

**UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ANÁLISE CRÍTICA
DE OBRAS LITERÁRIAS**

Artur Lucinda Gonçalves, Patrícia Pedrosa Botelho***

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo mostrar como foram construídas as obras para o ensino fundamental II e médio provenientes do projeto *Propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no ensino fundamental II e médio*. O referido projeto teve por objetivo ensinar a Língua Portuguesa e a Literatura por meio de sequências didáticas abarcando obras literárias com temáticas específicas para cada série do ensino fundamental II e do ensino médio. As obras do 6.º ao 9.º ano versaram sobre os gêneros aldravia, poema construído a partir de seis versos univocabulares; o *ex-libris*, marca de proveniência do século XIX; e o *ex-aldraviLIBRIS*, que é a simbiose entre os gêneros aldravia e *ex-libris*, em que a escrita e a linguagem visual deverão constituir uma única peça artística. Já as do ensino médio, trabalharam com narrativas de terror, suspense, literatura de autoria feminina negra e distopia. O presente artigo se pautou nos pressupostos teóricos e metodológicos de Candido (1995), Coscarelli (1996), Cosson (2022), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2006), e Soares (2002). Os referidos autores foram lidos por trazerem discussões sobre letramento literário, sequências didáticas, leitura, ensino de literatura, sequências básicas e expandidas. Tais assuntos fomentaram tanto a feitura do projeto quanto a elaboração deste artigo.

Palavras-chave: leitura; letramento; sequência didática.

* Graduado em Letras-Português-Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG). Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9280-3673>. Correio eletrônico: artur.goncalves@educacao.mg.gov.br.

** Pós-doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Licenciada em Letras-Português-Inglês pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3784-0006>. Correio eletrônico: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br.

**A REFLECTIVE APPROACH TO TEACHING PORTUGUESE AND LITERATURE:
PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE CRITICAL ANALYSIS
OF LITERARY WORKS**

ABSTRACT

*This article's main objective is to show how the works for primary and secondary education were constructed, resulting from the project *Propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no ensino fundamental II e médio*. The aforementioned project aimed to teach Portuguese and Literature through didactic sequences covering literary works with specific themes for each grade of elementary school and high school. The works from the 6th to the 9th year dealt with *aldravia* genres, a poem constructed from six univocal verses; *ex-libris*, mark of provenance from the 19th century; and *ex-aldraviLIBRIS*, which is the symbiosis between *aldravia* and *ex-libris* genres in which writing and visual language must constitute a single artistic piece. Regarding high school didactic works, one worked with narratives of horror, suspense, literature written by Black women and dystopia. This article was based on the theoretical and methodological assumptions of Candido (1995), Coscarelli (1996), Cosson (2022), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Koch and Elias (2006), and Soares (2002). These authors were read because they brought discussions about literary literacy, didactic sequences, reading, teaching literature, basic and expanded sequences. These issues encouraged both the creation of the project and the preparation of this article.*

Keywords: *reading; literacy; didactic sequence.*

**UN ENFOQUE REFLEXIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA PORTUGUESA:
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO
DE LAS OBRAS LITERARIAS**

RESUMEN

*El principal objetivo de este artículo es mostrar cómo se construyeron las obras para la educación primaria y secundaria, resultantes del proyecto *Propostas pedagógicas para o**

ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no ensino fundamental II e médio. El proyecto mencionado tuvo como objetivo enseñar la Lengua y Literatura Portuguesa a través de secuencias didácticas que abarcan obras literarias con temas específicos para cada grado de la escuela primaria II y secundaria. Las obras del 6.º al 9.º año versaron sobre los géneros del aldaba, poema construido a partir de seis versos univoculares; el ex-libris, marca de procedencia del siglo XIX; y el ex-aldabaLIBRIS, que es la simbiosis entre el aldaba y el ex-libris, en los que la escritura y el lenguaje visual deben constituir una única pieza artística. Los de secundaria trabajaron con narrativas de terror, suspenso, literatura escrita por mujeres negras y distopía. Este artículo se basó en los supuestos teóricos y metodológicos de Candido (1995), Coscarelli (1996), Cosson (2022), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Koch y Elias (2006), y Soares (2002). Estos autores fueron leídos porque trajeron discusiones sobre alfabetización literaria, secuencias didácticas, lectura, enseñanza de la literatura, secuencias básicas y ampliadas. Estas cuestiones animaron tanto la creación del proyecto como la elaboración de este artículo.

