



**NARRATIVA INFANTIL E JUVENIL O VOO DO GOLFINHO:
ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 2º ANO DO
ENSINO MÉDIO**

**CHILDREN'S AND YOUNG ADULT NARRATIVE THE FLIGHT OF THE
DOLPHIN: STRATEGIES FOR DEVELOPING LITERARY READERS IN THE 2ND
YEAR OF HIGH SCHOOL**

Maurício Neves dos Santos¹

Vitória Siton Buganes²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os resultados obtidos no PIBIC (ciclo 2018-2019) com a aplicação de estratégias de letramento literário no 2º ano do ensino médio a partir da obra de literatura infantil e juvenil *O voo do Golfinho* (2012), do escritor angolano Ondjaki e ilustrado por Danuta Wojciechowska. Nessa perspectiva, os dados analisados foram colhidos do projeto de pesquisa intitulado "Letramento literário: estratégias para o ensino da literatura no ensino médio", o qual teve como base metodológica a sequência básica elaborada por Rildo Cosson (2016). Assim, pretende-se descrever a prática ocorrida na pesquisa, de modo a investigar suas contribuições para a compreensão acerca da formação de leitores literários no contexto supracitado. Para isso, a base da discussão será o relatório de pesquisa apresentado ao final da pesquisa, que se tratou de um estudo de campo quantitativo e qualitativo, além dos autores Barthes (2002), Candido (2014), Street (2014), Todorov (2015) e Zilberman (2025).

Palavras-chave: Letramento literário; Literatura infantil e juvenil; Ensino Médio; Sequência básica; Narrativa.

ABSTRACT

This article aims to analyze the results obtained in the PIBIC (2018-2019 cycle) with the application of literary literacy strategies in the 2nd year of high school, based on the children's and young adult literature work *O voo do Golfinho* (2012), by the Angolan writer Ondjaki and illustrated by Danuta Wojciechowska. From this perspective, the data analyzed were collected from the research project entitled "Literary Literacy: strategies for teaching literature in high school," which was based on the basic sequence developed by Rildo Cosson (2016). Thus, the intention is to describe the practice that occurred in the research, in order to investigate its contributions to the understanding of the formation of literary readers in the aforementioned context. For this purpose, the basis of the discussion will be the research report presented at the end of the research, which was a quantitative and qualitative field study, in addition to the authors Barthes (2002), Candido (2014), Street (2014), Todorov (2015) and Zilberman (2025).

Keywords: Literary literacy; Children's and young adult literature; Secondary education; Basic sequence; Narrative.

¹ Graduado em Letras Português e suas Literaturas (UNIR), Graduando em Psicologia (FCR), pós-graduando em Neuropsicopedagogia Clínico e Institucional e em Alfabetização e Letramento (UNINTER) e Mestre em Letras (UNIR); mneves71@gmail.com; OrcID: 0000-0002-3493-1589

² Graduada em Letras Português e suas respectivas Literaturas (UNIR), pós-graduanda em Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Portuguesa e em Metodologia do Ensino da Redação (Faculdade Líbano), Mestranda no programa de Estudos Literários (UNIR); vitoriasiton16@gmail.com; OrcID: 0009-0007-7858-9723

Os autores declaram que foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa ChatGPT (OpenAI) para apoio à revisão textual e aprimoramento da redação acadêmica. A autoria, a análise crítica e a responsabilidade científica pelo conteúdo permanecem integralmente com os autores.

1. INTRODUÇÃO

A periodização do ensino de literatura no ensino médio suscitou no início da graduação da segunda autora deste artigo a curiosidade de investigar os resultados de uma intervenção metodológica com a literatura, o que deu origem ao projeto intitulado “Letramento literário: estratégias para o ensino da literatura no ensino médio”, sob a orientação da Profª Dra. Fátima Molina, e o plano de trabalho “Formando leitores: práticas de letramento literário com alunos do ensino médio”, executado pela então graduanda Vitória Siton Buganeme.

