

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Núbia Régia de Almeida (UFT)

nubiaregia20@gmail.com

Aldo Marcos Pereira Mesquita (SEDUC/TO)

aldo.socram@gmail.com

Bruno Gomes Pereira (UFT)

brunogomespereira_30@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma proposta metodológica sobre leitura literária, baseada na concepção de sequência básica de Cosson (2006; 2009). Estamos inseridos nos estudos do letramento literário, pois acreditamos que a leitura literária pode desencadear o desenvolvimento das habilidades de interpretação e escrita dos alunos de maneira crítico-reflexiva. No campo metodológico, dizemos que esta pesquisa é um estudo de caso. O *corpus* foi gerado em algumas turmas de terceira série do ensino médio, ofertadas por uma escola pública localizada no município de Araguaína – TO. Os dados revelam uma melhora significativa dos alunos no que se refere às práticas de leitura e interpretação de textos literários. Esperamos que este artigo possa incentivar a produção de outras investigações capazes de render ganhos às instituições de ensino básico do país.

Palavras-chave: Leitura literária. Letramento literário. Sequência básica.

1. Introdução

Desenvolver um trabalho pedagógico relacionado à leitura literária e ao letramento literário⁷ com alunos de qualquer período escolar não é uma tarefa fácil. Vários estudos foram e estão sendo desenvolvidos na perspectiva de compreender a crise pela qual a literatura vem passando nas últimas décadas.

Nesta pesquisa, que tem características de um estudo de caso, objetivamos discutir, suscintamente, questões que, na visão de alguns teóricos, contribuem para a desvalorização da literatura enquanto disciplina. Para tanto, apresentamos um trabalho realizado com alunos de turmas de terceira série do ensino médio de uma escola pública estadual localizada

⁷ A concepção de letramento literário que assumimos nesta abordagem está relacionada à capacidade crítico-reflexiva de (re)dimensionamento das habilidades de leitura e escrita a partir da intervenção pedagógica de textos literários em sala de aula. (Cf. COSSON, 2011)

no município de Araguaína – TO. Trata-se de uma sequência básica, ancorada nos estudos de Cosson (2006; 2009), que visa desenvolver habilidades de leitura literária e aproximar os alunos de obras clássicas da literatura brasileira.

Além da *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, este artigo é constituído pelas seguintes principais seções: *Algumas Problemáticas sobre o Ensino de Literatura*; *Estratégias Pedagógicas conforme a Proposta de Sequência Básica de Cosson* e *Procedimentos da Sequência Básica Aplicados na Escola Campo*.

2. *Algumas problemáticas sobre o ensino de literatura*

Acompanhamos, nos últimos anos, uma preocupação de teóricos como Todorov (2009) Compagnon (2009) e Martins (2006) sobre a crise que ronda o campo da literatura. Essa crise tem se instalado nas escolas desde as séries iniciais ao ensino superior devido à forma como a literatura tem sido ensinada. Não se ensina literatura, mas ensina-se sobre literatura. Portanto, os estudos de literatura estão centrados na historiografia, na crítica literária, em teorias e no ensino de regras gramaticais a partir de excertos de obras literárias. Enquanto o objeto principal dos estudos em literatura é a leitura do texto literário, o contato direto com a obra tem sido deixado em segundo plano. Essa estranha inversão no ensino, na qual o texto é o elemento periférico, contribuiu para a sua desvalorização enquanto ciência. (Cf. TODOROV, 2009)

Advogamos que as mudanças socioculturais e políticas que ocorreram nas bases sociais nas últimas décadas também são questões motivadoras para a desvalorização da literatura. Dentre essas mudanças, apontamos o surgimento das novas tecnologias e recursos midiáticos que acabam tomando o tempo das pessoas, tempo este que poderia ser destinado à leitura de obras literárias na íntegra. Também acrescentamos a essas transformações, principalmente provocadas pelo sistema capitalista, o desejo dos jovens e adultos em ter uma profissão que lhes proporcione uma estabilidade financeira e *status* sociais. Nesse sentido, a literatura não é uma ciência que oferecerá a esse profissional a satisfação de suas ambições.

