

# QUANTAS COISAS CABEM EM UM OLHAR? UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM O GÊNERO POEMA

Priscila Mirele Lins Gomes <sup>1</sup>  
Roseane Phabricia Sampaio Portela <sup>2</sup>

## RESUMO

Em face de discursões acirradas que chegam a contestar como anacrônica a situação da literatura no atual espaço escolar, faz-se necessário refletirmos sobre o conceito de literatura e a importância do letramento literário (JAUSS, 1994; COSSON, 2018) com vistas à concepção daquela como direito humano inalienável (CANDIDO, 2014). Esta pesquisa busca trazer alternativas para ressignificação do ensino de literatura com ações concretas pautadas no letramento que viabilize o protagonismo juvenil para o desenvolvimento da capacidade leitora, crítica, autônoma e prazerosa do estudante. Para tanto, apresentamos uma proposta de Sequência Didática Interativa de Oliveira (2013), com o gênero literário poema, integrada a sequência básica de Cosson (2018). Assim, não temos a intenção de encerrar o assunto, sendo ele tão vasto e complexo, que nos dispensa dessa tarefa, mas externar reflexões que possam encorajar diálogos e pesquisas sobre o ensino da literatura, um tema imprescindível e um direito fundamental de todo ser humano.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura, Metodologia ativa, Sequência didática.

## INTRODUÇÃO

A formação leitora dos estudantes, quase em sua totalidade, fica a cargo da escola, que deve buscar estratégias educacionais competentes para o cumprimento desse papel com eficiência. A leitura literária, no que tange ao ensino sistematizado, possui função crucial para o desenvolvimento de competências e habilidades que constituem o indivíduo como ser social crítico, autônomo, protagonista, tornando-o um “leitor-fruidor” (BRASIL, 2017).

Entendemos o letramento literário como uma forma dos estudantes tornarem-se ativos e protagonistas em suas leituras e não apenas meros cumpridores do currículo. É relevante que as ações educativas os levem para “além das práticas usadas nas escolas; é mais que apenas ler e escrever, consiste na apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas” (COSSON 2018, p. 12). Para efetivação desse processo é necessário que a escola

---

<sup>1</sup> Mestranda do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco / Campus Mata Norte – UPE, [prilins@gmail.com](mailto:prilins@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco / Campus Mata Norte – UPE, [roseane.phabricia@upe.br](mailto:roseane.phabricia@upe.br) ;

promova não apenas o contato com textos literários, mas sobretudo desenvolva um processo didático específico com aproximação constante do leitor ao universo literário (SOUZA; COSSON, 2011), para que seja provocada a interação e a familiaridade do leitor com o texto.

Nessa perspectiva, Cosson (2018) sugere que o ensino do texto literário deva integrar os processos de leitura em que se aglutinam autor e leitor por meio do próprio texto. Ainda, segundo o autor, essas práticas de letramento devem ser significativas, para tanto, criou uma proposta denominada “Sequência Básica”, sistematizada em quatro estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação.

No bojo do contexto e embasamento apresentados, a Sequência Didática Interativa (OLIVEIRA, 2013), que tem como princípios a construção, desconstrução e reconstrução de conceitos, unida a Sequência Básica (COSSON, 2018), possibilita uma aprendizagem ativa e protagonista, e apresenta-se como uma alternativa pedagógica para alcançar o objetivo desse estudo.

## **O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL**

A literatura, que integra a escola brasileira desde a origem dessa instituição, parece ainda deambular em busca do seu legítimo papel. O seu ensino tem enfrentado ao longo do tempo obstáculos que o impede de acontecer de modo mais eficiente, não apenas voltado para uma formação unilateral que preza apenas pelo currículo escolar, e sim atento à disseminação da formação de leitores não só competentes, mas que desenvolvam o gosto pela leitura. Por isso, é importante cruzar os obstáculos concebidos por uma pedagogia orientada ao texto tão somente como pretexto, ou à historiografia, e ter em vista o trato diacrônico e sincrônico entre leitores, autores, obras, contexto social e político. E, para entender melhor a crise instalada até os dias atuais, é preciso entender o papel da literatura ao longo da história da educação no Brasil.