Considerando esse aspecto, o projeto de PIBIC (ciclo 2018-2019) proporcionou uma pesquisa de campo na E.E.E.F.M. Gov. Araújo Lima, em Porto Velho – RO, escola que aceitou participar do estudo e colaborou com todas as etapas. Dentre os diversos resultados e discussões que tal projeto repercutiu, vamos analisar neste artigo a última atividade realizada com a turma de alunos que foi acompanhada a partir do segundo semestre do 1º ano do ensino médio (no ano de 2018) até o fim do primeiro semestre do 2º ano do ensino médio (em 2019). Logo, a atividade em questão foi realizada com estudantes que já conheciam o projeto e haviam passado por outras etapas.

Desse modo, os textos trabalhados foram: crônica, conto, poema e, por fim, um livro de literatura infantil e juvenil. Para finalizar o ciclo de pesquisa, foi escolhida a obra *O voo do golfinho* (2012), do autor angolano Ondjaki e ilustrado por Danuta Wojciechowska, a qual se trata de uma narrativa cujos elementos visuais colaboram para a construção estética e de sentido da obra ao contar a história de um golfinho que gostaria de ser pássaro e que sempre ouviu que tinha “um bico diferente”.

Ademais, a metodologia utilizada na pesquisa foi a sequência básica elaborada por Cosson (2016), que consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Sendo assim, neste artigo descreveremos as três etapas, seus objetivos no processo de letramento literário, como foram aplicadas ao grupo supracitado e quais os resultados obtidos.

Sob essa ótica, a investigação realizada utilizou como base teórica Candido (2014), Cosson (2016), Todorov (2016), Street (2014), entre outros autores. Como forma de complementação, evocaremos também os autores Barthes (2002) e Zilberman (2025), com o intuito de discutirmos não só a importância de intervenções com a literatura no ensino básico, mas principalmente seus efeitos nos estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da literatura no ensino médio tem se mostrado focado somente nos denominados períodos literários, que foram, por muitos anos, exigidos nas provas de vestibular. Assim, a escola se moldou à estrutura periodizada e histórica da literatura, sem considerar, de fato, o contato leitor-obra nesse processo, ou seja, os alunos conhecem as características da “escola literária” e dos autores daquele período, mas não realizam leituras.

Tal situação foi abordada por Todorov (2018) e o autor afirmou que:

O contato maior que qualquer aluno do ensino médio tem com o texto literário de fato se dá seja nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa, seja nas próprias aulas de literatura, que se resumem principalmente ao ensino da história e dos gêneros literários (Meira apud Todorov, 2018, p. 9).

Assim, Todorov (2018) classificou essa situação como um perigo e destacou que a problemática reside não na falta de bons autores ou obras, mas sim no fato de o estudante não ler tais obras literárias. E Zilberman (2025), evocando o mesmo texto de Todorov, analisa que houve mudanças na abordagem da literatura nas provas de vestibular (a exemplo, questões do Exame Nacional do Ensino Médio), mas pontua que o ensino médio não contempla a estrutura necessária nem mesmo para o desenvolvimento consistente de conceitos básicos (tais como metáfora e narrador). Sobre isso, a autora destaca:

No caso do ensino da literatura, um fator se adiciona a esse quadro: a redução da carga horária semanal a ele dedicado. Conforme o Guia de matrizes curriculares 2024, publicado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, disponível no endereço <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf> (Rio Grande do Sul, 2024), o número máximo de horas-aula destinadas à literatura corresponde a um encontro de 50 minutos por semana, podendo ser nenhum, em algumas circunstâncias. (Zilberman, 2025, p. 7).

Diante disso, nossas considerações partirão de um projeto que foi aplicado nas aulas de língua portuguesa disponibilizadas pela professora responsável pela turma, mas sem considerar o conteúdo exigido pelo bimestre, provas e atividades avaliativas, além de outras demandas que a docente possui. Logo, os resultados obtidos mostrarão a relevância do projeto e do contato leitor/estudante-obra, mas é crucial considerarmos que existem outros fatores associados ao contexto escolar que não interferiram no estudo, uma vez que as variáveis não eram exatamente as mesmas do cotidiano escolar da disciplina de língua portuguesa.

O aporte teórico que mais direcionou a pesquisa e irá nos nortear nesta discussão foi o de Candido (2014):

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 2014, p. 35).