Outro fator apontado por Melo e Silva (2011) é a perda de espaço no currículo escolar. A disciplina de literatura, conforme as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), de-

ve ser trabalhada de forma interdisciplinar, contextualizada como conteúdo transversal (cf. BRASIL, 2000). Nesse sentido, a literatura sofre o processo de desdisciplinarização (cf. MELO & SILVA, 2011), deixando de ser uma disciplina que compõe a estrutura curricular do ensino médio para que seu ensino aconteça conjugado às aulas de língua portuguesa e redação. Essa desdisciplinarização é um fator grave, pois, se considerarmos que nem todo o professor de língua portuguesa possui um bom conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos concernentes ao ensino de literatura, este poderá ser deixado à margem em relação aos estudos linguísticos.

Em face aos problemas elencados, teóricos como Compagnon (2009) e Todorov (2009) levantaram os seguintes questionamentos: o que vem a ser literatura? Qual o sentido em estudá-la? Por que e como estudá-la? Não obstante, um grande número de pesquisadores tentou encontrar respostas para essas perguntas, propondo meios de se trabalhar com a escolarização da literatura de maneira que o texto seja o ponto de partida para as aulas. Isso não significa que a historiografia, o contexto de produção, a análise estruturalista e a crítica literária não devam ser trabalhadas, mas, ao fazê-las, o professor deve trazê-las como suportes que possam auxiliar os alunos na compreensão da obra literária.

3. *Estratégias pedagógicas conforme a proposta de sequência básica de Cosson*

Conforme discutimos na seção anterior, o ensino de literatura encontra-se em uma fase de desvalorização curricular em comparação às demais disciplinas. Tal problemática afeta diretamente questões ligadas à leitura literária na escola, bem como a formação de um leitor crítico a partir das singularidades do texto literário. (Cf. MEDEIROS, 2014)

Nesse sentido, Cosson (2006; 2009) propõe um conjunto de metodologias que pode redimensionar o trabalho com a literatura em sala de aula, com vistas a promover um ensino mais voltado às construções de sentido a partir do jogo de palavras, característico do texto literário. Trata-se do que o autor chama de sequência básica e sequência expandida.

Nesta abordagem, nos interessamos mais de perto pela sequência básica, pois acreditamos que seja uma medida introdutória capaz de auxiliar o professor da escola básica em casos mais problemáticos de rejeição

à leitura literária. Logo, trata-se de uma possibilidade metodológica mais próxima do contexto de sala de aula que tratamos neste artigo.

A sequência básica, portanto, tem a intenção de incentivar o gosto pela leitura do texto literário a partir do resgate de certas habilidades psicolinguísticas dos alunos, tais como a imaginação, o maravilhoso e a capacidade de inter-relação entre o que a obra apresenta e o contexto de vida concreto do aluno. Nesse sentido, conjecturamos que a escolha de textos é algo imprescindível para que os procedimentos de uma sequência básica sejam exitosos. Estamos nos referindo, dessa maneira, a fatores externos à escola básica, característicos de uma política pública de leitura, que ajude o acesso a uma prática de leitura no sentido mais plurissignificativo do termo. Entretanto, esclarecemos que, embora reconheçamos essa relação de interdependência, não é nosso interesse, nesta abordagem, apresentarmos uma revisão teórica exaustiva a respeito das políticas públicas de leitura. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Almeida, Melo e Pinho (2014) e Almeida (2014).

Ao convergir com as orientações metodológicas orientadas por Cosson, Martins (2006) endossa que o trabalho com a leitura literária e o letramento literário é efetivado por meio de atividades, como roteiros de interpretação, fichas de leituras, exercícios propostos pelos livros didáticos e a leitura já instituída pelo professor.

É fundamental que o letramento literário acompanhe, por um lado, as etapas do processo de leitura e, por outro lado, o saber literário. Assim, para redimensionar e conduzir, de modo satisfatório, o processo de letramento literário, propomos a sistematização das atividades nas aulas de literatura em forma de procedimentos didático-pedagógicos denominados de *seqüências*. (Cf. COSSON, 2006; COSSON, 2009)

A **Fig. 1** abaixo procura representar as fases de uma sequência básica a partir dos estudos de Cosson. Observemos a imagem:



Fig. 1: Fases de uma sequência básica.

Fonte: Adaptado dos estudos de Cosson (2006; 2009)

O esquema acima prevê 4 fases para a execução de uma sequência básica. São elas: 1) *motivação*; 2) *introdução*; 3) *leitura* e 4) *interpretação*.

