

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ  
LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS/INGLÊS- CAMPUS MACAPÁ

ALESSANDRA TOLOSA GUEDES NEVES

MAYRA NICOLY DA SILVA BORGES

**“NA PROFUNDEZA DO LAGO”, DE ITAMAR VIEIRA JÚNIOR:** uma proposta de  
sequência básica para o ensino médio

MACAPÁ-AP

2023

ALESSANDRA TOLOSA GUEDES NEVES  
MAYRA NICOLY DA SILVA BORGES

**“NA PROFUNDEZA DO LAGO”, DE ITAMAR VIEIRA JÚNIOR:** uma proposta de  
sequência básica para o ensino médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título do curso superior de licenciatura plena em Letras - Português/Inglês do Instituto Federal do Amapá - *campus* Macapá.  
Orientador: Me. André Adriano Brun.

MACAPÁ-AP

2023

Biblioteca Institucional - IFAP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

- N518n    Neves , Alessandra Tolosa Guedes  
          "Na profundez a do lago", de Itamar Vieira Júnior: uma proposta de  
          seqüência básica para o ensino médio / Alessandra Tolosa Guedes Neves ,  
          Mayra Nicol y da Silva Borges . - Macapá, 2023.  
          82 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de  
          Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, Curso de  
          Licenciatura em Letras Português/Inglês, 2023.
- Orientadora: Me André Adriano Brun .
1. Sequência básica. 2. Itamar vieira júnior . 3. Sequência didática .  
          I. Borges , Mayra Nicol y da Silva . I. Brun , Me André Adriano , orient. II. Título.

ALESSANDRA TOLOSA GUEDES NEVES

MAYRA NICOLY DA SILA BORGES

**“NA PROFUNDEZA DO LAGO”, DE ITAMAR VIEIRA JÚNIOR:** uma proposta de  
sequência básica para o ensino médio

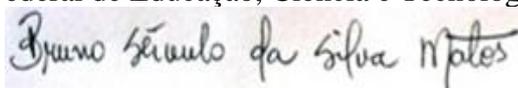
Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado a coordenação do curso  
superior de Licenciatura em Letras-  
Português/Inglês como requisito  
avaliativo para obtenção do título de  
licenciatura plena do Instituto Federal  
do Amapá. – *campus* Macapá.

BANCA EXAMINADORA



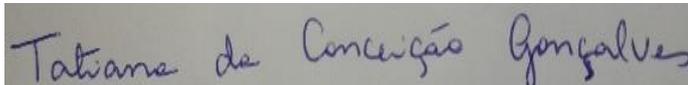
---

Prof. Me. André Adriano Brun (Orientador)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



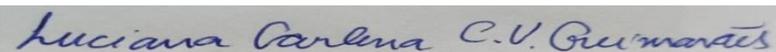
---

Prof. Dr. Bruno Sérvulo da Silva Matos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



---

Profa. Dra. Tatiana da Conceição Gonçalves  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



---

Profa. Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Apresentado em: 15 / 12 / 2023.

Conceito/Nota: 100.

Eu, Mayra, dedico este trabalho ao meu filho Noah Alan da Silva Coelho, que foi minha força e inspiração diária para conseguir seguir em frente e ser melhor a cada dia.

Eu, Alessandra, dedico a Deus, o dono dos meus dias. Aos meus pais, e minhas irmãs pelo amor e apoio incondicional em toda esta trajetória acadêmica. Ao Andrio Ruan, pessoa com quem amo partilhar a vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela dádiva da vida e por nos ter ajudado a enfrentar todos os obstáculos pelo percurso.

Aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram de todas as formas possíveis.

Aos professores, por todo o conhecimento compartilhado que contribuíram para a nossa formação profissional e por todas as experiências incríveis que nos proporcionaram.

Ao nosso orientador Prof. Me. André Adriano Brun, que não mediu esforços para nos auxiliar em toda a construção desta pesquisa.

Às amizades que fizemos ao longo do curso e se tornaram pessoas essenciais, deixando a caminhada mais leve e prazerosa.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, indireta e diretamente, para chegarmos até aqui.

## RESUMO

Observando-se os métodos de ensino de literatura mais usuais nos dias atuais, é possível perceber que eles dificultam o letramento literário, que concebe a leitura enquanto ato solidário a ser ensinado. Diante disso, o presente trabalho objetivou construir e legar produto educacional voltado ao público docente da educação básica, alicerçado na sequência básica de Cosson (2016). O produto consiste em um guia didático de uma oficina de leitura e interpretação do conto “Na profundidade do lago”, de Itamar Vieira Júnior, que foi testada junto a uma turma de 1º ano do ensino médio do Instituto Federal do Amapá. O primeiro capítulo do trabalho, dedica-se à revisão bibliográfica do letramento literário com base nos estudos de Soares (2022), Kleiman (1995), Cosson (2016, 2017, 2021) e Paulino (2001). No segundo, apresenta-se o produto propriamente dito, com considerações voltadas ao público a que se destina. E no último, apresentam-se os principais resultados de entrevista realizada junto aos discentes e à professora da turma testada. Os dados coletados revelaram um elevado grau de satisfação tanto por parte da turma quanto por parte da docente; esta aprovou tanto o produto que referiu já ter utilizado o mesmo formato em outra turma, após o contato com ele.

Palavras-chave: letramento literário; sequência básica; na profundidade do lago; Itamar Vieira Júnior.

## **ABSTRACT**

Looking at the most common methods of teaching literature today, it is possible to see that they hinder literary literacy, which conceives of reading as a solitary act to be taught. In view of this, this work aimed to build and bequeath an educational product aimed at basic education teachers, based on Cosson's basic sequence (2016). The product consists of a teaching guide for a workshop on reading and interpreting the short story "Na profundezza do lago", by Itamar Vieira Júnior, which was tested with a 1st year high school class at the Federal Institute of Amapá. The first chapter of the work is dedicated to a bibliographical review of literary literacy based on studies by Soares (2022), Kleiman (1995), Cosson (2016, 2017, 2021) and Paulino (2001). The second section presents the product itself, with considerations for its intended audience. Lastly, the main results of an interview conducted with the students and teacher of the class tested are presented. The data collected revealed a high level of satisfaction on the part of both the class and the teacher; the latter approved of the product so much that she said she had already used the same format in another class after coming into contact with it.

**Keywords:** literacy; sequência básica; na profundezza do lago; Itamar Vieira Júnior.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Questionário do Google Forms	56
Figura 2 - Questionário do Google Forms	59
Figura 3 - Questionário do Google Forms	60

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Questionário do Google Forms	55
Tabela 2 - Questionário do Google Forms	56

## LISTA DE SIGLAS

CNCT	Catálogo Nacionais de Cursos Técnicos
EAD	Educação à distância
EB	Educação Básica
IFAP	Instituto Federal do Amapá
LL	Letramento Literário
LPL	Língua Portuguesa e Literatura
SB	Sequência Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO, LETRAMENTOS</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Letramento literário</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Letramento literário versus a metodologia reinante no ensino médio hoje</b>	<b>20</b>
<b>2.3</b>	<b>Estratégias de Letramento literário</b>	<b>22</b>
2.3.1	Círculos de leitura	22
2.3.2	A sequência básica	24
<b>3</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>Contextualização</b>	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>A sequência básica de “Na profundez do lago”</b>	<b>30</b>
3.2.1	Informações iniciais	30
3.2.2	Objetivos	32
3.2.3	Recursos necessários	32
3.2.4	Procedimentos metodológicos do 1º dia de oficina	34
<b>3.2.4.1</b>	<b>Apresentação da oficina</b>	<b>34</b>
<b>3.2.4.2</b>	<b>Motivação</b>	<b>35</b>
<b>3.2.4.3</b>	<b>Introdução</b>	<b>37</b>
3.2.5	Procedimentos metodológicos do 2º dia de oficina	41
<b>3.2.5.1</b>	<b>Revisão e apresentação do segundo encontro</b>	<b>41</b>
<b>3.2.5.2</b>	<b>Leitura</b>	<b>42</b>
<b>3.2.5.3</b>	<b>Interpretação</b>	<b>43</b>
3.2.6	Avaliação e Referências	47
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES PÓS TESTAGEM DO PRODUTO</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>A organização geral da oficina</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Avaliação das atividades da oficina por etapa</b>	<b>50</b>
4.2.1	Etapa da Motivação	50
4.2.2	Etapa da Introdução	51
4.2.3	Etapa da Leitura	52
4.2.4	Etapa da Interpretação	53
<b>4.3</b>	<b>A oralidade e a escrita</b>	<b>53</b>
<b>4.4</b>	<b>As atividades diversas</b>	<b>54</b>

<b>4.5</b>	<b>Incentivo à leitura e à produção de sentidos</b>	<b>55</b>
<b>4.6</b>	<b>Avaliação das pesquisadoras e da oficina</b>	<b>57</b>
<b>4.7</b>	<b>Mais oficinas assim!</b>	<b>58</b>
<b>4.8</b>	<b>Críticas (?) e elogios (!)</b>	<b>59</b>
<b>4.9</b>	<b>O parecer da professora da turma</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>66</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO</b>	<b>67</b>
	<b>ANEXO A – CONTO</b>	<b>80</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar à comunidade acadêmica e científica duas coisas: 1) um produto educacional de ensino-aprendizagem de leitura e interpretação literária; e 2) os resultados de sondagem realizada pós testagem do produto; que foi construído ao longo do 2º semestre de 2023 por nós, Mayra Nicolay da Silva Borges e Alessandra Tolosa Guedes Neves, acadêmicas do 8º semestre do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês do Instituto Federal do Amapá – *campus* Macapá, sob a orientação do professor André Adriano Brun.

A ideia de se construir um produto ao longo da pesquisa surgiu da vontade de se fazer uma contribuição um pouco mais prática e direta em benefício dos professores da educação básica, os quais, muitas vezes, por “n” motivos, acabam ficando à margem das discussões teóricas que se fazem na academia.

Teria sido muito mais simples e menos desgastante fazer-se uma pesquisa bibliográfica ou de análise crítico-literária, de natureza mais “teórica”. Não seria preciso arregaçar as mangas, ir à campo, observar aulas, planejar, construir o produto, aplicá-lo, testá-lo, coletar dados e, por fim, analisá-los.

Mas, entre um trabalho mais teórico e abstrato e um mais prático e palpável – talvez acessível –, qual conseguiria romper mais facilmente as barreiras ou fronteiras que separam o universo da academia do universo da escola, como se ambas fossem duas realidades paralelas e incomunicáveis?

Sabe-se que muitos professores enfrentam jornadas exaustivas de trabalho, estão cansados, desmotivados, e não têm muito tempo para construir materiais didáticos próprios; nesse sentido, um material de apoio, com uma proposta diferente da dos livros didáticos, sempre vem bem a calhar.

Sabe-se, também, que muitos professores enfrentam muitas dificuldades para letrar literariamente seus alunos, e não conseguem estimulá-los à prática habitual da leitura e à produção de sentidos, na interação, com os colegas, preparando-os para a vida social prática.

Essas dificuldades advêm, em parte, da falta de livros, de bibliotecas sucateadas, do desestímulo – em função do cansaço e dos baixos salários –, mas, também – e talvez principalmente –, derivam da adoção de metodologias de ensino que, muitas vezes, em vez de propiciar o encontro do aluno com o texto literário e o encontro dos alunos para discutir o texto literário, promovem o seu afastamento.

Inúmeros teóricos, como Durão e Chechinell (2022) por exemplo, afirmam que o livro de leitura literária praticamente desapareceu das aulas de Língua Portuguesa e Literatura nos

dias atuais. Ler e produzir sentidos tanto individual, numa atividade mais solitária, quanto coletivamente, discutindo os textos em sala de aula, a partir da leitura integral da obra, tornou-se uma prática obsoleta.

Normalmente, faz-se uso do livro didático, que conta sucintamente a historiografia literária e o enredo da(s) obra(s), e fazem-se exercícios, com recortes de textos literários. Estes pedem para que o aluno aponte a principal característica do estilo literário ou do autor, mecanicamente, a partir do que foi lido ou explicado pelo professor e, com isso, o professor se dá por satisfeito e a aula é tida por encerrada.

Diante dessa situação-problema bastante generalizada, pensou-se em construir uma proposta concreta baseada em uma metodologia mais atual, que contemplasse a leitura efetiva do texto literário e a sua produção de sentidos na interação leitor-autor-texto e leitor-outros leitores.

A metodologia escolhida foi a do paradigma do letramento literário, pois a mesma pareceu ser, dentre as metodologias mais contemporâneas, aquela que melhor poderia contribuir para uma formação de leitores mais significativa e efetiva, aos nossos olhos e do nosso orientador. O letramento literário não apenas “toma a literatura como uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado”, mas também ensina “a leitura literária como um modo próprio de ler” (COSSON, 2016, p. 183).

Portanto, o produto educacional elaborado consiste em um guia – de apoio didático ao docente – de uma oficina de leitura e interpretação do gênero conto, à luz do letramento literário, voltada para uma turma de 1º ano do ensino médio. A oficina apoia-se na estratégia didática sistematizada apresentada por Cosson (2016) em *Letramento literário: teoria e prática*, denominada sequência básica. Optou-se por esta estratégia de letramento em vez da dos círculos de leitura, que também é muito interessante, pelo fato de que ela não demanda um preparo prévio e uma conscientização maior dos alunos para que entendam a sua dinâmica e passem a praticá-la.

Nesse sentido, como o letramento literário dá sustentação teórica e metodológica à oficina, no primeiro capítulo deste trabalho procedeu-se à sua revisão bibliográfica. Nele, começou-se fazendo a distinção entre letramento e alfabetização, em uma perspectiva mais ampla, a fim de entender sua lógica de prática social. Em seguida, evidenciou-se que o adequado é referir-se ao termo no plural, pois existem várias modalidades de letramento, sendo o literário apenas uma delas. Após, conceituou-se o letramento literário propriamente dito, deixando evidente sua metodologia. A continuação, confrontou-se o letramento literário à metodologia de ensino da literatura reinante nos dias atuais, apesar de esta ser uma metodologia assentada

em práticas muito em voga na primeira metade do século XX, segundo Cosson (2021). Por fim, explicitou-se duas das mais importantes estratégias sistematizadas de letramento literário, os círculos de leitura e a sequência básica, apesar de existirem outras. A explicação da sequência básica foi, naturalmente, mais minuciosa do que a dos círculos de leitura, pois é nela que, de fato, as pesquisadoras se basearam para a construção do produto educacional.

O segundo capítulo dedica-se à apresentação do produto propriamente dito, etapa por etapa. Cada uma das partes da sequência básica contida no guia de apoio didático é acompanhada de comentários à maneira de orientações ou instruções para o seu público-alvo, a fim de que este faça ponderações, ao tomá-la como norte, uma vez todo e qualquer material didático construído por outrem precisa ser analisado criteriosamente, dadas as condições e as especificidades do público e da escola na qual este produto irá ser reaplicado.

O terceiro e último capítulo traz os resultados e a análise da sondagem feita com a professora e a turma de primeiro ano do ensino médio da instituição na qual a oficina foi aplicada e testada. A sondagem objetivou aferir o nível de satisfação e a aceitabilidade da oficina junto aos discentes e verificar, junto à docente, dentre outras coisas, se utilizaria ou recomendaria o uso da sequência em questão caso ela fosse publicada e disponibilizada aos professores da educação básica. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário como instrumento. A turma respondeu a um questionário diferente do da professora, composto de 30 perguntas em sua maioria objetivas. O da professora, por sua vez, continha apenas 6 perguntas, todas de natureza subjetiva.

## 2 LETRAMENTO, LETRAMENTOS

Com o objetivo de definir “letramento” e de diferenciá-lo de “alfabetização”, conceito com o qual muitos o confundem, Magda Soares (2022), em *Letramento: um tema em três gêneros*, distingue pessoa letrada de pessoa alfabetizada.

Segundo a autora, um indivíduo alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever e, com isso, conseguiu sair do estágio de analfabetismo ou da condição de analfabeto.

Contudo, ser alfabetizado, em um país excludente como o nosso e em qualquer lugar do mundo, não garante a inserção e a plena participação do indivíduo na sociedade. Afinal, existem muitas pessoas alfabetizadas que são analfabetas funcionais, pois somente conseguem decodificar enunciados e escrever o básico, como assinar o próprio nome, quando muito.

Essas pessoas não sabem usar, com propriedade, desenvoltura e êxito, a leitura e a escrita para cumprir propósitos diversos, em contextos comunicativos também diversos. Não conseguem produzir textos orais ou escritos, em diferentes gêneros, adequados ao contexto comunicativo, tampouco produzir sentidos quer individual quer coletivamente, na interação.

Por outro lado, o indivíduo letrado ou

(...) o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele indivíduo que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequada-mente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2022, p. 40).

Um indivíduo letrado, nessa perspectiva, é alguém que escreve ou fala, se apropriando adequadamente dos diferentes gêneros textuais, para atingir os objetivos a que se propõe e que o gênero textual ajuda a alcançar, em diferentes contextos comunicativos, tendo sempre em mente os reais ou potenciais interlocutores e os papéis sociais que eles representam.