Nessa toada, o projeto visou proporcionar a fruição da literatura em um grupo de estudantes do ensino médio, o que mostrou resultados claros e extremamente positivos. Porém, para que a pesquisa fosse realizada, uma metodologia foi escolhida: a sequência básica de Cosson (2016). Sendo assim, na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2016), Cosson analisa experiências e desenvolve duas estratégias para o letramento literário: a sequência básica e a sequência expandida. A primeira, tem como objetivo desenvolver e preparar alunos; enquanto a segunda busca aprofundar essa formação e utiliza-se de obras mais extensas para sua aplicação.

A fim de atender os alunos do 1º ano do ensino médio, escolhemos a sequência básica, uma vez que trata-se do primeiro ano escolar com a disciplina de literatura. Somado a isso, o grupo em questão apresentou no questionário realizado no início da pesquisa a ausência do hábito da leitura, então, todas as aplicações foram executadas a partir da sequência básica, consistindo nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

A etapa de motivação consiste em iniciar uma discussão acerca de uma temática relacionada à obra, mas sem abordar que haverá uma leitura. Essa etapa é importante também para a verificação de aspectos relevantes sobre a turma no que se refere à leitura, interpretação e oralidade. Acerca deste artigo, iremos abordar o que foi coletado dessa etapa a partir da leitura de *O voo do golfinho* (2012). Nesse sentido, para Rildo Cosson:

[...] a inserção do texto dentro do seu contexto determinou que a leitura feita depois fosse enriquecida com esses elementos extratextuais, ganhando, assim, uma perspectiva mais abrangente. [...] Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. (Cosson, 2016, p. 53).

Em vista disso, a motivação tem o papel “preparar o terreno” para o início do contato dos estudantes com a obra e se faz importante, principalmente, diante do receio que muitos alunos desenvolveram ao longo da formação escolar em relação à leitura. Em seguida, a etapa da introdução consiste em apresentar a obra e o autor, dessa forma, para que a recepção dessa etapa seja positiva, é importante uma boa motivação.

Após as duas primeiras etapas, iniciamos de fato a leitura da obra, a terceira etapa. É essencial que o professor não elabore resumos ou conte a história sob sua perspectiva, vocabulário e impressões. Isso porque:

A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta. (Cosson, 2016, p. 63).

Para finalizar essa estratégia, a quarta etapa consiste na interpretação, que divide-se em dois momentos: o interno e o externo. O primeiro acontece no ato da leitura quando o estudante lê cada palavra, observar as ilustrações (quando houver) e construir um sentido a partir do que foi lido. O segundo, é a materialização da leitura, o que para Cosson (2016, p. 65): “É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela”. Portanto, a construção de um produto a partir da leitura movimentará ainda mais sentidos e possibilidade de aprendizado a partir da literatura. Nesse caso, cabe ao docente articular a leitura, o conteúdo exigido naquele momento e as habilidades que quer desenvolver em seus estudantes alicerçado na leitura literária.

Em suma, as etapas devem ser elaboradas e aplicadas considerando aspectos, como a idade dos alunos, o ano escolar, o objetivo do docente com a abordagem, os conteúdos exigidos pela grade, os materiais disponíveis, a infraestrutura da escola, o conhecimento prévio dos alunos e seus contextos sociais. Sobre isso, de acordo com Brian Street: “O próprio letramento, além disso, varia com o contexto social. É difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social” (Street, 2014, p. 40), portanto, é crucial levar em consideração as características do grupo para que o letramento literário realmente proporcione efeitos.

3. METODOLOGIA

O plano de trabalho intitulado “Formando leitores: práticas de letramento literário com alunos do ensino médio” foi executado pela professora (ainda graduanda no momento da pesquisa) Vitória Siton Baganeme no ciclo de PIBIC 2018-2019, com o projeto “Letramento literário: estratégias para o ensino da literatura no ensino médio”, sob a orientação da Profª Dra. Fátima Molina.