ção. Não é nossa intenção desenvolvermos uma revisão teórica exaustiva sobre as fases de uma sequência básica. Para maiores informações, consultar Cosson (2006; 2009).

Cada etapa sugerida por Cosson mantém com a etapa subsequente uma relação intrínseca, ou seja, uma relação de dependência. Por isso, acreditamos que não seja possível captarmos o momento exato de transição de uma fase para outra. A transição que nos referimos ganha dimensões relativas quando compreendemos que o incentivo à leitura literária deve ser visto como uma habilidade gradualmente construída, de modo que proporcione ao aluno da escola básica a capacidade crítico-cognitiva de estabelecer um fluxo contínuo entre o literário e o social. (Cf. PINHEIRO, 2011; FERNANDES, 2011)

Tentamos desenvolver as sugestões metodológicas de uma sequência básica nas terceiras séries vespertinas do ensino médio, ofertadas por uma escola pública, no município de Araguaína – TO⁸. Lembramos que, no decorrer da execução da sequência, procuramos adaptá-la às singularidades do espaço escolar no qual operávamos, pois partimos da premissa de que a escola é um organismo vivo. Logo, acreditamos que as teorias que, de alguma maneira, envolvem o ensino devem tentar acompanhar esses movimentos simétricos e assimétricos que se formam face à fluidez entre escola e sociedade. (Cf. BAUMAN, 2004; LATOUR, 2000)

4. Procedimentos da sequência básica aplicados na escola campo

Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento e a execução dos procedimentos da sequência básica na escola campo em que atuamos. Estamos utilizando a expressão *escola campo* para designar a escola de educação básica onde desenvolvemos as atividades ora comentadas.

4.1. Motivação

A fase de motivação é de extrema importância para o andamento da sequência básica, pois, além de servir como incentivo para o despertar pelo interesse literário, funciona também como uma espécie de mapeamento para as etapas posteriores. Nesse sentido, dizemos que é uma fase preliminar e de suma importância, pois acreditamos que toda tarefa de

⁸O segundo autor deste artigo é o professor titular das turmas que investigamos nesta abordagem.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

leitura deva ser iniciada a partir dos problemas mais significativos de uma determinada comunidade linguística, de modo a incentivar os alunos envolvidos no processo. (Cf. SOLÉ, 1998)

Os procedimentos de preparação dos discentes, bem como o momento em que se estabelece o(s) objetivo(s) da leitura, requerem uma restrição de tempo. Por isso, concordamos com Cosson (2006) ao afirmar que o cuidado que devemos tomar em relação às atividades integradas de leitura como motivação não tende a se prolongar. Por isso, há um limite para realização desse momento. Tentamos desenvolver essa etapa da sequência básica em 1 aula.

A motivação de nossa proposta de trabalho consistiu na apresentação de algumas obras literárias que escolhemos para a execução da sequência básica. A escolha por tais obras tenta contemplar a disposição da Proposta Curricular Estadual do Tocantins. Organizamos, em slides, as seguintes obras literárias:

- a. *Os Sertões*, de Euclides da Cunha;
- b. *Canaã*, de Graça Aranha;
- c. *Urupês*, de Monteiro Lobato;
- d. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.

Inicialmente, apresentamos os objetivos da aula que se consistia em escolher a obra clássica para o primeiro bimestre e discutir a construção do primeiro intervalo de leitura do livro selecionado. Os discentes puderam analisar as capas dos clássicos e conhecer um pouco do enredo por meio de uma pequena sinopse que cada slide apresentava, conforme mostramos na imagem abaixo. A **Fig. 2** é uma representação dos slides que utilizamos para a apresentação das obras sugeridas.

A **Fig. 2** é constituída por dois momentos: a exposição visual da capa da obra e a exposição verbal da sinopse da mesma. Em nossa fala, tentamos estabelecer, junto com o aluno, uma relação de sentido entre linguagens visuais e verbais na intenção de despertar algum tipo de interesse na classe discente.

Essa postura pedagógica parece-nos pertinente para o desenvolvimento das habilidades crítico-reflexivas do aluno da escola básica, ao passo que propõe uma progressão significativa das capacidades de letramento literário. Nesse viés, fomos motivados por duas questões: 1) a motivação pela leitura por intermédio da relação entre obra e as manifesta-

ções artísticas imagéticas e 2) a questão estética enquanto recurso estilístico que contribui para formar um público leitor.