É, ainda, um sujeito que consegue produzir sentidos a partir da leitura de gêneros textuais diversos, seja no diálogo com o texto e o autor (presente ou ausente ao ato comunicativo), seja no diálogo com outros leitores, ocasião na qual existe a possibilidade de se entrar em contato com interpretações divergentes à sua interpretação, sendo preciso negociar os sentidos do texto com os interlocutores.

De acordo com Angela Kleiman (1995), o

(...) fenômeno do letramento, (...), extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de

aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20)

Na visão da autora, ao apenas ensinar a ler e a escrever – isto é, a codificar e a decodificar palavras escritas –, a escola não consegue ultrapassar o mero estágio da alfabetização para adentrar no do letramento propriamente dito.

Ao agir dessa maneira, ela não apenas não letrava como também desconsidera a necessidade de se letrar de diferentes modos, haja vista a existência de diversos domínios discursivos ou “agências de letramento”, como prefere a autora.

Cosson e Paulino (2014) são enfáticos, ao afirmar que o

(...) letramento não pode ser singular, mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interpretação social associada à escrita e até para além dela. (COSSON e PAULINO, 2014, p.65).

É relevante notar que, no final da citação acima, os autores não se limitam a ideia de texto como sendo algo associado apenas à escrita. Esta ideia coaduna-se com a defendida pela pedagogia dos multiletramentos, que considera “a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação e significação para textos multimodais contemporâneos.” (ROJO, 2013, p. 14).

Assim como Kleiman (1995) e Cosson e Paulino (2014), Terra (2013) também se refere a letramento no plural. A autora, entretanto, em sua abordagem, faz menção apenas a textos escritos.

Terra (2013) esclarece que

(...) a constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja et.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos.” (TERRA, 2013, p.

Nesse sentido e levando-se em consideração o que se disse acima, para um letramento plural, verdadeiro e eficaz, caberia à escola – e a seus agentes – levar em consideração uma série de aspectos: a variada gama de esferas da atividade humana existentes; os diferentes gêneros textuais que circulam em tais esferas; as múltiplas linguagens de que eles são constituídos – não apenas a verbal escrita; bem como “a pluralidade cultural e a diversidade

trazidas pelos autores/leitores” (ROJO, 2013, p. 14) desses textos, com pregação a pedagogia dos multiletramentos.

## 2.1 Letramento literário

No âmbito dos vários letramentos existentes, encontra-se o letramento literário. A esse respeito, Graça Paulino (2001) assevera que

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p. 117-8)

Portanto, para Paulino (2001), o sujeito letrado literariamente é aquele indivíduo que lê habitualmente textos de natureza artística – ciente da condição ficcional e não utilitária desses textos – e os compartilha socialmente como atividade corriqueira ou cotidiana e não como atividade extraordinária. Isto é, os textos literários, após lidos, são frequentemente pauta de conversas e negociações de sentido com outrem, na interação, e não uma experiência individual isolada e incomum.

Em *paradigmas do ensino da literatura*, Cosson (2021b, p. 172) explicita o conceito de letramento literário, apresentado por ele e Paulino (2009, p.67) em obra anterior. Para os autores, o “Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Enquanto processo, ele deve ser visto como algo contínuo, que se desenvolve e se aprimora ao longo da trajetória de vida do sujeito. Nesse sentido, ele não deve começar nem terminar na escola, mas “pode ser aprimorado por ela” (COSSON, 2021b, p. 172).

E se é algo que deve ser apropriado<sup>1</sup>, o letramento literário deve ser entendido como algo que precisa ser internalizado pelo sujeito, pois as pessoas se apropriam somente de algo que lhes é alheio ou externo a si próprias.

---

<sup>1</sup> O termo “apropriação” é muito significativo na teoria do letramento. Magda Soares (2022, p. 39), faz a seguinte observação, que considera importante, quando o explica aos seus leitores, a partir do conceito que elabora sobre letramento: “*ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever*”

Para Cosson, a “(...) apropriação da literatura assemelha-se ao aprendizado da língua materna, que faz com que a língua comum a todos seja também particular a um indivíduo” (COSSON, 2021b, p. 172).

Portanto, como ocorre com a apropriação da língua materna, que é aprendida individualmente por cada um na interação com os outros, a apropriação da literatura pelo sujeito deve ser simultaneamente individual e social.

Individual porque o sujeito primeiramente produz sentidos sozinho a partir do seu encontro com o texto literário (mesmo este encontro sendo coletivo ele é individual, pois cada um interpreta o que leu de um modo único). E social porque o indivíduo deve compartilhar sua interpretação particular do texto literário com aqueles com quem normalmente interage.

Nesse sentido, o compartilhamento da interpretação do aluno, por exemplo, com a sua comunidade de leitores (a turma), pode enriquecer, aprimorar e alargar os horizontes da interpretação individual. Assim também ocorre com a língua, que é enriquecida o tempo todo mediante a interação social.

Conforme o autor,

A metodologia do paradigma do letramento literário compreende um percurso entre dois polos que delimitam e organizam as atividades pedagógicas: *o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos*. Dessa forma, todas as práticas de ensino associadas a esse paradigma precisam estar necessariamente contidas entre esses dois polos, ou seja, devem começar com o manuseio do texto literário e terminar com o compartilhamento da experiência desse manuseio. (COSSON, 2021b, p. 185-6).

Nos discentes já familiarizados com a leitura literária fora da escola, a metodologia do letramento literário apenas ajuda a aprimorar um hábito já incorporado ao seu cotidiano: o de ler e compartilhar impressões sobre os textos com pessoas do seu círculo de convivência (ou alheias a ele).

Nos discentes não familiarizados com a prática, a metodologia busca introduzir, estimular e desenvolver esse hábito, a fim de que ele perdure e não se perca uma vez findo o processo de escolarização.

Ler e comentar textos literários com pessoas do nosso círculo de amizade ou não, trocando impressões convergentes ou divergentes sobre eles, deveria ser algo tão corriqueiro e banal, quanto a atividade de assistir e comentar filmes, telenovelas e séries. Para alguns, isso já

---

significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita ‘própria’, é assumi-la como sua ‘propriedade’”.

é muito familiar; para outros, entretanto, é algo totalmente estranho e fora do comum, e precisa ser-lhes apresentado.

## 2.2 Letramento literário versus a metodologia reinante no ensino médio hoje

A metodologia do letramento literário é apenas uma das várias metodologias de ensino da literatura mais contemporâneas a nós.

Segundo Cosson,

O ensino da literatura, (...), passou por várias transformações ao longo da história que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. No Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível localizar seis paradigmas no ensino da literatura: dois paradigmas tradicionais – *moral-gramatical* e *histórico-nacional* –, que pertencem ao passado mais distante, e quatro paradigmas contemporâneos – *analítico-textual*, *social-identitário*, *formação do leitor e letramento literário* –, que emergem sucessivamente desde o final do século XX até nossos dias. *Grifos nossos* (COSSON, 2021b, p. 7)

As metodologias mais recentes surgiram em função da defasagem e das inúmeras críticas às metodologias tradicionais. Todas as quatro possuem pontos positivos e também negativos, isto é, também são passíveis de crítica, mas atendem melhor aos anseios do aluno e da escola dos dias atuais.

Embora o autor mencione que o paradigma histórico-nacional, junto com o moral-gramatical, pertença a um passado mais remoto, essa concepção pedagógica é a que ainda reina quase que absoluta no ensino da literatura no ensino médio hoje.

De acordo com Cosson, nesta etapa de ensino,

(...) a metodologia [do paradigma histórico-nacional] segue o padrão transmissivista, o modelo dominante na primeira metade do século XX. Trata-se de uma concepção pedagógica em que o conhecimento se reduz a um conjunto de informações que é transmitido sem modificações do professor ao aluno, sendo o primeiro aquele que possui e repassa as informações e o segundo, aquele que as recebe e guarda, conforme a educação bancária tão bem criticada por Paulo Freire (1996). (COSSON, 2021b, p. 50-1)

Na lógica dessa concepção, o papel do professor limita-se, basicamente, a informar – por escrito, na lousa, ou oralmente – ao aluno sobre a história da literatura. Às vezes, a leitura do livro didático assume o papel transmissivista do professor, uma vez que ele contém as mesmas informações que o professor é/seria capaz de dar.

O manuseio e a leitura do texto literário propriamente ditos quase nunca acontecem em sala de aula. Quando muito, leem-se alguns fragmentos avulsos exemplificadores das características da estética literária ou do estilo do autor.

Fora de sala, o aluno vê-se desestimulado a ler as obras indicadas pelo docente, “preferindo o resumo feito por alguma outra pessoa, pois identificar a temática e conhecer o enredo é o que realmente importa para responder ao questionário e acompanhar a preleção do professor”. (COSSON, 2021b, p. 52)

De acordo com Fábio Akcelrud Durão e André Chechinél,

O ensino de literatura passa hoje por uma grave crise. Paralelamente à crescente perda de espaço curricular na educação básica, as obras literárias têm sido deixadas em segundo plano ou simplesmente abandonadas em sala de aula. A dinâmica dos cursinhos e vestibulares adentra a escola, projeta uma imagem distorcida da literatura e burocratiza o contato com os objetos. Já os estilos de época se antecipam à leitura, controlam o campo conceitual das obras e acabam por prescindir dos próprios materiais que buscam descrever. Grifos nossos. (DURÃO e CHECHINEL, 2022, s/p.)

Segundo os autores, além de perder espaço curricular, o objeto livro de literatura tornou-se praticamente um fantasma em sala de aula, pois fala-se dele como se fosse uma entidade abstrata, distante. Em vez de promover a leitura e a discussão dos textos, os professores, normalmente, limitam-se a apresentar informações sobre os livros e sobre os estilos literários a que autores e obras pertencem.

Conforme Cosson e Paulino (2014),

No ensino médio, quando o ensino de literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina [Língua Portuguesa] se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre os seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária. *Grifos nossos* (COSSON e PAULINO, 2014, p. 71-2)

Por tudo isso, acredita-se que a metodologia do letramento literário seja uma metodologia mais eficaz que a metodologia reinante, pois ela não deixa sem resposta as seguintes perguntas: como formar leitores e estimular o hábito da leitura de textos literários, sem tocar nos textos literários propriamente ditos? Como produzir sentidos e compartilhar esses sentidos, na interação, sem a experiência de ler efetivamente os textos?

Também advoga em favor do letramento literário o fato de ele conceber a literatura como “um polissistema, que compreende várias manifestações literárias.” (COSSON, 2016, p. 47).

Enquanto a metodologia dominante considera apenas o cânone como literatura, isto é, válido e digno de ser lido, o letramento literário defende que todos esses “sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, como as ligações que mantêm com outras artes e saberes.” (COSSON, 2016, p. 47).

## 2.3 Estratégias de letramento literário

Em várias suas obras, Cosson (2016, 2017 e 2021a) apresenta algumas estratégias – sistematizadas – para o ensino da literatura na escola, pois entende que as “práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. (COSSON, 2016, p. 47).

Os círculos de leitura e a sequência básica – que pode ser expandida conforme a necessidade e os objetivos do professor – são duas dessas estratégias, como se verá a seguir.

### 2.3.1 Círculos de leitura

Em *Círculos de leitura e letramento literário* (2017), o autor apresenta diversas práticas didáticas envolvendo textos literários, tais

(...) como leitura em silêncio, conforme o exemplo da leitura silenciosa sustentável e leitura meditativa; leitura da voz, como acontece na hora do conto e na sacola de leitura; leitura da memória, ilustrada pelos coros falados e jograis; e leitura da interação, exemplificada pelo *fanfiction*, os jogos de personificação (RPG) e o seminário socrático, entre outras possibilidades. (COSSON, 2021b, p. 199)

Mas a ênfase da obra recai, como o título indica, na estratégia dos círculos de leitura. Segundo o autor, um dos mais conhecidos modelos dessa prática é o proposto por Harvey Daniels (2002), na obra *Literature circles: voice and choice in Books Clubs and Reading Groups*.

Em definição mínima, “um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática.” (COSSON, 2021a, p. 29).

De acordo com Cosson (2017), o círculo de Daniels apresenta as características a seguir:

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

As fichas de função referidas no item “e” da citação acima, visam auxiliar sobretudo os iniciantes nos círculos de leitura. À medida que o participante incorpora a prática, ele pode abster-se da ficha. E, normalmente, nem todas as funções precisam ser preenchidas, já que há mais funções do que participantes.

Conforme Cosson (2017), as várias funções referidas por Daniels são:

- a) Conector – liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador – sumariza o texto;
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- i) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes (Daniels, 2002, 107-32).

Apesar de interessante, essa estratégia não seria implementada com muito êxito em escolas desprovidas de livros<sup>2</sup> e bibliotecas, ou, ainda, em escolas compostas por alunos predominantemente de baixa renda, desprovidos de tablets, celulares e/ou notebooks.

### 2.3.2 A sequência básica

Em *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2016: p.48) delinea “duas possibilidades concretas de organização de estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura no ensino básico”: a sequência básica e a expandida<sup>3</sup>.

As duas sequências apresentam um conjunto de atividades, organizadas em etapas, que vão desde a pré-leitura até o pós-leitura, passando pela leitura propriamente dita.

De acordo com o autor, essas sequências alicerçam-se em três perspectivas metodológicas, a saber: a técnica da oficina, que “consiste em levar o aluno a construir pela prática o seu conhecimento”; a técnica do andaime, que consiste em “dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento”; e a técnica do portfólio, que permite o registro das diversas atividades realizadas ao longo da oficina e, no final, “a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos.” (COSSON, 2016, p. 48).

A sequência básica compreende quatro etapas ou fases, que são assim denominadas: I) Motivação, II) Introdução, III) Leitura, e IV) Interpretação. A seguir, elas serão explicadas detalhadamente, na ordem em que foram citadas.

#### I) MOTIVAÇÃO:

O objetivo da primeira etapa da sequência, como o próprio nome indica, é preparar e motivar os alunos para o encontro com o texto literário.

Por isso, nesta etapa, são bem vindas atividades dinâmicas e lúdicas, bem como a utilização de textos poéticos ou músicas, dentre outros recursos que ajudem a despertar a curiosidade dos mesmos.

---

<sup>2</sup> Os professores do *campus* Macapá teriam, talvez, um pouco de dificuldade em implementar os círculos de leitura em suas aulas a partir de livros não disponíveis em domínio público, haja visto ainda ser pequeno e pouco variado o acervo de livros de leitura literária voltado para o público do ensino médio na biblioteca institucional. Além disso, existem pouquíssimas obras com mais do que um exemplar e para um grupo de quatro ou cinco alunos, são necessárias mais obras para leitura concomitante.

<sup>3</sup> Não iremos nos ater à sequência expandida neste trabalho, apesar de muito interessante também, porque o produto educacional construído centra-se na básica apenas. Contudo, importa saber que ela apresenta as mesmas 4 etapas desta última – que serão explicitadas mais adiante: Motivação, Interpretação, Leitura e Interpretação. A diferença entre ambas reside no fato de que a Interpretação da sequência expandida se desdobra em Primeira Interpretação, Contextualização e Segunda Interpretação. Para saber mais, recomenda-se a leitura do capítulo que trata especificamente dela, da obra em questão.

As atividades de motivação, para além de entreter, ajudam a sondar os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca das coisas e da vida, mimetizados no universo da ficção. Enfim, ajudam a preparar terreno para discussões potencialmente mais produtivas na quarta etapa da oficina.

Para o autor, “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2016, p. 55), do contrário são inúteis.

Para Cosson (2016, p. 57), é importante que as atividades de motivação envolvam tanto escrita quanto oralidade e não sejam muito alongadas, sob o risco de provocarem efeito contrário.

## II) INTRODUÇÃO

O objetivo da segunda etapa é, basicamente, o de apresentar a obra e o autor aos alunos e justificar a sua escolha.

Para apresentar a obra, pode-se recorrer a elementos tanto paratextuais, como capa, orelhas, contra-capas, prefácio, posfácio, ilustrações, etc., como extratextuais, como resenhas, notícias, vídeos, etc.

As apreciações críticas positivas presentes nesses recursos “são elementos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação” (COSSON, 2016, p. 61). Também podem servir de mote para o professor justificar o porquê de ter escolhido aquela obra para trabalhar com a turma.

Segundo Cosson (2016, p. 60), “independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos.” Também não “pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra”.

Para apresentar o autor, pode-se apelar para notícias, entrevistas, fotografias, vídeos-propaganda, etc. O professor pode, ainda, utilizar este momento para falar da sua experiência pessoal de leitura da obra em questão ou de outras obras do autor, caso já tenha lido outras, naturalmente.

É importante que professor tome cuidado para “que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos.” (COSSON, 2016, p. 60).

Assim como a motivação, a introdução não deve ser demasiadamente longa, pois sua “função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2016, p. 61).

### III) LEITURA

A etapa da Leitura consiste, como o nome sugere, no momento do encontro propriamente dito do leitor com o texto literário.