Palabras clave: *lectura; literatura; secuencia didáctica.*

3

1 INTRODUÇÃO

Este artigo evidencia como as obras oriundas do projeto *Propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e de literatura* foram construídas, como se deu a criação de sequências didáticas que visavam ampliar repertório e letramento literário. Este artigo, deste modo, evidenciará os pressupostos teóricos que conduziram a feitura das atividades propostas para as obras do projeto *Propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e de literatura no ensino fundamental II e médio*, bem como exibirá como o projeto foi delineado: as atividades autorais criadas, a escolha das obras literárias trabalhadas, a feitura do material didático para cada série dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Nesse sentido, o presente artigo, primeiramente, apresenta como tais ações foram realizadas tendo como ponto de vista as reflexões teóricas sobre o ensino da língua materna e de Literatura em prol de uma aprendizagem mais crítica e mais reflexiva para os estudantes.

Desde os primórdios, o principal meio de comunicação do homem é a língua passada de geração em geração, sendo aperfeiçoada a cada instante. Rildo Cosson (2022, p. 16) afirma, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, que “em síntese, nosso corpo

linguagem é feito das palavras com o que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é meu corpo linguagem e, por extensão, maior é meu mundo”. Dessa forma, a partir do momento em que um ser humano nasce, ele está exposto ao uso da língua, a aprender um método de interação com as pessoas, construindo, assim, o seu mundo, tendo em vista a sua linguagem, ou seja, sua forma de expressão como ser humano.

Desse modo, após o período básico – a educação infantil – que a criança necessita para aprender a se expressar, começa a frequentar o chamado ensino regular e, neste período, inicia-se a obtenção de conhecimento em várias áreas específicas. Neste pilar, após a criança aprender a ler, um dos instrumentos importantes para que sua compreensão seja mais interligada neste elo é a Literatura, tendo em vista a utilização de palavras que compõem o mundo imaginário. Nesse sentido, Aguiar (2001, p. 83) afirma que

o uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor [...] já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos.

Na infância, os gêneros mais utilizados são os contos de fadas, fábulas, folclore, que transmitem às crianças um posicionamento de compreensão do mundo imaginário e fantástico na assimilação do mundo real, visto que podem transformar aquele tipo de leitura na construção de seu eu perante todo aprendizado, sintetizando o que é verdadeiro, fictício, cultural etc. Outrossim, é neste âmbito do imaginário que a criança começa a construir seu conhecimento, tendo contato com obras literárias. A partir deste momento, a Literatura é importante para compor sua vida, possibilitando-lhe aperfeiçoar-se a cada instante em sua evolução e apresentando novos contatos com todo universo.

Além de cooperar com a construção de saberes, a Literatura deve ser um direito de todos, por isso Antonio Candido (2011, p. 174), em seu texto *O direito à literatura*, compara sua importância com qualquer outra necessidade humana e a define como um bem incompressível: “[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual”. Candido (2011, p. 235-286) postula que a Literatura é fundamental, assim como a fabulação, como pode ser visto no excerto a seguir: “ninguém é capaz de passar as 24 horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”, em que o homem adentra a Literatura, e os conhecimentos adquiridos o transformam, maximizando a sua compreensão do mundo. Vale evidenciar que, assim como as pessoas possuem o direito a uma vida igualitária, à saúde, à

educação, ao lazer, possuem igualmente o direito a ter acesso ao texto literário, uma vez que é essencial para vida humana, para constituição do ser humano reflexivo, pensante e crítico. Quando qualquer direito é negado a uma pessoa, há um risco de mutilação, visto que está perdendo um fator necessário à sua sobrevivência.

Em relação a pensar a Literatura como um recurso fundamental para a formação humana, Cosson (2022, p. 17) afirma que “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. Por isso, durante toda a prática, a Literatura, por mais que seja um meio de compreensão individual, faz as pessoas adentrarem universos, culturas e vivências diferentes sem mudar quem realmente elas são, por isso é importante que esse acesso não seja negado. A Literatura possibilita às pessoas a interação social, a expressão de sentimentos, além de formar leitores críticos e reflexivos para o convívio humano.

Por mais que o ensino de Literatura seja incontestavelmente importante, é necessário que reflitamos sobre a prática desta nas salas de aula, uma vez que é trabalhada, muitas vezes, de forma fragmentada ou é dada ênfase somente à historiografia literária. As leituras apresentadas nos livros didáticos muitas vezes não conduzem os discentes a uma visão mais detalhada de tudo o que realmente a Literatura pode abranger, como as particularidades de cada texto. O estudo de Literatura se volta, algumas vezes, para as características das escolas literárias, sem abarcar as idiossincrasias dos textos: a voz do(s) narrador(es), do(s) personagem(ns), a intertextualidade, a linguagem, a(s) rima(s), a(s) métrica(s), a forma de escrita. A literatura deveria ser tratada como forma de apresentação de um mundo, de uma cultura, das individualidades, do diálogo entre personagens, do espaço e do tempo. Esse trabalho faria com que o leitor estivesse realmente estudando Literatura, e não a usando como pretexto para ensino de outros componentes, conteúdos.

A problemática sobre as fichas de leitura que trabalham nome da obra, do autor, que solicitam sinopses, resumos e/ou resenhas já é algo patente. Tópicos esses que não abrangem a potência dos textos e o que pode contribuir de fato para uma aprendizagem mais profícua. A disciplina de Língua Portuguesa integrada à de Literatura tem se tornado um fator primordial para que o ensino de Literatura não tenha uma posição privilegiada.

O foco das escolas e/ou do material didático escolhido, por vezes, é ensinar Língua Portuguesa e Literatura através de fragmentos de textos, sem possibilitar a leitura do texto na íntegra, para que os alunos compreendam seus recursos expressivos, estéticos, cinestésicos, suas técnicas e sua linguagem. Em alguns casos, como sabemos, as escolas literárias são

ensinadas para que os alunos memorizem suas características sem realmente compreender suas peculiaridades, suas propostas, seus objetivos. É importante dizer que não estamos imputando a responsabilidade de os alunos não estudarem essas disciplinas de uma forma mais ampla aos docentes. Há que se abarcar todo um sistema escolar que não dá oportunidade aos professores de participarem de formações que evidenciarão novas possibilidades de trabalho com o texto literário. Ademais, as bibliotecas das escolas que não possuem números suficientes de exemplares, há dificuldade de produzir círculos de leitura, tem-se a necessidade de cumprir um currículo engessado, dentre vários outros fatores que não serão elencados neste momento por não ser o objetivo aqui delineado.

O aprendizado de língua materna e de Literatura é responsável também por possibilitar vários tipos de leitura. O aluno que tem acesso a esses conteúdos desde a mais tenra idade terá maior facilidade de interagir socialmente e de buscar soluções para os problemas apresentados. A leitura possibilita o acesso à negação, à confirmação, à contestação, à denúncia, ao apoio. Aquele que lê aprende a lidar dialeticamente com os problemas do dia a dia. É necessário salientar que a Literatura deveria ser uma disciplina ensinada desde o ensino fundamental, e não somente vir integrada à de Língua Portuguesa. A criança precisa ter acesso à ficção para repensar o presente, e a Literatura também é capaz de tal ato.

6

2 A LEITURA COMO FORMA DE AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

A leitura é um fator primordial para a constituição do ser humano, promovendo a inclusão social. É a porta de entrada para as palavras, faz sair do domínio do privado para compreensão do global. Quando o sujeito é capaz de ler uma obra, ele constrói o seu repertório e é capaz de combater a pobreza de informação existente, visto que a leitura subsidia a reflexão, os estabelecimentos de intertextualidades, a construção de conclusões e a possibilidade de repensar sobre as ações.

Desenvolver a leitura e ampliar as competências dos alunos é papel das escolas, pois assim possibilitamos o acesso a novas ideias, concepções, dados, perspectivas, diferentes informações sobre pessoas, sobre a história do mundo, sobre a intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta e o universo. É pela leitura que promovemos a nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem. A leitura é primordial porque, através dela, os alunos podem ter um repertório mais significativo de informações. Rildo Cosson (2022, p. 33), em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário*, afirma que

saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.

Sabe-se que, infelizmente, nem todos os seres humanos possuem acesso igualitário à leitura. Segundo o *site* Jornal da USP, cerca de 10 milhões de pessoas são jovens e adultos que não sabem ler e o são por inúmeros fatores que não serão elencados aqui visto não ser o objetivo deste trabalho.

Cosson (2022, p. 46) destaca que “ler é hoje tão vital quanto era rezar na Idade Média. Para além da tecnologia da escrita, ler atualmente pertence tanto à ordem do que fazemos quanto à ordem do que somos”. As pessoas que leem estão mais dispostas a compreender o funcionamento do mundo, já que a leitura é encontrada em todos os pilares da sociedade, como em supermercados, farmácias, estampas de indumentárias, dentre inúmeros outros exemplos.

Saber ler e ser letrado são conceitos diferentes. Temos no Brasil pessoas que são alfabetizadas, mas não habilitadas a realmente interpretar o que estão lendo. O letramento surge no Brasil em meados da década de 80 do século XX e significa primordialmente a imersão e a participação em experiências variadas na cultura escrita. É importante salientar que muitas pessoas confundem o conceito de alfabetização e letramento. Por isso, Magda Soares (2003, p. 40) nos ensina que

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com Magda Soares, a alfabetização é um processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Para que uma pessoa seja considerada alfabetizada, basta que compreenda que a união de letras constitui a sílaba que forma a palavra e usufrua deste método para compor sua escrita. Já o letramento se fundamenta no processo de ler e de escrever e na compreensão crítica de diversos contextos sociais por diferentes interpretações de gêneros e discursos: “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2002, p. 18).

A prática da leitura literária amplia o letramento e pode ser usada pelo professor em sala de aula. A respeito disso, Cosson (2022, p. 97) argumenta que

o conhecimento dos vários modos da leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também porque indica a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola. Os modos de ler listados anteriormente pretendem demonstrar que a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras. Do mesmo modo, esse diálogo pode ser efetivado por meio de várias atividades.

Trabalhar a Literatura por meio de diferentes métodos de leitura aproxima o aluno de uma maior compreensão do que está sendo transmitido no texto, não só no âmbito escolar, mas também em casa, afinal é onde tudo começa. Quando se levam em consideração os anos iniciais do ensino regular, deve-se pensar no letramento literário que se inicia quando os pais contam histórias para as crianças dormirem, como muito bem pontuado por Cosson (2022, p. 105) no trecho retirado de sua obra *Círculos de leitura e letramento literário*:

para além da adequação à vida escolar, a leitura antes de dormir também é incentivada por ser uma forma importante de introduzir a criança no mundo da escrita. Entre seus benefícios estão o aumento do vocabulário, uma maior compreensão do funcionamento da leitura, mais habilidade no uso de livros, o fortalecimento da leitura como prazer e, obviamente, das relações entre pais e filhos.

Faz parte da formação do campo cognitivo da criança o professor contribuir com técnicas que aumentem seu repertório. Para isso, o professor pode fazer uso da “hora do conto”, da “sacola de leitura”, do “coro falado”, da “dramatização”, da “contação de histórias”, dentre várias outras estratégias.

Cosson (2022, p.117) salienta que “faz parte do aumento da interação do leitor com o texto o uso de estratégias de leitura”. Como técnica oriunda deste processo, tendo em vista o ambiente educacional, estas estratégias consistem “[...] em levar o leitor, sobretudo os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a refletir sobre o processo de leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento” (Cosson, 2022, p. 117).

Como sabemos, existem muitas estratégias para a ampliação do repertório literário, então não há como propor um método ou uma abordagem que funcione para todos os alunos. As estratégias partem das dificuldades apresentadas pelos discentes. O professor precisa conhecer os problemas enfrentados pelos estudantes para que busque soluções para cada caso, para cada turma. A leitura, no mesmo sentido, deve ser trabalhada em sala de aula, mas a

forma como será proposta vai depender do contexto e das peculiaridades de cada professor, escola e/ou turma.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FORMA DE ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

Sendo o letramento um elemento constituinte para a formação humana, não poderíamos deixar de ressaltar que, para que ele aconteça de forma eficaz, é dever da escola trabalhá-lo em sala de aula. Para repassar conhecimentos que englobam a literatura de forma mais eficaz, o professor necessita de um planejamento mais detalhado para essa construção. Nessa direção, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) frisam a importância da chamada “sequência didática” para a estruturação deste trabalho.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), as sequências didáticas são “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Elas visam à ampliação do repertório e do letramento do discente trabalhando conteúdos diversificados com foco em resultados. No que tange à educação brasileira, muitos professores preparam suas aulas através de planejamentos, não se dedicando à elaboração de sequências didáticas por inúmeros fatores, tais como os seguintes: falta de tempo, desconhecimento de como elaborá-las, e, por isso, não conhecem a eficácia que elas podem proporcionar em suas aulas. Sequências didáticas ainda têm “[...] precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Quando os conteúdos são repassados de forma organizada, o aluno consegue adentrar de forma mais dinâmica e bem aproveitada o gênero que está estudando. É importante salientar que as sequências didáticas não são a única forma de se trabalhar a Literatura embora acreditemos que seja um modo eficaz.

É importante sinalizar que muitos docentes só trabalham com o que é proposto pelo livro didático, ensinando o texto literário de forma fragmentada, na maioria das vezes. As temáticas contidas são variadas, e as interpretações são feitas apenas acerca das características dos escritores e não visam à verdadeira prática de leitura de forma mais detalhada, minorando o poder que podem ter esses textos em sua formação. Ainda dentro deste escopo, as atividades propostas por esses livros didáticos são mais focadas na interpretação linguística do que na literária, fazendo, assim, que o ensino da literatura não seja efetivado.

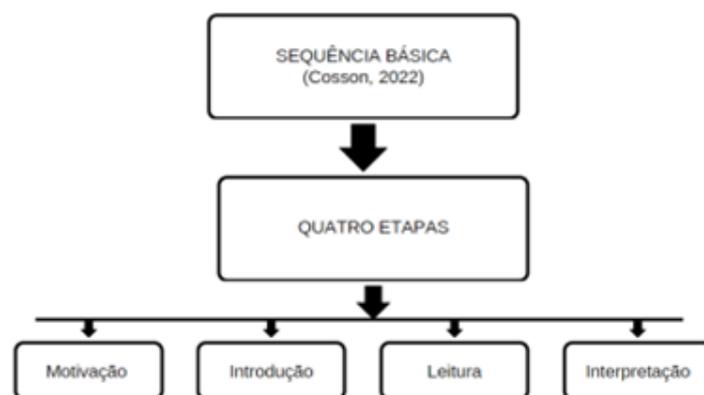
O professor que prioriza o sucesso de seus alunos no âmbito literário precisa buscar outros métodos de ensino, aperfeiçoando suas aulas para além do que é proposto pelos livros didáticos e, por isso, os que se organizam através da construção de sequências didáticas conseguem trabalhar as obras de maneira mais detalhada e bem aproveitada. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110),

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

As sequências didáticas visam ao “[...] aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 114); portanto, o professor pode se basear nos resultados que elas trazem para a turma não só atendendo especificidades da classe, como também levando em consideração novos resultados. As sequências didáticas, ao longo dos anos, foram se adaptando em relação aos conteúdos que transmitem e às necessidades de seu público. Rildo Cosson (2022), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, abarca dois tipos de sequências didáticas: “sequência básica” e “sequência expandida”.

As sequências básicas podem ser trabalhadas com quaisquer obras literárias. O autor as divide em quatro passos. A imagem abaixo exemplifica, de forma esquemática, o que é proposto por Cosson (2022):

Figura 1 – Etapas propostas por Cosson (2022) em uma sequência didática básica



Fonte: elaborada pelos autores.

A motivação para Cosson (2022, p. 77) “[...] consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. O professor deve montar as atividades nesta etapa visando preparar o aluno em relação ao futuro conteúdo que será trabalhado nas aulas seguintes. Neste momento, o docente pode ter como auxílio imagens, músicas, vídeos, dinâmicas com o intuito de promover interesse dos alunos neste primeiro contato e nas características presentes na obra: “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (Cosson, 2022, p. 55).

Tendo despertado interesse em relação às características da obra a ser trabalhada, o segundo passo proposto por Cosson (2022, p. 57) é a introdução, que é definida como “[...] a apresentação do autor e da obra”. Nesta etapa, o professor precisa pensar de qual maneira ou de qual método fará uso para apresentar a obra e seu autor para os alunos. Para isso, o docente pode trazer para a sala de aula a biografia, contextualizando a vida do autor ou da autora. Além disso, o professor ainda pode trabalhar fatos históricos que aconteceram na época e que, talvez, tenham influenciado a escrita da obra. Neste passo, o importante é que o aluno seja conduzido ao que irá ler durante as próximas aulas e quais fatos precisam ter conhecimento para a prática desta leitura. O professor também pode trabalhar com recursos pedagógicos diversificados, tais como os seguintes: fotos do autor/autora e como passaram suas vidas, curiosidades sobre a obra a ser lida ou sobre os autores, perguntas de inferência que relacionem as vivências, elementos da narrativa, dentre outros.

No terceiro passo, Cosson delimita a leitura como a parte mais profunda do trabalho. Ela deve ser realizada de maneira acompanhada, podendo o professor escolher formas diferentes para esta prática, como leitura silenciosa, coletiva ou protocolada. Cosson (2022, p. 62) destaca que, “se for a leitura de um pequeno texto a ser feita em sala de aula, de fato há pouco o que se fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa”. Dessa forma, quando o professor solicita a leitura individual silenciosa, precisa esperar que todos os alunos terminem este exercício e principalmente deverá ter consciência que, durante esta prática, os alunos podem apresentar ou não dificuldades em relação ao texto. Já “quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como na sala de leitura ou na biblioteca por determinado período” (Cosson, 2022, p. 62); durante este processo, porém, o professor necessita ver quais resultados os alunos já adquiriram, por isso Cosson (2022, p. 62) frisa a importância dos intervalos que são realizados

“[...] por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas”. Ainda a respeito dos intervalos, o autor nos diz que

é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. Mas não é apenas em relação a essa etapa que o intervalo oferece possibilidades de compreensão e intervenção. Na verdade, se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo. Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (Cosson, 2022, p. 64).

Cabe ao professor acompanhar, por meio destes intervalos de leitura de textos extensos, o que o aluno apresenta como dificuldade para intervir antes que ocorra o desinteresse, um fenômeno que, caso aconteça, ocasiona muitos problemas.

O último passo da sequência proposta por Cosson (2022, p. 64) é a interpretação, sobre a qual o autor enfatiza o seguinte: “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”. Rildo Cosson mostra a importância desta etapa para o discente, dividindo-a em dois momentos: um interior e outro exterior e a define como um ato social, sendo construído pelas opiniões dos alunos em relação aos textos lidos. Segundo o autor,

para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão da comunidade escolar (Cosson, 2022, p. 68).

O importante é ter como ponto de vista a opinião de cada discente em relação ao texto literário lido, com atividades nas quais compartilham em grupo o que cada um entendeu. Para este passo, o professor pode realizar rodas de conversas e debates que priorizam para o aluno estas partilhas com objetivo de apropriação para as novas informações.

Após tratar da sequência básica, o autor salienta a satisfação com os resultados obtidos com alunos de variadas idades e níveis escolares, visto que “[...] respondiam a estratégia da sequência com entusiasmo e produziam leituras significativas dos textos

literários” (Cosson, 2022, p. 75). Além dos pontos positivos apresentados pela sequência básica, Cosson (2022, p. 76) aborda que “[...] parecia faltar a aprendizagem sobre a literatura”. Nesse sentido, Cosson (2022, p. 76) afirma que

essas observações nos levaram a propor várias alterações na sequência didática básica que buscasse atender a essa demanda dos professores do ensino médio. Com as modificações introduzidas, percebemos também que a aprendizagem através da literatura estava pouco sistematizada. Fazia-se necessária uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios e os ganhos da sequência didática básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens de letramento literário.

A sequência básica é menos detalhada que a expandida. Essa tem o objetivo de “[...] responder não apenas às inquietações dos professores de ensino médio, mas, sim, e sobretudo, tornar explícita a presença das outras duas aprendizagens da literatura dentro dos passos iniciados na sequência básica” (Cosson, 2022, p. 76). Assim, o autor expande a sequência básica de forma mais detalhada, criando a sequência expandida com os seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização – sendo teórica, histórica, estilística, poética crítica, presentificadora e temática –, segunda interpretação e expansão.

O foco da sequência expandida é trabalhar as obras de maneira mais profunda, visto que, quando se trata da leitura, é necessário de mais tempo para praticá-la. Os intervalos presentes nesta sequência intercalam mais etapas, uma vez que a leitura base é pausada para realizar apreciações de outros textos que dialogam com o trabalhado. Além disso, a sequência expandida também é dividida em a) primeira interpretação, que “[...] destina-se a uma apreensão global da obra” (Cosson, 2022, p. 83), para que as contextualizações sejam conduzidas com objetivo de “[...] aprofundar a leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (Cosson, 2018, p. 86); b) segunda interpretação, que “[...] tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (Cosson, 2022, p. 92); c) concluindo-se com “[...] o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais” (Cosson, 2022, p. 94). Por fim, mas não menos importante, destacamos a etapa de expansão, que trabalha o conhecimento do aluno e a intertextualidade, ou seja, “[...] um diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras” (Cosson, 2022, p. 95). Para melhor explicar este passo, Cosson (2022, p. 95) nos ensina que

o trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito com a comparação imediata entre as duas obras ou ser desenvolvido de maneira semelhante à sequência básica. Na primeira opção, a obra segunda é rapidamente introduzida e sua leitura é condicionada à relação a ser estabelecida com a obra

primeira. O professor já encaminha a atividade a ser feita antes da leitura da obra ou logo depois. Na segunda opção, a sequência básica pode ser reduzida, eliminando-se a etapa da motivação, uma vez que a leitura da obra primeira já funciona como tal. Após a interpretação, realiza-se a comparação entre as obras.

É necessário destacar que as duas sequências – básica e expandida – são importantes. Portanto, cabe ao docente escolher a que melhor atende às particularidades de sua turma, da sua escola e da sua realidade.

Tendo como estrutura a sequência básica e a expandida, o projeto de extensão intitulado *Propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e de literatura no ensino fundamental II e médio* possibilitou a criação de sete materiais didáticos que propõem o trabalho com a Língua Portuguesa e com a Literatura. O objetivo foi produzir obras que fossem construídas através de sequências didáticas que trabalhassem variadas obras literárias com os conceitos elencados anteriormente. No próximo tópico deste artigo, será abordada a forma como foi desempenhado este trabalho.

4 PRODUÇÃO DAS OBRAS

Voltando-se para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura nas escolas, o projeto de extensão *Propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e de literatura no ensino fundamental II e médio* visou auxiliar professores de Língua Portuguesa/Literaturas da rede pública de ensino fundamental e médio contribuindo com a produção de material didático que pode ser usado em sala de aula. O projeto congregou, assim, duas macroetapas: uma primeira, de diálogo entre os professores de Língua Portuguesa das escolas envolvidas a fim de compreender as necessidades dos alunos e dos professores e, uma segunda, que elaborou as propostas que relacionam efetivamente o uso linguístico a práticas sociais, trazendo atividades a serem aplicadas em sala de aula conjugando teoria e prática.

O projeto instigou a inovação em sala de aula, com a elaboração de propostas de ensino decorrentes da investigação, imprimindo, nos bolsistas envolvidos na pesquisa, um perfil que os habilita a dialogar com os desafios educacionais contemporâneos; especificamente, aqueles que envolvem práticas sociais mediadas pelas mais diferentes linguagens. Nesse sentido, o objetivo inicial foi compartilhar experiências e refletir sobre propostas teóricas atuais relativas ao ensino de língua materna, sendo tal prática fundamental para o desenvolvimento de professores que atuam em prol do ensino-aprendizagem dos estudantes. Em segundo momento, após discussões e reuniões, durante

doze meses, foram confeccionadas 31 sequências didáticas com atividades de Língua Portuguesa/Literatura em relação a variadas obras.

A organização foi proposta do seguinte modo: sete obras, sendo uma para cada respectivo ano do ensino fundamental II e para cada ano do ensino médio. As obras do ensino fundamental II congregam temáticas específicas para cada ano. Ao público do 6.º ano, foi destinada a narrativa de aventura de *Os quatro meninos 2 – Passeio não autorizado à gruta do solitário*, da autora Andreia Donadon Leal. Para o 7.º ano, a obra trazida à sala de aula foi *Malala: a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca. A obra do 8.º ano trabalhou com *Extraordinário*, de R. J. Palacio. A do 9.º ano abarcou um diálogo entre *O alienista*, de Machado de Assis e *O mistério da casa verde*, de Moacyr Scliar.

Os gêneros trabalhados nessas quatro obras do ensino fundamental II foram diversificados, embora todas tenham sido construídas com a prerrogativa de se ensinar um gênero literário mineiro, qual seja, a aldravia e suas variações. A aldravia é um poema construído a partir de seis versos univoculares cuja figura de linguagem mais significativa é a metonímia. Também foi trabalhado o *ex-libris*, marca de proveniência do século XIX, bem como o *ex-aldraviLIBRIS*, que é a simbiose entre os gêneros aldravia e *ex-libris*, em que a escrita e a linguagem visual deverão constituir uma peça artística.

A escolha destes gêneros para as obras do ensino fundamental II se deu pela sua importância na vida dos alunos, visto que possibilitam, através das suas criações, articular palavras centrais, ou seja, palavras-chave na construção de textos. Além disso, como esses gêneros são pouco conhecidos, através das atividades existentes nas obras, os docentes e discentes terão a oportunidade de desfrutar de todas as contribuições, conhecendo-os melhor.

Em relação às três obras destinadas aos alunos do ensino médio, abarcam temáticas específicas para cada ano. Para as sequências do 1.º ano, foram trabalhadas narrativas que versam sobre terror, suspense e medo, trazendo à baila contos de Agatha Christie, de Lygia Fagundes Telles, de Edgar Allan Poe, de Mary Shelley e de Ranson Riggs. Para as do 2.º ano, foram trabalhadas obras de autoria feminina negra, cujas sequências didáticas se embasavam nas obras de Conceição Evaristo, de Carolina Maria de Jesus e de Djamila Ribeiro. Para as do 3.º ano, foi feita a escolha de temáticas relacionadas à distopia. Para tanto, foram trabalhadas as obras de George Orwell, de Aldous Huxley, de Margaret Atwood e o longa metragem *Medida provisória*, de Lázaro Ramos.

4.1 A estruturação das obras

Para o início de cada sequência, o nome do conto/obra a ser trabalhado foi definido como cabeçalho. Os dados das aulas apresentados se dividiram em três passos, sendo eles os seguintes: o público-alvo para o qual a sequência é destinada, a quantidade de momentos – motivação, introdução, leitura, interpretação e produção textual – e a duração das atividades em quantidades de aulas.

A apresentação de todas as sequências contidas nas obras tem como intuito auxiliar o professor na organização da quantidade de aulas, da quantidade de momentos e a qual série a sequência didática atende.

Na etapa de motivação das sequências presentes nas obras, tentou-se despertar o interesse dos alunos sobre o tema que será abordado no texto literário em estudo. A motivação durante a escrita das obras visou trazer à sala de aula ilustrações, informações e atividades que retratam a temática dos textos trabalhados, levantando discussões essenciais para que houvesse sucesso na compreensão do que iria ser proposto na etapa de leitura. O início de todas as etapas das obras produzidas inicia-se também com a divisão e o objetivo das próximas aulas a serem lecionadas. Logo depois, são apresentados os exercícios para que a motivação sobre as temáticas possa ser efetivada.

Na etapa da introdução das sequências, tem-se o objetivo de apresentar o autor e a obra. Para tanto, fizemos uso de curiosidades, imagens, sugestões de atividades, etc. Elas também apresentam biografias dos autores, imagens de espaços físicos para despertar interesse nos discentes para a prática da leitura dos textos.

A etapa de leitura é a parte fundamental das sequências, uma vez que é o momento em que o professor fará o acompanhamento da leitura. O professor solicita que o aluno leia o texto e faz o acompanhamento deste procedimento, afinal há que se cumprir um objetivo e, para tanto, há que se ter direcionamento. Muitas vezes, fizemos uso da abordagem da leitura protocolada¹ para delinear este momento. Em cada pausa, o professor, juntamente com seus discentes, responde a algumas questões de inferência com o objetivo de estudar mais sobre a narrativa e sua estruturação.

¹ Segundo Coscarelli (1996), a “leitura protocolada” ou “pausa protocolada” pode ser realizada com qualquer tipo de texto. Esta prática se dá quando o professor faz a leitura de um excerto e, logo após, conduz os discentes com perguntas de inferência para que respondam quais são os próximos fatos que vão acontecer na escrita. Embora a autora trabalhe a “leitura protocolada” em uma visão psicolinguística, nesse trabalho tem o objetivo de trabalhá-la com sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

Em relação à interpretação, fez uso de inferências para se chegar à construção do sentido do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. É importante evidenciar que, na grande maioria das sequências didáticas, a interpretação vem integrada à leitura, embora, em algumas, seja apresentada de forma separada.

Quanto à produção textual, é o momento em que os alunos fazem atividades orais e/ou escritas consoante as temáticas trabalhadas ao longo das sequências. Vale ressaltar que essa etapa não está inserida no conceito de sequência básica de Rildo Cosson (2022). Resolvemos acrescentá-la como intento de habilitar/capacitar o aluno no que tange à produção de gêneros orais e escritos.

É importante evidenciar que as sete obras produzidas possuem quadros nomeados por “Além da sala de aula”. Nestes, são feitas indicações de leitura e de filmes que retratam a temática estudada em sala de aula como foco no aumento do repertório do discente. Além disso, as obras também trazem *QR codes* para ajudar os professores e os alunos a acessarem o *link* com mais facilidade.

Vale dizer que as obras estão publicadas no *site Calameo* e na Biblioteca Virtual do IF Sudeste MG – *Campus São João del-Rei*, cujo acesso é gratuito. Para visualizá-las de forma digital, basta acessar o seguinte *link*: <https://www.calameo.com/accounts/7443566>.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura, muitas vezes, não tem sido trabalhada de modo a realmente promover a ampliação de repertório e de letramento literário, visto que muitas atividades são postas nos livros didáticos fazendo uso de fragmentos de textos que não levam à reflexão dos temas que deveriam ser discutidos em sala de aula. O estudo das escolas literárias, muitas vezes, abarca somente a memorização de características de cada uma delas, sem levar em consideração os autores e seus textos literários.

Muitos livros didáticos têm se mostrado ineficientes no que tange ao ensino de Literatura pelo fato de usarem os textos literários como pretexto para ensino de somente atividades gramaticais. Não estamos com isso dizendo que o ensino gramatical não seja importante e/ou que o material didático produzido não apresente problemas. O texto literário deve ser analisado no que concerne ao modo como é estruturada a fala dos personagens, análise dos narradores, dos diálogos, dos temas, quais sejam, características eminentemente literárias.

As atividades contidas nas sequências didáticas das obras buscam contribuir com práticas pedagógicas que gerem reflexões, tais como as seguintes: autoconhecimento, respeito, importância do estudo, cultura, criatividade, ética, justiça social, igualdade, liberdade, afetividade, tradição, prestígio, disciplina, cooperação e trabalho em equipe. Acredita-se que as sequências didáticas não só organizam as aulas de maneira sistematizada, mas também contribuem para o desenvolvimento holístico dos discentes, preparando-os para os desafios da sociedade. Ensinar para além de fragmentos, visar a potência e particularidades de cada obra literária e disseminá-las para além do trabalho com atividades gramaticais pode fazer com que o aluno aprenda mais, tenha mais habilidade reflexiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de (org.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Maceió, p. 163-174, dez. 1996.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- PINTO, E. M. Estratégias de leitura. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_110.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.
- SILVA, P. G. F. da; SANTOS, M. R. B. dos. Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO COMO (RE)EXISTÊNCIA: MUDANÇAS, CONSCIENTIZAÇÃO E CONHECIMENTOS, 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID304_01102020180233.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

SOARES, L. L.; SOUSA, R.-M. M. de O. O letramento literário na formação do autor. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Recebido em: 28 maio 2024.

Aceito em: 2 jul. 2024.