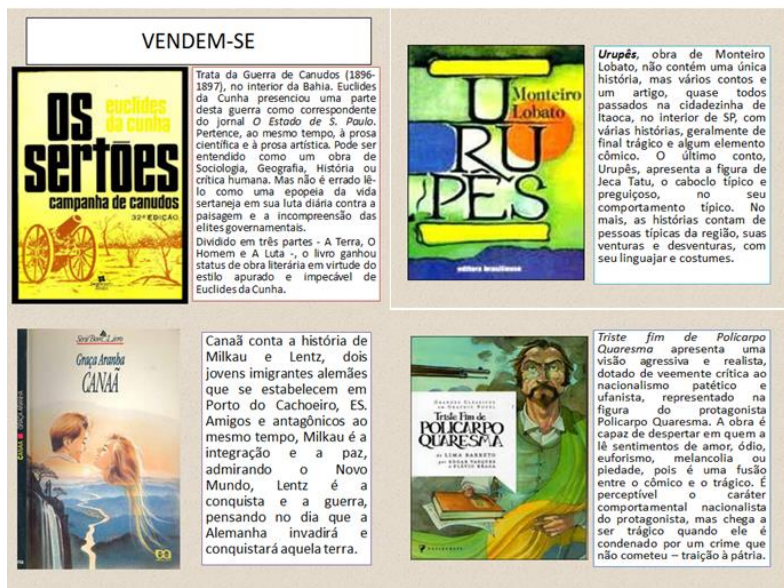


Fig. 2: Relação de capas das obras sugeridas

A primeira questão nos direciona para os meandros investigativos entre literatura e outras linguagens. Muitas são as pesquisas que tentam dar conta desse fenômeno semântico, bem como este pode ajudar o professor a despertar nos alunos a vontade de ler textos literários.

Compreendemos que as relações estabelecidas entre a capa e a sinopse da obra podem servir como proposta relevante ao desenvolvimento das propriedades de leitura literária. Acreditamos que os signos linguísticos do texto imagético demandam do professor um trabalho mais interdisciplinar, incitando o aluno da escola básica a (re)construir significações autônomas, mais livres de interpretações pré-concebidas sobre o livro. (Cf. FRANCO, 2014; FRANCO, 2015a; FRANCO, 2015b; LIMA & MELO, 2015)

Já a segunda questão está diretamente relacionada à possibilidade do gosto estético despertar o prazer pela leitura literária. A beleza da linguagem não verbal serve como um convite para reacender o imaginário do aluno, pois, a partir dela, o discente tende a desenvolver suas habili-

dades de interpretação por meio de relações imagético-sinestésicas. Em outras palavras, a dimensão estética representa ao leitor o (re)fazer das ações humanas e o (re)criar das experiências cotidianas, servindo como subsídio para uma leitura mais próxima do contexto de vida do aluno. (Cf. SILVA & MAGALHÃES, 2011)

Na exposição dos slides, tentamos nos orientar pelos pressupostos que discutimos acima. Primeiramente, analisamos, com os alunos, as imagens de cada capa dos livros, levantamos questionamentos que pudessem auxiliar nas relações lógico-dedutivas sobre a capa e o livro. Os alunos demonstraram muito interesse nessa fase da sequência básica, pois levantaram hipóteses de leitura a partir de questões históricas e semânticas. Posteriormente, fizemos uma eleição para a escolha do livro que seria lido pela turma. A obra selecionada pelos alunos foi *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.

4.2. Introdução

O segundo passo da sequência básica é a *introdução*, ou seja, a simples e breve apresentação da obra e do autor. Na realização da motivação também se concretizou uma pré-introdução do livro para os alunos.

Nesta etapa, levamos os discentes para visitar o acervo da biblioteca, pois acreditamos que o contato não apenas com o livro em si, mas também com todo o ambiente que o circunda, seja de grande valia para induzi-lo ao universo da leitura. A intenção era que os alunos pudessem ler sobre o livro e sobre o autor da obra de maneira mais livre, sem muito rigor de tempo e limitação na escolha dos livros.

Mas, escolhido o livro, surge a primeira dificuldade: não havia livros suficientes na biblioteca da escola. As turmas, nas quais trabalhamos, possuíam o quantitativo de 51 alunos e no acervo da biblioteca havia somente 18 livros. Assim, combinamos com a turma que cada um traria na próxima aula a xérox da obra literária que iríamos trabalhar.