Para a execução, foi escolhida uma escola que ofertasse o ensino médio e que aceitasse participar do projeto. Para tal, a E.E.E.F.M. Gov. Araújo Lima, em Porto Velho – RO, colaborou com todos os estágios da pesquisa. Desde a averiguação da estrutura (salas de aula, biblioteca, a antiga sala de leitura, materiais e tecnologias disponíveis) até a dinâmica interna escolar e da disciplina de língua portuguesa. Outrossim, a docente responsável e a bibliotecária do período também cooperaram respondendo formulários e participando de entrevistas e observações. Além disso, todas as autorizações da escola, dos estudantes e seus responsáveis foram recolhidas e apresentadas no seminário final do PIBIC (ciclo 2018-2019).

Sendo assim, foram realizadas coletas de informações, fotos da escola, das dinâmicas realizadas e a cada aluno foi entregue um caderno de dimensões 140 mm x 202 mm, capa simples com cores diversas e sem ilustrações, com 96 folhas que deveria ser utilizado exclusivamente no projeto. E, como estratégia de letramento literário, foi utilizada a sequência básica de Cosson (2016) em cada um dos textos lidos. Como foco deste artigo, analisaremos as quatro etapas concretizadas por intermédio da obra *O voo do golfinho* (2012) com os estudantes do 2º ano do ensino médio da escola supracitada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa análise parte do seguinte contexto: os alunos envolvidos no projeto já conheciam a discente responsável e sabiam que o encontro envolveria a leitura de um texto, pois haviam passado por outros encontros anteriormente. Em decorrência disso, alguns já apresentavam comprometimento com o projeto, levando o caderno recebido e demonstrando entusiasmo e expectativa com a proposta que surgiria naquele momento.

A primeira etapa (motivação) foi executada com as mesas e cadeiras dispostas em um grande círculo na sala e iniciou com a distribuição de pequenos papéis que continham características, tais como elegante, bonito(a), gentil, calmo(a), inteligente, dinâmico(a) e outros adjetivos considerados positivos. Utilizando da disposição das cadeiras, foi entregue aleatoriamente um dos adjetivos ao primeiro aluno, o qual recebeu a orientação de entregar ao colega que considerava possuir aquela característica. Este recebeu outro adjetivo e o entregou a quem acreditava ser detentor desse traço e assim a dinâmica seguiu.

A seguir, os estudantes, todos com alguma característica em mãos, foram indagados com as seguintes questões:

- a) Você concorda com a placa que recebeu?
- b) Você se reconhece da mesma maneira?
- c) É justo alguém determinar o que somos?
- d) A imagem que as pessoas têm de nós é importante?
- e) Você está feliz como é? Por quê?
- f) Como você gostaria de ser? Mudaria algo? Por quê?
- g) O que você escreveria na sua placa?

A discussão, então, seguiu com um debate entre os participantes, sendo que muitos expressaram não concordar com a característica que receberam e que gostariam de poder trocar com alguém ou até mesmo escrever um atributo no papel diferentes dos que foram disponibilizados. Outro aspecto relevante da discussão foi o consenso alcançado pela turma de que receber rótulos de outras pessoas pode não ser benéfico, principalmente se o emissor for alguém que não conhece de verdade quem recebeu o traço.

Esse momento da sequência básica cumpriu de maneira satisfatória sua função, uma vez que a participação da turma foi ampla e dinâmica, além de ter gerado expectativa para a leitura, que é o principal objetivo desse momento, visto que “o professor não pode perder aquilo que realmente interessa [...]: a preparação para a leitura do texto literário”. Nesse âmbito, tratando-se de uma obra que aborda as temáticas do autoconhecimento, da descoberta e da aceitação, a finalidade da dinâmica inicial foi fazê-los refletir acerca dos rótulos sociais e da sensação da possibilidade de ser reconhecido de maneira diferente do que se é. Ainda, sobre esse cenário, é essencial destacar que “Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (Cosson, 2016, p. 56).

A seguir, de maneira breve e utilizando o recurso do datashow para melhor visualização, foi executada a etapa da introdução ao expor o nome da obra, a capa, o autor, a ilustradora e as principais cores presentes.

Durante esse momento, houve algumas interrupções dos alunos questionando a temática da história, o que tornou necessário lembrar a turma sobre a diferença entre a linguagem denotativa e a conotativa, ou seja, foi pedido que considerassem que o livro era uma ficção e que a leitura fluiria melhor se eles tentassem considerar relações de metáfora do golfinho com o mundo exterior.

