


A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO VIA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO MARANHENSE

 <https://doi.org/10.56238/arev6n3-327>

Data de submissão: 25/10/2024

Data de publicação: 25/11/2024

Samuel Luis Velázquez Castellanos
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
E-mail: samuel@ufma.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0849-348X>

Bruna Rafaelle Castro de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
E-mail: brunacastro20@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3309-4385>

RESUMO

Neste artigo a mediação pedagógica na formação do leitor literário via sequência didática, ao se analisar o ato da leitura em alunos do ensino médio e as respectivas práticas leitoras que os caracterizam como leitores em formação a partir da perspectiva de Freire (1988), Solé (1998) e Kleiman (2016). Aponta-se o papel das sequências didáticas no letramento literário e nos processos didático-pedagógico que o caracterizam, em diferentes perspectivas, além de questionarmos como se dá a mediação pedagógica nas variadas situações de leitura. Discute-se o uso das obras maranhenses no ambiente escolar no estado do Maranhão e como a utilização de sequências didáticas alinhadas aos temas transversais contemporâneos como estratégias pedagógicas, ecoam na relação professor/texto/leitor em formação. Conclui-se que a interação entre o aluno em formação leitora e a leitura literária se concretiza via sequências didáticas como estratégia docente que potencializa no processo de ensino e aprendizagem da leitura o papel da mediação.

Palavras-chave: Leitor Literário. Mediação Pedagógica. Sequências Didáticas. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

É relevante compreender a relação da literatura com a formação do leitor literário, em especial na educação básica, momento no qual os jovens iniciam os primeiros contatos com a literatura e seus respectivos ensinamentos. No entanto, mesmo o estudo literário estando inserido no componente curricular da língua portuguesa, ainda se tem alguns questionamentos, principalmente, acerca da inserção dos textos literários em sala de aula e como esses jovens têm se relacionado com a leitura.

Sob essa perspectiva, estudar como o uso das sequências didáticas podem favorecer o letramento literário torna-se primordial como mediadora na formação do leitor literário dentro do ambiente escolar e fora dele. Segundo Franco (2018) “A sequência didática vem como uma sugestão da ação pedagógica. A todo momento, o docente pode intervir para a melhoria no processo ensino e aprendizagem”.

Nesse contexto, sequência didática corresponde há “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz, 2004, 97). Logo podemos inferir que o termo ‘sequência’ corresponde à quantidade de eventos consecutivos, num período de tempo ou espaço; e didática, à arte de ensinar através do desenvolvimento de técnicas e métodos para tratar preceitos científicos. Logo, sequência didática (SD), “nada mais é que uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução de atividade” (Legey, Mól, 2021, p.1), com fins educativos.

Nesse sentido, a fim de melhorar a prática pedagógica, e vinculá-la aos assuntos propostos pela BNCC, as sequências didáticas servem como facilitadoras para o processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para o letramento literário dos alunos; sequências didáticas bem elaboradas que levem em consideração a realidade dos alunos, seus interesses e conhecimentos prévios, e que estimulem uma participação mais ativa desses estudantes em formação leitora proporcionando, assim, uma maior interação entre aluno/ensino/professor. Proposta que vai ao encontro do próprio conceito de sequência didática de Zabala (1998): “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem como princípio” a participação tanto de professores quanto dos alunos” (p. 18).

2 O ATO DA LEITURA E AS PRÁTICAS LEITORAS

Apontar-se-ia aqui concepções e procedimentos acerca do letramento literário. Partindo da premissa de que letramento significa aprender a ler escrever e está diretamente atrelado às práticas sociais, o termo letramento literário, nada mais é, do que uma expansão desse conceito que se dedica

unicamente à relação da linguagem com a literatura obtendo, desse modo, a leitura em seu mais alto nível de complexidade (De Souza, 2017)

Segundo Freire (1988), o ato de ler significa colocar-se diante de textos adicionando suas capacidades cognitivas a fim de decifrar, interpretar e compreender as mensagens que os sinais transmitem ao receptor. Portanto, são essas habilidades que proporcionam ao indivíduo, não só refletir criticamente sobre um determinado assunto, como também, posicionar-se acerca dele.

Aprender a ler, para Solé (1998) significa, antes de tudo, atribuir sentido ao texto, fazendo com que o leitor se sinta, não só interessado para a realização dessa prática, como também capaz de interagir e apropriar-se dela; ou seja, apto a agir ativamente ante a leitura, através da busca por objetivos, questionamentos e experiência extraídos a partir dela. “Em suma, significa aprender a ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem” (Solé, 1998, p. 231).

Nessa linha de raciocínio, elevamos o conceito do ato de ler ao simples decifrar as palavras de um texto e entendê-las. Trata-se de interpretar, compreender, relacionar e refletir sobre o que você lê. Compreende uma atividade cultural que opera para a formação da autonomia, liberdade e emancipação; ler é “apropriar-se do inventar e produzir significados” (Chartier, 1998, p. 44), de modo que essa leitura se torne individual a cada sujeito a partir das suas referências históricas, sociais e existenciais. (Cirino; Peres, 2016). Assim, conforme Chartier (1998), ler é uma prática social, que pode ter efeitos significativos na vida social dos jovens. Se for propositalmente aplicada, não apenas contribuirá para o desenvolvimento de habilidades de leitura, mas também, terá aplicações práticas na vida desses indivíduos e, conseqüentemente, mudanças em seu próprio meio social.

Segundo Mortatti (2014), ler é uma ação premeditada, e qualquer prática a ser aplicada, deve ser previamente estabelecida e orientada; caso contrário, tornam-se fracassada, uma vez que acaba distanciando os educandos do domínio da leitura e conseqüentemente da formação leitora.

A história da leitura nos tem ensinado sobre a diversidade das práticas designadas pela palavra “leitura”: ler em voz alta para os outros ou para si e ler silenciosamente, ler intensivamente ou extensivamente, ler para o estudo ou ler para o prazer, ou, como disse Umberto Eco, ler libri da legere e ler libri da consulta. Devemos levar em conta essas variadas formas de ler – que se tornaram contemporâneas com o passar dos séculos [...] (Mortatti, 2014, p. 22).