A realidade que vivenciamos parece ser condizente com a realidade da maioria das escolas públicas⁹ do Brasil. Várias pesquisas dão conta

⁹ Silva e Melo (2014) desenvolveram pesquisas comparativas entre práticas de ensino de leitura e escrita em escolas públicas e particulares, localizadas no mesmo município em que executamos esta proposta de sequência básica. Percebemos que, em ambas as esferas de ensino, o ato de preparar o aluno para processos seletivos, como vestibulares e concursos públicos, talvez receba

que as instituições públicas de ensino básico no país passam por grandes problemas quando nos referimos ao acesso aos livros por parte dos alunos. Lima (2014) acrescenta que a biblioteca escolar é um forte aliado na propagação do gosto pela leitura, desde que tenha, de fato, seu espaço aproveitado pela comunidade escolar. A dificuldade de acesso à biblioteca também pode dificultar o acesso a livros eficazes no processo de leitura e escrita em sala de aula.

A execução dessa etapa ocorreu na aula seguinte, na qual apresentamos algumas curiosidades sobre a obra, sobre o autor e sobre o contexto histórico. No entanto, esclarecemos que, nos apontamentos que fizemos, não priorizamos a biografia do autor por ela mesma, nem da historiografia isolada do texto. A intenção era propor uma aula na qual pudéssemos levar o aluno a imaginar a riqueza da obra por meio de intertextualidades com questões de tempo e espaço atuais, para ajudá-lo a compreender esses mesmos pontos no livro de Lima Barreto.

4.3. Leitura

Na proposta da etapa da sequência básica intitulada *leitura*, é essencial o acompanhamento da leitura escolar, pois esta precisa ter uma direção, um objetivo a cumprir. Entretanto, esse procedimento não deve ser visto como um momento de fiscalização da leitura, mas como um período de acompanhamento do processo de leitura com a finalidade de auxiliar os discentes nas suas dificuldades.

A definição de leitura que adotamos neste artigo converge com os pressupostos de Soares (2000), uma vez que tratamos a leitura como ferramenta (res) significadora das práticas de letramento mediadas em domínios sociais diversos. Neste caso, fazemos referência mais direta aos domínios sociais de alcance escolar que encontram na leitura literária o principal incentivo.

Para a realização desta etapa, os discentes precisam de um tempo maior para ler a obra, que denominamos de *intervalo*. É durante esse momento que os alunos são convidados a apresentar os resultados de sua leitura, bem como as dificuldades encontradas ao ler. (Cf. COSSON, 2006)

maior atenção por parte do corpo docente, em detrimento de uma postura mais interdisciplinar e livre para escolher outros textos literários que julgarem também pertinentes.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Por isso, determinamos o tempo de uma semana para a realização da leitura dos capítulos I, II, III, IV e V do livro. Fizemos as seguintes orientações para os alunos:

- a. Ler os capítulos I, II, III, IV e V;
- b. Observar a linguagem utilizada;
- c. Observar os personagens presentes nestes capítulos;
- d. Fazer comentários dos acontecimentos mais interessantes;
- e. Registrar as dificuldades durante a leitura dos capítulos.

Ao final do tempo que estipulamos, propusemos uma socialização das leituras efetuadas. A intenção era construir o processo de (re)significação da obra em conjunto entre aluno e professor. Nesse momento, por meio de uma metodologia dialogada, tentamos construir sentidos a partir das observações dos alunos, ao mesmo tempo em que tentamos transformar as dificuldades encontradas pelos discentes em pontos motivadores para uma nova leitura do texto. (Cf. RANKE & MAGALHÃES, 2014)

Nesse sentido, acreditamos que as lacunas deixadas na mente dos alunos, no momento da leitura, podem ser utilizadas pelo professor como instrumentos de motivação para uma nova leitura, desta vez mais madura e com ferramentas suficientes para um entendimento mais profundo.

No segundo intervalo, foi solicitada a leitura dos capítulos da segunda parte do livro. Os alunos teriam que ler e fazer alguma ilustração que representasse os fatos mais marcantes dos capítulos. O tempo determinado para a realização da leitura dos capítulos e a elaboração das ilustrações dos acontecimentos foi de uma semana.

A estratégia apresentada acima parece ter influenciado o andamento das atividades. Alguns alunos fizeram ilustrações que, segundo eles, correspondiam às partes da obra nas quais tiveram mais dificuldades de compreensão. Consideramos essa iniciativa como algo positivo, partindo do princípio de que o aluno passou a ver a dificuldade como motivação para continuar tentando entender as nuances do livro, e não como algo capaz de desencorajá-lo, como geralmente acontece.

Prova disso foi que os alunos conseguiram fazer, por meio de suas ilustrações, comentários e apontamentos a respeito de lugares e personagens presentes no livro, ao passo que atribuíram sentido a alguns aconte-

cimentos, como a luta de Policarpo em cultivar o sítio, o não interesse de Olga em se casar e a luta de Major Quaresma contra as formigas.

O terceiro intervalo consiste em ler a terceira parte do livro, que também é constituída de cinco capítulos. Propomos ao aluno a leitura de cada capítulo, a produção do resumo de cada um e a tentativa de relacionar um gênero textual qualquer com algum acontecimento presente em cada capítulo da terceira parte. Estabelecemos um período de quinze dias para a realização dessa atividade.

Na culminância do trabalho, os alunos apresentaram os gêneros textuais selecionados e comentaram sobre a relação entre o gênero escolhido e o acontecimento presente nos capítulos da terceira parte do livro em questão.

Os procedimentos que adotamos nessa etapa foram de grande valia para o desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno, pois procuramos propor a ideia do “gostar de ler” como influenciadora direta do “saber ler”, nos termos de Magalhães e Barbosa (2011). Concordamos com as autoras quando dizem que o “saber ler” é consequência de uma conquista maior, construída com o auxílio de elementos que estão fora do texto literário, e sim no contexto em que circula. Nosso objetivo era, então, levar os alunos a gostarem de ler para, a partir disso, ajudá-los a construir plurissignificações sobre os escritos literários.

4.4. Interpretação

Com a atividade relatada na subseção anterior, objetivávamos preparar os discentes para a última etapa da sequência básica, a *interpretação*. Assim, organizamos a sala para assistirmos ao filme. Após o filme, fizemos alguns apontamentos e pedimos que os alunos fizessem uma análise oral comparativa entre o livro e o filme, atribuindo sentido às duas obras. Observemos alguns recortes da análise que os alunos fizeram ao final da aula:

COMENTÁRIO 1

Ao que dar a entender, o livro e o filme não têm propostas iguais, ambos seus objetivos são diferentes. No livro representa o caráter de Quaresma, um homem respeitador com outros princípios e como característica do pré-modernismo faz críticas à realidade brasileira.

(...)

O filme também teve muitas distorções e presença de cenas inexistentes no livro. O trabalho de leitura do livro foi bastante interessante e necessário para a compreensão do mesmo, onde fizemos várias atividades que colaboraram para a maior compreensão e desenvolvimento da leitura de cada aluno.

O *comentário 1* nos parece bastante pertinente quando temos como ponto de partida a capacidade de inferir convergências e discrepâncias entre as duas modalidades de obras literárias. Em outras palavras, o aluno demonstra uma postura crítica sobre o filme, com relação ao livro, pois atribui ao audiovisual características próprias do gênero *filme*. Entretanto, essas associações, que ocorrem no nível cognitivo do aluno, só foram possíveis devido ao fato do livro já ter sido lido e discutido entre os alunos das turmas trabalhadas.

O aluno (re)cria significações que, por meio do gosto da leitura, são acopladas ao livro em questão. Esse pressuposto torna-se visível ao final do comentário, onde o aluno apresenta um julgamento de valor sobre o livro que, embora sutil, sintetiza uma avaliação positiva sobre a obra de Lima Barreto.

COMENTÁRIO 2

Apesar do filme [apresentar] muitas cenas diferentes do livro, o filme foi muito legal, na medida em que vamos assistindo, fomos associando ao livro, foi uma forma divertida de aprendermos e compreendermos ainda mais a história que o livro relata.

O livro foi muito legal para interpretar, uma linguagem simples, que nos fez com o passar das paginas nos fazer ter um interesse bem maior pela leitura, e também porque fez despertar a curiosidades sobre o que iria acontecer e qual seria o tão terrível fim de Policarpo Quaresma.

O *comentário 2* reforça a questão da literatura como incentivadora do desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que este admite ser capaz de estabelecer relações intertextuais entre filme e livro, na medida em que constrói significações.