A leitura de textos mais curtos, como contos, por exemplo, pode ser encaminhada na própria sala de aula. Já textos mais longos, que demandam mais tempo, precisam ser lidos em casa, mas nada impede que o professor comece a leitura do primeiro e do segundo capítulos de uma obra extensa em sala, segundo Cosson (2016, p. 62).

Dependendo do tamanho do texto ou do trecho a ser lido, a leitura pode ser encaminhada de diversas maneiras: ela pode ser silenciosa e individual, em voz alta e compartilhada, com os leitores alternando-se entre si, ou parcialmente compartilhada em voz alta e silenciosa.

De acordo com o autor, a leitura de textos mais longos, requer o acompanhamento do professor.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2016, p. 62)

O acompanhamento é feito em momentos que o autor denomina de intervalos de leitura, em sala de aula. Esses intervalos podem ser feitos de duas formas diferentes: “por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas”. (COSSON, 2016, p. 62).

Nos intervalos nos quais são realizadas atividades mais específicas, pode-se realizar a leitura de textos menores. Após a leitura do novo texto introduzido – uma música, um poema, uma notícia, etc. – o professor pode pedir para que os alunos estabeleçam conexões ou *links* entre os dois textos. Por isso, é imprescindível que o texto menor não seja aleatório, mas sim guarde estreita relação com a obra.

Outra estratégia possível para os intervalos, consiste realização da “leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar.” (COSSON, 2016, p. 63)

Para que os alunos não se percam, é importante que o professor, ao indicar um texto literário mais longo, construa – e negocie – com os alunos uma agenda, deixando evidentes as datas dos intervalos. Também é importante, segundo o autor, que os períodos entre um intervalo e outro não sejam por demais longos, para que não se perca o foco da atividade.

A etapa da leitura, segundo o autor, corresponde ao estágio de “decifração” (COSSON, 2016, p. 64) do texto literário. Isto quer dizer que ainda se está na etapa da “alfabetização” literária e não na do letramento propriamente dito. Entretanto, este último já se iniciou, pois para ser letrado em algo o indivíduo precisa, primeiro, ser alfabetizado.

#### IV) INTERPRETAÇÃO

Para o autor, “a interpretação parte do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2016, p. 64).

A citação acima explicita o caráter de prática social do letramento literário, pois concebe a interpretação como uma prática não individual ou com um mero diálogo exclusivo entre leitor e autor. Entra em cena um terceiro elemento – a comunidade –, com quem o leitor tem a oportunidade de trocar impressões e/ou negociar sentidos para o texto que lê.

No âmbito do letramento literário, Cosson propõe pensar a interpretação em dos momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. (...) / O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. *Grifos nossos* (COSSON, 2016, p. 65)

Fora da escola, após a leitura de um texto literário, o leitor pode ou guardar para si a interpretação do livro que leu ou, ainda, “conversar sobre (...) [ela] com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro (...) [o] afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega (...)”. (COSSON, 2016, p. 65)

Na escola, todavia, guardar para si a leitura de um texto não faz sentido algum. Nela, é imprescindível

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 comunidade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2016, p. 66).

Para o autor (2016, p. 66), a etapa da Interpretação requer uma mediação organizada, todavia, ela não deve ser impositiva. Segundo ele, o professor não deve nem partir da premissa de que só há uma interpretação possível nem da que toda interpretação seja válida, ou aceitar que “uma tradição autorizada” seja capaz de limitar a interpretação da turma. Muito menos achar que não pode compartilhar com a turma a sua interpretação, por receio de interferir nas conclusões a que cada um ou a turma chegou.

Portanto, o professor pode e deve também compartilhar a sua interpretação com a turma, uma vez que é parte integrante da comunidade de leitores ali instalada, mas deve ter cuidado para não sacralizar essa interpretação, desmerecendo outras interpretações igualmente válidas, desde que respaldadas no texto e argumentativamente plausíveis. Ele deve ter sempre em mente que a sua própria leitura pode ser ampliada e ressignificada com a ajuda dos alunos.

Para o autor, “(...) não há restrições para as atividades de interpretação, (...)”, mas todas “(...)”, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro.” (COSSON, 2016, p. 66)

O registro pode variar em função de uma série de aspectos, como “(...) o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, (...)” (COSSON, 2016, p. 66), por exemplo.

O registro não deve ser exclusivamente escrito, sob o risco de o letramento, enquanto prática social, não ocorrer. Entretanto, a interpretação escrita pode ser exposto em feiras culturais, varais, exposições, sem ter que obrigatoriamente ser acompanhado da oralidade. Contudo, se for acompanhada da oralidade, nessas ocasiões, tanto melhor.

No último capítulo de *Letramento literário: teoria e prática*, o autor, baseado na sua experiência docente e na condução de cursos com outros docentes, nos quais são compartilhadas muitas experiências exitosas, faz referência a uma série de atividades possíveis para a etapa da Interpretação. Mas elas podem ser úteis para outras etapas também, cabendo ao docente saber o momento oportuno de utilizá-las, conforme os seus objetivos.

O mais legal desse rol de atividades é que elas, como as lendas, não têm autoria, pois fazem parte da rotina de muitos docentes de escolas Brasil afora. Além disso, são perfeitamente maleáveis, cabendo ao professor adaptá-las como desejar, em função de uma série de aspectos relacionados à realidade da sua turma e escola, que só ele é capaz de saber e avaliar.

### 3 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### 3.1 Contextualização

O produto educacional que será descrito e comentado ao longo deste capítulo tem o formato de guia, no sentido dicionarizado de roteiro.

Trata-se do planejamento de uma oficina literária realizada nos moldes da sequência básica, segundo sugestão didática apresentada por Cosson (2016), conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

A oficina possui carga horária total de 4 horas-aula e foi testada nos dias 25 e 26 de outubro de 2023<sup>4</sup> em uma turma de 1º ano de um curso técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Amapá – *campus* Macapá, composta por 35 alunos.

No primeiro dia (25), foram feitas as etapas da Motivação e da Introdução e, no segundo dia (26), as etapas da Leitura e da Interpretação.

O planejamento do produto foi realizado e revisado entre a segunda metade de setembro e a primeira quinzena de outubro de 2023. Já a confecção do material didático – incluindo-se aí a elaboração de slides e a preparação de cadernos de atividades para os alunos – deu-se logo após, entre o dia 15 e o dia 24 de outubro.

Após a aplicação da oficina, as pesquisadoras ainda voltaram à turma no dia 01 de novembro para recolher a atividade proposta para casa no final do encontro do dia 26 de outubro e montar, em conjunto com os alunos, a exposição dos trabalhos sob o formato de varal artístico.

Neste dia (01), as professoras aproveitaram a oportunidade para aplicar o questionário cujos resultados serão apresentados e analisados no 3º capítulo deste TCC, bem como coletar os termos de autorização de uso e publicação dos dados coletados.

A oficina literária tem como foco a leitura e a interpretação do conto “Na profundezas do lago”, extraído da antologia *Doramara ou a Odisseia*, do escritor contemporâneo Itamar Vieira Júnior, que se tornou bastante conhecido no cenário nacional após o sucesso estrondoso de *Torto arado*.

---

<sup>4</sup> Antes de aplicar a oficina, para conhecer os hábitos e a rotina da turma e para poder pensar em possibilidades de abordagem didática mais adequadas aos anseios da mesma, as pesquisadoras observaram as aulas de Língua Portuguesa e Literatura ministradas pelo/a docente oficial da turma durante 3 semanas consecutivas, ao longo do mês de agosto.

Como todo guia didático, o produto contém sugestões de atividades para o público-alvo a que se destina – professores de nível médio da Educação Básica e afins – e orientações de como proceder para encaminhar essas atividades.

Entretanto, o texto instrucional contido no guia não se assemelha a uma receita culinária de um bolo que deve ser seguida à risca, por exemplo, sob pena de o bolo desandar ou dar errado.

O guia – como qualquer material didático – é passível de adaptações – cortes, acréscimos, emendas, etc. – pelos usuários, pois somente os professores conhecem bem a realidade da sua escola e sabem o que pode e o que pode ser aplicado a sua turma.

Sabe-se que as turmas e as realidades educacionais são bastante diferentes, até mesmo em lugares considerados pequenos. Por exemplo, a realidade de uma turma do distrito do Bailique, pertencente ao município de Macapá, é bem diferente da de uma turma de um colégio localizado no perímetro urbano da capital. Até mesmo no contexto urbano, podem ser encontradas realidades bem antagônicas, muitas vezes expressas por meio dos seguintes pares dicotômicos: escolas periféricas *versus* centrais, públicas *versus* privadas.

### 3.2 A sequência básica de “Na profundidade do lago”

#### 3.2.1 Informações iniciais

<b>Oficina Literária</b>	
<b>PLANEJAMENTO</b>	
<b>INFORMAÇÕES INICIAIS</b>	
<b>IDENTIFICAÇÃO:</b>	
<b>Instituição:</b>	Instituto Federal do Amapá – <i>campus</i> Macapá
<b>Curso:</b>	Licenciatura em Letras Português-Inglês
<b>Turma / Ano de ingresso:</b>	8º Semestre / 2019.1
<b>Componente Curricular:</b>	Trabalho de Conclusão de Curso II
<b>Autora(s)</b>	Mayra Nicolly da Silva Borges Alessandra Tolosa Guedes Neves
<b>Orientador:</b>	André Adriano Brun
<b>OBJETO ESTÉTICO:</b>	
<b>Gênero literário:</b>	Narrativo

<b>Subgênero:</b>	Conto
<b>Título do texto e/ou da obra:</b>	“Na profundidade do Lago”, extraído de <i>Doramamar ou a Odisseia</i>
<b>Autor:</b>	Itamar Vieira Júnior
<b>ESCOLA-CAMPO:</b>	
<b>Instituição:</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – <i>campus</i> Macapá
<b>PÚBLICO ALVO:</b>	
<b>Nível de ensino:</b>	Ensino Médio
<b>Série:</b>	(X) 1º Ano ( ) 2º Ano ( ) 3º Ano
<b>Curso:</b>	Técnico em Transações Imobiliárias <sup>5</sup>
<b>DATA E LOCAL DE APLICAÇÃO:</b>	
<b>Data(s):</b>	25 e 26 de outubro de 2023
<b>Horário:</b>	25/10 – das 14:55 às 16:50 26/10 – das 09:10 às 11:05
<b>Carga-horária da oficina:</b>	4 aulas de 50 min (2 encontros de 2 aulas cada)
<b>Modalidade:</b>	(X) presencial ( ) semi-presencial ( ) EaD
<b>Se presencial, local:</b>	(X) sala nº 47 <sup>6</sup> ( ) auditório ( ) laboratório nº ( <i>colocar número</i> )
<b>Se EaD, especificar:</b>	( ) síncrona ( ) assíncrona ( ) mista
<b>Link das aulas EaD:</b>	( <i>Informar se for o caso</i> )

Vários dos dados acima são adaptáveis, dependendo da realidade da turma e da escola em que a oficina for aplicada.

O professor poderá, inclusive, realizar a oficina sob o formato EaD ou misto, se necessário. Nesses casos, é possível que a oficina necessite de ajustes um pouco maiores.

A única coisa que precisa ser preservada é a identidade das autoras e do orientador, mesmo em se tratando de adaptação ou recorte, por se tratar de produto autoral.

A oficina foi pensada e planejada para uma turma de 1º ano do ensino médio, contudo nada impede de a mesma seja aplicada em turmas de 2ºs ou 3ºs anos, pois o letramento literário não concebe a literatura como conteúdo e, sim, como prática que deve ser ensinada e/ou aprimorada na escola, conforme se disse na introdução deste TCC, com base em Cosson (2016).

<sup>5</sup> Nome de curso fictício, extraído aleatoriamente do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do MEC. O *campus* Macapá possui apenas os seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio presenciais: Alimentos, Edificações, Estradas, Mineração, Química e Redes de Computadores.

<sup>6</sup> Número fictício.

Portanto, cabe ao professor analisar se o texto e as atividades propostas são adequados para a realidade da sua turma, seja ela de 1º, 2º ou 3º ano.

### 3.2.2 Objetivos

OBJETIVOS
<p><b>GERAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrar em contato com a produção literária de Itamar Vieira Júnior, por meio da leitura e interpretação do conto “Na profundidade do lago”, extraído da obra <i>Dorammar ou a Odisseia</i>.</li> </ul>
<p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar expectativas nos alunos em relação ao conto que será lido, por meio de atividades interativas que guardem relação temática com ele, na primeira aula.</li> <li>- Fazer a propaganda do autor e do livro de onde o conto foi extraído, apresentando e justificando a escolha deles, de modo a desenvolver o interesse dos alunos pelos mesmos.</li> <li>- Possibilitar o contato com texto literário, por meio da leitura integral do mesmo, de forma compartilhada e oralizada.</li> <li>- Realizar pausas rápidas, durante a leitura, para verificar se todos os alunos estão acompanhando o desenrolar das ações.</li> <li>- Proceder à interpretação do conto, estimulando o registro da mesma por parte dos alunos e sua socialização, seja por escrito seja oralmente, com o grande grupo.</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura do texto literário e pela resignificação do mesmo através da socialização, no estilo roda de leitura.</li> </ul>

Entre os objetivos específicos acima, há praticamente um para cada uma das etapas da sequência básica, isto é, um para a Motivação, outro para a Introdução, dois para a Leitura e dois para a Interpretação.

O professor que tomar esta oficina como norte para trabalhar o conto em questão com seus alunos, poderá acrescentar outros objetivos, conforme as adaptações que fizer e as necessidades da sua turma.

### 3.2.3 Recursos necessários

RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderninhos artesanais (1 para cada aluno);</li> <li>- Computador ou notebook;</li> <li>- Arquivos dos vídeos que serão usados nas atividades da Motivação, Introdução e Interpretação;</li> <li>- Projetor de slides;</li> <li>- Cabos (vga ou hdmi) e extensão;</li> <li>- Celulares (dos alunos) com acesso à internet ou laboratório de informática (também com acesso à internet);</li> <li>- Cola branca ou transparente de papel (lavável);</li> <li>- “Doramar ou a odisseia”, de Itamar Vieira Júnior (livro físico);</li> <li>- Cards das capas de “Torto arado” , “Doramar ou a odisseia” e “Salvar o fogo” em miniatura (1 de cada para cada discente).</li> <li>- Folhas de papel A4 (no dobro da quantidade de alunos da turma);</li> </ul>

Para a confecção dos caderninhos artesanais o professor pode dobrar várias folhas de papel A4 rapidamente e grampeá-las no formato livreto ou simplesmente pedir a seus alunos que utilizem os próprios cadernos convencionais. Mas não deve deixar de estimulá-los a usarem-nos, pois é altamente recomendável que a oficina alterne tanto momentos ou atividades de escrita como de oralidade, para que os alunos desenvolvam as duas habilidades igualmente.

Usualmente, o registro escrito marca mais do que a palavra falada – efêmera por excelência. Além disso os alunos poderão, ao término da oficina ou futuramente, folhear o caderninho e perceber o quanto evoluíram – e ao mesmo tempo contribuiram – durante a construção de sentidos para o texto em leitura e discussão pela sala.

Os celulares ou o laboratório de informática com acesso à internet, somente são necessários para a realização da primeira atividade da etapa da Motivação. Se não houver nenhum dos dois recursos, o professor precisará providenciar a substituição da mesma ou adaptá-la, conforme se explica na página 36, mais adiante.

Quando da aplicação da oficina, as pesquisadoras tinham o livro físico para apresentá-lo à turma, mas o professor, caso não o tenha ou não o encontre na biblioteca, por ser bem

recente, pode alternativamente apresentá-lo virtualmente apenas, em slides, citando a fonte de onde a capa foi tirada.

Quanto aos cards das capas, o professor pode imprimir várias em uma única folha, para não sair muito caro. O tamanho das capas deve ser realmente pequeno, pois serão coladas em caderninhos – o diminutivo da palavra, neste caso, fala por si. Se o professor ou a escola não tiverem tinta para impressão preferencialmente colorida, pode-se optar também por apresentar as capas apenas virtualmente, sem que isso represente um impeditivo para a realização da tarefa.

### 3.2.4 Procedimentos metodológicos do 1º dia de oficina

#### 3.2.4.1. Apresentação da oficina

<b>PRIMEIRO ENCONTRO</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>
<p>Nos minutos iniciais da aula, as professoras<sup>7</sup>, uma a uma, irão se apresentar à turma, informando seus nomes e que são acadêmicos do 8º semestre do curso de Letras do IFAP; dirão que a oficina que irão aplicar à turma foi planejada ao longo do mês de setembro e parte de outubro; e que a mesma faz parte de um projeto maior, que é o Trabalho de Conclusão de Curso delas.</p> <p>Após essa breve apresentação, uma delas explicará a estrutura e o funcionamento da oficina; que nela será lido e interpretado um conto de Itamar Vieira Júnior (cujo título será revelado mais adiante, em momento oportuno); quantidade de encontros da oficina, etc., de modo a planificá-la, por meio de um esquema, para que os alunos entendam sua lógica e não se sintam perdidos.</p> <p>Enquanto uma das professoras explica, a outra irá entregar à turma <b>caderninhos artesanais</b> preparados por elas para que os alunos registrem as atividades da oficina neles.</p> <p><b>Tempo estimado: 10 minutos.</b></p>

<sup>7</sup> Em vez de usar a palavra “professor” ou utilizar a 3ª pessoa do discurso, como é praxe em cartilhas, optou-se – politicamente! – pelo uso da palavra no feminino ao longo de todo o produto, como incentivo às possíveis leitoras desse trabalho – professoras da educação básica. Sabe-se que o trabalho não será lido somente por mulheres, mas o uso constitui uma homenagem a elas. Ao ver que a cartilha foi feita por mulheres, elas poderão sentir-se inspiradas a trilhar caminhos semelhantes, além de conscientizar-se de que os universos acadêmico e científico também podem ser ocupados por elas.