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Ondjaki, 2012 - CAPA

Sobre essa dificuldade, Cosson (2016) comentou: “É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos.” (Cosson, 2016, p. 64) e complementou “Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (Cosson, 2016, p. 64). À vista disso, tratando-se de uma leitura que pôde ser realizada em uma aula, a turma levantou esse questionamento no intervalo das primeiras páginas, o que proporcionou o esclarecimento da responsável pela leitura.

Nesse panorama, foi interessante observar como a obra suscitou discussões que ainda não eram planejadas, como a questão da sexualidade. A turma sempre expos seus pensamentos, os quais, muitas vezes, continham claros preconceitos enraizados – houve momentos em que os comentários envolviam a ideia de que a mulher deve ser submissa ao homem e também discriminações homofóbicas - mas que ainda não haviam sido discutidos ou esclarecidos.

Por esse motivo, o objetivo inicial da estratégia com a obra supracitada era abordar os elementos associados à identidade, no entanto, alguns estudantes comentaram que percebiam que a personagem poderia estar em um conflito quanto a sua identidade de gênero, o que não gerou

alvoroço na sala, sendo este o principal receio com a temática, em decorrência de outros momentos do projeto, quando os estudantes manifestaram visões machistas e discriminatórias.

Com isso, a graduanda envolvida no processo compreendeu na prática o que Rildo Cosson alertou na etapa do momento interior da interpretação: “ele (o momento interior) não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico” (Cosson, 2016, p. 65), isto é, mesmo que hajam etapas anteriores à leitura que possuem um objetivo, o contato do leitor com a obra será pessoal e íntimo, mas também um ato social, considerando a realidade que cerca cada leitor-estudante (Cosson, 2016, p. 65).

A leitura literária na escola expõe a “liberdade” da fruição e confirma que mediação não é o mesmo que aprisionar os sentidos gerados por uma obra literária, mas sim uma forma de proporcionar esses sentidos. Por isso, as etapas de motivação e introdução devem ser elaboradas com atenção e com um objetivo específico, mas sempre permitindo margem para que a terceira etapa (a leitura) não seja condicionada, o que prejudicaria a interpretação.

Tal habilidade será desenvolvida gradualmente pelo docente responsável pela disciplina de literatura. Isto posto, é importante considerar que o final de todo um percurso, momento mais amadurecido do projeto, mas que ainda proporcionou novas descobertas sobre o processo de letramento literário executado mediante a sequência básica de Cosson (2016). Compreende-se, portanto, que o leitor-estudante é um sujeito capaz de fazer livres interpretações e estas serão norteadas também pelo contexto social, histórico, familiar e educacional deste, afinal “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (Cosson, 2016, p. 65).

Proporcionar a fruição de sentidos é dever de um professor também, permitindo que a literatura cumpra a sua função humanizadora, visto que “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” (Candido, 2014, p. 35) e esse é um dos papéis que a literatura deve exercer no contexto escolar. Sobre a fruição, Barthes (2002) descreve que “O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (Barthes, 2002, p. 24). Dessarte, é crucial permitir a geração de sentidos durante a leitura e proporcionar um ambiente seguro para que o leitor literário em formação construa suas inferências, questionamentos e sensações.

Entretanto, a discussão não pode ignorar que o contexto escolar exige materialidade, ou seja, uma espécie de comprovação do motivo pelo qual tal atividade está sendo realizada. Para tanto, na sequência básica, Cosson (2016) divide a interpretação em dois momentos: o interior e o

exterior. Então, cabe ao docente não limitar o primeiro e cumprir o segundo, uma vez que a sequência é aplicada com tal intuito.

Além disso, é necessário considerar, neste artigo, que apesar de a aplicação ter ocorrido quase que totalmente em condições ideais (tempo, materiais disponíveis), ela é uma opção viável para a dinâmica da sala de aula e da disciplina de literatura. Contudo, para que isso se torne uma verdade, o docente deve apropriar-se da teoria e, sobretudo, da prática. Compreender as dinâmicas de uma sala de aula e de uma escola, desenvolver a habilidade de lidar com imprevistos e saber adaptar a metodologia (mesmo que no último momento) para cumprir o propósito inicial.