O princípio da intertextualidade nos parece uma ferramenta de forte contribuição ao letramento, tendo em vista que possibilita o aluno a estabelecer relações diversas, advindas das possibilidades de sentido do texto literário. Neste caso, revistamos os estudos mais contemporâneos do letramento literário, os quais nos levam a pensar a literatura enquanto uma espécie de um labirinto (cf. COSSON, 2006). Logo, a capacidade de

estabelecer relações intertextuais funciona, na verdade, como opção em seguir uma determinada direção no labirinto de sentidos de um texto literário.

5. Considerações finais

Neste artigo, utilizamos uma sequência básica como proposta para o desenvolvimento do letramento literário, em algumas turmas de terceiro ano do ensino médio. Tal sequência básica proporcionou aos alunos envolvidos um contato maior com a vivência e a exploração da linguagem literária, pois puderam dar forma aos sentimentos, construir uma visão de mundo de acordo com as atitudes, sofrimentos e sonhos dos personagens do livro lido.

Os dados revelam a eficácia dos procedimentos metodológicos adotados na execução da sequência básica, pois é possível notar um aluno mais consciente, crítico e capaz de estabelecer intertextualidades entre o texto literário e outras manifestações linguísticas e literárias. Acreditamos que isso seja algo positivo, pois tais conexões podem conduzir o aluno a interpretações cada vez mais profundas, levando-o a perceber os múltiplos sentidos do texto literário.

Esperamos que esta breve pesquisa possa convidar os professores da educação básica a repensarem sua prática pedagógica em suas aulas de literatura, levando-o a entender as especificidades didáticas e semânticas do texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Núbia Régia de. *Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de ensino de Araguaína – TO*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

_____; MELO, Márcio Araújo de; PINHO, Maria José de. Avaliação da Prova Brasil: Paradigma tradicional ou emergente? In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (Orgs.). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção*. Goiânia: América, 2014, p. 129-142.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 25-06-2015.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura pra quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 281-298.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006. [2. ed. 2009].

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 321-348.

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. Literatura e ensino: contribuições da articulação verbo-visual em contos de Machado de Assis. In: PEREIRA, Bruno Gomes; LIMA, Bonfim Queiroz; FRANCO, Isaquia dos Santos Barros (Orgs.). *Língua e literatura: interfaces com o ensino*. Pará de Minas: Virtual Books, 2015a, p. 61-74.

_____. *Letramento literário no ensino médio: sobre a relação entre literatura e artes visuais em contos de Machado de Assis*. 2015b. Dissertação. (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

_____. Literatura e pintura: atuação interdisciplinar no ensino médio. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (Orgs.). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção*. Goiânia: América, 2014, p. 375-390.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

LIMA, Bonfim Queiroz. *A escolarização da literatura no ensino médio em Xinguara – Pará: mediações docentes e dos recursos didáticos*. 2014. Dissertação. (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

_____; MELO, Márcio Araújo de. A literatura e o livro didático: relações com outras linguagens. In: PEREIRA, Bruno Gomes; LIMA, Bonfim Queiroz; FRANCO, Isaquias dos Santos Barros (Orgs.). *Língua e literatura: interfaces com o ensino*. Pará de Minas: Virtual Books, 2015, p. 42-60.

MAGALHÃES, Hilda Dutra; BARBOSA, Eliziane de Paula. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de (Orgs.). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 151-170.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MEDEIROS, Valéria da Silva. Um olho no ensino de literatura, outro na formação do leitor: o papel da Universidade na reorientação dos estudos literários para a cidadania. In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso; FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). *Olhares críticos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Fonte, 2014.

MELO, Márcio Araújo; SILVA, Antônio Adailton. Ensino da literatura: diversidade e fronteira. *Polifonia*. Cuiabá, vol. 18, n. 24, p. 97-108, jul./dez., 2011.

PINHEIRO, Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 299-320.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Motivação para ler literatura: a leitura expressiva como geradora de condições favoráveis à fruição literária no ensino médio. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: Eduft, 2014, p. 21-36.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

SILVA, Antônio Adailton; MELO, Márcio Araújo de. A literatura no ensino médio em escola pública e particular. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furcado de. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: Eduft, 2014, p. 37-58.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dornival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PINHO, Maria José de (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-92.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.