Apesar de os discentes já conhecerem superficialmente as pesquisadoras por causa do período de observação de aulas, considerou-se fundamental apresentar-se novamente à turma e dizer o que estavam fazendo naquele recinto naquela data, uma vez que eram pessoas alheias ao seu cotidiano escolar.

Não é preciso dizer que o professor oficial da turma não precisará fazê-lo, a menos que a oficina abra os trabalhos do ano letivo. Nesse caso, a apresentação é altamente recomendável.

Após a apresentação, planificar a oficina é extremamente necessário, pois ajuda os discentes a se situarem e a se sentirem mais seguros do que aquelas pessoas intrusas irão fazer gerindo as atividades da classe.

É importante que o professor oficial da turma não pule este passo também, pois a planificação deixará a turma mais à vontade, tranquila e segura do que está acontecendo, principalmente se este tipo de abordagem didático-pedagógica não for muito comum em sua práxis diária.

#### 3.2.4.2 Motivação

MOTIVAÇÃO
<p><b>ATIVIDADE 1</b></p> <p>Como o conto que será lido gira em torno de uma problemática ambiental e envolve questões sobre o descaso com os povos indígenas, as professoras irão pedir para que os alunos dividam-se em grupos de cinco alunos.</p> <p>Após feita a divisão, as professoras pedirão para que cada grupo faça uma breve pesquisa na internet com o título “<i>Desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade</i>”, por meio do celular mesmo.</p> <p>As professoras pedirão para que os alunos anotem os principais desafios encontrados em tópicos na <b>primeira página do caderninho</b>, para utilizar as anotações como suporte para a socialização, que será feita na sequência.</p> <p>Assim que todos os grupos finalizarem a pesquisa, irão expor os seus resultados, indicando oralmente tudo o que conseguiram encontrar, um grupo de cada vez.</p> <p>Esta pesquisa tem como objetivo fazer com que os alunos tomem conhecimento de que os problemas ambientais e a ação humana interferem sobremaneira na qualidade de vida dos povos originários brasileiros.</p> <p><b>Tempo estimado: 20 minutos (10 para a pesquisa e 10 para a socialização).</b></p> <p><b>ATIVIDADE 2</b></p>

Com o auxílio de um *datashow*, as professoras irão expor dois vídeos curtos referentes ao tema da pesquisa proposta na atividade anterior.

*Links* dos vídeos:

Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=ghvHidT-sSE> (00:02:09)

Vídeo 2: [https://www.youtube.com/watch?v=ezfF98hB-cI\\_](https://www.youtube.com/watch?v=ezfF98hB-cI_)(00:03:54)

Os vídeos são de reportagens atuais sobre a problemática apresentada aos alunos. Os alunos deverão assistir aos vídeos atentamente, fazendo assimilações individuais com os resultados que obtiveram em suas pesquisas.

Após a visualização dos vídeos, as professoras pedirão para que os alunos escrevam, individualmente, **na segunda página do caderninho**, em poucas palavras, suas impressões acerca dos vídeos e embaixo desenhem uma carinha *emoji* que sintetize o seu sentimento em relação a este tema.

Ao término da atividade, as professoras pedirão a dois ou três alunos para que leiam o que escreveram e apontem o *emoji* desenhado.

**Tempo estimado: 15 minutos.**

### ATIVIDADE 3

Como nas atividades anteriores os alunos já entraram em contato com as dificuldades que cercam os povos indígenas, nesta atividade, as professoras proporão aos alunos que façam um acróstico a partir da palavra INDÍGENA, na **terceira página do caderninho**.

Explicarão que a referida palavra deverá ser escrita na vertical e em letra maiúscula. Os alunos terão que observar cada letra que compõe a palavra e, para cada uma delas, deverão nomear um dos problemas enfrentado por estes povos.

Dirão para os alunos ficarem à vontade para usar caneta colorida, lápis de cor, canetinha ou caneta destaca texto para realizar esta atividade.

**Tempo estimado: 15 minutos.**

A primeira atividade da Motivação foi planejada para ser realizada na própria sala da turma porque notamos que praticamente todos os alunos tinham celular durante a observação realizada e a rede *wi-fi* da instituição pegava bem na sala oficial da turma, coisa que normalmente não ocorre em todas as salas da instituição.

O professor oficial da turma – se fizer uso deste planejamento – deverá levar em consideração a posse ou não de celulares pela maioria dos alunos e o funcionamento da rede *wi-fi* da escola, se ela possuir este recurso. Caso os alunos não tenham esse dispositivo eletrônico, o professor pode realizar esta etapa da oficina no laboratório de informática da escola, se a mesma possuir um e tiver rede *wi-fi* logicamente.

Caso a escola não possua rede *wi-fi*, o professor poderá, alternativamente, pesquisar e imprimir notícias diferentes sobre a temática com antecedência para disponibilizá-las à turma. Do contrário, precisará pensar em uma atividade substitutiva, se quiser fazer as 3 atividades de Motivação planejadas pelas pesquisadoras.

Alternativamente à temática indígena, o professor poderá propor alguma atividade ligada à temática da saúde mental de professores e alunos, visto a protagonista do conto – uma professora – ter sido afastada de sala por depressão em função de pais e dirigentes da escola estarem-na acoessando por suas ideias progressistas. Caso explore essa temática, o professor deverá tomar cuidado para abordar o assunto de forma leve, para que não se instale um clima pesado na sala justamente nesta etapa da oficina que tem como propósito motivar e cativar os alunos.

A segunda atividade da Motivação só pode ser realizada pelo professor se a escola possuir *data-show*. Para tanto, normalmente é preciso que o professor se antecipe e realize o agendamento, para garantir a sua disponibilidade para o dia desejado. Se a escola não possuir tal recurso, pode-se recorrer alternativamente ao laboratório de informática, como sugerido na primeira atividade, se a escola possuir *wi-fi*. Além disso, para que esta atividade funcione no laboratório, o professor precisa checar com antecedência se os programas que rodam vídeos estão instalados e/ou atualizados nos computadores daquele ambiente.

A terceira atividade planejada para a Motivação objetiva despertar a criatividade discente de uma forma mais descontraída e lúdica, explorando a poesia e as cores. Além disso, ela estimula a sumarização do conhecimento construído ao longo das duas atividades anteriores.

Por último, convém notar que, no conjunto, as três atividades da Motivação mesclam, de modo bem dosado, oralidade e a escrita. As três atividades estimulam o registro escrito e as duas primeiras preveem a socialização oral das conclusões obtidas. Embora a terceira não preveja a oralidade explicitamente, nada impede que o professor peça para que alguns alunos compartilhem seus acrósticos com a turma e os estimule a explicar o porquê escolheram esta ou aquela palavra, principalmente se alguma delas soar um pouco estranha ou, ao contrário, muito significativa.

### 3.2.4.3 Introdução

## INTRODUÇÃO

## ATIVIDADE 1

Nesta atividade, inicialmente, de forma breve, uma das professoras irá explicar por que escolheram Itamar Vieira Júnior (e não outro escritor) para trabalhar na oficina com a turma.

Na sequência, irá mostrar (rapidamente) o livro físico de onde o conto que será lido foi tirado. E informará aos alunos que irão assistir a um vídeo de uma entrevista com o autor, realizada por um programa de televisão, quando da publicação do livro “Doramar ou a Odisseia”.

*Link do vídeo:* [https://www.youtube.com/watch?v=TbGJ\\_qJ9qsA](https://www.youtube.com/watch?v=TbGJ_qJ9qsA) (00:03:34)

Após assistirem ao vídeo, a professora perguntará aos alunos se já tinham ouvido falar desse autor ou se já leram alguma obra dele, e que informações relevantes conseguiram reter do vídeo, dando um tempo para que se expressem novamente.

A professora irá aproveitar esta oportunidade de interação para falar que o autor é baiano e que fez seus estudos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) em Geografia, na Universidade Federal daquele estado, deixando claro que ele, além de ficcionista, é um intelectual e pesquisador dos problemas humanos, urbanos e rurais do seu estado.

Por último, a professora dirá que Itamar Vieira Júnior é um dos escritores contemporâneos mais badalados da atualidade; que uma de suas obras ganhou vários prêmios importantes (citando quais são) e que a mesma, apesar de recente, já foi traduzida para outros idiomas.

**Tempo estimado: 12 minutos.**

## ATIVIDADE 2

Nesta atividade, uma das professoras explicará aos alunos que eles assistirão a um trecho de um vídeo-resenha disponível no Youtube sobre “Doramar ou a Odisseia”.

*Link do vídeo:* [https://www.youtube.com/watch?v=rKZe\\_PbVmzg](https://www.youtube.com/watch?v=rKZe_PbVmzg) (exibir apenas o seguinte lapso temporal: 00:02:56 – 00:09: 01).

O vídeo é estrelado por Luigi Ricciardi, autor e apresentador de um canal que fala de leitura e livros, denominado “Acrópole revisitada”.

Antes de passar o vídeo, a professora pedirá aos alunos que, enquanto o assistem, anotem na **quarta página do caderninho**, numa espécie de chuva de palavras, as principais temáticas da obra referidas pelo apresentador.

Ao final, a professora pedirá aos alunos que digam, aleatoriamente, os principais temas que conseguiram reter. Caso eles não tenham apontado todos, a professora poderá lembrá-los e/ou acrescentar alguns.

**Tempo estimado: 13 minutos.**

### **ATIVIDADE 3**

Aqui, as professoras irão expor as capas das principais obras de Itamar Vieira Júnior através do projetor, e pedirão que os alunos identifiquem o que elas têm em comum.

Cards em miniatura das capas e cola serão distribuídos entre a turma para que os alunos cole as capas na **quinta página do caderninho**.

Os alunos terão 2 minutos para assimilar as semelhanças entre as capas das obras e expressar suas opiniões.

As professoras perguntarão que adjetivos eles usariam para definir as capas do ponto de vista estético e se elas representam um potencial convite à leitura.

**Tempo estimado: 10 minutos.**

### **ATIVIDADE 4**

Nesta atividade, as professoras pedirão aos alunos para que, individualmente, escrevam na **sexta página do caderninho**, uma breve(íssima) cartinha imaginária para o autor, fazendo perguntas sobre a sua vida, inspirações, obras, etc. A cartinha deverá ter apenas uns dois parágrafos, pois seu objetivo é criar uma conexão pessoal com o autor.

**Tempo estimado: 15 minutos.**

A primeira atividade da Introdução objetiva apresentar a imagem física do autor em movimento durante entrevista. A opção por apresentar o autor em vídeo e não em foto deve-se ao fato de que uma imagem em movimento normalmente chama mais atenção do que uma ou mais fotografias fixas.

Ver o autor gesticulando, sereno, bem articulado, não apenas prova que é um ser humano comum – não abstrato – como também permite que o aluno entre em contato, mesmo que brevemente, com algumas de suas ideias.

Se realizar esta atividade, o professor pode dar as mesmas informações curtas e, em tese, relevantes que as pesquisadoras planejaram dar ou pode, ainda, acrescentar novas, desde que não se prolongue demais e não caia na tentação de apresentar pormenores biográficos desimportantes, tornando a atividade maçante.

Mostrar o livro físico e, depois, permitir que os alunos o manuseiem é importante e pode ajudar a cativar os discentes para a existência real desse objeto cada vez mais distante na vida de muitos estudantes.

Esta atividade contempla o visionamento de texto audiovisual, mas não demanda escrita por parte dos discentes. Por parte do professor, exige pesquisa prévia sobre o autor, leitura e seleção de dados realmente relevantes, para que a breve exposição que fará seja sucinta e, ao mesmo tempo, agradável.

É importante que o professor capriche na hora de explicar o porquê escolheu trabalhar com o conto e com o autor, e fale com entusiasmo, já que o a entonação adequada, a face radiante e o brilho nos olhos têm um poder incrível quando se trata de despertar o interesse do ouvinte.

Como a primeira atividade da Introdução, a segunda também explora o recurso audiovisual. Para as duas, deve-se tomar os mesmos cuidados já apontados quando se deu orientações sobre o uso de vídeo na etapa da Motivação, isto é, ou os alunos devem ter *smartphones* ou a escola deve ter laboratório de informática com acesso à internet.

Se o professor optar pelo uso de *data-show*, convém fazer o *download* do vídeo com antecedência e embuti-lo no próprio *slide*, para que não se perca demasiado tempo ou o vídeo trave durante sua exibição, se a internet da escola não for muito potente.

Interessante notar que a segunda atividade, estimula os alunos a fazer apontamentos simultaneamente à exibição do vídeo. Isso estimula-os a assistir de forma mais ativa e engajada, e contribui para manter o foco daqueles alunos que facilmente se dispersam fazendo leituras passivas de recursos audiovisuais. Importante notar, também, que atividade é bem completa, pois estimula a leitura de texto multimodal predominantemente oral, a escrita e a oralidade, após a escrita.

Como o vídeo-resenha apresenta as mais importantes temáticas da obra, convém que o professor se esforce para não pular esta atividade, do contrário terá de arranjar outra forma para apresentar a obra. Contudo, caso a atividade não se efetive, o professor pode, como carta na manga, explorar algum outro texto que fale sobre a obra ou algum recurso paratextual da própria obra para apresentá-la, aproveitando-se o tom elogioso desses recursos favor de sua apresentação.

Na terceira atividade, além de projetar as três capas das obras em *slide*, as pesquisadoras providenciaram as capas coloridas em miniatura para que os alunos as colassem em seus caderninhos. Repare-se como o caderninho vem sendo útil e enriquecido ao longo de toda a oficina, daí a necessidade de o professor esforçar-se um pouco para confeccioná-lo, se possível.

A tarefa em questão lembra a nostálgica atividade de colecionar e colar figurinhas em álbuns, tão comum na infância de muita gente. Embora simples, é uma atividade que dá um pouco de trabalho para o professor, pois o mesmo precisará imprimir e recortar as capas com

antecedência. Apesar disso, a atividade é muito lúdica, prazerosa, afetiva e, principalmente, marcante.

A tarefa prevê a leitura de textos predominantemente imagéticos e estimula várias habilidades e recursos associados ao uso efetivo da língua portuguesa, como a comparação, a análise, a argumentação, a valoração através do emprego de adjetivos e a explicação.

A quarta atividade é um pouco inspirada na metodologia ativa denominada sala de aula invertida, pois em vez de o conhecimento ser transmitido ao aluno, ele torna-se o centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento.

É certo que o autor não responderá às perguntas feitas pelos alunos, pois as cartinhas não lhe serão enviadas – a menos que o professor o faça –, mas o simples fato de o aluno elaborar as perguntas já é significativo, pois isso estimula-o à curiosidade.

Convém notar, por último, que a oficina, ao longo das etapas da Motivação e da Introdução, estimula a leitura e/ou a produção de gêneros textuais diversos, como notícias televisivas (Atividade 2 da Motivação), acróstico (Atividade 3 da Motivação), entrevista televisiva (Atividade 1 da Introdução), vídeo-resenha (Atividade 2 da Introdução), capas de livros (Atividade 3 da Introdução) e carta breve (Atividade 4 da Introdução), sem contar os inúmeros textos pesquisados pelos alunos na Atividade 1 da Motivação.

### 3.2.5 Procedimentos metodológicos do 2º dia de oficina

#### 3.2.5.1 Revisão e apresentação do segundo encontro

<b>SEGUNDO ENCONTRO</b>
<b>BREVE REVISÃO E APRESENTAÇÃO</b>
<p><b>ATIVIDADE</b></p> <p>Antes de passar para a etapa da Leitura, uma das professora irá perguntar se os alunos estão curiosos para conhecer o conto que será lido.</p> <p>Fará também uma breve revisão do que foi visto no encontro anterior, a fim de conectar as duas partes da oficina.</p> <p>Recordará que, nele, fizeram algumas atividades dinâmicas relacionadas aos desafios enfrentados pelos povos indígenas, sendo que uma delas foi o acróstico.</p>

Lembrará, também, que apresentaram Itamar Vieira Júnior e as capas das suas obras, as quais, inclusive, foram caprichosamente coladas no caderninho.

Além disso, assistiram a um vídeo-resenha do livro “Doramar ou a Odisseia”, pois, normalmente, antes de as pessoas decidirem se vão ler ou adquirir a uma obra, elas buscam maiores informações sobre a mesma; e esse é, justamente, um dos objetivos da resenha: fornecer subsídios aos leitores para fazer uma boa escolha.