Dessa forma, a sequência básica traz como última etapa o momento externo da interpretação, o qual trata-se do ponto que diferencia a leitura literária do letramento literário realizado na escola (Cosson, 2016, p. 65).

Na escola [...], é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa o seu ponto mais alto. (Cosson, 2016, p. 66)

Ademais, é muito importante que todas as etapas estejam interligadas, afinal, existe um objetivo a ser cumprido. Assim, para finalizar a sequência básica realizada com a obra *O voo do golfinho* (2012) foram orientados e responder à pergunta “Quem sou eu?”, mas utilizando a linguagem não verbal. Para isso, a escola disponibilizou telas, tintas e pincéis, o que demonstrou algo crucial: a gestão escolar atribuiu valor ao projeto e às atividades realizadas, o que mostrou-se coerente, como exposto a seguir.

Figuras 2, 3 e 4 – O bico diferente, o reflexo e o verbal e o visual



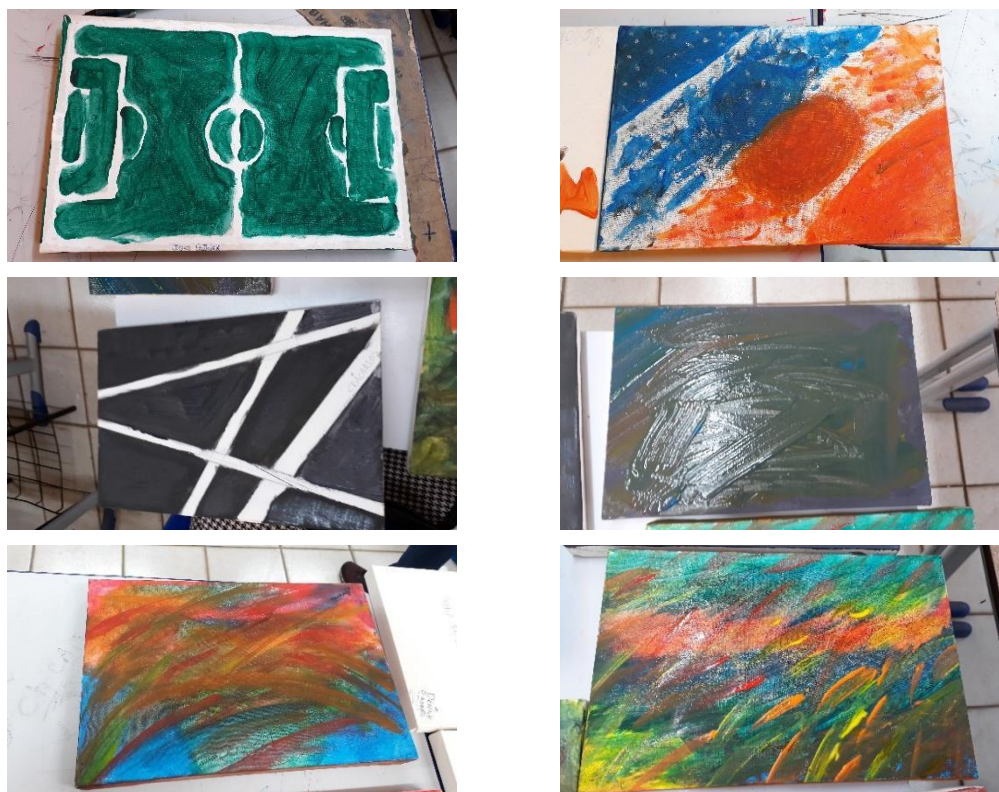
Fonte: ONDJAKI, 2012, p. 4, 9 e 15.

A proposta da interpretação mobilizou não apenas os sentidos gerados pelo verbal presente

na obra, mas também pelo visual, uma vez que se trata de um livro que une o verbal e o visual.

Assim, como a obra, a sala de aula do 2º ano ficou repleta de cor e ficou explícita a imersão de todos na atividade. Esse envolvimento pode ser atribuído a dois fatores: o efeito positivo da leitura (e de todas as primeiras etapas) e a proposta diferente do cotidiano daquela escola (a atividade de pintura). Então, alguns alunos utilizaram a mesma paleta de cores da obra, outros pintaram sonhos e desejos pessoais, enquanto alguns reproduziram imagens já existentes.

Figuras 5, 6, 7, 8, 9 e 10 – Quadros dos alunos



Fonte: Vitória Siton (2019)

Ao final, todas as telas foram expostas no pátio da escola, o que gerou interação entre as outras turmas. Gestores, professores e alunos observaram o trabalho desenvolvido e ouviram atentamente os alunos que detalharam o conceito de sua pintura. O retorno da atividade mobilizou toda a escola, o que fortaleceu a tese inicial do projeto da importância do letramento literário no ensino médio. Cabe acrescentar que, como mais uma demonstração do alcance e do reflexo positivo do projeto, a Secretaria de Educação de Rondônia (Seduc) publicou uma matéria.

Figura 11 – Notícia sobre o projeto



Fonte: Seduc (2019)

Diante do exposto, o letramento literário mostrou-se relevante para o contexto escolar. Acredita-se que a literatura é (e foi) capaz de mobilizar elementos pessoais, artísticos e sociais, o que proporcionou que o projeto em análise ocorresse também no ciclo (2019-2020), inclusive no contexto da pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o projeto de PIBIC (ciclo 2018-2019) foi finalizado como uma experiência que mobilizou toda a comunidade escolar e comprovou a aplicabilidade da sequência básica de Cosson (2016). Assim, a aplicação da pesquisa mostrou não apenas que os alunos podem se interessar por atividades com a literatura, mas também que estas podem ter sua importância reconhecida no contexto escolar e social. Porém, é importante considerar que uma importante variante não foi considerada no processo: a grade de língua portuguesa, ou seja, os conteúdos que estavam sendo abordados naquele momento pela professora regente.

Nesse contexto, a atuação do projeto aconteceu em uma configuração diferente: na sala de aula, mas sem a atribuição de notas ou avaliações. Dito isso, é relevante pontuar que alguns estudantes não conferiram importância às atividades e leituras, mas participaram da etapa exterior da interpretação, realizaram a pintura e demonstraram apreciação pelo momento. Outros, porém, mostraram interesse desde o início, o que não mudou na atividade envolvendo os quadros.

Desse cenário, então, surgem questionamentos: a sequência básica é uma metodologia que gera resultados também em circunstâncias comuns escolares? É possível que o professor mobilize materiais e leituras, tenha um tempo destinado à literatura em suas aulas e utilize os momentos de motivação e interpretação como métodos de avaliação?

Diante dos resultados e observações realizadas, foi possível chegar à conclusão que sim: a sequência básica de Cosson (2016) é uma metodologia eficaz também nesse contexto, uma vez que possibilita a materialização da leitura literária, o que contribui para o processo de formação de leitores e para a construção de uma avaliação pelo docente.

Por fim, é essencial ressaltar que o preparo do docente, a parceria da instituição escolar e a disponibilidade de materiais contribuem para a efetivação do letramento literário, bem como ocorreu durante a aplicação da pesquisa, pois, em condições contrárias as que vivenciamos, o processo de letramento pode ser interrompido ou sequer ocorrer. Por isso a importância da discussão, da divulgação e da inserção da literatura de maneira concreta (efetivando o contato do leitor com a obra) para a garantir da humanização pela literatura, como dissertou Candido (2014).

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul; São Paulo, SP: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

ONDJAKI. **O voo do golfinho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

QUEIROZ, Antônio; SITON, Vitória. Graduanda da Unir aplica Letramento Literário na Escola Araújo Lima. **Governo do Estado de Rondônia**. [Porto Velho], 2019. Disponível em:

[https://rondonia.ro.gov.br/graduanda-da-unir-aplica-letramento-literario-na-escola-araujo-
lima/](https://rondonia.ro.gov.br/graduanda-da-unir-aplica-letramento-literario-na-escola-araujo-
lima/). Acesso em: 21 jun. 2026.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura em perigo, o perigo da literatura**. Florianópolis: Perspectiva, v. 43, n.3 p. 01-14, jul./set. 2025