À luz disso, entende-se que ler é um ato de diálogo entre o autor, o texto e o leitor. Esse processo de leitura organizado por Freire (2003) denominado “ato de ler”, significa perceber, interpretar e “reescrever” criticamente o que foi lido. Esta abordagem mostra que, o que antes era desenvolvido e

implementado de forma autoritária, é, agora, percebido como um “ato de conhecimento”. (Santos, 2023, p.12)

Por muito tempo, nas sociedades tradicionais, ler se resumia a decifrar o texto, e era feita de duas maneiras: leitura silenciosa e leitura oral em voz alta. As duas se distinguem não somente pelo modo, mas pelo próprio cunho sociocultural. Enquanto a primeira, dedicada à classe elitizada, consistia numa prática mais intimista; a segunda, era comum a classes abastardas e menos privilegiada. Essas maneiras de ler, ainda que repercutem na contemporaneidade, ajudaram a tornar a prática da leitura cada vez mais plural, tendo em vista que, à medida que a própria sociedade modifica sua forma de lidar com a leitura, ela passa a ser “recriada constantemente a partir das relações entre autor, texto e leitor”. (Castellanos, 2007, p. 57).

Segundo Soares (2009), dentre os vários conceitos de ler, temos a concepção de leitura que vai do simples decodificar sílabas ou palavras até a compreensão de obras mais complexas. No entanto, esta definição deixa uma lacuna acerca do concerne ao termo letrado. Sob essa ótica, fica subentendido que é considerada leitura a capacidade de ler um bilhete, mesmo que este mesmo indivíduo não seja capaz de compreender um romance ou um editorial, portanto, surge a necessidade de um conceito que eleve o nível de leitura, o qual chamamos de letramento.

Nesse sentido, constata-se a necessidade de desvincular a leitura de práticas desprovidas de sentido; ou seja, aquelas que não despertam interesse nos alunos e que os distanciam da leitura enquanto prática cultural. Essa técnica, apesar de parecer uma maneira fadada ao fracasso, é comumente usada em sala de aula, apenas como cumprimento curricular, como pedem os documentos oficiais, como a BNCC (2017), os PCN's (1998), e a LDB (1996) que garante no artigo 32 da LDB (9394/96):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Mesmo previsto na lei, o ato de ler por si só, não garante a esse cidadão seu pleno domínio, daí a necessidade de refletir sobre suas práticas e condições mobilizadoras para seu desenvolvimento, cabendo ao professor a função de mediador entre a interação texto/aluno e, posteriormente, leitura/leitor. Logo, torna-se imprescindível a utilização dos mais variados métodos para aproximar o aluno dessas atividades, a fim de melhorar seu vocabulário, aprimorar suas habilidades com os mais

diversos textos, e proporcionar um conhecimento mais amplo a partir da leitura de textos mais complexos (Soares, 1998).

Segundo Freire (2005), só se aprende aquilo que se pratica. Logo, discutir sobre a temática da leitura em sala de aula e a forma como ela se manifesta são fundamentais para que se forme um leitor capaz de refletir, recriar e reviver acerca do que lê. “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita” (Foucambert, 1994, p.5).

Segundo o Glossário Ceale da UFMG, Batista (2017), tem-se como prática de leitura, a criação no ambiente escolar de situações de leitura que apontem para a compreensão de significados outorgados pelos próprios aprendizes, em função dos mais variados gêneros. Ademais, deve-se levar em consideração que o ato de ler não se limita ao contato do leitor com a obra, ou a ação que ele exerce sobre ela, uma vez que “ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro” (Hébrard, 2001, p. 36).

À luz disso, surge a necessidade de uma prática pedagógica que busque, não só o ensino da leitura, mas sim de uma leitura que tenha sentido para o aluno, e que reconheça a necessidade de desenvolver estratégias que superem problemas relacionados à prática de leitura” (Roazzi, et al., 1996, p. 14). A partir da necessidade de inserir uma leitura mais significativa, surgem as práticas de letramento, que correspondem aos modos como a leitura e a escrita se relacionam com modos e contextos culturais específicos (Barton; Hamilton, 2000); ou seja, levando-se em conta valores, sentimentos, ideologias, identidades, e a relação dos indivíduos com a prática leitora. Práticas de letramento que “são coisas que as pessoas fazem e pensam sobre o que fazem com a leitura e a escrita em contextos específicos” (Lêdo, 2013, p. 61),

Atrelada às práticas pedagógicas e às práticas leitoras, as estratégias de leitura são mecanismos, observáveis ou não, que o leitor usa para que o auxilie na compreensão texto. (Leffa, 1996). Em outras palavras, estratégias de leitura são as formas que se utilizam para absorver informações ou para facilitar a apreensão da leitura, sendo estes mecanismos flexíveis que devem ser adaptados de acordo com as situações (Catalice, 2004). Logo, as estratégias de leitura podem ser consideradas absolutas, mas sim, como métodos que podem ser utilizados em situações múltiplas e dependem da situação, compreensão e finalidade pretendida a partir do ato de ler (Solé, 1998).

Desse modo, vê-se a necessidade de ensinar não só a ler através das práticas de leitura, mas também as respectivas estratégias para que esse aluno leia e compreenda autonomamente. Assim, busca-se possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das estruturas conceituais, procedimentais e atitudinais desempenhadas no próprio ato de ler (Catalice, 2004). Sob essa lógica, entendemos que quando praticamos a leitura sugerida em sala de aula, intensiva ou extensivamente, os estudantes

apreendem também os métodos utilizados para tal ação; por conseguinte, estão condicionados a aplicá-los tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Segundo Solé (1998) e Kleiman (2016), essas estratégias facilitadoras dividem-se em duas: estratégias cognitivas e metacognitivas. A primeira consiste numa atividade em que o leitor pede de forma inconsciente para atingir o objetivo da leitura sem ação reflexiva, desenvolvida no início da aquisição leitora; já, a segunda, em referência ao metacognitivo, seriam ações realizadas de forma consciente, pela qual o leitor pode avaliar sua compreensão e dizer por que lê o texto, estabelecendo para si metas de leitura (Kleiman, 2016). Logo, para que se efetive o processo da leitura, é necessário a união dessas duas estratégias.

Acrescenta Solé (1998), sobre as estratégias de leitura, a perspectiva construtivista do ato de ler, que deve estar associada a três ideias: a primeira, a leitura sendo considerada como uma construção conjunta, na qual os alunos e professores partilham conhecimentos acerca do que foi lido, levando em conta a realidade e as percepções de cada um; na segunda, o professor é visto como um guia entre aluno e a aprendizagem leitora. E, por fim, colocar-se-á em prática a leitura silenciosa, de forma individualizada, e agradável. Levando-nos a entender que “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler deve ser sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa” (Solé, 1998, p. 121)

Do exposto, podemos compreender que as práticas de leitura mediadas estrategicamente, podem possibilitar um maior envolvimento dos alunos, cabendo ao professor um papel mediador dessas ações. Dessa forma, estudar sobre letramento e suas concepções é o suficiente para que ocorra, de fato, o letramento? E a, partir de estudos sobre o tema, é possível se chegar a uma conclusão única sobre o que é letramento ou como aplicá-la em sala de aula?