Por fim, a professora dirá que, hoje, na primeira aula, irão ler o conto intitulado “Na profundidade do Lago”, e, na segunda aula, serão feitas atividades de interpretação e de conversa sobre o conto lido, e que espera contar com a participação de todos.

**Tempo estimado: 10 minutos**

Como dito acima, é importante ligar as duas partes da oficina para dar ideia de conjunto e unidade. Isso ajuda os estudantes que estavam presentes no primeiro encontro a avivarem sua memória e os que porventura faltaram a se situarem minimamente. Portanto, é extremamente importante que o professor não pule este passo do planejamento e faça tanto a revisão como a apresentação do que será feito no segundo encontro da oficina.

### 3.2.5.2 Leitura

## LEITURA

### ATIVIDADE

Enquanto uma das professoras distribui as cópias impressas do conto, a outra professora dirá que, finalmente, chegou o tão esperado momento da leitura dele. Escreverá seu título na lousa e pedirá aos alunos que, a partir dele, façam hipóteses sobre o seu enredo, suas personagens e o seu espaço.

Perguntas motivadoras possíveis: Em que lugar vocês acham que essa história vai se passar? Que tipo de personagens possivelmente participarão dela? O que a palavra lago sugere? O que há, normalmente, na profundidade de um lago? Vocês conhecem histórias ou lendas envolvendo lagos ou rios? Dentre outras.

Após essa conversa inicial descontraída, as professoras encaminharão a leitura do conto, que será lido em voz alta entre todos. Dirão que começarão a leitura e que, em seguida, passarão a vez para eles, mas que gostariam que caprichassem no tom da voz a fim de que todos os colegas possam acompanhá-la.

Durante a leitura serão feitas 3 pausas. As pausas coincidem com os espaços em branco que o próprio autor deixou demarcado no texto. Nessas pausas, as professoras pedirão para que os alunos coloquem em ordem as ações ocorridas na parte lida

anteriormente. As ações aparecerão embaralhadas no projetor de imagens, para facilitar e dinamizar esta atividade.

**Tempo estimado: 40 minutos.**

Antes de encaminhar a leitura, as pesquisadoras resolveram, a partir do título do conto, estimular os alunos a fazer conjecturas sobre ele, de forma livre e espontânea. As perguntas formuladas para motivá-los a lançar hipóteses, só seriam usadas caso os discentes estivessem por demais acanhados.

Começar explorando o título, que é a porta de entrada do texto e, muitas vezes, constitui uma chave de leitura para o mesmo, é sempre uma boa pedida. Ao término da leitura o professor pode retomar o título com os alunos para ver qual ou quais hipóteses se confirmaram ou se, pelo contrário, nenhuma delas se confirmou, em função de o título apresentar sentido conotativo.

As pesquisadoras optaram por conduzir a leitura de modo oral e compartilhado para estimular a participação de mais estudantes, mas o professor pode optar por realizar a leitura silenciosa sem problema algum.

Como o conto de Vieira Júnior apresenta blocos de parágrafos separados por linhas em branco, as pesquisadoras aproveitaram os “respiros” que o próprio autor deu intencionalmente ao conto para conversar com os estudantes sobre as principais ações ocorridas até a pausa. Essas pausas não objetivam aprofundar a leitura, mas apenas aferir a compreensão imediata do enredo.

A estratégia proposta pelas acadêmicas para verificar se os discentes estavam atentos e acompanhando o ritmo dos acontecimentos foi a de embaralhar as principais ações de cada bloco de parágrafos no slide e pedir para que eles as pusessem em ordem.

O professor pode fazer diferente, se optar por fazer as pausas. Pode, por exemplo, fazer perguntas simples que não requerem aprofundamento ou, então, pedir para que alguns discentes aleatoriamente parafraseiem sucintamente o que foi lido para verificar se todos estão acompanhando de fato.

### 3.2.5.3 Interpretação

**INTERPRETAÇÃO**

Antes de encaminhar a primeira atividade, as professoras irão interagir brevemente com a turma, perguntando o que eles acharam do conto, se gostaram dele, se o final lhes surpreendeu, se já dava para imaginar esse desfecho no início do conto, se recomendariam sua leitura a outras pessoas, se a leitura despertou o interesse em conhecer outros textos do autor, sempre deixando que os alunos se manifestem livremente.

**Tempo estimado: 6 minutos.**

### ATIVIDADE 1

Nesta atividade, as professoras orientarão os alunos a se reunirem nos mesmos grupos (de 5 integrantes) da primeira atividade da Motivação.

Pedirão para que eles incorporem detetives ou psicólogos e analisem o comportamento do casal protagonista, para em seguida, traçar o seu perfil psicológico. Os alunos deverão se ater às pistas do texto e tão somente às atitudes tomadas pelas personagens ao longo do conto.

Os alunos deverão escrever **na sétima página do caderninho** os resultados a que o grupo chegou da seguinte maneira:

PERFIL PSICOLÓGICO DAS PERSONAGENS	
Marido	Professora

Após, as professoras pedirão para que os grupos compartilhem com a turma as conclusões a que chegaram e interagirão com eles.

Na socialização, as professoras poderão perguntar aos alunos, caso eles tenham tido dificuldades em realizar a tarefa: Como está a saúde mental da professora no início do conto? Depois que ela chega no sítio, sua saúde melhora? O marido ama os animais? Ele tem o mesmo amor pelos indígenas? Dentre outras.

**Tempo estimado: 12 minutos (6 para a conversa e 6 para a socialização).**

### ATIVIDADE 2

Ainda com os grupos formados, agora as professoras instigarão os alunos a incorporarem juízes.

Eles deverão debater entre si e chegar a um consenso sobre a causa da morte da professora.

As professoras perguntarão a eles: O que levou a professora a tomar a atitude que tomou? Por que ela se deixou afundar junto com o machado, suicidando-se? Ou não houve suicídio, e foi uma fatalidade?

E mais: Quem é o culpado da sua morte, na visão de vocês? A própria professora? O marido? Ou as pessoas que, na escola, estavam policiando sua atuação docente (e fizeram ela ser afastada pelo médico e ir parar no sítio)? O acaso?

Eles devem anotar as conclusões do grupo na **oitava página do caderninho**, dessa

maneira ou como preferirem:

CAUSA DA MORTE
Quem é o/a culpado/a? Por quê?

Após, as professoras pedirão para que os grupos compartilhem com a turma as principais conclusões a que chegaram acerca da causa *mortis* da professora e deem o veredito acerca do culpado da sua morte.

**Tempo estimado: 12 minutos (6 para a conversa + 6 para a socialização)**

### ATIVIDADE 3

Nesta atividade, as professoras pedirão para que os alunos brinquem de **autores** e alterem o curso da história.

As professoras, de forma bem-humorada, brincarão com os alunos, dizendo que alterar o curso da história está valendo, mas alterar o curso dos rios para prejudicar os animais ou os seres humanos, não!

Eles deverão criar, em grupo, um desfecho diferente para a história, a seu critério e criatividade.

Ao término da escrita, os desfechos serão socializados entre todos oralmente.

**Tempo de duração: 10 minutos.**

### ATIVIDADE 4

Esta atividade será encaminhada em sala e realizada como tarefa de casa. Os alunos deverão, individualmente, produzir uma “capa ilustrativa” para o conto de acordo com o que conseguiram absorver durante a leitura e a interpretação feita nas atividades anteriores.

As professoras dirão que voltarão à turma para recolher a atividade e organizar o varal das capas, que será afixado no corredor, do lado de fora da sala, para apreciação de toda a escola.

Entregarão 2 folhas de papel A4 para cada aluno e os deixarão livres para usar o material que desejarem na atividade.

Por fim, as professoras agradecerão à turma e à professora pela acolhida<sup>8</sup> e pedirão para que os alunos escrevam uma breve mensagem a elas na **nona página do caderninho**. Pedirão para levar os caderninhos para casa para ler as mensagens e dar visto neles, informando que os devolverão quando voltarem à turma para recolher a atividade da capa e montar o varal.

<sup>8</sup> Aqui faz-se referência à professora da turma que permitiu a testagem da oficina junto a sua turma, para que a mesma pudesse ser avaliada antes de vir a público neste trabalho.

Antes de encaminhar as atividades da etapa da Interpretação, as pesquisadoras planejaram uma interação mais informal com a turma por meio de perguntas simples, para obter um primeiro *feedback* pós-leitura do texto.

Saber se os alunos gostaram e o que acharam do texto, dentre outras coisas aparentemente banais, permite ao professor entrever o nível de aceitação do texto pela turma.

É possível que um ou outro comentário surgido ao longo dessa conversa mais descontraída sirva de gancho para a elaboração de outras perguntas e/ou outros comentários, enriquecendo, assim, essa primeira interpretação aparentemente despreziosa.

As três atividades seguintes – planejadas para acontecerem em sala de aula – estimulam os alunos a incorporar profissionais: detetives ou psicólogos (a primeira); juízes (a segunda) e autores (a terceira), respectivamente.

A estratégia da “teatralização” visa tornar as atividades mais prazerosas e dinâmicas. Colocar-se na pele de um personagem, ajuda a criar um clima mais favorável e leve para a realização das atividades. Além disso, ajuda a aguçar a criatividade dos discentes, ao deixá-los mais à vontade e desinibidos no papel de outro ser.

A atividade 1 objetiva levar os alunos a perceber que a professora se encontra abalada psicologicamente no início do conto e que ela é afastada para se recuperar, mas não se recupera. Pelo contrário, sua saúde mental piora durante sua estadia no sítio, a ponto de cometer o suicídio (se é que ela se suicida). E que o marido tem um comportamento duplo: diante da esposa, ele é amante da natureza e protetor dos animais (já que salvara o tamanduá da morte) como ela; mas, por trás, sem que ela saiba, é capaz de alterar o curso da natureza e interferir na vida de toda uma população indígena, que dela depende para sobreviver.

A atividade 2 objetiva levar os alunos a refletir sobre a morte da professora, pois não fica suficientemente claro no texto se ela se deixou afundar intencionalmente – ao que tudo indica, sim – ou não, após a descoberta da barragem no sítio. Além disso, objetiva instigá-los a determinar o/a culpado/a pela morte, justificando o porquê da decisão.

Esta atividade lembra muito o júri simulado, no qual os discentes são levados a julgar os personagens a partir de suas ações ou de situações verificadas no conto. O júri simulado, em se tratando de crimes e incógnitas, tem um grande potencial para empolgar e engajar os discentes no desvendamento do mistério instalado.

A atividade 3 objetiva estimular a criatividade e a imaginação dos discentes, pois os mesmos precisam dar um desfecho alternativo para a história original. De forma alternativa, o

professor pode omitir o desfecho do conto durante a sua leitura e abrir os trabalhos da Interpretação pedindo para que os alunos criem um final para ele, sem, todavia, conhecerem o original.

Somente depois da socialização dos desfechos criados pela turma, o professor revela o final original para ver se alguém conseguiu descobrir o desfecho. Nesse caso, segundo Cosson (2016, p. 134), “o importante não é a coincidência entre o fim original e aquele criado pelo aluno, mas sim a coerência que se consegue estabelecer entre o desenrolar da narrativa e seu final”.

Como a atividade 3, a atividade 4 – planejada para casa – busca despertar a criatividade dos discentes. A diferença reside no fato de que, na atividade 3, os alunos usam a palavra criativamente e, na 4, a imagem.

Todas as atividades da Interpretação preveem momentos de escrita e de oralidade e levam o aluno a produzir sentidos a partir do encontro com o texto literário na interação com os colegas. Primeiro os discentes compartilham suas impressões com os colegas no pequeno grupo para, em seguida, compartilharem-nas com o grande grupo. Isso não apenas fortalece o senso de pertencimento a uma comunidade de leitores como também alarga e amplia os horizontes interpretativos do texto.

A proposta do varal, como culminância da oficina, permite que a interação extrapole os limites estreitos da sala de aula, pois mais pessoas da comunidade escolar poderão ter acesso e interagir com os trabalhos e autores desses textos.

Ciente da realidade da sua turma, o professor pode adaptar alguma(s) das atividades propostas pelas pesquisadoras ou abster-se de aplicar alguma, colocando outra(s) no lugar. Isso é perfeitamente possível, pois, como dito mais atrás, trata-se de um manual-guia e não de um texto prescritivo que deve ser seguido à risca obrigatoriamente.

Contudo, é sempre importante que o professor preveja atividades que tenham sempre o texto literário como mote e promovam a reflexão e a criticidade dos alunos, levando-os a produzir, compartilhar e ampliar sentidos na interação.

### 3.2.6 Avaliação e Referências

<b>AVALIAÇÃO</b>
As atividades realizadas no caderninho ao longo da oficina e a capa produzida como

atividade para casa servirão de base para uma avaliação mais formal e quantitativa. Daí a necessidade de se recolher os caderninhos ao final, a fim de levá-los para casa, analisá-los e vistá-los, para posterior, devolução.

As atividades de socialização oral funcionarão como avaliação qualitativa, pois servirão de *feedback* imediato quanto ao aprendizado e evolução dos discentes durante a oficina. Ao se perceber interpretações não muito condizentes com o texto literário, será possível estabelecer um diálogo mais direto com os alunos e questionar os porquês daquela(s) interpretação(ões), a fim de que primem sempre pela plausibilidade de suas respostas.

## REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Doramam ou a Odisseia: histórias*. São Paulo: Todavia, 2021.
- SBT NEWS. *Estudo mostra destruição de terras de povos indígenas que vivem isolados. Brasil*. Youtube, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ghvHidT-sSE> Acesso em: 12 set. 2023.
- JORNALISMO TV CULTURA. *Ministério da Saúde resgata indígenas yanomami com desnutrição e malária*. Toutube, 20 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ezfF98hB-cl> Acesso em: 12 set. 2023.
- JORNALISMO TV CULTURA. *Conheça “Doramam ou a Odisseia”, novo livro de Itamar Vieira Jr., vencedor do Jabuti*. Youtube, 26 jun. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TbGJ\\_qJ9qsA](https://www.youtube.com/watch?v=TbGJ_qJ9qsA) Acesso em: 13 set. 2023.
- ACRÓPOLE REVISITADA. *Doramam ou a Odisseia – Itamar Vieira Jr. (Todavia, 2021) – Resenha*. Youtube, 03 nov. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rKZe\\_PbVmzg](https://www.youtube.com/watch?v=rKZe_PbVmzg) Acesso em: 13 set. 2023.

E se guiando por este roteiro, o professor poderá alterar os tópicos Avaliação e Referências conforme sua vontade, quantas vezes forem necessárias, para atender aos seus objetivos didáticos, caso acrescente, suprima ou adapte qualquer uma das atividades da cartilha-planejamento original.

O conto a ser trabalhado na oficina encontra-se em anexo ao presente TCC. Optou-se por não colocar em anexo ao produto, no corpo do presente capítulo, porque as autoras não dispõem de autorização para uso do mesmo, caso a cartilha venha a ser publicada de fato, fora deste trabalho.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES PÓS TESTAGEM DO PRODUTO

Na semana posterior à aplicação da oficina de leitura, especificamente na data 01 de novembro de 2023, a turma na qual o produto educacional descrito no capítulo anterior foi aplicado respondeu a um questionário via Google Forms.

Escolheu-se essa plataforma, pois ela facilita o trabalho de quem realiza pesquisas, ao sistematizar as respostas objetivas em gráficos no formato de pizza e agrupar as respostas subjetivas em um único bloco.

O questionário foi aplicado na própria sala de aula oficial da turma, pois todos os discentes dispunham de *smartphone* – como já referido no capítulo anterior – e o *wi-fi* institucional estava em pleno funcionamento nesse dia.

Elaborado no mês de outubro, o questionário continha 30 perguntas no total, sendo 25 objetivas e 5 subjetivas, e tinha como objetivos principais medir o nível de satisfação dos alunos e a eficácia do produto educacional aplicado à turma.

Além disso, o questionário também permitiu que se avaliasse, dentre outras coisas, a atuação das professoras, a organização da oficina, as atividades propostas em cada uma das etapas do produto educacional fundamentado à luz da Sequência Básica de Cosson (2016).

Dos 35 participantes da oficina, 29 responderam ao questionário, pois ele foi aplicado no horário das aulas de Língua Portuguesa e Literatura do dia supracitado a toda a turma simultaneamente e, nesse dia, 6 alunos não estavam presentes. O contingente de alunos respondentes representa, em números arredondados, 83% da turma.

A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos por meio desse instrumento de coleta de dados, acompanhados de uma breve análise, à maneira de comentário.

### 4.1 A organização geral da oficina

Duas perguntas foram feitas aos alunos com o objetivo de sondar a percepção dos mesmos quanto à organização e à estruturação da oficina.

Primeiro, perguntou-se a eles se as professoras haviam explicado, no início da oficina, como ela estava estruturada. Em resposta, 86,2% disseram que sim; 13,8, que não lembravam; e 0%, que não.