Os Jesuítas foram os responsáveis por introduzir o trabalho de construção de conhecimento por meio das obras literárias no Brasil no século XVI, no entanto, o texto literário na escola tinha apenas a função de contribuir para o processo de aquisição da língua-padrão. Porém, depois da expulsão da Companhia de Jesus em 1759, época em que se encarou uma reforma no ensino e um crescente nacionalismo literário. O Estado que passa a ser responsável pelo ensino público, substituindo a igreja, direciona o estudo da literatura no Brasil para a apreciação do nacional, valorizando os escritores brasileiros e delegando um espaço bem menor aos portugueses. Já no século XIX, a literatura começa a ter como função o preparo das elites

para a admissão em universidades. Podemos então perceber que nessa época o currículo atendia o que era demandado pelos exames.

Da Reforma de Couto Ferraz (1854) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1961) vários ajustes foram feitos referentes ao ensino, incluindo o olhar sobre o ensino de literatura com foco nos estudos literários e linguísticos. Durante o período militar a literatura aparece na disciplina de Comunicação e Expressão, ou seja, com foco na comunicabilidade. Após a constituição de 1988, fica evidente a necessidade de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, então a nova LDB, publicada em 1996, passa a enxergar os estudos de literatura alinhados ao pragmatismo de habilidades discursivas. Em 2013, As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) representam um importante avanço no olhar sobre o ensino de literatura que, agora, inserido na prática discursiva de leitura pela pedagogia das competências trazidas no documento, volta-se para o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico e da percepção estética.

O estudo de literatura hoje é consequência de um processo de reformas no olhar sobre o ensino no Brasil. Essa evolução possibilitou que a leitura literária deixasse de se resumir aos aspectos gramaticais, o que permite ao aluno o contato ativo com obra, ampliando o “horizonte de expectativas” - termo trazido por Jauss (1994) que será melhor aprofundado no próximo tópico.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a literatura é apresentada com foco na formação de leitores fruidores e desde a Educação infantil reconhecida como importante instrumento para formação, uma vez que tais experiências literárias “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.”(BRASIL, 2018, p. 40). Nas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental da BNCC, o item 9 reforça a necessidade de:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.87).

É possível perceber um documento voltado para o tratamento não utilitário do texto literário com vista à formação de um leitor literário capaz de reconhecer a dimensão estética, humana, emancipadora dentro dessas leituras. Para que essa visão seja experienciada de modo

a possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o desfrute desse contato fecundo, é preciso oferecer condições, ou seja

ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:  
da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;  
da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;  
do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (BRASIL, 2018, p.156).

Diante de todo esse contexto de mudanças, de reforma no ensino, ainda soam no Brasil diversas críticas acerca dos cursos de licenciatura, a maior delas, talvez, sobre uma formação amputada das realidades encontradas nas escolas. Levar em consideração as variáveis socioculturais do educando é compreender que o trabalho do professor não envolve apenas a dimensão cognitiva. Conforme Barroco (2004), só tendo uma formação específica para o ensino de leitura os educadores passarão a compreender a grandiosidade do ato de ler e corrigir suas práticas. Lajolo (2002) ainda corrobora com a ideia de que os professores precisam ler, gostar de ler e envolverem-se com o que leem, uma vez que são responsáveis por iniciar os alunos no mundo da leitura. Como podemos perceber, só o exercício da atividade leitora torna aptos professores e alunos para novas leituras, inclusive de mundo.