3 A CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O letramento é um termo bastante discutido nas eras moderna e contemporânea (Graff, 2016), sendo um conceito relativamente novo na língua portuguesa, que tem sido objeto de estudo nas mais diversas áreas: da linguística, da sociologia e educacional, motivo pelo qual seu conceito não é definitivo, sendo passível a várias concepções, que dentre elas, para Graff (2016) “no imaginário popular, o letramento é visto como uma condição *sine qua non*¹ para o alcance da cultura e do progresso, seja pelos indivíduos, seja pelas sociedades e nações” (Graff, 2016, p. 236). Interligando-se o letramento à ideia de elevação nacional, econômica e cultural, criou-se assim, o que o autor denomina por *mito do letramento*.

¹ Termo originário do Latim, que significa “aquilo que é indispensável, essencial, básico”

Esse conceito consiste numa teoria que questiona a relação entre o letramento e os fenômenos sociais. Para o autor, a mobilidade social e o desenvolvimento econômico, não possuem relação direta e universal com a aquisição da escrita (Mendes, 2005), uma vez que os estudos sobre o letramento devem ser compreendidos levando em conta onde e como ele se manifesta, seja no campo intelectual, seja no sociocultural e não apenas como método de prosperidade nacional (Graff, 2016). “O letramento se tornou o centro do processo educativo, que abarcava atitudes sociais, controle, moralidade cívica, ao lado da prática intelectual e do treinamento de habilidades que trariam contribuições produtivas para a economia, a política e a sociedade” (Graff, 2016, p. 240).

Para Soares (2010), o conceito de letramento é ainda mais “[...] novo e, portanto, fluido e suscetível de diversas interpretações”. Logo, não podemos pensar em letramento como um conceito único ou um fato isolado. Assim como as palavras se modificam, e podem ser diversamente interpretadas a partir dos fenômenos socioculturais, a mesma dinamicidade serve para conceito de letramento, uma vez que ele é variável e molda-se ao contexto (Graff, 2016).

Por muito tempo, a grande preocupação dos pesquisadores era a alfabetização, devido ao grande número de pessoas que não eram escolarizadas e ao preocupante número de analfabetos nos países. Com o avanço educacional, e com a escolarização acessível, essa preocupação ganha mais um foco: o ensino da leitura e da escrita para a inserção social do indivíduo. E foi a partir desses estudos que resultou a distinção entre letrado e alfabetizado.

Mesmo que a alfabetização compreenda a habilidade de ler e escrever, só alfabetizar não dá ao indivíduo as apropriações adequadas para sua prática social. “No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e, frequentemente, se confundem” (Soares, 2003, p. 5 *apud* Carvalho 2011); no entanto, para Soares (2004), alfabetizar é letrar, ensinar ao aluno o código alfabético, desconsiderando seu uso como prática social.

No entanto, esse conceito de alfabetização desvinculada à prática social, vai de encontro com a concepção estabelecida por Paulo Freire (1991), que já definia o termo como além do simples decodificar letras, mas como algo mais abrangente que, hoje, por novos estudiosos e com novo nome, conhecemos como letramento:

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 1991, p. 68 *apud* Gadotti, 2010)

Logo, percebe-se que o termo letramento é novo na sua etimologia, porém, já era algo estudado e almejado por estudiosos do ramo educacional que viam, através da leitura e da escrita, a possibilidade de uma ferramenta de mudança social a partir do engajamento dos cidadãos nas práticas sociais. Etimologicamente, esse termo foi, de fato, empregado, pela primeira vez no Brasil, nos estudos de Kato (1986), os quais ele afirma ser função da escola introduzir o aluno no mundo da escrita capaz de torná-lo um cidadão “funcionalmente letrado”, ou seja, capaz de usar a linguagem como objeto de elevação cognitiva a fim de atender as demandas da sociedade. Além disso, da norma padrão ser vista como consequência desse letramento (Kato, 1986), e não como prioridade, como acreditam alguns gramáticos²

Nessa perspectiva, a partir do entendimento de letramento, muitas outras concepções surgiram, como ver letramento como uma ampliação do conceito da própria alfabetização, porém, elevada a uma nova dimensão da cultura escrita (Soares, 2004), uma vez que, letramento corresponde ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares, 2003, p. 50).

Diante dessas informações, pode-se inferir que, quando se trata das concepções de letramento, é derrubada por terra o conceito rudimentar da simples aprendizagem da leitura e da escrita, sendo necessário um agrupamento de ideias e práticas para atingir o letramento na sua totalidade. É nesse momento, portanto, que surge a escola como elemento fundamental para a apropriação dessas habilidades. Todavia, esta, quando presa ao processo de aquisição dos códigos e, ignorando a leitura enquanto prática social, falha na construção desse conhecimento. (Kleiman, 1995).

Ainda sobre letramento, deve-se levar, também, em consideração os vários desdobramentos. Confirme Graff, “Hoje podem ser identificadas mais de cem variedades de letramento. Ao mesmo tempo, o letramento parece residir a uma suposta transmissão universal” (2016, p. 236). Isso nos deixa claro que, apesar das divisões quanto a suas tipologias, todas partem de uma mesma premissa, e parecem buscar a mesma essência.

Entre eles, o letramento acadêmico que engloba todos os princípios pedagógicos, formativos e metodológicos da pesquisa, bem como a interação análoga ao do ambiente escolar, já que apesar de limitar-se ao ensino superior, levando em conta a etimologia da palavra, este letramento engloba todos os níveis da educação básica e superior, envolvendo o ensino de leitura, da escrita e das tecnologias

² LIMA, Rocha, 1915-1991. L71g. Gramática normativa da língua portuguesa / Rocha Lima. 49.ed. - 49.ed - Rio de Janeiro: José Olympio, 2011; BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 36 ed., SP: Companhia Editora Nacional, 1997; SACCONI, Luiz A. Nossa gramática: teoria. 14.ed. São Paulo: Atual, 2010; CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português. Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed..2001

atreladas às teorias de letramento e articulando as práticas docentes e discentes no ensino de leitura e escrita (Komesu; Fischer, 2014).