Em seguida, perguntou-se se haviam compreendido que a oficina seria aplicada em 2 dias (quarta e quinta-feira) e que ela estava dividida em 4 etapas, sendo elas Motivação,

Introdução, Leitura e Interpretação. Em resposta, 89,7% disseram que compreenderam; 10,3%, que não lembravam; e 0%, que não compreenderam.

Portanto, a maioria dos alunos lembrava que as professoras tinham realizado a explicação da planificação da oficina no início do primeiro encontro, após se apresentarem à turma, e entendeu como ela estava organizada e dividida em 2 dias e 4 etapas.

Fica como lição para futuros trabalhos e como dica para os leitores – professores da educação básica e acadêmicos –, a necessidade de se interagir com os discentes, imediatamente após a explicação da organização da oficina, a fim de se obter um *feedback* imediato quanto à compreensão da lógica estrutural da mesma. Em havendo necessidade de reforçar ou repetir a explicação, deve-se fazê-la a fim de que todos a entendam.

Como no primeiro dia de oficina cada aluno recebeu um caderninho confeccionado artesanalmente para que fossem registradas as respostas das atividades, as pesquisadoras perguntaram-lhes, ainda, se haviam gostado de recebê-lo. Em resposta, 93,1% dos discentes disseram que sim e 6,9%, que não.

O caderninho artesanal por si só reflete um pouco do planejamento e da organização da oficina. O fato de o mesmo ter sido confeccionado à mão pelas pesquisadoras reflete o zelo e cuidado das mesmas com cada detalhe. E o fato de ele ter sido preenchido da primeira à última folha pelos alunos também ajuda a se ter uma noção do planejamento e organização da oficina.

## **4.2 Avaliação das atividades da oficina etapa por etapa**

### **4.2.2 Etapa da Motivação**

Três perguntas foram feitas a propósito desta etapa. Inicialmente, perguntou-se aos alunos o que tinham achado das atividades da Motivação<sup>9</sup>, realizadas no primeiro dia da oficina. Em resposta, 51,7% disseram que acharam “muito interessantes”; 37,9%, “interessantes”; e 10,3%, “mais ou menos interessantes”. Nenhum aluno escolheu as opções “pouco interessantes” e “nada interessantes”.

Em seguida, perguntou-se a eles se as atividades da Motivação tinham cumprido o seu papel de motivar e criar expectativas em relação ao conto que seria lido. Em resposta, 69% disseram que “sim”; 24,1%, “mais ou menos”; 6,9%, que “não”.

---

<sup>9</sup> Mas antes de responder, eles foram lembrados de quais tinham sido as atividades realizadas na etapa, a fim de ativar a memória a curto prazo dos mesmos. O mesmo ocorreu com as etapas da Introdução e Interpretação.

Por último, fez-se a seguinte pergunta: “As atividades da Etapa da Motivação permitiram que você trocasse ideias e interagisse com seus colegas?” Em resposta, 89,7% disseram que “sim”; 6,9%, “mais ou menos”; 3,4%, que “não”.

Portanto, a maioria dos estudantes – quase 90% – avaliou como “interessantes” ou “muito interessantes” as atividades da oficina; achou que elas cumpriram “sim” ou “mais ou menos” – 93,1% – o seu propósito; e que elas promoveram “sim” ou “mais ou menos” – 96,6% – a interação.

#### 4.2.2 Etapa da Introdução

Três perguntas muito parecidas com as da etapa anterior foram feitas para esta, com adaptações obviamente. Primeiramente, perguntou-se aos discentes o que tinham achado das atividades da Introdução à obra e ao autor, realizadas no primeiro dia da oficina. Em resposta, 41,4% disseram que as acharam “muito interessantes”; 34,5%, interessantes; 20,7% mais ou menos interessantes; 3,4%, “pouco interessantes”; 0%, “nada interessantes”.

Após, perguntou-se a eles se as atividades da etapa os ajudaram a conhecer um pouco sobre o autor e a obra. Em resposta, 86,2% disseram que “sim”; 13,8%, que “mais ou menos”; e ninguém, que “não”.

Em seguida, perguntou-lhes se as atividades da etapa tinham permitido que trocassem ideias e interagido com os colegas. Em resposta, 82,8% disseram que “sim”, 13,8%, que “mais ou menos”; e 3,4%, que “não”.

A avaliação das atividades desta etapa também foi positiva, pois 75,9% disseram que acharam “muito interessantes” ou “interessantes” as atividades realizadas; 100%, que ajudaram “sim” ou “mais ou menos” a conhecer o autor e a obra; e 96,6%, que elas favoreceram “sim” ou “mais ou menos” a interação.

Além das três perguntas supracitadas também foram feitas outras perguntas que se relacionam com esta etapa:

“Você já conhecia ou tinha ouvido falar de Itamar Vieira Júnior antes desta oficina?” foi uma delas. Em resposta 86,2% disseram que “não”; e apenas 13,8%, que “sim”. “Você já tinha lido algum texto de Itamar Vieira Júnior antes desta oficina?” foi outra. Em resposta, 93,1% disseram que “não”; e apenas 6,9%, que “sim”.

A última pergunta relativa a esta etapa foi: “O que achou dos temas e personagens frequentemente abordados por Itamar Vieira Júnior em suas obras?”, seguida da recapitulação dos principais temas e personagens comumente presentes no seu universo ficcional. Em

resposta, 58,6% disseram tê-los achado “muito interessantes”; 34,5%, “interessantes”; 6,9%, “mais ou menos interessantes”; e ninguém, “pouco” ou “nada interessantes”.

Isso mostra que os discentes não só entraram em contato com algo diferente e novo por intermédio da oficina, mas também que as pesquisadoras acertaram na escolha do autor pois o mesmo aborda/representa temáticas e personagens que lhes são atrativos.

#### 4.2.3 Etapa da Leitura

Perguntados se haviam conseguido acompanhar a leitura compartilhada em voz alta do conto, a maioria dos discentes – 82,8% – revelou que “sim”; 13,8%, que acompanharam “mais ou menos”; e apenas 3,4%, que “não” acompanhou.

Como esta é apenas uma forma de se encaminhar a leitura de um texto, perguntou-se aos discentes se achavam que outra forma de leitura (individual, silenciosa, por exemplo) teria sido mais produtiva. Em resposta, 55,2% disseram que “não”; 27,6%, que “não sabiam opinar”; e 17,2%, que “sim”.

Embora as pesquisadoras tenham realizado pausas para acompanhar a leitura dos discentes ao longo do conto, ainda assim 5 alunos (17,2%) tiveram dificuldades de compreensão primária.

Diante desse fato, embora mais da metade da turma ache que a leitura em voz alta seja melhor do que a silenciosa, é importante que o professor, ao longo do ano, encaminhe formas de leitura variadas, de modo a contemplar todos os alunos.

Sabe-se que a leitura e a compreensão primária são favorecidas pela escolha de um texto cuja linguagem é adequada ao nível ou faixa etária da turma. Nesse sentido, perguntou-se aos alunos o que eles acharam da linguagem do texto. Em resposta, 37,9% acharam “muito adequada”; 58,6, “adequada”; 3,4%, “mais ou menos adequada”; e ninguém “pouco” ou “nada” adequada.

Para fechar as perguntas da etapa da Leitura, perguntou-se: “Você gostou do conto “Na profundidade do lago?”. Em resposta, 89,7% disseram que “sim”; 3,4%, que “mais ou menos; e 6,9%, que não.

A imensa maioria dos discentes – 26 de 29 – gostou de ter lido um conto de um autor praticamente desconhecido, apesar de premiado. O letramento literário, por abrir-se ao novo, sem desprezar o cânone, ajuda a proporcionar momentos de encontro e encantamento com o diferente. Fosse outra metodologia, essa abertura não teria acontecido, por não ser bem-vinda.

#### 4.2.4 Etapa da Interpretação

Para esta etapa, foram feitas duas perguntas apenas, muito similares a das etapas da Motivação e Introdução, porém com adaptações.

À pergunta “O que você achou das atividades de interpretação do conto, realizadas após a leitura dele no segundo dia de oficina?”, 62,1 % responderam que acharam “muito interessantes”; 31%, “interessantes”; 3,4%, “mais ou menos interessantes”; 3,4%, “pouco interessantes”; e ninguém, “nada interessantes”.

Os alunos também foram perguntados se as atividades de Interpretação tinham permitido que eles trocassem ideias e interagissem com os colegas. Em resposta, 96,6% disse que “sim”; e apenas 3,4%, que “não”.

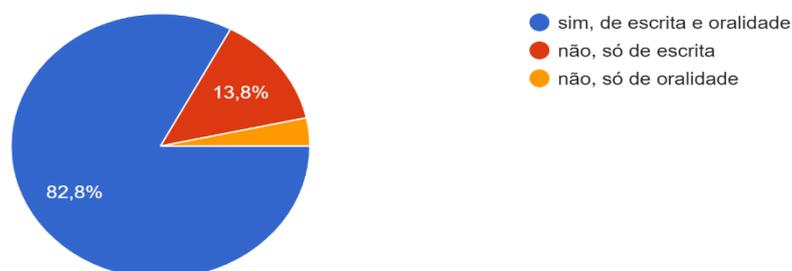
Portanto, a etapa da Interpretação – assim como a da Motivação e da Introdução –, na concepção dos alunos, estimulou-os à interação, ao compartilhamento de ideias, à troca de saberes e opiniões, premissas básicas do letramento literário.

A esse respeito, vale deixar registrado os depoimentos do Aluno 8: “A interação com a turma ao poder liberar de certa forma a ideia ajuda na melhor interpretação por conter outros pontos de vista, fazendo ter uma visão mais ampla”<sup>10</sup>; e do Aluno 29: “(...) foi um momento interessante de interação entre os alunos e as orientadoras.”

### 4.3 A oralidade e a escrita

Além de notar que a oficina os estimulou a interagir com os colegas, os alunos também perceberam que as atividades não estimulavam apenas um registro de linguagem. Veja-se:

Figura 1 – Questionário do Google Forms.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

<sup>10</sup> Muitas das falas discentes apresentam inadequações à norma padrão da língua portuguesa. Optou-se por reproduzi-las fielmente sem alterações e sem inserir o famoso [sic], a fim de que o texto não ficasse muito poluído.

Como se vê no gráfico, a maioria dos discentes – 82,8% – identificou a presença de atividades tanto de oralidade como de escrita. Alguns discentes, entretanto, lembraram-se apenas de atividades envolvendo um só registro, o que não condiz com a realidade, mas ainda assim identificaram um deles.

É possível que esses poucos discentes tenham escolhido tal opção em função de algum fator que mais lhes tenha chamado a atenção, como o caderninho, por exemplo.

#### 4.4 As atividades diversas

A propósito das 10 atividades da oficina, perguntou-se aos alunos qual delas eles mais tinham gostado de realizar/fazer/participar. De todas elas, apenas a atividade de assistir à entrevista com o autor não foi escolhida por ninguém.

Das 9 que foram marcadas, as preferidas foram: Incorporar um detetive ou psicólogo e traçar o perfil psicológico das personagens (24,1%); Acróstico a partir da palavra INDÍGENA (24,1%); e Pesquisa na internet sobre desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade (17,2%).

Cabe registrar, também, que mais do que um aluno indicou ter gostado das seguintes atividades: Incorporar um juiz e determinar a causa da morte da professora e o culpado(a) por ela (10,3); Incorporar um ilustrador e fazer capa ilustrativa para o conto, e expô-la num varal (6,9%); Colagem e comparação das capas das obras de Itamar Vieira Júnior (6,9%).

Pode-se inferir desse resultado que as atividades eram bem diversificadas e que elas conseguiram agradar a um público mais amplo. Se fossem atividades muito similares umas às outras, ou todos amariam ou odiariam fazê-las. Daí a importância de o professor, em seu planejamento, pensar em atividades que possam atingir a diferentes públicos, pois as pessoas tem gostos e habilidades diferentes.

Fazer desenho(s) parece, a princípio, uma atividade que não tem muita relação com as aulas de literatura: a “arte da palavra”, em tese. Se já existe a disciplina de Artes, por que eu vou trazer o desenho como atividade para a aula de Literatura?, costuma perguntar-se o professor. Mas, e aqueles alunos que tem habilidades ligadas à inteligência visual-espacial<sup>11</sup>, como ficam se o professor somente oportunizar trabalhos verbais escritos ou orais?

Veja-se o que disseram alguns alunos, que tem essa habilidade mais desenvolvida, quando se lhes pediu para que explicassem o porquê de terem escolhido a atividade assinalada

---

<sup>11</sup> Apenas uma das inteligências referidas por Howard Gardner (2012), em *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*.

na questão anterior como preferida: “Porque eu gosto de fazer desenhos e isso me ajuda a desenvolver minha criatividade” (Aluno 12); “Porquê (sic) sou desenhista e gosto de fazer desenhos, ainda mais testando nossa criatividade para a criação de uma capa” (Aluno 6).

Por outro lado, os discentes que tem um perfil mais curioso e investigativo, indicaram que gostaram mais de realizar as atividades de pesquisa e de solucionar o suposto mistério do conto: “Porque acho que me dou bem em pesquisas ent (sic) ficou fácil” (Aluno 16); “Porque é interessante tentar resolver essas dúvidas que o final do texto nos traz” (Aluno 24); “Gosto de analisar as coisas” (Aluno 26).

O comentário que mais chamou a atenção, contudo, foi o do Aluno 15, que disse que gostou “pela inclusão que teve na atividade realizada”. Ver o aluno verbalizar que foi incluído, de alguma forma, durante a atividade de que mais gostou não só é algo muito bom de se ler como também sinaliza para os rumos certos que vem tomando a pedagogia do letramento literário.

#### 4.5 Incentivo à leitura e à produção de sentidos

As pesquisadoras também perguntaram aos alunos se a oficina tinha servido como estímulo à leitura, de alguma forma. Em suas respostas subjetivas, a maioria dos discentes disse que sim, como se pode ver no quadro a seguir:

Tabela 1- Questionário do Google Forms.

<b>Pergunta: Você considera que a oficina, de certa forma, trouxe algum estímulo à leitura (no geral)? Justifique.</b>	
Aluno 4	sim sim, incentiva mais
Aluno 9	sim, despertou interesse na obra
Aluno 11	Estimula a leitura da pessoa
Aluno 14	Sim, nos traz vontade de ler mais obras do autor.
Aluno 16	Sim, geralmente eu n leio muito ent resultou a lermos bastante.
Aluno 18	Sim, pois precisávamos ler os textos e pesquisar para compreender melhor o assunto e poder criar um opinião sobre ou responder as perguntas.
Aluno 19	Eu já lia antes mais a oficina fez com que eu gostasse dos livros do Itamar viera junho.
Aluno 20	sim, pois foi instigado a leitura do livro e das outras obras do autor
Aluno 24	Acho que sim, pois mostrou que leitura pode ser algo divertido e legal.
Aluno 26	Sim. Pois estimulou o senso crítico dos alunos
Aluno 27	Sim, porque nos fez pensar e refletir sobre o que nos estávamos lendo
Aluno 28	sim, pois me interessei por torto arado
Aluno 29	sim, motivou a ler mais livros do autor Itamar Vieira.

Fonte: dados de acervo pessoal, 2023.

Apenas 3 alunos disseram que a oficina não lhes serviu de incentivo à leitura. Destes, um disse que porque não gostava muito de ler; outro, porque não gostava muito do gênero; e o terceiro, não soube justificar.

Mas, de um modo geral, parte dos discentes reconheceu que as atividades da oficina fomentaram à leitura durante o processo e parte, que ela serviu de estímulo para buscar conhecer outras obras de Vieira Júnior.

A maioria dos alunos também afirmou que o conjunto de atividades da oficina foi fundamental para a construção de sentidos do texto literário lido, ao ser questionados sobre isso.

Tabela 2- Questionário do Google Forms.

<b>Pergunta: Você considera que todas as atividades realizadas nos dois dias de oficina (Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação) foram fundamentais para a construção de sentidos do texto literário lido? Por quê?</b>	
Aluno 8	sim, todas serviram como um auxílio para a compreensão
Aluno 14	Sim, ajudou no entendimento do livro no geral
Aluno 15	Sim, todas as atvd foram fundamentais para o bom entendimento do texto.
Aluno 17	Sim, pois uma se conectava com a outra!
Aluno 19	quase todas, porque cada uma delas fala sobre a obra, acrescentando sobre ela
Aluno 21	Sim, me ajudou no entendimento do livro
Aluno 23	Sim, pois a leitura detalhada, analisando cada parte do texto nos dá um entendimento melhor sobre o que o autor quis passar no texto.
Aluno 24	Sim, pois tudo chegou ao texto, teve uma ligação.
Aluno 25	Sim. Sem elas, talvez nossa análise sobre o texto não teria sido tão bem formatada.
Aluno 26	Sim porque de alguma forma essas atividades se ligavam ao assunto

Fonte: dados de acervo pessoal, 2023.

Novamente, apenas 3 alunos disseram que as atividades não foram fundamentais para tanto. Dois deles não justificaram sua resposta; o terceiro disse que não estava apto a responder porque não tinha participado do segundo encontro da oficina.