Através desse breve panorama histórico do ensino da literatura no Brasil, podemos observar uma evolução documental significativa no que se refere a concepção do alcance do texto literário em relação à formação humana, no entanto, para que esse avanço se efetive dentro das salas de aulas modificando o cenário caótico instalado na educação brasileira, mais precisamente no ensino de literatura, foco deste trabalho, é preciso modificar métodos tradicionais de ensino que fizeram com que o texto literário se resumia a pretexto para resolução de exercícios de cunho gramatical e da escola mais uma inimiga da criação do hábito de leitura, hábito esse que para ser alcançado necessita de um ensino voltado para perspectiva de uma formação emancipadora.

## LETRAMENTO LITERÁRIO

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2014, p. 23).

Neste trabalho, a literatura é abordada pelo viés sociológico trazido por Candido, o qual instaura uma ligação fecunda entre o social e o estético objetivando a emancipação do aluno. O autor defende que ninguém é capaz de viver um dia sem adentrar nesse espaço fabulado e coloca a literatura como um direito universal e inalienável. Assim como para Zilberman (2009, p. 38), “a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social”, uma vez que a relação dialógica entre obra e leitor permite uma melhor compreensão do mundo que o cerca, justificando a sua função social e o seu caráter emancipador.

Por efeito das grandes discussões acerca das elevadas taxas de repetência e do crescimento do analfabetismo no Brasil na década de 80 surge o termo “letramento” como uma contramão do termo analfabetismo. No entanto, ao compreender letramento como os usos que fazemos da leitura e da escrita em nossa sociedade, conseqüentemente foi preciso pluralizar o termo para dar conta da abrangência dos usos sociais. O termo Letramento Literário aparece como parte dessa expansão do uso do vocábulo.

Da mesma forma que a literatura tem um lugar singular em relação à linguagem, o Letramento Literário também ocupa um lugar diferenciado em relação aos outros tipos de letramento. No entanto, assim como a leitura dos textos não-literários é ensinada na escola, é preciso também que a escola ensine a leitura do texto literário com as peculiaridades que a eles são inerentes. Para Cosson (2009),

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2018, p. 23).

Sendo inequívoca a importância do papel da escola no trato com a leitura literária, a escolarização voltada para humanização pressupõe o ensino de mecanismos que conduzirão a apreciação mais madura da obra, observando a beleza estética e provocando a fusão de expectativas com fins ao alargamento do horizonte. Logo, antes de pensar em formar leitores

é importante saber para quê esses leitores estão sendo formados, só assim serão evitadas atividades estéreis que em nada colaboram para emancipação intelectual, humana.

Por possuir caráter histórico, a literatura permite a atualização da obra através da dialogicidade realizada entre o texto e o leitor. A estética da recepção compreende o leitor como sujeito ativo e criador. Conforme essa teoria, toda obra pode provocar no público o sentimento de satisfação ou, ainda, suscitar no leitor a ampliação do horizonte de expectativa. É o que chamamos de distância estética” (entre a expectativa do leitor e a sua realização) e que vai determinar o valor artístico do texto. Para Jauss (1994, p. 50) “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”.

É imprescindível a compreensão de que a formação leitora é progressiva e antes de mais nada é de suma relevância entender que “em virtude da autonomia própria da obra literária, mesmo que se reconheça sua gênese da vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.15). Sendo assim relevante que o jovem reconheça o livro como um capital cultural. Por conseguinte, o projeto de leitura do texto literário começa desde a escolha dos livros que serão ofertados, para que a ausência identificação do leitor com a obra não resulte em rejeição. É função da leitura literária provocar, levantar questões relevantes para o aluno e, por isso, é preciso cautela na hora da oferta pois: “se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.87).

“Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca a discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos” (COSSON, 2018, p. 36).

Para Cosson (2018), letramento literário é uma maneira de apoderar-se do literário, e “uma vez que a literatura é essencialmente palavra [...]” (COSSON, 2018, p. 25). Esse letramento significa estar posto em um processo educativo particular e ter o domínio das etapas desse processo. O autor postula ainda que é “justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON,2014, p. 30). Vale salientar que, embora o autor compreenda a noção de letramento literário restrita apenas ao

contexto escolar, as autoras deste trabalho acreditam que, ainda que seja função da escola a escolarização desse saber, os letramentos nem começam e nem findam no espaço escolar, mas perpassam toda a dinâmica social, inclusive o literário.

Cosson (2018) apresenta, ao menos, duas estratégias metodológicas respaldadas no modelo autônomo de ensino de literatura: as Sequências Básica e Expandida. Sendo a primeira parte integrante deste trabalho, apresentaremos abaixo um consolidado elaborado pelas pesquisadoras Rafaela Stopa e Hiudéa Boberg (2012) que exhibe as etapas de uma Sequência Básica:

**1ª Motivação:** preparar o aluno para a leitura do texto: a) Elemento de motivação: tema a ser trabalhado; b) Observação da estrutura do texto a ser trabalhado; c) Observação da temática e da estrutura do texto a ser trabalhada.

**2ª Introdução:** apresentação do autor de obra: a) Informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido; b) Optar ou não por antecipar parte do enredo, estratégia para despertar a curiosidade do leitor; c) Apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa etc.); d) Leitura das impressões críticas do prefácio.

**3ª Leitura:** acompanhamento da leitura: a) Acompanhamento sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades; b) Leitura do texto curto (em sala de aula) ou leitura do texto extenso (fora da sala); c) Aplicação de intervalos (no máximo três) para apresentação dos resultados das leituras dos alunos; d) Período destinado a perceber as dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura);

**4ª Interpretação:** construção do sentido do texto: a) Construir o sentido do texto, por meio de inferências: partir do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto; b) Momento interior: decifração das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra; c) Momento exterior: concretização da interpretação como ato de construção de sentido; d) Compartilhamento das interpretações dos alunos.

Podemos perceber que há na elaboração de Cosson (2018) uma preocupação em trabalhar a estrutura composicional da obra assim como provocar a aproximação entre leitor, autor e obra, levando em consideração ainda a importância da materialidade do texto e propiciando condições para a leitura literária.

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a compreensão do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (COSSON, 2018, p.30)

Acreditamos na relevância da poesia na vida dos seres humanos, todavia, o gênero poema ainda aparece na sala de aula do ensino fundamental, na maioria das vezes, apenas como pretexto, quase como que figurando uma pescaria de informações alheias ao todo que o constitui. Logo, com base na teoria de Cosson (2018), optamos pelo trabalho com o gênero literário Poema na sala de aula por ser bastante manifesto nesse gênero o rico “mundo feito pela linguagem” a que o autor se refere.

Com o avançar dos anos, a poesia antes cantada e entoada no século VIII a.C, deixa de ser apenas ouvida, uma vez que passou a ocupar outros meios e suportes e passa a ser lida de maneiras diversas que aglutinam múltiplas linguagens – verbal, visual, sonora – ora desagregadas ora hibridizadas, o que chamamos de intersemiose.

O diálogo intersemiótico colabora com esse cenário como uma forma de dizer que interpela múltiplos sistemas de signos, conseguinte, um elemento importante para efetivação de práticas criativas e críticas de trato com o texto literário. De acordo com Buoro (2003, p.34), na sociedade globalizada “a imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo”. Durante muito tempo a fotografia foi usada com o simples fim de registrar um momento, no entanto, com o passar do tempo foi percebido que a imagem fotografada transportava uma carga de subjetividade relativa a sensibilidade, a criatividade e as vivências do fotógrafo.

Desse modo, optamos por finalizar a sequência de atividades com um diálogo fecundo entre poema e fotografia, ou seja, uma atividade de tradução da semiótica verbal para a semiótica visual.

Com a finalidade de atender a estratégia proposta nesse trabalho, a Sequência Básica de Cosson (2018) será integrada ao círculo hermenêutico dialético da SDI, o que quer dizer que como a proposição trata-se de uma fusão, não necessariamente todos os passos elencados serão levados a cabo.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA**



Existe um consenso no âmbito educacional brasileiro, amparado inclusive pelas diretrizes dadas pela Base Nacional Comum Curricular, de que o trabalho docente, ao que concerne à linguagem, deverá envolver atividades que envolvam diversos gêneros pertencentes aos diversos campos de atuação social, a leitura literária enquadra-se no Campo artístico-literário.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita (BRASIL, 2018, p. 138).

Para o alcance de uma experiência literária de potencial transformador e humanizador é necessária uma formação leitora abrangente e significativa. É importante que as habilidades estudantis construídas ultrapassem o limite da compreensão dos sentidos textuais e cheguem à fruição. A BNCC preconiza que o trabalho pedagógico conduza o estudante, de forma ativa, para que esteja apto a criar seus próprios “critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (BRASIL, 2018, p. 156).

Nesse sentido, as ações pedagógicas precisam direcionar o ensino desses textos de forma que o estudante os conheça, os compreenda e sejam capazes de produzi-los de acordo com as demandas educacionais e pessoais.

O ensino dos gêneros pressupõe a construção de competências e habilidades concernentes às suas peculiaridades. Assim, corroboramos com a afirmação:

“a elaboração de uma sequência didática para o trabalho em sala de aula, a partir de um determinado gênero, implica a articulação de um mecanismo de construção didática que transforma o gênero em si, ou sua descrição, em um programa de ensino do próprio gênero” (CARNIN; GUIMARÃES, 2014).

Nesse viés, Oliveira (2013) inovou<sup>3</sup> ao trazer para o contexto da sala de aula, uma ferramenta didática interativa que perpassa por três etapas: construção, desconstrução e

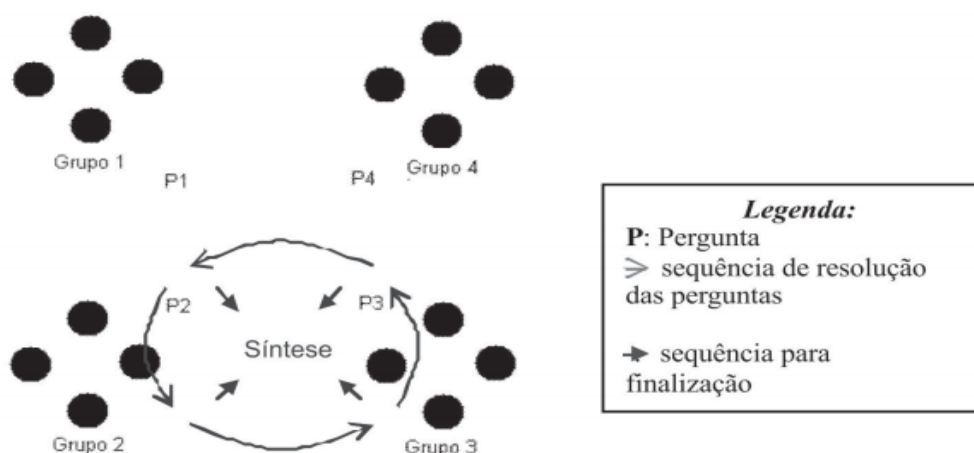
---

<sup>3</sup> Inovação em âmbito educacional refere-se a “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

reconstrução de conceitos/definições. Esse método poderá ser aplicado nas diferentes áreas de conhecimento. Concebemos a sequência didática interativa (SDI) como uma proposição didático-metodológica que realiza atividades, tomando como ação inicial a aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) para identificar conceitos, que circundam os componentes curriculares. É um processo interativo metodológico composto por teorias da aprendizagem e indicativos pedagógicos, vislumbrando a construção de novos conhecimentos e saberes Oliveira (2013).