O letramento escolar, por sua vez, refere-se ao ensino da leitura e da escrita a partir das práticas escolares (ou até mesmo fora dela). Nesse modelo, os professores e os envolvidos no ambiente educacional são os agentes do processo, sendo os responsáveis pelas ações executadas na aquisição da leitura e da escrita. No conceito de letramento escolar de Zabala (2010), os alunos estão em desvantagem, visto que não se valoriza, na maioria das vezes, os saberes dos grupos minoritários no sistema de ensino. Resultando, assim, numa relação estreita entre práticas escolares e contextos sociais, sendo “[...] o letramento escolar é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder” (Zabala, 2010, p. 73)

Convém salientar, também, sobre o letramento do professor, que compreende não só o docente como instrumento educacional, mas como desenvolvedor e participante do seu espaço de trabalho. Aqui, é visto como formador de leitores, e necessita de um olhar reflexivo sobre sua própria prática. Segundo Kleimam (2009), a pesquisa sobre letramento do professor “foi desenhada de modo a desviar o olhar dos eventos de sala de aula, pois esse foco acaba, muitas vezes, por responsabiliz[á-lo] o professor pelo fracasso escolar” (Kleiman, 2009 p. 21). Dessa forma, sabe-se que, mesmo o professor tendo uma participação essencial para a formação do aluno leitor, o fracasso desse processo não cabe somente a ele, uma vez que muitos outros fatores envolvem essa ação.

A mais nova concepção de letramento é o letramento digital que envolve no mundo contemporâneo uma linguagem medida pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS). Sendo hoje uma prática bastante comum utilizada em vários níveis de ensino, tanto na pós-graduação, graduação e até mesmo na educação básica. Desse modo, tem-se o letramento digital como a capacidade de usar a tecnologia de forma eficaz, crítica e responsável para adquirir, produzir, processar e compartilhar informações e conhecimentos por meio digital. Essa habilidade torna-se cada vez mais prestigiada, levando em conta que a sociedade está cada vez mais tecnológica.

Esse conhecimento básico de tecnologias digitais (TICs), inclui a capacidade de navegar e interagir em um ambiente virtual, compreender linguagens digitais, identificar e avaliar fontes de informação, entender e seguir regras e protocolos de segurança de rede, usar tecnologias para criar e colaborar de forma produtiva. Além de ser uma importante ferramenta para a formação de um cidadão capaz de agir conscientemente em relação ao uso da internet e de avaliar a veracidade das informações contidas nela.

Ainda sobre letramento, há aquele que volta seus estudos à iniciação literária, denominando-se letramento literário. Em tempos de educação tradicional, a Literatura ocupava o mesmo espaço que o ensino da leitura e da escrita e esteve presente na sala de aula como a matéria que contribuía para a conexão entre a escola, a língua e a sociedade, sendo a própria essência de uma formação humanista, no entanto, hoje essa concepção foi deturpada.

A literatura ocupa um papel distinto no processo de ler, ao contrário das outras habilidades; o texto literário trabalha diretamente com a percepção do mundo transformando cores, sabores, gestos e sentimentos através de palavras. Logo, o letramento literário tem como objetivo fazer com que o aluno tenha a compreensão, interpretação e percepção da arte literária, adicionando também suas particularidades; ou seja: “Um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (Cosson, 2010). Nessa perspectiva, há uma grande variedade de conceitos sobre letramento literário, dentre eles, focamos-nos àquele que não limita o letramento literário a apenas ao ato de ler textos desse gênero vinculadas à prática escolar, mas sim, na imersão do leitor ao universo literário de forma prazerosa e independente.

Entende-se, portanto, que letramento vai muito além do simples ato de saber ler, e que o ensino da leitura é essencial para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de um indivíduo. A leitura amplia seus horizontes e enriquece suas perspectivas, dando às pessoas acesso à ampla variedade de conhecimentos, experiências e culturas. O ensino eficaz da compreensão leitora requer o uso de metodologias adequadas que levem em consideração as características e as necessidades dos alunos. É essencial que o ensino da leitura seja abrangente e acessível a todos independentemente de suas habilidades ou limitações. Dessa forma, é na escola que se amplia a maior parte do processo ensinar/aprender, pois é nesse espaço que o letramento literário se inicia. Assim, a escola, como principal portal do aluno com a aprendizagem, deve preparar-se para promover um espaço atrativo de leitura (Oliveira *et al.*, 2011).

Considerando que o letramento é o principal meio de iniciação à leitura, é no estudo deste, que se examina o desenvolvimento da sociedade. Assim, tornam-se cruciais as pesquisas sobre o ensino de leitura enquanto prática social, capaz de transformar o aluno e de remodelar a sociedade em que se vive. Nesse sentido, qual o papel de professor nesse processo de inserção do ato de ler na sala de aula da educação básica? E como a sua função enquanto mediador pode despertar nos alunos as habilidades necessárias para a formação de leitores literários?

No processo educacional, os professores têm papel fundamental enquanto facilitadores da interação aluno/aprendizagem. Cabe a eles propiciarem o ensino dos saberes escolares, uma vez que

possuem as habilidades necessárias para transmitir informações, de forma clara e compreensível aos alunos, através de métodos e práticas que devem levar em conta as necessidades individuais de cada um, respeitando a forma como que cada um aprende.

No entanto, essa visão tradicional de transmissão de saberes acaba confundindo “o papel do professor como possuidor de conhecimento” (Dios, 2000, p. 151), que resulta numa concepção de ensinar baseada na transferência de ensinamentos; abordagem fortemente criticada por Freire (1996), que acredita numa educação dinâmica e dialética, baseada entre o fazer e o pensar sobre o fazer, que possibilita produção e construção do saber.

Desse modo, percebemos que a educação baseada numa relação professor-aluno-professor de forma horizontal, em que ambos estejam numa mesma posição hierárquica de ensino, proporciona uma aprendizagem libertadora, baseada na dialogicidade, discussão e reflexão (Freire, 1989), cuja principal missão é libertar esses alunos para que sejam ativos e protagonistas do processo, dando-lhes acesso não apenas à educação escolar, mas também à ciência e ao conhecimento histórico de forma democrática e coletiva, oportunizando condições de humanização, participação e mudança da sociedade. Resultado esse que pode ser visto à medida em que esse indivíduo passa a desempenhar seu papel social de forma objetiva, crítica e reflexiva.

Nessa mesma linha de raciocínio, em se tratando de leitura, cabem aos professores de língua portuguesa o papel de apresentar textos e explorá-los em sala de aula, sendo eles, muitas vezes, os únicos interceptores desse contato entre o aluno e o ato de ler. Logo, fica evidente que o papel do educador na educação básica é ensinar as habilidades da leitura, desde sua iniciação com a alfabetização (decodificação), partindo para a compreensão, e por fim, levá-los aos saberes mais complexos através da reflexão e criticidade (Silva, 2015).

