar a particularidade de cada um.

Como destaca Geraldi (2010, p. 101),

[...] um projeto de trabalho compactuado com o grupo de alunos toma-se o fulcro do planejamento global. A atividade local, oriunda do desenvolvimento do projeto, pode ser extremamente variada, garantindo desenvolvimentos das capacidades de reflexão na leitura, na escrita e na mobilização de recursos expressivos. Admitir a

variedade não é admitir o espontaneísmo: o trabalho com projetos o afasta. Não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes.

Essa perspectiva evidencia que, embora nem todos se sentiram à vontade para falar, o projeto permitiu que cada aluno se expressasse de diferentes maneiras, seja por meio dos debates, das charges, da escrita reflexiva ou do seminário. Valorizar essas múltiplas formas de expressão respeita o ritmo e as particularidades de cada estudante, tornando o aprendizado mais significativo e inclusivo.

4.3.4 A literatura como instrumento de reflexão social

A partir da pergunta 5, “*Em sua opinião, de que maneira a literatura pode ajudar a refletir sobre problemas sociais do presente?*”, foi possível observar como os estudantes compreendem o papel da leitura literária na reflexão sobre questões sociais contemporâneas, demonstrando a importância do letramento crítico no contexto escolar.

Cinco alunos destacaram que a literatura permite conhecer as experiências de outras pessoas e se colocar no lugar delas. Por exemplo, o estudante 12 afirmou: “*Trazendo a vivência das personagens e permitindo que o leitor se conecte emocionalmente com os mesmos e com a realidade que eles enfrentam*”.

Do mesmo modo, o estudante 22 comentou: “*A literatura ajuda a refletir sobre problemas sociais ao nos colocar na pele de outras pessoas, fazendo a gente sentir o que elas vivem*”. Esses relatos exemplificam a ideia de Carbonieri (2016), segundo a qual o letramento crítico “proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume” (p. 133), estimulando a empatia e a compreensão das diferentes realidades sociais.

Outra percepção recorrente, mencionada por dezoito alunos, foi a de que a literatura estimula os estudantes a refletirem sobre a realidade e os problemas presentes na sociedade. O estudante 6 destacou: “*a literatura pode ajudar na reflexão, por exemplo, do racismo*”. De forma semelhante, o estudante 8 afirmou: “*pode fazer com que as pessoas tenham novas oportunidades de mudar o que pensam sobre determinados temas*”. A leitura, nesse sentido, funciona como um recurso que instiga o pensamento crítico e contribui para o desenvolvimento de uma postura mais consciente diante dos problemas sociais.

Dessa forma, os dados indicam que o trabalho com a literatura na escola vai além do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, constituindo-se como um recurso

pedagógico que favorece reflexão crítica sobre a sociedade e formação de alunos mais conscientes. O ensino de literatura, portanto, é fundamental para ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e empáticos, alinhando-se aos objetivos do letramento crítico. Como destacado por Aguiar, o LC “[...] auxilia o indivíduo a posicionar-se ideológica e politicamente nas práticas sociais de que participa, alcançando o status de cidadão consciente[...].” (2023, p. 35-36).

4.3.5 Desafios e sugestões dos estudantes

A pergunta 6: “*Você encontrou alguma dificuldade durante a realização do projeto de leitura?*”, foi elaborada a fim de identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o projeto de leitura e compreender como esses obstáculos interferiram no processo de aprendizagem.

Ao analisar as respostas, percebe-se que 16 estudantes relataram ter enfrentado alguma dificuldade durante o projeto, enquanto 7 afirmaram não ter encontrado grandes obstáculos. A maioria das dificuldades apontadas esteve relacionada à linguagem do livro, ao vocabulário regional e à interpretação de determinados trechos. Outros alunos citaram desafios ligados à concentração e ao formato digital da leitura.

Um dos pontos mais recorrentes foi a linguagem do livro, como destacou o estudante 1: “*Sim, por causa que possuía certas palavras que eu não conhecia e também certos termos que não são da minha região*”. Outro estudante também mencionou: “*acredito que minha maior dificuldade foi na interpretação de alguns trechos com palavras mais complexas, onde não sabia do significado*”. Essas observações evidenciam que o contato com um vocabulário diferente provocou certo estranhamento, mas também contribuiu para ampliar o repertório linguístico dos alunos.

Dois alunos também mencionaram dificuldades relacionadas ao formato digital da leitura. O estudante 2, por exemplo, destacou: “*A maior dificuldade encontrada foi a leitura de forma digital. Tenho mais facilidade de ler livros de forma física comparado ao livro digital*”. Essa resposta revela que o suporte de leitura influencia o envolvimento do aluno. O livro físico ainda é, para muitos, uma experiência mais confortável, o que facilita a concentração e a compreensão textual.

Outros cinco alunos destacaram desafios mais pessoais, como a dificuldade de concentração ou a falta de hábito de leitura. O estudante 9 afirmou: “*O maior desafio que eu*

enfrentei foi na parte da leitura, porque tenho dificuldade para me concentrar no que estou lendo". Enquanto o estudante 18 comentou: *"Às vezes me perdia um pouco, pelo fato de ler poucos livros na escola"*. Esses relatos apontam a necessidade de fortalecer o hábito da leitura no ambiente escolar. Muitos alunos até gostam de ler, mas têm dificuldade porque não estão acostumados a fazer isso com frequência. A escola, nesse sentido, possui um papel fundamental de formar leitores críticos, oferecendo momentos de leitura que despertem o prazer, a curiosidade e o envolvimento com o texto.

Por outro lado, 7 estudantes afirmaram não ter encontrado dificuldades relevantes. O estudante 17 relatou: *"Não. O livro Torto Arado fala muito bem e explica cada mínimo detalhe para não nos confundirmos"*. De forma semelhante o estudante 19 destacou: *"Não, eu gostei de ler, é um livro bom e que prende o leitor"*. Esses depoimentos indicam que, para parte da turma, a leitura foi fluida e prazerosa, o que reforça a diversidade de ritmos e percepções entre os estudantes.

A partir da pergunta 8: *"Que sugestões você daria para melhorar futuras atividades de leitura literária em sala de aula?"*, foi possível identificar as impressões dos estudantes sobre o projeto realizado e quais ideias apresentaram para aprimorar esse tipo de atividade nas próximas experiências. De modo geral, as respostas mostram percepções positivas sobre o trabalho desenvolvido e trazem sugestões interessantes para tornar o processo ainda mais dinâmico.

Seis alunos destacaram que gostariam de manter o formato adotado, demonstrando satisfação com a proposta. O estudante 1 afirmou: *"Acredito que se seguir essa linha, estará ótimo, aprendi bastante e acredito que aprenderei mais"*. O estudante 10 reforçou: *"Acredito que nenhuma, são aulas muito boas"*. Essas respostas indicam que parte da turma reconheceu a importância do projeto e percebeu que a forma como a leitura do livro foi conduzida contribuiu para o aprendizado.

Entre as sugestões apresentadas, seis demonstraram que gostariam de participar de atividades mais criativas, como teatros e fanfics. O estudante 2 propôs: *"Fazer trabalhos mais fora de ambiente fechado, por exemplo uma encenação, algo do tipo"*. Da mesma forma, o estudante 19 sugeriu: *"Estimular a criatividade dos alunos. Por exemplo: teatros e reescrita de finais alternativos"*. Essas propostas mostram que os alunos valorizam momentos em que podem se expressar de forma artística, interpretando personagens, recriando cenas e refletindo sobre o livro de um jeito interativo.

Entre as respostas dos estudantes, quatro destacaram o seminário como uma atividade significativa do projeto de leitura. O estudante 1 afirmou: *“Mais seminários!”*, enquanto o estudante 2 complementou: *“Sugestão, fazer mais seminários de apresentação da leitura, gostei muito deste tipo de atividade, parece uma forma de dar espaço para o aluno expressar sua visão sobre o lido”*. Essas respostas mostram que o seminário foi visto como um momento importante de troca entre os alunos, tornando o aprendizado mais participativo e significativo.

Quatro alunos também sugeriram ações que incentivem um contato mais constante com os livros na escola. O estudante 11 destacou: *“Projetos como uma leitura por semestre, incentivando os alunos a introduzirem a leitura de livros no seu dia a dia”*. O estudante 21 comentou: *“Ir mais às bibliotecas e ter mais acessibilidade a livros”*. Essas respostas revelam um ponto muito importante sobre o papel da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Quando os alunos sugerem ter mais projetos de leitura e mais contato com bibliotecas, eles estão, na verdade, reconhecendo a necessidade de tornar a leitura uma prática mais presente e acessível no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, busquei investigar e compreender como o trabalho didático com a obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, pode contribuir para o ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos no 3º ano do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais, raciais e de gênero na sociedade brasileira.

A análise das respostas dos estudantes, articulada ao referencial teórico, permitiu relacionar teoria e prática para responder ao problema de pesquisa: De que forma o trabalho com a obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, nas aulas de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul contribui para o ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos diante das desigualdades sociais, raciais e de gênero?

As análises realizadas demonstraram que o problema de pesquisa foi respondido. O trabalho com a obra, aliado às discussões em sala de aula, às diferentes atividades propostas, evidenciou que a literatura pode, sim, contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Os estudantes mostraram envolvimento, curiosidade e disposição para discutir temas relevantes, relacionando-os aos debates atuais da sociedade e às vivências pessoais.

Outro ponto que se destacou foi a diversidade de formas de participação. Embora alguns alunos não tenham se sentido totalmente à vontade para falar nas discussões coletivas, encontraram outras maneiras de se expressar, seja nos seminários, na produção de charges, nas respostas ao questionário ou nos textos reflexivos. Essa variedade mostrou que cada estudante aprende de formas diferentes, e que um único modelo de atividade não contempla todas as subjetividades da turma. Assim, oferecer diferentes possibilidades de expressão se tornou fundamental, pois amplia as oportunidades de participação, respeita ritmos e personalidades e contribui para um ambiente mais inclusivo.

Também ficou evidente a importância de fortalecer a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Quando a professora apresenta livros e seus autores, propõe conversas e insere a literatura na rotina escolar, amplia o repertório cultural dos estudantes e possibilita que eles percebam como os textos dialogam com suas experiências e com os desafios do mundo contemporâneo.

Nas respostas analisadas, muitos alunos demonstraram interesse pela leitura e expressaram vontade de ter mais contato com livros e projetos de leitura ao longo do semestre. Isso revela que, muitas vezes, o que falta não é vontade, mas oportunidade. Nesse sentido, quando a literatura aparece de forma constante nas aulas, essa enriquece o conteúdo e permite que os estudantes descubram novos modos de pensar e interpretar o mundo.

Com base nos dados coletados nas atividades didáticas, nas observações e nos questionários, foi possível perceber que os estudantes não apenas compreenderam a narrativa, mas também refletiram sobre situações e personagens, reconhecendo nelas problemas sociais que se conectam ao presente. Muitos relatos destacaram a compreensão de temas como desigualdade, preconceito, racismo e violência a partir das histórias lidas, o que reforça a capacidade da literatura de aproximar o leitor de diferentes realidades e de provocar empatia. Assim, a hipótese inicial da pesquisa, de que a leitura da obra poderia estimular reflexões críticas sobre desigualdades, foi confirmada.

Os resultados mostram, ainda, que o ensino de literatura precisa considerar o contexto dos estudantes e abrir espaço para interpretações, dúvidas e vivências. Quando a professora atua como mediadora entre o aluno e o texto, cria condições para que a leitura tenha sentido e desperte novos modos de compreensão. As sugestões dos próprios estudantes, como a ideia de projetos de leitura mais frequentes e maior acesso a obras literárias, reforçam o desejo por uma prática pedagógica que valorize o contato constante com livros.

Concluir esta pesquisa significa reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa não deveria se limitar ao estudo de conteúdos gramaticais, mas que poderia incluir a leitura literária como parte essencial da formação dos estudantes. Por isso, deixo como mensagem final que o/a professor/a de Língua Portuguesa não é apenas alguém que ensina a ler palavras, mas alguém que abre caminhos para que seus alunos leiam o mundo. Cada texto pode despertar uma nova compreensão, cada leitura, um ponto de partida para mudanças. Que cada educador e educadora siga fazendo da literatura um espaço de reflexão, acolhimento e esperança, pois é isso que a educação representa, a possibilidade de transformar histórias e construir novos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, André Effgen de. **“Aprendendo a leitura perversa do mundo”**: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais da população 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 18 julho. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª. Edição, Ouro Sobre Azul. Rio de Janeiro, 2011.
- CARBONIERI, D. **Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa**. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CAVALCANTI, L. S.. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. Cedes: Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.
- CNN BRASIL. **Enem 2024**: aluno que tirou 980 na redação leu “Torto Arado”; veja dicas. CNN Brasil, 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/enem-2024-aluno-que-tirou-980-na-redacao-leu-torto-arado-veja-dicas/#goog_rewarded. Acesso em: 26 jul. 2025.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Alex Conceição. **O Romance Torto Arado na sala de aula**: aprendizagem histórica e relações étnico-raciais. Alex Conceição Costa, 2024.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento

Rural da SEAD/UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em 15 ago. 2025.

GILIOLI, Eduardo Borba; GARCIA, Izabella Aguiar; DA SILVA, Renner Ricardo. **Torto Arado e BNCC: convergências para o Ensino Médio**. REVISTA DELOS, 2025.

ILHÉU, Taís. **Leia a redação da estudante que citou “Torto Arado” e tirou mil no Enem**. Guia do Estudante, 2025. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/leia-a-redacao-da-estudante-que-citou-torto-arado-e-tirou-mil-no-enem/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **6ª edição Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

ITAMAR Vieira Júnior fala sobre seu processo de escrita e o Brasil esquecido | **Lugar de Escuta #08**. [Locução de: Adriana Carranca, Itamar Vieira Júnior]. Youtube: Adriana Carranca, 19 jun. 2024. Podcast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=peCP4rErweg>. Acesso em: 03 set. de 2019.

NORO, Natália Souza; GONÇALVES, Marta Aparecida Garcia. **Uma história de amor pela terra: o fenômeno literário de Torto arado-entrevista com Itamar Vieira Junior**. Via Atlântica, 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). Escola e leitura: velha crise, nova alternativas. São Paulo: Global, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RODA VIVA. **Itamar Vieira Júnior**. YouTube, 15 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M9iUc2UHBQ>. Acesso em: 02 ago. 2025.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. **Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica**. In: ÁVILA, Ivany Souza (org.). Escola e Sala de Aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens & Cidadania, v. 20, p. 1-17, 2018.

SIMÕES, Luciene. **Uma conversa sobre aula de Português**. In: LIMA E SILVA, Marcia Ivana; RIGATTI, Pietra Cassol e VUADEN, Filipe (Org.). Livros que seu aluno pode ler. Vol. 2. Porto Alegre: SciBooks, 2015.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Instituto Estadual XXXXXX

Cidade, RS

CEP

Prezado(a),

Meu nome é Jaqueline Maria Wilmsen e sou estudante do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Feliz. Venho por meio desta apresentar uma proposta de pesquisa acadêmica relacionada ao trabalho com a obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, como recurso pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, orientada pela professora Dr^a Carine Winck Lopes.

O objetivo da pesquisa é investigar e compreender como o trabalho didático com a obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, pode contribuir para o ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos no 3º ano do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais, raciais e de gênero na sociedade brasileira.

Para isso, pretendo realizar observações em sala de aula, aplicar atividades didáticas e questionários aos estudantes durante o desenvolvimento do projeto, garantindo que a participação da escola seja organizada de forma conveniente e eficiente para todos os envolvidos.

Comprometo-me a respeitar todas as políticas e regulamentos da escola, assegurando que os dados coletados sejam tratados com confidencialidade. Estou disponível para sanar quaisquer dúvidas ou atender a preocupações que a escola possa ter em relação à pesquisa.

Desde já, agradeço pela consideração.

Atenciosamente,

Jaqueline Maria Wilmsen
celular
jaquelinewilmsen@outlook.com

Prof^a Dr^a Carine Winck Lopes
IFRS – Campus Feliz
carine.lopes@feliz.ifrs.edu.br

APÊNDICE B - TCLE/ESTUDANTES

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL (IFRS) CAMPUS FELIZ

LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Estudante

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "Entre Leitura e Reflexão: Torto Arado como ferramenta pedagógica no 3º ano do Ensino Médio". O trabalho será orientado pela Docente Carine Winck Lopes (IFRS - Campus Feliz) e desenvolvido pela discente Jaqueline Maria Wilmsen (IFRS - Campus Feliz). O objetivo da pesquisa é investigar e compreender como o trabalho didático com a obra Torto Arado (2019), de Itamar Vieira Junior, pode contribuir para o ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos no 3º ano do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais, raciais e de gênero na sociedade brasileira.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em aceitar participar da pesquisa após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao concordar em participar, você se compromete a integrar as atividades propostas durante o projeto, o que inclui a participação em momentos de leitura, discussões em sala de aula e demais atividades didáticas relacionadas à obra literária "Torto Arado", de Itamar Vieira Junior. Além disso, será permitida à pesquisadora a realização de registros observacionais durante as aulas, com o intuito de acompanhar o processo de aprendizagem e envolvimento dos estudantes com os temas abordados. Não haverá riscos relacionados à sua participação na pesquisa. Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento. Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com as pesquisadoras.

Desde já, agradecemos sua participação.

Atenciosamente,

Acadêmica Jaqueline Maria Wilmsen e Prof^a Dr^a Carine W. Lopes

--

EU, _____, ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA ACIMA DESCRITA E ESTOU DE ACORDO COM O USO DAS MINHAS RESPOSTAS E IMAGEM NO PROCESSO DE ESCRITA E DIVULGAÇÃO DA PESQUISA.

Assinatura