Considerando a característica dialética e a sistêmica, é exequível a adequação da técnica do CHD à realidade da sala de aula, “não é nenhum esquema fechado” (OLIVEIRA, 2011, p. 238), pode-se acertadamente respeitar a idiosincrasia de cada turma. De forma sintética, a dinâmica do CHD acontece inicialmente com uma dinâmica com propósito de sistematização de um novo conhecimento da seguinte forma: o estudante, individualmente, recebe uma ficha onde deverá escrever um conceito; feito isso, serão formados grupos, para construção desse mesmo conceito, que represente o pensamento da equipe; por fim, selecionarão um representante de cada grupo para sintetizar o conceito da turma acerca do conhecimento suscitado.

Figura 01- Demonstrativo da experiência CHD-SDI



No final do desenvolvimento da sequência, com a desconstrução do conceito, os estudantes deverão reconstruí-lo, explicitando os novos saberes adquiridos. O professor escolherá a melhor forma de expressá-lo, considerando a realidade da turma e o conteúdo trabalhado. Essa ação possibilita o docente avaliar o processo como um todo.

A Sequência Didática Interativa está fundamentada epistemologicamente nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977), do processo hermenêutico-dialético de Minayo

(2004), do método pluralista construtivista de Guba e Lincon (1989) da dialogicidade de Freire (1987) e da complexidade Morin (2005). Sob a égide desse embasamento, essa estratégia didática propõe etapas que propiciam e resultam em ações de interatividade e de protagonismo estudantil, faz-se, portanto, uma interseção com as metodologias ativas.

Em consonância, com a ideia de que “as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo”(CAMARGO; DAROS, 2018, p. 15), está intrínseco na aplicação da SDI um ensino ativo que relaciona teoria e prática.

## **METODOLOGIA**

Como estratégia metodológica introdutória, foi realizada a investigação bibliográfica dos livros, artigos e demais publicações que versam sobre leitura, o processo de ensino aprendizagem da leitura, letramento literário e o uso de metodologias, tais materiais serviram de suporte para organização da argumentação teórica e a elaboração da proposta de uma Sequência Didática Interativa, de Oliveira (2013), com o gênero literário poema, estruturado à luz da sequência básica de Cosson (2018).

As atividades elencadas foram elaboradas com a intenção de principiar ou manter uma comunidade de leitores na escola, prevendo ações coletivas em situações didáticas concretas.

Essa proposição didática, idealizada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, foi construída em cinco módulos, com 11 aulas de 50 minutos cada, sendo o último módulo voltado à circulação das produções finais (Quadro 1).

**Quadro 1.** Desenvolvimento da Sequência Didática Interativa

<b>ETAPAS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>Aulas 1 e 2</b> <b>MOTIVAÇÃO</b> <b>(construção de conceitos)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Roda de partilha (Momento de troca sobre experiências de leitura prazerosas ou não, sondagem sobre possíveis gostos para futuras leituras);</li><li>- Construção do conceito de poema, individualmente, em grupo, síntese geral.</li><li>- Solicitar uma pesquisa em que cada grupo deverá aprimorar a síntese geral criada sobre poema e postar no grupo de Whatsapp da</li></ul>

	<p>sala, para que possam discutir acerca do assunto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um vídeo com atores recitando três poemas: Te amo (Neruda); O Bicho (Manuel Bandeira) e Morte e Vida Severina (João Cabral) para motivação.</li> </ul>
<p><b>Aulas 3, 4 e 5</b> <b>INTRODUÇÃO</b> (desconstrução de conceitos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os grupos receberão um pacotinho com vários poemas (previamente selecionados a partir da apreciação das expectativas dos alunos na roda de partilha) e serão convidados a agrupá-los usando critérios criados por eles. (Nesse momento os alunos poderão perceber a diversidade de tipos de poemas)</li> <li>- Aula dialogada para complementar o estudo do gênero poema.</li> <li>- Os grupos escolherão um autor, por meio de um “varal poético”, composto de foto do poeta e um poema de sua autoria. Será disponibilizado 1 dia para pesquisar sobre a biografia desse poeta. Depois socializarão com a turma o que mais chamou atenção.</li> </ul>
<p><b>Aulas 6,7,8 e 9</b> <b>LEITURA</b> (desconstrução de conceitos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os grupos, agora segmentados em trios, receberão um cardápio com poemas dos poetas pesquisados na aula anterior e deverão escolher uma “entrada, um prato principal e uma sobremesa”, selecionando depois o mais “apetitoso” para compartilhar a leitura.</li> <li>- Em seguida os trios serão convocados a fotografar pela escola algo que achem poético e depois socializar com a turma.</li> <li>- Ficará como missão para aula seguinte transformar o poema escolhido para leitura em uma fotografia.</li> </ul>
<p><b>Aulas 10 e 11</b> <b>INTERPRETAÇÃO</b> (reconstrução de conceitos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As fotografias serão exibidas no Datashow para toda turma e os trios farão as colocações pertinentes.</li> <li>- Os estudantes retornarão ao mesmo grupo para realizarem a</li> </ul>

	construção do conceito poema, receberão uma folha de papel colorida e construirão novamente o conceito de poema com uma palavra ou expressão. Em seguida, colarão no quadro esses conceitos e formarão uma nuvem de palavras. Ao término, a professora mediará a socialização e reflexão acerca da reconstrução do conceito.
<b>CIRCULAÇÃO DO GÊNERO</b>	- Exposição fotográfica no pátio da escola com momentos para relato de experiência dos alunos participantes.
<b>AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE</b>	- A avaliação ocorrerá de maneira contínua ao longo das etapas de trabalho da atividade, da reconstrução do conceito de poema e da reflexão que terá como ponto de partida a nuvem de palavras construída.

Fonte: autoras, 2020

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ser descontextualizada, ou seja, tendo como fim a simples memorização de conceitos e desconsiderando as circunstâncias que envolvem a tríade leitor-obra-autor ou a mera decodificação do código linguístico, a proposta aqui apresentada oferece uma experimentação da obra poética por meio do diálogo entre obras, autores, leitores e outras manifestações artísticas, em especial a fotografia. Relações essas provocadas com fins do desenvolvimento da autonomia, na perspectiva do aluno/leitor ativo, protagonista na construção do seu conhecimento.

Diante desse contexto, destacamos a concepção do “professor-mediador”, que insere desafios e dialoga sem interferência direta ao longo das etapas, enaltecendo, assim, o protagonismo, uma vez que incentiva a relação crítica dos alunos com a obra e com os pares. O trabalho em dupla, trios e grupos configura essa proposta de possibilitar a composição autônoma do conhecimento, ainda que se trate de uma comunidade leitora em desenvolvimento, e o contexto investigativo marca essa perspectiva de construção, uma vez que respeita a bagagem trazida pelos alunos e evidencia que o saber não deve estar centrado no professor. Por isso, apresentamos uma ação pedagógica gradativa, que parte do pessoal para os pares com foco

no incentivo à concepção de sentidos, acreditando ser esse um importante olhar no processo de Letramento Literário.

Provocar a multiplicidade interpretativa e encorajar a atribuição de novos significados para caminhar além dos conceitos do gênero literário é importante para um processo significativo. Aqui, não desencorajamos a relevância da teoria literária na sala de aula, pois essa está a serviço do ensino da literatura, apenas alertamos para o “como” ela se faz presente no espaço escolar. Uma vez que, se apresentada de maneira árdua demais poderá causar a rejeição da atividade pelo estudante, imobilizando a criatividade e impossibilitando a fusão de ideias, o que poderá resultar no bloqueio do desenvolvimento crítico e, conseqüentemente, no alargamento da visão de mundo.

Diante desse contexto, se a escolha do que será ofertado tem como bússola o gosto do professor ou apenas aspectos pedagógicos ou moralistas, pode ser mais uma pedra se não a principal, para edificação de uma grande muralha entre o livro e os leitores, isto é, mais causará a inibição que a criação do gosto pela leitura. Como no percurso de ensino-aprendizagem dialogamos diariamente com questões disciplinares e de ordens sociais e econômicas, dada a heterogeneidade do público escolar, optamos começar por uma “roda de partilha” partindo do princípio de conhecer primeiro as expectativas do aluno para posteriormente atendê-las na intenção de causar a empatia necessária ao início da jornada.