De acordo com Petit (2008), o professor enquanto mediador, deve ser o responsável pelo contato dos alunos com os livros, ou seja, por iniciar a leitura, legitimá-la e acompanhar seu trajeto para a construção desse leitor. É dele a função de escolhas, métodos e estratégias para essa interação aluno/livro. Logo, faz-se necessário estudos constantes e reflexões sobre sua prática, pois a depender de suas escolhas, essa ação pode aproximar ou afastar esse jovem da leitura (Domingues, 2015).

Desse modo, fica clara como a ação do professor perante a leitura é capaz de mudar todo um curso do processo ensino/aprendizagem. Segundo Freire (1988), professor é agente, do processo pedagógico, e deve ser também entusiasta, descortinando um mundo de conhecimentos para que o aluno leia de maneira significativa, visto que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2006, p. 29). O objetivo do professor é despertar o interesse do jovem para a leitura sem que esse ato seja visto como mera obrigação. A leitura deve ser vista como educação artística, e não como

lição, ou tarefa. Desse modo, tal prática mal elaborada acaba por “vacinar a criança contra a leitura para sempre” como afirma Monteiro Lobato (Rocha, 1983, p. 91).

Nesse sentido, pode-se inferir que a ação do professor resulta diretamente na formação do aluno-leitor, sendo necessário que se debruce nos estudos sobre a leitura, e sobre sua prática em sala de aula e, sobretudo, nas estratégias que possibilitem ao educando a experiência leitora. Tudo isso com o objetivo de mudar toda a concepção retrógrada do professor como detentor do conhecimento e aplicador de métodos que, muitas vezes, deixa seu trabalho limitado a uma didática previamente definida, com a função apenas de transmitir o conteúdo previsto no documento curricular. Opondo-se, assim, a essa antiga proposta docente, agora, o professor é visto como facilitador do ensino, e a escola torna-se um ambiente de troca de saberes, além de proporcionar ao aluno o poder de expressar-se sobre sua própria aprendizagem.

Reforçando essas novas relações entre docente e prática leitora, Soares (2006, p.14) afirma que cabe ao professor proporcionar ao aluno o acesso “ao maravilhoso mundo da escrita”, disponibilizando-lhes livros e colocando em prática as experiências leitoras, com o fito de levar esses jovens à interação com “toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos” (2006, p.14). Além disso, essa prática deve conter objetivos previamente definidos e intencionalmente planejadas, a fim de tornar o aluno capaz de interrogar-se acerca da sua própria compreensão da leitura, estabelecer relação entre o ler o fazer, e transferir o que foi aprendido a diferentes contextos (Solé, 1998).

Para Solé (1998), o leitor é um sujeito ativo que absorve do texto o conhecimento, atribuindo-lhe sentido. E esse, a quem a autora chama de aprendiz leitor, “precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor” para que dessa forma o “leitor incipiente” (Solé, 1998, p. 54) possa ir progredindo nas atividades leitoras, que antes eram inacessíveis. Assim, é dele o papel de buscar despertar no aluno o prazer pela leitura, de modo a que venha se tornar um hábito, e ele uma referência leitora. O docente deve ser visto como um modelo leitor, que desperta o interesse do aluno pelos livros e oportuniza a esses jovens o contato com obras literárias de forma mais prazerosa possível. “Dessa maneira, os alunos sentirão familiaridade e confiança com os textos e acabarão encontrando aqueles que dirão algo de especial a eles”. (Solé, 2015, p. 37).

A partir desse despertar, tem-se a formação leitora, que trata a leitura como momento de lazer e apreciação, e o leitor capaz de compreender o texto a partir da sua subjetividade, aprender com ele e ser capaz de interrogar-se sobre sua própria prática leitora. Isto é, um leitor autônomo, aquele que lê, compreende e aprende por meio de uma leitura independente, percebendo seu protagonismo diante do texto; aquele que assimila os saberes adquiridos na leitura aos seus conhecimentos prévios (Solé,

1998). Segundo Freire (2018, p. 68), um indivíduo capaz de “compreender o que foi lido, realizar previsões e elaborar e responder questionamentos”.

Por outro lado, formar leitores que vai além da utilização de técnicas adequadas para a execução da leitura, constitui um pensar no ensino que busque a formação de sujeitos capazes de interferir na sociedade em que estão inseridos. Os próprios PCN's (1997) defendem uma educação na qual, os alunos tornem-se cidadãos capazes de agir no meio, e de participarem ativamente das tomadas de decisões de forma clara e consciente, resultando na efetivação de uma sociedade cada vez mais democrática.

Podemos inferir que o papel dos professores na educação dos alunos para a leitura é crucial, desempenhando vários papéis neste processo, desde a inspiração e motivação até o desenvolvimento da compreensão e reflexão do texto. Segundo Silva (2009, p. 28) dois quesitos são fundamentais para a formação leitora: “a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo”. Logo, atribui-se aos professores a função de inspirar e motivar os alunos a lerem, recomendar livros, contar histórias inspiradoras e criar um ambiente que incentive a leitura; isto é, selecionar materiais apropriados à idade e ao nível de habilidade. Isto inclui uma seleção de livros, revistas, artigos e outros recursos, que possam ser, ao mesmo tempo, estimulantes e acessíveis para desenvolver as habilidades de leitura. (Rauen, 2010).

Conclui-se, portanto, que é função do professor, através de estratégias por ele selecionadas, não só incentivar os alunos a discutirem e analisarem os textos que leem, como também, promover uma compreensão mais profunda, incentivando o pensamento crítico e ajudando os alunos a formarem os seus próprios pontos de vista e opiniões sobre os temas apresentados nos textos, uma vez que levar o aluno a inquietar-se perante um texto, também é uma forma de proporcionar a aprendizagem (Bajour, 2012).

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Aqui apresentaremos as sequências didáticas a partir das constatações das vivências em sala de aula, em colaboração com o professor, seguindo a proposta do Programa que visa uma intervenção no campo educacional. Assim, as vivências, juntamente com as reflexões acerca do nosso objeto de estudo, nos ajudaram a alinhar as questões da pesquisa em busca da amenização dos problemas encontrados. Tudo isso pôde ser feito mediante as observações, as entrevistas, os questionários e, principalmente, a vivência com esses alunos, a fim de contribuir para o desenvolvimento do letramento literário dentro da realidade escolar.

Devemos lembrar também que as sequências didáticas aqui produzidas foram construídas de modo a desvincular o ensino da literatura com a prática tradicional de estudo. Logo, não discutiremos trechos de obras literárias de forma isolada, não trabalharemos com fichas técnicas, não nos preocupamos somente com estudos de características das escolas literárias, listas de autores e suas respectivas características. Por outro lado, preocupamo-nos em trazer temas contemporâneos transversais a serem discutidos em sala de aula a partir de obras literárias. Segundo Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 7):

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade.