Contudo, é interessante notar que muitos alunos perceberam que as atividades se conectavam entre si, isto é, estavam alinhadas, e que todas, ou partiam do texto literário ou iam de encontro a ele, para uma produção de sentidos mais efetiva.

#### 4.6 A avaliação das pesquisadoras e da oficina

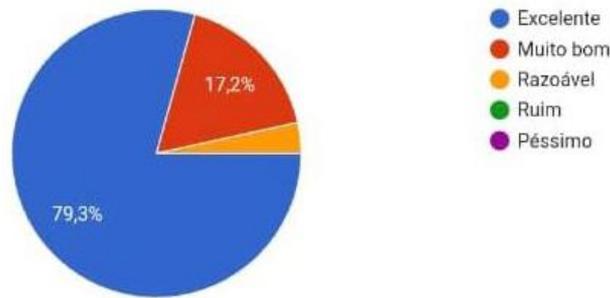
No que concerne ao desempenho das pesquisadoras como mediadoras da oficina, nota-se um nível positivo de aprovação. 79,3% dos participantes o julgaram “excelente”; 17,2% o classificou como “muito bom”; 3,4% como “razoável”.

Figura 2 – Questionário do Google Forms.

O que achou do desempenho das professoras, como mediadoras da oficina?



29 respostas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Somadas as respostas “excelente” e “muito bom” chega-se à cifra de 96,5%, um valor bastante expressivo. Portanto, do ponto de vista dos discentes, as pesquisadoras tiveram um bom manejo de sala de aula e souberam conduzir didaticamente as atividades de pré-leitura, leitura e interpretação do texto literário de forma satisfatória.

Além do desempenho pessoal de cada pesquisadora como ministrante, pode e deve ter influído para essa avaliação altamente positiva a opção metodológica pela qual fizeram: a do letramento literário.

Além de avaliar as professoras, os alunos também foram instados a avaliar a oficina, só que por meio de nota. À pergunta, “De 0 a 10, que nota você dá para a oficina de leitura e interpretação do conto ‘Na profundez do lago?’”, 69% deram nota máxima; 10,3%, nota 9; e 20,7%, nota 8.

Repare-se que nenhum aluno deu nota inferior a 8, que é uma nota acima da média, e a maioria, quase 70 % (20 alunos, no total) deram nota máxima. Em virtude disso, pode-se afirmar, com segurança, que a oficina, no conjunto, também foi muito bem avaliada pelos discentes.

#### 4.7 Mais oficinas assim!

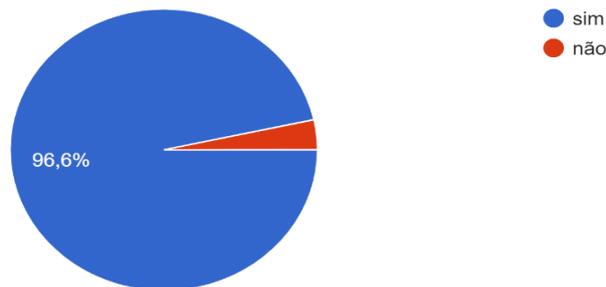
Perguntou-se aos alunos se já tinham participado de oficinas dessa natureza em sala de aula antes. Em resposta, a maioria (84,8%) disse que não; e o restante, 17,2%, que sim.

Como a maioria disse que não, é provável que durante todo o ensino fundamental II e também ao longo do 1º ano do ensino médio, até meados de outubro (mês de realização da oficina), os discentes dessa turma tenham convivido práticas pedagógicas diferentes da que foi levada à cabo pelas pesquisadoras.

Imediatamente após a pergunta acima, fez-se esta outra: “Você gostaria de vivenciar mais oficinas dessa natureza em sala de aula?”.

Figura 3 – Questionário do Google Forms.

Você gostaria de vivenciar mais oficinas dessa natureza em sala de aula?  
29 respostas



Fonte: gráfico do questionário do Google Forms.

Em resposta, 96,6% dos discentes da turma – 28 de 29 – disseram que gostariam, sim, de ter mais experiências como essa; e apenas 3,4% – 1 aluno – disse que não.

Este gráfico reforça o fato de a oficina ter sido bem recebida pelos alunos e revela, de certa forma, o nível de satisfação dos mesmos em relação à metodologia – do letramento literário – que foi trabalhada com eles.

#### 4.8 Críticas (?) e elogios (!)

Pensando no aprimoramento do produto pós testagem, perguntou-se aos alunos se tinham alguma crítica acerca da oficina. Apenas 16 estudantes expressaram-se em resposta à pergunta, pois ela não era obrigatória. Desses 16, a maioria disse que não tinha nenhuma. Alguns alunos aproveitaram a oportunidade para tecer elogios em vez de críticas, e apenas um aluno mencionou que a atividade envolvendo reportagens foi entediante.

Essa crítica é bem-vinda, como seriam todas as outras, caso tivessem sido expressas, pois serve de mote para alguns questionamentos, visando o aperfeiçoamento do produto. E se se utilizasse uma música no lugar de uma ou das duas reportagens, o efeito teria sido o mesmo? E se a atividade fosse suprimida, as demais atividades da Motivação ficariam prejudicadas? E se se usasse um poema escrito por um indígena falando do sofrimento de seu povo, não teria sido mais rico e significativo? Muitas vezes, é das críticas que emergem soluções diferentes e até melhores para os problemas identificados, daí a necessidade de se ter maturidade para acolhê-las

Entretanto, deve-se ter em mente que não é possível agradar a todos, e assim como alguns normalmente não gostam muito deste ou daquele gênero textual, há aqueles que gostam, no multifacetado universo de uma sala de aula. Nesse sentido, talvez não seja muito interessante suprimir as reportagens.

Diferentemente da pergunta anterior, em que apenas 16 alunos se manifestaram, todos os 29 discentes expressaram-se em resposta à pergunta “Você tem algum elogio à oficina?”, e, dentro desse quantitativo, apenas um disse não ter elogios a ela.

Vários elogios ligam-se a qualidades identificadas na postura das professoras durante a interação com os alunos: simpáticas, educadas, atenciosas, por exemplo. Tais atributos independem do método utilizado, mas ajudam muito a cativar e a despertar o interesse dos alunos, sem sombra de dúvidas.

Vários elogios, todavia, ligam-se ao método utilizado, e isso importa sobremaneira, já que o foco da pesquisa incide justamente na utilização dele como base para o produto elaborado.

“Adorei a forma de trabalho que elas utilizaram (aluno X); “A didática foi muito boa, bem melhor do que uma simples atividade ou leitura” (aluno Y) ; “(...) É uma forma de ensino mais lúdico e que aprendemos de forma mais leve (...)” Método muito bom de aprendizagem” (aluno W), são alguns exemplos disso.

Cabe destacar que alguns dos elogios reforçaram conclusões a que já se tinha chegado em sessões anteriores do presente capítulo, isto é, a oficina é bem organizada e promove a interação.

#### **4.9 O parecer da professora da turma**

Além de sondar os discentes, as pesquisadoras também entrevistaram a docente da turma, porém em data posterior e fora da sala oficial da turma. Diferentemente dos alunos, a

professora respondeu a um questionário menor e impresso, contendo apenas 6 questões subjetivas.

Não se poderia deixar de coletar as impressões de alguém tão importante dentro do processo de ensino-aprendizagem e que, na qualidade de observadora, foi testemunha ocular dos acontecimentos. A opinião da professora interessa não apenas por ser o olhar de uma profissional da área, mas também porque é para a sua categoria que o objeto educacional se destina.

Inicialmente, perguntou-se à professora o que ela havia achado da escolha do conto e do autor que foram trabalhados na oficina. Em resposta, a professora disse que “foi uma escolha perfeita”, pelo fato de ser um autor que “está em evidência” e também porque ele se vale de “uma linguagem simples e criativa”, portanto adequada ao público-alvo da oficina.

Em seguida, perguntou-se a ela quais as suas impressões sobre as atividades propostas ao longo dos dois dias de oficina. Na sua visão, as atividades “foram atrativas, e por consequência, geraram lindas produções.” A professora disse ainda que ficou “encantada com a forma com que elas [as pesquisadoras] conduziram as atividades”, ou seja, “de forma leve, paciente e espontânea”.

Portanto, a professora não só aprovou a escolha do conto e do autor como também gostou das atividades propostas. Essas duas respostas dizem muito sobre a importância de um planejamento que contemple não só a escolha de textos criativos, acessíveis e com um rico potencial exploratório, como também de se propor atividades cativantes e dinâmicas, que fujam um pouco dos enfadonhos questionários de interpretação de texto que normalmente pedem ao aluno para que identifique coisas como o foco narrativo, o clímax e ou se a personagem é redonda ou plana, por exemplo.

A terceira pergunta feita à docente foi: “A senhora acha que a oficina estimulou os alunos a se expressarem tanto por escrito quanto oralmente durante suas atividades?” Em resposta, a professora disse o seguinte: “A turma é numerosa, mas foi impressionante como a turma participou ativamente da oficina. As produções dos alunos renderam muito assunto entre eles. E (...) de forma muito natural expuseram verbalmente suas percepções.”

Em resposta à pergunta “A senhora acha que os alunos conseguiram produzir e compartilhar sentidos uns com os outros, confrontando seus pontos de vista e impressões, durante as atividades da oficina?”, a professora disse que se surpreendeu “com a participação de 100% da turma”, pois “as atividades propostas pelas pesquisadoras foram muito atrativas” e continham “tudo o que eles gostam de fazer”.

Assim como os discentes, a professora também percebeu que as atividades da oficina instigavam os alunos a se expressarem continuamente alternando momentos de oralidade e de escrita. A professora usou mais de uma vez o adjetivo “atrativo” flexionado ao se referir às atividades da oficina, pois as mesmas cativaram os alunos e os motivaram à produção e ao intercâmbio de sentidos com os colegas. Ter notado que a participação foi massiva, indica que a estratégia da sequência básica tem um grande potencial para transformar a leitura e a produção de sentidos a partir do texto literário em uma prática social, como preconiza o letramento literário.

A seguir, perguntou-se à docente como ela avaliava a metodologia empregada pelas pesquisadoras ao longo da oficina. Em resposta, a professora disse que “a metodologia foi dinâmica”, acrescentando que a mesma “foi perfeita para uma turma, não só de 1º ano, como também para os demais anos”. Disse ainda que quando o professor “sabe o objetivo a ser alcançado a metodologia dialoga perfeitamente. E foi exatamente o que elas [as pesquisadoras] fizeram.”

Por último, fez-se a seguinte pergunta: “A senhora usaria ou recomendaria o uso desta sequência didática caso ela fosse publicada sob a forma de produto educacional e disponibilizada aos professores da educação básica?” Em resposta, a professora não apenas disse que sim, como também afirmou que ela inclusive já tinha usado “(depois das pesquisadoras) o mesmo formato com outra turma de 3º ano”.

As respostas da professora a essas duas últimas perguntas são muito importantes, pois indicam que o produto educacional pode ser usado em séries diferentes, já que o foco do letramento literário é o ensino na leitura como prática social e não o ensino de conteúdos da história da literatura divididos em séries. Indicam também que a professora gostou tanto do produto que já o replicou em outra turma, provavelmente muito em função de o mesmo ter cativado e instigado os alunos a uma interação fora do comum.

Em vista de tudo o que foi exposto neste capítulo, pode-se concluir que o produto foi bem avaliado tanto pelo público ao qual se destina, enquanto cartilha-planejamento, quanto pelo público no qual foi aplicado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa levada a cabo ao longo do segundo semestre de 2023, construímos um produto educacional do tipo guia didático de uma oficina de leitura e interpretação do gênero conto, voltado para o público docente que atua no ensino médio, por acreditar que este, muitas vezes, apresenta certa dificuldade para implementar estratégias que contribuam para o letramento literário de seus alunos, levando-os a superar o estágio da mera alfabetização literária.

Muitas vezes, nem a alfabetização ocorre nesse nível de ensino, pois o texto literário costuma passar longe da sala de aula, em função da adoção de certa(s) metodologia(s) que se pauta(m) mais no ensino da historiografia literária do que no ensino da leitura, produção e compartilhamento de sentidos em si.

O guia didático, apresentado no segundo capítulo do TCC, contém o passo a passo de todos os itens e procedimentos necessários para a execução da oficina, como materiais, objetivos, sequência de atividades, forma de avaliação, referências, para que o docente possa se guiar ao replicá-la, com ou sem adaptações, junto a seus alunos.

O planejamento gira em torno do conto “Na profundidade do lago”, de Itamar Vieira Júnior, e foi construído à luz da metodologia do letramento literário, discutido teoricamente ao longo do primeiro capítulo do TCC.

Dentre as várias estratégias didático-pedagógicas de promoção do letramento literário mencionadas por Cosson (2016, 2017 e 2021), utilizou-se como parâmetro a sequência básica, por entender que ela, além de ser sistematicamente organizada, é um pouco mais fácil de ser implementada do que os círculos de leitura, por exemplo, igualmente interessantes e bons aos nossos olhos e aos do nosso orientador.

O produto foi aplicado no final do mês de outubro de 2023 junto a uma turma de primeiro ano de um curso técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Amapá – *campus* Macapá. Após a testagem, tanto a professora quanto os discentes foram entrevistados e expostos a questionários – diferentes – que objetivavam aferir, dentre outras coisas, a viabilidade e a aceitação do produto.

Os dados coletados revelaram que a oficina teve um elevado grau de aceitação por parte do público-alvo ao qual ela foi aplicada. Também a professora – que faz parte do público-alvo ao qual a cartilha-planejamento se destina – mostrou-se muito satisfeita com os resultados do trabalho pedagógico empreendido pelas pesquisadoras junto à sua turma.

Tanto a professora quanto a maioria dos discentes reconheceram que a oficina estimulou estes últimos à oralidade, à escrita, à leitura e à produção e negociação de sentidos para o texto literário na interação, seja em grupos menores, seja com o grande grupo, praticamente o tempo todo.

A maioria do segmento alunos e a professora avaliaram que as pesquisadoras acertaram na escolha do autor e do conto, principalmente por sua linguagem, mas também pelas temáticas discutidas subjacentes a ele.

Os discentes, em sua maioria, também julgaram a oficina organizada e avaliaram as atividades das etapas Motivação, Introdução e Interpretação como “interessantes” ou “muito interessantes”.

Os discentes foram quase unânimes ao afirmar que gostariam de poder vivenciar mais experiências como aquela no seu cotidiano escolar, pois ainda não tinham tido vivências dessa natureza até então, o que aponta para a persistência de metodologias não tão interacionistas ou de efetivo letramento como se discutiu no primeiro capítulo deste trabalho.

A professora – que assumiu a turma há pouco tempo, em função do afastamento de colega de trabalho –, reconheceu que houve um engajamento muito grande da turma – que é bem numerosa – durante todas as atividades propostas pelas pesquisadoras.

Segundo ela, as atividades foram muito criativas, atrativas e interativas, pois renderam boas produções e discussões. Na sua opinião, a metodologia não era adequada apenas para turmas de 1º Ano, mas também para as turmas das demais séries do ensino médio; tão adequada que confessou ter utilizado o mesmo formato em outra turma de 3º Ano após a aplicação teste.

Os indicadores acima são animadores e apontam para a aprovação e para a viabilidade da utilização do guia didático da oficina de leitura e interpretação do conto “Na profundidade do lago”, de Itamar Vieira Júnior, por nós elaborado.

Mas, mais do que isso, também sinalizam para a viabilidade da utilização da sequência básica enquanto estratégia de ensino e para a viabilidade da adoção do letramento literário como opção metodológica docente, em substituição a estratégias e opções metodológicas menos interacionistas.

Através de suas estratégias e por conceber a leitura como um ato solidário (COSSON, 2016, p. 27) – e não solitário –, o letramento literário consegue instigar a leitura e a socialização da mesma de um modo mais contínuo e vivo no cotidiano escolar, o que acaba contribuindo significativamente para a formação de leitores mais aptos para negociar os sentidos do texto com os outros com quem interage normalmente ou pode vir a interagir eventualmente, em qualquer situação ou instância social.

Em suma, o letramento literário letra, preparando o indivíduo para a vida social prática durante e após o longo percurso escolar, ao passo que outras metodologias apenas alfabetizam – quando fazem isso –, não preparando o indivíduo para tecer conversas ou produzir textos escritos por meio dos quais se posiciona diante do lido em confronto com outras vozes, sejam elas concordantes ou dissonantes.

## REFERÊNCIAS

- AKCELRUD, F.; CHECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.
- COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2014. Coleção Leitura e Formação. p. 61-79.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.
- PAULINO, G. Letramento Literário: Por Vieiras e Alamedas. In: **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, 2001, n. 6(5), p. 117-25. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 12/10/2023.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- TERRA, M. R. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. In: DELTA, 2013, 29(1), p. 29-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?lang=pt#>. Acesso em: 14/10/2023.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. Na profundidade do lago. In: **Doramam ou a Odisseia**: histórias. São Paulo: Todavia, 2021. p. 87 a 92.

## APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

### Questionário referente à oficina literária (turma 1 ano Edificações).

Este questionário contém questões subjetivas e objetivas de cunho pessoal referentes à oficina literária aplicada na turma 1 ano de Edificações do IFAP.

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. No início da oficina, as professoras explicaram como ela estava organizada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não lembro

2. Você compreendeu que a oficina seria <sup>\*</sup> realizada em 2 dias (quarta e quinta-feira) e que ela se dividiria em 4 partes ou etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação)?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não lembro

3. Você gostou de receber um <sup>\*</sup> caderninho para registrar as atividades da oficina?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

4. O que achou das atividades de Motivação, realizadas no primeiro dia da oficina? \*

ATIVIDADES REALIZADAS:

- 1) Pesquisa na internet (Desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade);
- 2) Visualização de 2 vídeos curtos sobre o tema com apontamentos no caderno;
- 3) Acróstico a partir da palavra "INDÍGENA"

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito interessantes
- Interessantes
- Mais ou menos interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

5. As atividades de Motivação conseguiram motivar e criar expectativas em você quanto ao conto que seria lido posteriormente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- mais ou menos

- 
6. As atividades de Motivação \*  
permitiram que você trocasse ideia e  
interagisse com seus colegas?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 mais ou menos

7. O que achou das atividades de \*  
Introdução (à obra e ao autor),  
realizadas no primeiro dia de oficina?  
ATIVIDADES REALIZADAS:  
1) Visualização de 1 entrevista com  
Itamar Vieira Júnior;  
2) Visualização de 1 vídeo resenha  
sobre a obra "Doramar ou a  
Odisséia";  
3) Apresentação das capas das obras  
de Itamar Vieira Júnior e socialização  
sobre suas características.

*Marcar apenas uma oval.*

- muito interessantes  
 interessantes  
 mais ou menos interessantes  
 pouco interessantes  
 nada interessantes

8. As atividades de Introdução ajudaram-  
no a conhecer um pouco sobre do  
autor e sua obra? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 mais ou menos

9. As atividades de Introdução  
permitiram que você trocasse ideia e  
interagisse com seus colegas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 mais ou menos

10. Você já conhecia ou tinha ouvido  
falar de Itamar Vieira Júnior antes  
desta oficina? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não

11. Você já tinha lido algum texto de Itamar Vieira Júnior antes desta oficina? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não

12. O que achou dos temas e personagens frequentemente abordados por Itamar Vieira Júnior em suas obras? \*

TEMAS: exclusão e marginalidade social; defesa do meio ambiente; religiões de matrizes africanas; hábitos de populações rurais.

PERSONAGENS: negros; quilombolas; mulheres; indígenas; personagens lutadoras que defendem causas sociais; algozes da natureza, de mulheres, negros e oprimidos.

*Marcar apenas uma oval.*

- muito interessantes  
 interessantes  
 mais ou menos interessantes  
 pouco interessantes  
 nada interessantes

13. Você conseguiu acompanhar a \*  
leitura do conto "Na profundidade do  
lago" realizada coletivamente e em  
voz alta, no segundo dia de oficina?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 mais ou menos

14. Você acha que outra forma de leitura \*  
(individual, silenciosa, por exemplo)  
teria sido mais produtiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 não sei opinar

15. Você gostou do conto "Na \*  
profundidade do lago"?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 mais ou menos

16. Você achou a linguagem do conto: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- muito adequada à sua idade
- adequada à sua idade
- mais ou menos adequada à sua idade
- pouco adequada à sua idade
- nada adequada à sua idade

17. O que você achou das atividades de interpretação do conto, realizadas após a leitura dele no segundo dia de oficina? \*

ATIVIDADES REALIZADAS:

- 1) Incorporar um detetive ou psicólogo e traçar o perfil psicológico das personagens;
- 2) Incorporar um juiz e determinar a causa da morte da professora e o culpado(a) por ela;
- 3) Brincar de autor e mudar o final da história;
- 4) Incorporar um ilustrador e fazer capa ilustrativa para o conto e expô-lo em varal.

*Marcar apenas uma oval.*

- muito interessantes
- interessantes
- mais ou menos interessantes
- pouco interessantes
- nada interessantes

18. As atividades de Interpretação permitiram que você trocasse ideias e interagisse com seus colegas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- mais ou menos

19. Você ficou com vontade de ler outros \*  
textos do autor, após a realização  
desta oficina?

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

20. Ao longo de toda a oficina, você \*  
identificou momentos e/ou atividades  
tanto de escrita quanto de oralidade?

*Marcar apenas uma oval.*

sim, de escrita e oralidade

não, só de escrita

não, só de oralidade

21. Você já tinha vivenciado oficinas \*  
deste tipo em sala de aula antes?

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

24. De todas as atividades da oficina, \*  
qual delas você mais gostou de  
realizar/fazer/participar?

*Marcar apenas uma oval.*

- Pesquisa na internet (s/ desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade);
- Visualização de 2 vídeos curtos sobre o tema com apontamentos no caderno;
- Acróstico a partir da palavra "INDÍGENA";
- Visualização de 1 entrevista com Itamar Vieira Júnior;
- Visualização de 1 vídeo-resenha sobre a obra "Doramar ou a Odisseia";
- Apresentação das capas das obras de Itamar Vieira Júnior;
- Incorporar um detetive ou psicólogo e traçar o perfil psicológico das personagens;
- Incorporar um juiz e determinar a causa da morte da professora e o culpado(a) por ela;
- Brincar de autor e mudar o final da história;
- Incorporar um ilustrador e fazer capa ilustrativa para o conto e expô-lo em varal.

25. O que achou do desempenho das professoras, como mediadoras da oficina? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Excelente
- Muito bom
- Razoável
- Ruim
- Péssimo

26. Por que você mais gostou de realizar a atividade assinalada na questão anterior? \*

---

---

---

---

---

27. Você considera que a oficina, de certa forma, causou algum estímulo à leitura (no geral)? Justifique. \*

---

---

---

---

---

28. Você tem alguma crítica à oficina?  
Expresse-a, se desejar.

---

---

---

---

---

29. Você tem algum elogio à oficina? \*
- Expresse-o, se desejar.

---

---

---

---

---

30. Você considera que todas as atividades realizadas nos dois dias de oficina (Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação) foram fundamentais para a construção de sentidos do texto literário lido? Por quê? \*

---

---

---

---

---

---

## ANEXO - CONTO

### Na profundezza do lago

(Itamar Vieira Júnior)

Ele parou o carro quando percebeu que o que se movimentava pela estrada não era um saco preto, como havia imaginado cinquenta metros atrás. Maravilhada, a mulher que o acompanhava viu que era uma preguiça tentando atravessar para a outra margem da rodovia. Pensou como foi bom que tivessem parado. Quase não havia trânsito por ali e, tranquilo, o animal se deslocava lento, sem noção do perigo, com suas garras abrindo caminho no asfalto. Com força e delicadeza, o homem a levantou pelos membros para colocá-la num tronco de pau-d'-arco que vicejava do outro lado.

A mulher pensou, de novo, como foi bom que tivessem parado, porque ela não suportaria saber que tinham atropelado um animal indefeso. Por um instante, seus pensamentos se encheram de afeto, era como se o mundo todo existisse só porque eles estavam atravessando aquela fração de terra, não importava o motivo. Foi assim que ela começou a aceitar os argumentos de que aquela temporada na fazenda lhe faria bem. Sim, faria, como ele tornou a repetir, virando o rosto para mirar seus olhos, sem se preocupar com o que poderia estar à sua frente. Logo ela iria se esquecer dos conflitos que se acumularam depois que instauraram o conselho de ética e moral na escola onde lecionava. Esqueceria a paranoia das acusações que começou a enfrentar, de que suas aulas doutrinavam os alunos. Estava esgotada emocionalmente pelos embates com diretores e pais de estudantes depois que o tal conselho foi formado.

Ela chegou a pensar que, de fato, eles tivessem razão. Leu e releu seus planejamentos de aula. Esqueça, escutou do marido, essa licença veio em boa hora. Ela poderia ter um ano sabático para se dedicar aos pequenos projetos que durante o resto do tempo não conseguia desenvolver. Quem sabe não conseguiria escrever aquele livro tão adiado?

Em breve isso será passado, foi o que disse o marido, um comerciante que investiu suas economias na propriedade para onde seguiam. Não temos de que reclamar, ele disse.

Ao passarem por um pequeno túnel de árvores, ela viu novamente um vulto na estrada. Parece que há outro animal logo à frente, disse. Desceram do carro e, ao se aproximarem, constataram que era uma raposa. Sim, uma raposa, ela lamentou, sem admitir para si mesma que o animal estava dividido ao meio.

Antes de o sol se pôr, eles chegaram à porteira. Quando o caseiro e sua mulher a abriram, ela pôde ver, à luz fraca, o quanto aquele lugar havia se modificado: do abandono quando o visitou pela primeira vez, no momento da compra, ao jardim agora colorido e bem cuidado. A casa com o alpendre largo se erguia solene à beira de um lago com um espelho d'água brilhando àquela altura do dia. Um lago do qual ela não se recordava.

Na manhã seguinte, ela pôde admirar cada canto da paisagem ao redor da casa. O pomar, o pequeno e bem cuidado jardim e o lago. Dois cisnes flutuavam em sua superfície e, por um instante, ela esqueceu o motivo que a levou àquela temporada na fazenda. O marido agradeceu de forma efusiva ao caseiro, e pediu que tomassem conta de sua esposa, a dona da propriedade, enquanto ele estivesse fora. Contudo, antes que ele partisse, quando ficaram a sós, ela interveio, dizendo que não se recordava do lago. Ele respondeu que das outras vezes que estiveram ali era tempo de severa estiagem, o lago existia, sim, mas estava no mínimo de sua capacidade. Agora, com o lago cheio, inclusive podiam irrigar a pequena tarefa de cafezal que ficava além do pomar.

De fato, ela pensou, nunca dei importância a este lugar. Ela nem mesmo se recordava dos detalhes. Era como se pousasse agora numa terra nova, recém-descoberta, quase idílica, como se nenhum homem ainda tivesse posto os pés ali. Embora as marcas do trabalho do caseiro e dos construtores no jardim e na casa fossem perceptíveis, havia o silêncio duradouro das coisas intocadas, que ela não sabia explicar.

Nos primeiros dias depois da partida do marido, dormiu na rede sem conseguir avançar na leitura dos livros que havia trazido. Ofereceu-se para recolher as folhas secas do jardim enquanto o caseiro o regava. Instalou-se na cozinha em alguns momentos para conversar com a empregada, arriscando-se até a fazer o café num rústico coador de pano. E contemplava, sentada na cadeira de balanço no alpendre, os sons da natureza, tão novos, quase inéditos, aos quais nunca tinha dado a devida atenção. Estava tão imersa naquele cenário que o tempo se arrastava lento, nunca recordava em que dia da semana estava, além de dormir em horários não habituais. Tudo isso, mais do que deixá-la desconfortável com a ausência de uma rotina, como de hábito, deu-lhe uma permanente sensação de liberdade.

Certa manhã em que havia adormecido mais uma vez na rede com um livro aberto sobre o corpo, despertou com vozes exaltadas. Viu o caseiro na porteira, com gestos bruscos, mandando embora alguns homens – não soube precisar quantos –, e uma mulher e duas crianças, que pareciam estar juntos. Quando ele voltou para regar o jardim, ela perguntou quem eram. Ele respondeu que estavam pedindo trabalho, as mesmas pessoas insistindo sempre, senhora, foi o que disse. É gente que não quer nada, quer vida boa sem se esforçar, não devem voltar, completou.

A mulher sentiu um pequeno incômodo com a resposta do caseiro, mas não comentou, por depositar confiança em seus serviços; afinal, não havia nada, até aquele momento, que a fizesse pensar o contrário.

Tentou mais uma vez ler o livro. Mas, sem conseguir, adormeceu.

A mulher acordou assustada com a empregada aflita dizendo que precisava ir com o marido para o hospital. Ele estava passando mal, com falta de ar e dor no peito. Sim, tudo bem, a mulher disse, e telefonou de imediato para a ambulância da cidade para que fizesse o transporte. A senhora não se preocupe, disse a empregada, o ajudante da roça, pessoa de nossa confiança, chegará até o fim da manhã.

Depois que a ambulância saiu a caminho da cidade, ela telefonou para o marido. Ele perguntou, então, se ela queria voltar para casa. Não, por enquanto não, tudo foi arranjado, outra pessoa estará aqui enquanto o casal precisar ficar no hospital, o ajudante, você o conhece, respondeu.

Contudo, enquanto recolhia as folhas mortas com o ancinho, uma mulher e duas crianças se aproximaram da porteira. Ela deixou seus afazeres para perguntar como poderia ajudar. Precisamos de algo para comer, disse a mulher. Era uma mulher de traços indígenas, tinha o cabelo negro e maltratado. As duas crianças estavam com as roupas rota e as faces sujas. Sim, claro, podem entrar enquanto separo os alimentos. A mulher reuniu algumas frutas recolhidas no pomar nos últimos dias. São tantas que chegam a apodrecer no chão, disse, entregando a sacola à mulher, e além das frutas juntou pacotes de biscoito, farinha de milho e um pedaço de carne. Deus lhe pague, foi o que ouviu. Aqui não faltava comida, mas o rio, de onde retirávamos o peixe que nos alimentava, secou. As roças que plantávamos nas várzeas também secaram. Que triste! Por quê?, a mulher quis saber. Barraram o rio cá pra cima, a água não chega mais na nossa terra, disse, enquanto encangava um dos filhos no quadril. Como assim, barraram o rio? Barraram pra irrigar as terras dos fazendeiros, já andamos de fazenda em fazenda pra saber onde represaram, mas não nos deixam entrar pra ver. Estão matando a gente de fome.

A mulher os viu se afastarem, com um nó na garganta.

Enquanto retirava as últimas folhas do jardim, ela observou que os cisnes não flutuavam mais no lago, estavam equilibrados apenas em uma das patas sobre a superfície. De onde estava, viu os animais numa posição inusitada. Deixou o ancinho no chão e se aproximou para observar melhor. As aves permaneciam imóveis, sustentadas apenas por um de seus membros, como se isso fosse possível. Intrigada, aproveitou que o ajudante do caseiro ainda não tinha chegado e fez algo que havia dias ansiava fazer. Tirou a roupa e deslizou pelas águas sem medo, nadando na direção dos animais. De pronto, sentiu a água envolve-la com delicadeza. Ao chegar mais perto, sentiu sua mão tocar algo rígido. Uma rocha, pensou, as aves estavam sobre ela. Pôs a outra mão sobre a rocha e viu que a água deslizava como uma pequena correnteza além dela. Não, não é uma rocha, percebeu.

É um muro.

Depois que deixei o lago, era como se toda a natureza tivesse despontado violenta e repetitiva. Um vale quente e úmido infestado de insetos, uma sinfonia de sons irritantes, seja do canto dos pássaros ou das cigarras, como as vozes dos alunos e de meus colegas fazendo acusações. Tomei um banho para tentar retirar o lodo que se entranhou entre meus dedos dos pés e por baixo das unhas das mãos. Diante do espelho, percebi que eu estava com pápulas nos braços e ao redor do pescoço, como as plantas do jardim.

Os insetos comeram minha pele enquanto eu estava deslumbrada com a paz que parecia ter encontrado.

Mesmo depois de o ajudante chegar, permaneci sentada na cadeira de balanço, que eu agora havia virado quase que instintivamente para o horizonte do lago. Os cisnes se agitavam, não flutuavam mais com a elegância com que eu os havia encontrado. Batiam as asas de maneira selvagem, pareciam disputar o alimento que antes era abundante. E ao cair da noite, com minha crescente insônia, foi que percebi que aquele lugar estava para me devorar.

O silêncio e os sons que me aflagavam à noite se mostraram cruéis a partir daquele momento.

Sem conseguir dormir, quebrei a promessa de não ligar para meu marido. Queria saber se o muro que eu havia encontrado era a tal represa que trazia a fome para a gente que morava nas várzeas do vale. Mas ele não me atendeu. E o sono se foi de vez, por causa da dúvida que me atormentava.

Ao amanhecer, quis saber do homem que substituía o caseiro se era verdade que a gente que aparecia na porteira estava faminta porque o rio havia secado. Sim, ele disse. E onde o rio estaria represado, eu quis saber. Ele não sabia dizer. Depois que ele saiu para cortar lenha, deixei a casa. Segui para o lago, antes que ele voltasse ao dar por falta do machado. Levei-o comigo, guardado numa cesta de vime, e cheguei ao muro. Os cisnes me observavam, como se pudessem prever o que eu estava por fazer. De pé sobre a parede, cravei o machado, como se minha força fosse capaz de derrubá-lo. Uma, duas, três vezes. Um tijolo se esfarelou e um pequeno filete de água começou a fluir para o outro lado. Mas, antes que eu pudesse continuar me desequilibrei e deixei o machado cair, sem possibilidade de recuperá-lo. Meu corpo também afundou. Deixei-o imergir, e na estranha profundidade do lago, enquanto bolhas de ar deixavam minha boca, senti a tranquilidade que um dia perdi.