A sequência ora apresentada busca quebrar a relação, não rara, quadro-giz-livro didático que, dados os avanços da sociedade, na maioria das vezes mais engessa o processo de construção de conhecimento e enjaula a criatividade e as experiências desenvolvidas com as múltiplas linguagens fora da sala de aula. No contexto de mudanças sociais e com o advento das tecnologias, como a fotografia, as formas de comunicação e expressão sofreram mudanças. Cabe à escola compreender essas transformações e aprender a interagir com elas convertendo-as em instrumentos pedagógicos aptos a dinamizar as práticas de ensino-aprendizagem e atrair a atenção dos jovens.

O texto “Alegoria da Caverna” de Platão discute sobre a teoria do conhecimento fazendo uma reflexão sobre a imprescindibilidade de estarmos dispostos para as novas descobertas. A simbologia da quebra das correntes e o caminhar para fora da caverna remetem a tomada de consciência crítica, a reflexão para construção de um novo pensamento. O uso do aparelho de celular no ambiente escolar costuma deliberar diversos debates acirrados, mas se pensarmos nele como um recurso pedagógico podemos agregar socialmente e culturalmente alunos com

bagagens diversas e que podem também ser complementares ao processo. Por isso, optamos por sair da caverna e integrar os aparelhos na perspectiva de um recurso tecnológico aliado ao processo pedagógico para a tradução da semiótica verbal para a semiótica visual com fins reflexivos. Já que mais que um mero registo memorialístico, ou a pura transcrição de um poema, teremos o reflexo das experiências vividas antes do projeto assim como das construídas durante.

O uso do *whastapp*, os vídeos, o varal poético, o cardápio, entre outros, são recursos que em nada diminuem o valor do texto literário, mas servem como ponte na apresentação desse mundo novo para então chegar à construção crítica da concepção do livro como importante capital cultural. É relevante também reiterar a visão de que a teoria é importante e precisa está presente no trabalho com a leitura do texto literário para que o estudante seja munido de artifícios necessários a sua melhor apreciação, no entanto, tomá-la enquanto sinônimo da aplicação mecânica de conceitos à interpretação das obras exonerando-a da perspectiva crítica do conhecimento é um desserviço a circulação da literatura na sala de aula.

Asseveramos que nenhuma proposta de ensino deve apresentar-se como um simulacro da verdade, mas o seu processo deve engajar-se com a justa flexibilização das necessidades, respeitando o princípio da (re)elaboração diante de cada particularidade ao ser aplicada. Posto que há peculiaridades passíveis de não serem detectadas no momento da elaboração. Decerto, não tivemos a intenção de sanar todos os desafios inerentes ao trabalho com literatura na sala de aula com esse artigo, mas elucidar a possibilidade da elaboração de propostas pedagógicas dialógicas, mais significativas na perspectiva do letramento literário e que podem expandir o interesse dos alunos pelas leituras literárias, participação nas aulas e o desenvolvimento das aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARROCO, J. A. **As bibliotecas escolares e a formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

BOBERG, H.; STOPA, R. **Leitura Literária na sala de aula: propostas de aplicação**. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CABRAL, A. B. **O texto, o contexto e o pretexto**: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In LIMA, Aldo de (org). O direito à literatura. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 2ª edição.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Artmed, 2002.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. de M.; Sequências didáticas e formação inicial de professores. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 7ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2018.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. **Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa**. Interfaces Brasil/Canadá, v. 11, n. 1, p. 235-252, 2011.



PLATÃO. **A República**. (trad. Enrico Corvisieri) São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 1ª ed., 3ª reimpressão- São Paulo: Ática, 2009. (Série Fundamentos, 41).