A partir dessas observações, e das próprias indagações e necessidade apresentadas pelo professor, partimos para a produção de sequências didáticas visando amenizar algumas problemáticas no ensino da literatura, em especial da literatura maranhense, comumente deixada de lado pelos currículos escolares e documentos oficiais e que os regem. Lembrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa discutem a importância da leitura para a formação de um leitor competente; no entanto, quando se trata, especificamente, da leitura literária, há uma lacuna relacionado a essa formação. Conforme Nunes, “percebe-se, numa visão específica, a necessidade de dar a relevância precisa ao ensino de literatura no ensino médio, pela qualidade e especificidade do texto de caráter literário, uma vez que este sobrepõe os limites do uso da palavra” (2016, p. 229).

Cabe deixar claro aqui, que as atividades propostas nessa pesquisa não foram impostas ao professor e aos alunos, mas sim, feita em comum acordo a partir das necessidades dos alunos, com participação ativa do docente, visando uma prática de ensino/aprendizagem que contemple todos os envolvidos nesse processo, além do diálogo entre professor, aluno e escola. As quatro sequências didáticas, juntamente com o material de apoio, estão dispostas no caderno de orientações³.

Levando em conta que a “aproximação dos alunos com a literatura local é fundamental para o reconhecimento da própria cultura”, (De Oliveira; Castellanos, 2024, p.14), focamo-nos em diminuir esse abismo entre o ensino de literatura maranhense e discente. Logo, iniciamos a produção da sequência didática 1 com: *A intertextualidade entre os autores maranhenses Josué Montello e Aluisio*

³ Oliveira, B R C, Letramento Literário: as obras maranhenses na formação do aluno-leitor no Ensino Médio, 2024.

Azevedo: a questão racial em duas vozes. Assim, iniciamos a sequência trazendo temáticas relevantes e conhecidas pelo alunado, uma vez que se “recomenda que as atividades propostas em uma sequência didática possibilitem o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida da exposição, e envolvam conteúdos significativos e funcionais” (Pereira, Castellanos, 2022, p. 7).

E assim, com intuito de trazer uma conexão diacrônica da atualidade com as obras literárias, iniciamos um breve resumo sobre o contexto histórico em que ambos os autores estavam inseridos e no momento em que essas obras foram produzidas, para que os alunos possam se situar na nova realidade proposta, e a partir da leitura desses textos possam compreender um novo tipo de linguagem, que traz temas relevantes e atuais, porém em novos contextos e em novas perspectivas.

QUADRO 1: Sequência didática 1

PRÁTICAS DE LINGUAGEM/ LEITUA		Número de aulas: 6
A INTERTEXTUALIDADE ENTRE OS AUTORES MARANHENSES JOSUÉ MONTELO E ALUISIO AZEVEDO: a questão racial em duas vozes		
OBJETOS DE ENSINO	METODOLOGIA	
Percepção de contexto e assimilação da realidade Estratégias de procedimentos de leitura Intertextualidade Formas de expressão	Antes da leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> -Iniciação da conversa com os alunos sobre a questão racial e conhecimentos que estão em alta sobre a temática. -Utilização dos conhecimentos já existentes para questionar sobre leis e fatos históricos -Questionamentos sobre como eram discutidos a questão racial nos séculos passados. -Indagações sobre qual o papel das obras literárias na nossa cultura -Esclarecimento sobre a importância da leitura literária para a manutenção da cultura -Apresentação das principais características do gênero poético e do romance -Explicação sobre diferença entre gênero romance e o texto romântico -Investigação com os alunos onde as obras literárias podem ser manifestadas além de livros e ebooks -Elaboração de especulações e previsões em torno do tema 	
	Durante a apresentação da primeira obra	
	<p>Vídeo disponível na página 42 do material de apoio, com resenha sobre a obra <i>Os Tambores de São Luís</i> com todos os aspectos e temáticas abordadas no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incentivo aos discentes leitores para que destaque informações que sejam pertinentes ao tema discutido -Pausa para que os alunos façam questionamentos ou discussões sobre o objeto lido 	
DESCRITORES E HABILIDADES	Após a apresentação	
	-Discussão sobre o objeto estudado	

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

EM13LP01 Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio histórico de circulação

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Indagação sobre a linguagem do texto e expressões utilizadas pelo autor
- Conversa sobre o contexto histórico no qual a obra está inserida
- Análise sobre a relação entre autor, obra e o contexto social e cultural do século XIX

Antes da apresentação da segunda obra

- Apresentação da obra *O Mulato* de Aluísio Azevedo, por meio da exposição do livro físico, assim como em PDF para que todos tenham acesso ao material disponível no material de apoio página 11.
- Explicação sobre o autor e o contexto histórico no qual está inserido, além da escola literária pertencente
- Elaboração de previsões sobre o romance e como ele trata a questão racial tendo em vista a nova forma de manifestação cultural do movimento naturalista

Durante a apresentação da obra

- Apresentação do vídeo *O mulato* de Aluísio Azevedo, encontrado no site YouTube no canal “Ler antes de morrer” disponível no material de apoio página 11.
- Pausas para informações adicionais acerca do enredo, contexto do período, e sobre o próprio autor

Após a apresentação

- Iniciação da conversa sobre a história relatada e como ela trata a questão racial no século XIX
- Convite aos alunos para que expressem suas opiniões sobre o texto apresentado
- Explicação aos alunos sobre a realidade social do Maranhão em 1881, ano de publicação da obra
- Destaque de algumas características sobre o período e a relação do negro com a sociedade no período da abolição
- Problematização sobre o final do livro, e como ele impacta o leitor. Vídeo disponível no material de apoio página 30.

Momento de intertextualidade

- Solicitação para que comentem, comparando a obra *Os Tambores de São Luís* com a obra *O Mulato*
- Diferenciação encontradas nas formas de se trabalhar a mesma temática
- Explicação sobre o objetivo das obras literárias durante o romantismo e o naturalismo
- Mediação do diálogo sobre:
Qual obra causou mais impacto sobre a questão racial?
Qual leitura consegue uma maior aproximação com o leitor? De que modo as obras literárias trouxeram questionamentos sobre seus posicionamentos em relação à temática?
- Convite aos alunos para que façam a leitura da obra na íntegra
- Sistematização e síntese das obras
- Compartilhamento de novas leituras sobre a temática

<p>Data Show Computador Material de apoio: registros e interações</p>	<p>-Através da interdisciplinaridade, a redação de um texto que traga as obras trabalhadas como repertório sociocultural</p>
<p>Avaliação da aprendizagem</p> <p>Avaliação dar-se-á no percurso e no processo de desenvolvimento da sequência didática a partir da observação dos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos prévios e ativos ▪ Participação e desenvolvimento durante o percurso e discussões desencadeadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepção dos alunos em relação aos textos trabalhados ▪ Capacidade em discutir, interpretar e dialogar com os textos trabalhados 	

Na sequência didática 1, '*A intertextualidade entre os autores maranhenses Josué Montello e Aluisio azevedo: a questão racial em duas vozes*', antes de se efetivar o ato de ler, a 'Percepção de contexto e assimilação da realidade' é necessária para que o aluno discuta temas sociais relevantes, destacando seus conhecimentos prévios, questionamentos e percepções acerca da temática, com a finalidade de trazer o texto literário ao aluno já de forma contextualizada, demonstrando sua função integradora e transformadora da realidade, uma vez que a literatura age de forma indiscriminada e humanizadora, segundo Cândido (1972).

Com relação ao segundo objeto de estudo - *Percepção De Contexto* - faz-se necessário, a partir do diálogo sobre a temática que envolve as obras estudadas, um momento de contextualização, não só do período nos quais as obras literárias foram produzidas, como também, relacioná-las à contemporaneidade, tendo em vista que o tema central de ambas as obras, abordam assuntos atemporais. Logo, tem-se como objetivo transformar os conhecimentos prévios dos alunos em conhecimentos científicos a partir da apresentação de obras literárias interligadas aos seus conhecimentos históricos/culturais atuais. Desse modo, torna-se crucial levar em consideração as necessidades e os interesse dos alunos, partindo do pressuposto que se importar com desenvolvimento é desafiá-los a pensar e desenvolver o senso crítico e reflexivo sobre a natureza no qual ele está inserido (Collares, 2003), sendo fundamental para o seu processo de ensino e formação leitora.

Logo, trazer temáticas relevantes do cotidiano do aluno, torna-se uma forma de realizar uma atividade efetiva, na qual os alunos criem suas próprias estruturas e mecanismos de aprendizagem.

Conforme afirma Silva (2003), “é papel institucional da escola, trazer à tona demandas e questões socioculturais dos alunos a fim de estreitar suas relações com o processo de ensino/aprendizagem. Assim, a questão racial discutida em ambos os textos, serve como objeto de discussão em sala, visto que se trata de um assunto relevante para os alunos.

Nessa lógica, e a partir de observações e diálogos com o professor, constatou-se que a temática ter-se-ia valor substancial em sala de aula, uma vez que há na cidade povoados quilombolas, e, através de conversas com o professor, foi relatado, por volta na década de 80, ainda existia uma segregação racial no local. Desse modo, a escola sendo um espaço que deve favorecer discussões acerca da valorização da cultura local de acordo com o DCTMA, que “reitera que os temas integradores, temas de relevância social que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, devem compor a parte diversificada com temáticas que surgem do contexto e da história local” (Castellanos; Pereira, 2024, p. 795)

Além disso, é neste espaço onde se propicia problematizações acerca das mazelas sociais, tornando-se fulcral desenvolver em sala as obras literárias “*Os Tambores de São Luís*” de Josué Montello, e d’*O mulato*” de Aluísio Azevedo, de grande relevância para a cultura nacional visando “romper os currículos escolares que insistem em apresentar a cultura eurocêntrica com muito conhecimento válido” (Santos, 2001, p.106) e rompe[r] com o ensino tradicional que parece perpetuar os problemas sociais.

Ao mesmo tempo em que se discute a literatura brasileira como fundamental para o desenvolvimento crítico, traz-se também, o uso dos nossos terceiro e quarto objetos de estudo -*A intertextualidade e a Forma de expressão*-, na qual autores de épocas distintas, e de espaços diferentes, debatem o mesmo assunto, em diferentes perspectivas, além do diálogo dos nossos alunos, que por estarem em outra época, debatem o tema em três realidades. Conforme afirma Araújo e Lobo-Sousa (2009), a intertextualidade consiste num conjunto de textos, muitas vezes, inconscientes, que possam criar relações entre eles, podendo ser de forma facilmente recuperável ou perceptível, ou diluído em forma de ideias.

O termo intertextualidade, utilizado comumente nas práticas acadêmicas, tem sido empregado no contexto escolar desde a década de 70, registrado nos documentos oficiais como parâmetros curriculares nacional da língua portuguesa, na qual já se encontrava, para definir qualquer texto que possuísse relações entre si (Brasil, 1998, p.21). Iniciado através da obra de Kristeva, conforme afirma Fiorin (2006, p. 161): “A palavra intertextualidade foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças à obra de Júlia Kristeva. Obteve

cidadania acadêmica, antes mesmo de termos como dialogismo alcançarem notoriedade na pesquisa linguística e literária”.

No entanto, para que o fenômeno intertextual aconteça, é necessário que o leitor tenha contato com outras obras para que só assim consiga perceber as marcas singularizadas em outros textos, funcionando como um agente potencializador da construção do conhecimento (Fávero, 2002), na qual se consegue perceber a “retomada de conceitos e temas das estéticas já consolidadas em cânones da literatura em obras literárias contemporâneas” (Da Silva Oliveira, 2021, p. 385-397) ou em diferentes contextos. Logo, como essa intertextualidade auxilia na formação de leitores críticos, quando relacionados à inserção de obras literárias no ensino médio, pode-se perceber que tais associações dialógicas entre os textos fazem com que o aluno crie um vínculo com a arte literária, buscando assim o gosto pela leitura, evidenciados através de textos que dialoguem com o cotidiano desses discentes, a fim de criar uma ligação entre professor, ensino, aluno e obra literária. (Palm; Rossi e Souza, 2017, p. 07). Destarte, e sobre essa perspectiva, a sequência didática em questão visa promover a leitura de textos literários, no caso, inicialmente, com debates, resumos e vídeos acerca das obras selecionadas que podem ser encontradas no caderno de apoio a fim de otimizar o tempo e o trabalho do professor.

Com relação às temáticas encontradas no texto, sabemos a relevância de se discutir temas transversais em sala, buscando uma maior interação do aluno a conteúdo, com o como é o caso da questão racial. Além disso, percebemos também a necessidade de buscar em assuntos já estudados pelos alunos em outras disciplinas através da interdisciplinaridade, buscando um saber diretamente útil e utilizável para resolver as questões e problemas sociais contemporâneos (PCN, 2002, p.32), trazendo dinamicidade entre as disciplinas, acarretando num diálogo permanente entre todos os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar. Conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89).

Após o estudo e a apresentação de ambas as obras, dedicamos um momento de diálogo entre os textos, na qual os próprios alunos vão fazer um comparativo entre as obras, destacando as principais características de cada uma delas. Além disso, num momento de compartilhamento de ideias, será sugerido que alunos tragam para apresentar em sala outros tipos de obras artísticas que tratem dessa temática, seja ela música, filme, livros, entre outros, para que o aluno perceba a sua importância na

construção do ensino, validando o seu conhecimento perante a temática. Fazendo, assim, com que o educador não seja apenas aquele que transmite conhecimento, mas que, enquanto educa, é educado, através de uma educação democrática e do respeito mútuo (Freire, 2006).

5 CONCLUSÃO

Destarte, concluímos que o uso de sequências didáticas contribuiu para o processo ensino/aprendizagem da leitura e para o letramento literário. O desenvolvimento das SD's nas turmas de educação básica do ensino médio é capaz de promover, a partir da mediação pedagógica, a formação do leitor literário, já que fomenta a participação dos alunos nas atividades propostas se ativa e resinifica. Por outro lado, mesmo que o uso das sequências didáticas tem se tornado algo habitual entre os educadores, no entanto não devemos tratá-la como um mero documento escolar conteudista, similar ao plano escolar, mas sim, como um facilitador para o processo de ensino. Sendo este um instrumento de constante reformulação alinhado aos novos contextos e às diferentes realidades escolares.

Nesse sentido, este trabalho também aponta para a necessidade de novas estratégias que aprimorem a prática docente e os resultados que possam ser obtidos através dela. Trata também da relação entre aluno e leitura de obras literárias, que se torna cada vez mais rara nas salas de aulas do ensino médio, sendo as sequências didáticas, uma possibilidade de mudança e progresso no processo ensino/aprendizagem.

Assim, orbitar em torno da mediação pedagógica na formação do leitor literário via sequência didática, torna-se primordial, uma vez que se centra em uma intenção educacional bem definida fundamentada em teorias de ensino e aprendizagem. Dessa forma, proporciona uma perspectiva que vincula metas educacionais, atividades práticas e avaliações de maneira lógica e contínua. Desta maneira, a SD se torna um conjunto teórico-metodológico abrangente, promovendo a criação de um processo de aprendizagem mais profundo, reflexivo e envolvente, já que por meio dessa estruturação, os educadores podem implementar práticas pedagógicas que efetivamente favoreça uma aprendizagem mais elaborada e crítica, que prepare os alunos para utilizar seus conhecimentos em diversas situações.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Cato, 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso: em 05 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30/09/2024

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 24 mar. 2023

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, p. 231-254, 1996.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo. p. 1 2004

CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. *EntreLetras*, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015

CASTELLANOS, S. L. V., & PEREIRA, E. F. A. (2023). MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (19), 1–16. Disponível em <https://doi.org/10.47249/rba2023650>

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações. 174f. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

CASTELLANOS, Samuel Luis V. O livro escolar no Maranhão Império. São Luís: EDUFMA, 2017

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004

_____. O direito à literatura. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1988.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, p. 105-106, 2004.

CIRINO, Darciane Barros Leão; PERES, Selma Martines. BIBLIOTECA ESCOLAR E O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE): UM ESTUDO DA APROPRIAÇÃO DO ACERVO DOS LIVROS LITERÁRIOS.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55- 69.

_____. (2014). Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014
DE OLIVEIRA, Bruna Rafaelle Castro; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. LETRAMENTO LITERÁRIO: AS OBRAS MARANHENSES NA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR. ARACÊ, DIREITOS HUMANOS EM REVISTA, v. 6, n. 3, p. 5637-5655, 2024.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOMINGUES, Chirley et al. Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível?. 2017.

EAGLETON, Terry. The Event of Literature. New Haven and London: Yale University Press, 2012.

FRANCO, Donizete Lima. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. Revista triângulo, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018.

FREIRE, Paulo et al. A importância do ato de ler. 2003.

_____. O partido como educador-educando. 1988.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1994.

GRAFF, Harvey. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução Tirza Miga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 233- 252, jan./abr. 2016.

HÉBRARD, Jean (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna, Teoria e Educação, nº 02, 1990, p. 65-110

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986

KLEIMAN, Angela, LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA1 Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294.

KOMESU, Fabiana Cristina; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e linguística Portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. *Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação a distância*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

LEGEY, Ana Paula. *Você sabe o que é uma sequencia didática?*. Rio de Janeiro, 2021.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático. In: *Congresso de Leitura do Brasil*. 2005.

MENDES, Islara Floriana. *Entre o fato e a ficção: a literatura e o jovem leitor em Formosa–GO*. 2018.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático. In: *Congresso de Leitura do Brasil*. 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; DA SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves (Ed.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Editora Oficina Universitária, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994*. Unesp, 2000.

NUNES, Ginete Cavalcante. A Literatura nos Documentos Oficiais. ID on line. *Revista de psicologia*, v. 10, n. 30, p. 227-235, 2016.

OLIVEIRA, M. M. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. *Revista Educação: Porto Alegre: INTERFACES BRASIL/CANADÁ*, V1, N.1, 2001.

OLIVEIRA, Antonia Sergiana Tavares de. *Letramento literário e escolarização-limites e possibilidades*. 2020.

OLIVEIRA, Â. A. et al., *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Instituto de Ensino Superior I da FUNLEC-IESF. Disponível em <https://docplayer.com.br/7494522-Leitura-na-escola-espaco-para-gostar-de-ler.html>

OLIVEIRA, Antonia Sergiana Tavares de. *Letramento literário e escolarização-limites e possibilidades*. 2020.

PEREIRA, Emília Ferreira Alves; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Proposições curriculares para o ensino de leitura: o DCTMA e a mediação pedagógica no 9º ano no contexto escolar. *Conjecturas*, v. 22, n. 14, p. 790-803, 2022.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. 34. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. São Paulo, p. 390-4, 2010.

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 77, n. 187, 1996.

SANTOS, Luiz Carlos dos. TÉCNICA DO QUESTIONÁRIO: conceituação, características, vantagens e limitações. Publicado em 4 de set. de 2020.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. *Letramento: um tema em três gêneros*, v. 2, p. 27-60, 1998.

_____. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989

_____. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, p. 5-17, 2006.

_____. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2002

SILVA, Edna Maria Lopes da et al. *Lição de Coisas no século XIX e seus rebatimentos para uma educação aberta aos saberes dos educandos*. 2015.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. *A prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed.