



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS
LÍNGUA PORTUGUESA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: possibilidades de práticas de leitura a
partir da sequência básica de Rildo Cosson**

São Bernardo - MA

2024

ANDRÊSSA SILVA SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: possibilidades de práticas de
leitura a partir da sequência básica de Rildo Cosson**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo, para a obtenção do grau de Licenciada em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Costa dos Santos

São Bernardo - MA

2024

ANDRÊSSA SILVA SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: possibilidades de práticas de
leitura a partir da sequência básica de Rildo Cosson**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso Licenciatura em Linguagens e
Códigos Língua Portuguesa, da Universidade
Federal do Maranhão, Centro de Ciências de
São Bernardo, para a obtenção do grau de
Licenciada em Linguagens e Códigos Língua
Portuguesa.

Aprovada em: ____/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Costa dos Santos
Doutor em Letras (UFPI)

Prof. Dr. Fabrício Tavares de Moraes (UFMA-Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Maria Francisca da Silva (UFMA-Membro Interno)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Sousa, Andrêssa.

Letramento literário na escola : possibilidades de práticas de leitura a partir da sequência básica de Rildo Cosson / Andrêssa Silva Sousa. - 2024.
23 f.

Orientador(a): Pof. Dr. José Marcelo Costa dos Santos.
Curso de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa,
Universidade Federal do Maranhão, Virtual - Google Meet,
2024.

1. Letramento Literário. 2. Práticas de Leitura. 3. Sequência Básica de Rildo Cosson. I. Costa dos Santos, Pof. Dr. José Marcelo. II. Título.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: possibilidades de práticas de leitura a partir da sequência básica de Rildo Cosson

Andrêssa Silva Sousa¹

Resumo: O presente trabalho traz uma contribuição acerca do letramento literário, com foco nas práticas de leitura e na formação do aluno leitor, tendo como subsídio teórico a sequência didática básica de Rildo Cosson (2016). A sequência foi direcionada para uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de São Bernardo (MA). O objetivo geral foi compreender como a prática da leitura contribui para o letramento literário na escola. Os objetivos específicos foram: verificar como atividades de leitura podem ajudar no processo de letramento literário; identificar as contribuições da sequência didática proposta por Cosson (2016) no trato das práticas de leitura; e discutir aspectos teóricos sobre a aprendizagem da leitura, na perspectiva do letramento literário. A abordagem de pesquisa utilizada foi a qualitativa, sendo realizado um estudo de caso. A base teórica é composta por autores que refletem e discutem o letramento literário, tais como Cosson (2016), Soares (1998), Pereira (2013), dentre outros. Os resultados obtidos através da pesquisa demonstraram que a utilização do método proposto por Cosson (2016) tem total relevância na contribuição da formação do aluno leitor na perspectiva do letramento literário.

Palavras chaves: Letramento Literário. Práticas de Leitura. Sequência Básica de Rildo Cosson.

1 Introdução

A presente pesquisa tem como tema, *Letramento literário na escola: possibilidades de práticas de leitura a partir da sequência básica de Rildo Cosson*, tendo como principal referência o livro *Letramento literário: teoria e prática*, do educador Rildo Cosson (2016). A referida obra possibilita uma reflexão sobre a prática e o papel como educadores, enfatizando a importância do uso de métodos e ferramentas eficazes para despertar o interesse dos alunos em determinadas atividades, principalmente aquelas que envolvem leitura.

Ao trabalhar atividades de leitura em sala de aula, devemos compreender que o aluno não é um ser passivo, como era comum na educação tradicional. Na perspectiva contemporânea, o educando é visto como um construtor do seu aprendizado, um sujeito pensante e criativo que, com a correta mediação do professor, pode tornar-se um leitor competente.

¹Acadêmica do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo. E-mail: as.sousa1@discente.ufma.br Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação do Prof. Dr. José Marcelo Costa dos Santos.

A literatura é uma ferramenta crucial no processo de formação leitora do discente. Para Cosson (2016), a literatura deve ser compreendida criticamente pelo aluno, tendo o professor o papel indispensável nessa apropriação, que tende a resultar em atos de letramento. Destaca a importância da formação de leitores mais críticos e conscientes, tendo como princípio a valorização de obras literárias mais abrangentes e a interpretação das mesmas.

O autor em questão define letramento literário como a “construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p.70), ou seja, um processo de construção de significados que se adquire através da experiência com a literatura. Quando falamos de ensino, da prática em sala de aula, na perspectiva do letramento literário, compreendemos que o papel do professor, como mediador, é direcionar e despertar o interesse do educando pelo universo literário para que ele desenvolva a capacidade da interpretação e do senso crítico.

O aluno leitor, pertencente a uma sociedade letrada, não é apenas alguém alfabetizado pelo ato de saber ler e escrever, deve ser capaz de compreender e interpretar as leituras que estão ao seu redor, fazendo uso social de suas habilidades linguísticas. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a leitura parte de pressupostos que não envolvem somente a escrita, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), as de movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música). Fatores estes presentes no cotidiano dos alunos que servem como referência para não se limitar somente ao texto escrito, mas aos diversos meios que transferem significados.

Formar leitores competentes, entretanto, não é uma tarefa fácil, sobretudo quando existem muitos requisitos que dificultam esse fazer na vida do aluno como, por exemplo, a ausência de suporte familiar e educacional. Nas experiências vivenciadas durante os estágios obrigatórios e no Programa Residência Pedagógica (PRP), no curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão, tivemos noção de como esse quadro ainda é visível e caótico nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e para além dessa.

Durante essa imersão docente, foi perceptível o desinteresse de alguns alunos nas atividades de leitura: a maioria achava entediante ler textos que não faziam sentido algum, isto é, não tinham relação com contextos conhecidos ou com conteúdo de interesse da turma. Com isso, percebemos que era necessária a atribuição de novos métodos para que as aulas de literatura não fossem vistas como “entediantes” e descontextualizadas pelas turmas, buscamos algo que, de fato, propiciasse momentos de descontração e possibilidades reais de aprender e vivenciar coisas novas.

Nesse ensejo, surgiu a ideia de trabalhar as aulas de literatura mediante a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2016), o qual propõe meios estruturados e eficazes para o ensino da literatura, de modo a permitir que os alunos compreendam e apreciem obras e textos de cunho literário, além de possibilitar novas habilidades, bem como mecanismos para ampliar os conhecimentos e a formação leitora discente.

Pelo contexto vivido nos estágios e no PRP, entendemos que a falta de metodologias nas aulas de literatura é um dos problemas que dificultam o desenvolvimento da formação e fruição leitora do alunado. Partimos da premissa de que é a partir de métodos equivalentes e interligados com a realidade dos alunos que é possível a realização de aulas mais colaborativas e com resultados mais significativos.

Neste sentido, a preparação e organização de sequências didáticas que favoreçam a aprendizagem dos educandos, mediante coerentes estratégias de ensino e aprendizagem de leitura, viabilizam práticas de letramento literário, portanto, o direcionamento didático apontado por Cosson (2016) se fez pertinente na realidade em vivenciamos na experiência mencionada acima. O presente estudo, portanto, se problematiza com a seguinte questão norteadora: Como a sequência básica sugerida por Rildo Cosson (2016) pode favorecer o processo de letramento literário?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como a prática da leitura contribui para o letramento literário na escola. Os objetivos específicos foram: verificar como atividades de leitura podem ajudar no processo de letramento literário; identificar as contribuições da sequência didática proposta por Cosson (2016) no trato das práticas de leitura; e discutir aspectos teóricos sobre a aprendizagem da leitura, na perspectiva do letramento literário.

Mediante estes apontamentos, o artigo foi estruturado em introdução, desenvolvimento e considerações finais. Na introdução, apresentamos o objeto da pesquisa, o objetivo geral e específicos, a problemática, a justificativa e a questão norteadora. O desenvolvimento é definido: pelo referencial teórico, em que discorremos sobre o letramento literário e da prática do professor como mediador no processo de formação do aluno leitor; pela metodologia utilizada para a realização da pesquisa e a análise dos resultados. Finalizamos com as considerações finais, na qual respondemos a questão norteadora, seguida das referências do estudo.

2 Aportes teóricos sobre letramento literário

Segundo Cosson (2006), letramento configura um conjunto de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita em seus diferentes contextos, ou seja, a partir da língua escrita o sujeito é capaz de participar de diversas práticas sociais, desde a leitura de um anúncio publicitário à escrita de um e-mail, ou preenchimento de um formulário, entre outros.

Na perspectiva do mesmo autor, o letramento literário é destinado à leitura e escrita de textos literários. Assim, o texto passa a ser um campo de interpretação, análise e avaliação da obra literária em seus aspectos estéticos, sociais, históricos e culturais, deixando de ser apenas um objeto de decodificação pelos leitores.

Soares (1998), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, define letramento em duas principais partes: numa dimensão individual e numa dimensão social. A primeira tem como princípio definir um atributo pessoal e o segundo como um caráter cultural. De acordo com a autora, uma ou outra dessas definições ou dimensões é priorizada: “põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social” (Soares 1998, p. 67).

Ao introduzir a separação de letramento em individual e cultural, Soares também ressalta a dificuldade de se definir com precisão uma resposta acerca de uma definição exata de letramento, já que esta é induzida a vários campos e implicações que a denominam de diferentes formas e maneiras.

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutileza e complexidade difíceis de serem contempladas em uma única definição.” (Soares, 1996, p. 66).

Assim, é compreensível que não tenhamos uma definição concreta sobre o termo letramento, pois este tem várias formas, significados e denominações. Partindo do pressuposto de letramento literário, em que o mesmo se encontra dentro das várias facetas do que dizemos letramento, insere-se sendo este um dos usos sociais da escrita, em que afirma Cosson (2006, p. 17) ao se referir a literatura como “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

Quando falamos do saber ler e escrever, logo pensamos em alfabetização, porém, quando nos referimos ao letramento, também essas habilidades, mas há uma distinção entre as duas que é fácil de ser compreendida. Mesmo que ambas se refiram ao ensino e aprendizagem da língua escrita, têm suas especificidades, possuem conceitos interligados e são interdependentes, entretanto, distintas (Soares, 2005).

Entendemos por alfabetização, segundo Soares (2005, 2019), um conjunto de técnicas que apresentam em seu meio a codificação e decodificação de palavras escritas. Enquanto o letramento, segundo a mesma autora, se baseia em práticas sociais voltadas para o uso da leitura e da escrita. Ler não é apenas decodificar signos, mas os dá significado a partir de suas leituras vinculadas em diferentes meios sociais. Dessa forma, a alfabetização e o letramento são dois conceitos interligados, sendo que um não funciona sem o outro.

Ao se tratar do termo letramento, Street (2003) o designa como uma prática social da escrita em que se pode obter conhecimentos e processos de interação a partir do uso da escrita em contextos e meios determinados. O letramento, por sua vez, é tudo que é sociável e permite uma comunicação através dos meios da escrita, seja por uma carta, uma certidão de nascimento ou casamento, um livro, uma notícia, entre outros; que nos permita conhecer ou interagir naquele meio.

Antunes (2003, p. 66) designa leitura como “parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Ou seja, segundo a mesma autora, “é uma interação entre os sujeitos que acontece não apenas pela decodificação dos sinais gráficos, mas pela participação do leitor que “busca recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (Antunes, 2003, p. 67).

Em suma, o letramento literário é uma expansão do termo letramento. Diferente de outros termos que fazem parte do plural de letramento, o literário se torna único em relação a linguagem que permeia o campo literário. Para Cosson (2018), desenvolver letramento literário é trazer a literatura para dentro da escola, não fazer dela apenas uma disciplina sem contextualização, sem sentido, mas um meio de humanizar. O letramento literário compreende “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

A leitura não é um processo passivo, pois o leitor ao realizar essa prática se apropria do texto o tornando parte de sua própria experiência, e consequentemente, construindo seus próprios significados. Essa construção de significados acontece de forma subjetiva a partir da interação entre o leitor e o texto, tendo como referência o contexto social, cultural e histórico do leitor, além das suas experiências pessoais e conhecimentos prévios. Portanto, a leitura é um processo ativo e criativo em que permite que o aluno-leitor desenvolva uma construção de significados a partir de seus conhecimentos e vivência social e individual.

2.10 professor e o ensino da literatura

Cândido (1989), em seu texto *Direitos Humanos e Literatura*, aponta que existem dois tipos de bens que pertencem ao ser humano: os incompressíveis e compressíveis. O primeiro se refere a casa, alimento e roupas, e o segundo aos cosméticos, os enfeites e as roupas supérfluas. O contato com a literatura deve ser enquadrado nos bens incompressíveis, como um direito básico do ser humano:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Cândido, 1989, p. 113).

A literatura nos ajuda a entender o outro e a nós mesmos como seres pertencentes à história de uma sociedade. Entramos em contato com diversos contextos por meio da ficção, daquilo que imita a realidade, inclusive a realidade ao qual pertencemos. Cosson (2019, p. 31) diz que o ensino da literatura deve ser “[...] um movimento contínuo de leitura, que vai do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

Com isso, é compreensível que a literatura tem um poder crucial no ensino-aprendizagem pelo seu poder transformador de leitura ao permitir que se conheça não somente ao outro, mas também quem somos. A literatura não é somente a compreensão entre a diversidade humana e a cultura, mas um espelho, em que a ficção ao imitar a realidade proporciona a reflexão entre nossas próprias experiências e identidades. A partir disso, o ensino da literatura deixa de ser apenas um mero reprodutor de obras literárias e passa a ser um campo de novas descobertas entre o já conhecido e o que precisa conhecer.

Queirós (2012), por sua vez, enfatiza a importância da mediação do professor no processo de leitura por parte dos alunos. Para a autora, a função do professor “é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades” (Queirós, 2012, p. 87). Ou seja, o papel do docente deixa de ser apenas o de transmitir informações e passa a se tornar um guia em que tem a missão de despertar a curiosidade e a reflexão dos discentes ao ajuda-los no auxílio da construção dos seus próprios significados a partir do texto literário.

Por conseguinte, acerca do letramento literário na escola básica tendo o professor como mediador, Barbosa (2011, p. 156) ressalta:

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula,

propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo.

Assim, entendemos a importância da mediação como passo importante nas execuções de atividades de leitura literária realizadas nas escolas. É imprescindível que as práticas de leitura efetuadas pelos professores favoreçam o letramento literário em sua concretização, para que se tornem mais prazerosas e significativas. Essas práticas de leituras podem ser realizadas em grupo ou individual.

Cosson (2009) afirma que “o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (p. 27), pois toda leitura é acarretada de informações que nos transmite significados já conhecidos e experimentados na condição de sujeito social que pensa e sente. Portanto, cada leitor tem suas experiências individuais o que resulta na forma como ele vai se conectar com o texto, mas que também a leitura é um caráter social por se tratar de um produto cultural em que se tem as marcas de uma época e de uma sociedade. Ou seja, Cosson (2009) afirma que nossos conhecimentos prévios são moldados pelo contexto social em que vivemos, e que mesmo que a leitura seja um ato solitário, ao ler estamos dialogando com outros leitores, com o autor e com a sociedade de um modo geral.

Libâneo (2006), em seu livro *Didática*, ressalta que a qualidade do docente é definida pelo ato de ensinar e que a didática é um ponto crucial para essa definição, já que é a partir da didática do professor que o aluno tem a possibilidade do aprendizado. Esse autor destaca que o papel do docente é parte integrante no processo educativo em que os membros da sociedade, no caso os discentes, são preparados para a participação em vida social ao dizer que “A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (Libâneo, 2006, p. 17).

A educação, por assim dizer, é uma característica complexa e multifacetada que está inteiramente ligada a sociedade e a cultura. A educação se torna um fenômeno social por ser um ato que não ocorre de forma isolada, mas que está interligada a um contexto social, cultural e histórico, e se torna universal por ser uma necessidade humana básica, pois é a partir da educação que o indivíduo tem contato com o outro e aprende o convívio em sociedade, assim, como também, a desenvolver habilidades e a transformar o mundo ao seu redor. A educação é responsável pela difusão do conhecimento de uma geração para outra, o que permite a evolução cultural e o desenvolvimento social.

Para Paulino (2013, p.19), a “formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de

cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Portanto, a participação do professor nesse processo de formação do aluno leitor é de suma relevância para que ele aconteça de forma positiva e significativa. Para isso, deve se pensar na escolha do livro literário a ser trabalhado na escola, de modo que esse ensino tenha bons resultados.

Cosson (2011), em seu artigo *Literatura: modos de ler na escola*, nos direciona a compreender como a leitura literária é realizada nas salas de aula, pois, segundo ele, os textos literários fragmentados em pequenos textos se tornaram pretextos para o ensino de questões gramaticais no ensino fundamental “como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação” (Cosson, 2011, p. 01).

Acerca do texto literário, o autor diz que o mesmo “é objeto de diferentes interpretações ou modos de leitura que buscam em última instância formar o leitor, seja no sentido mais estreito de treinar uma habilidade ou desenvolver uma competência, seja no sentido mais largo de dar acesso à cultura letrada” (Cosson, 2011, p. 03).

Nesse ensejo, para a formação de um leitor competente, têm-se alguns processos que devem ser passados por ele para que o ato de ler textos literários seja algo complexo e favorável ao seu ensino. Cosson (2011) define três momentos que permeiam esse processo: a pré-leitura, a leitura efetiva do texto e a interpretação. A primeira diz respeito ao preparo do leitor para o contato com o texto; o segundo se define a partir da decifração e compreensão e o terceiro é o significado com o leitor dá ao texto, o lido a vida.

Para o autor, esse processo é cognitivo, pois requer ser realizado tanto de forma individual como social, sendo um interligado ao outro. Contudo, o processo de leitura é um diálogo, que se permeia pelos quatro elementos do ato de ler entre: autor, leitor, texto e contexto. Cosson (2011, p. 04) afirma que “qualquer que seja o teor dessas conversas e os objetos dela envolvidos, ler enquanto diálogo é sempre uma conversa com a experiência dos outros. Nesse sentido, ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele”. Para mais, tem-se como objetos de leitura, o texto, o contexto e o intertexto. Cosson (2011, p. 04) os delimita dizendo que

O ponto de encontro entre o leitor e o autor, o diálogo que se trava com o outro acontece, obviamente, no texto que, enquanto objeto de leitura, é tanto o material físico quanto a teia de sentidos [...]. O contexto estabelece as coordenadas para que o leitor possa se movimentar na reconstrução do texto. Texto e contexto são permeados, ainda, pelo intertexto, que é a tradução da experiência da leitura de outros textos.

Assim, temos a leitura literária, que é essa forma de promover diálogo com o outro a partir de elementos, como os citados acima, que se complementam para uma melhor experiência daquilo que se está lendo. Bernardes (2005, p.125) diz que “o contacto com o texto literário constitui, para mais, uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que nunca poderemos prescindir”, ou seja, as possibilidades de leituras na escola é o que favorece o aprender em forma de diálogo com o outro.

2.2 A sequência básica de Rildon Cosson

A sequência básica de Cosson, como proposta para o letramento literário na escola, se divide em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em se tratando do primeiro passo, o autor diz que o processo de leitura deve ser reconhecido como uma atividade de saber e prazer, tendo em vista que:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, p. 54, 2016).ler

A motivação é uma preparação para a leitura do texto, para se posicionar diante de um tema. Aqui o professor utiliza dinâmicas ou atividades criativas que estejam associadas à temática da leitura, uma vez que “cumprir observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (Cosson, 2016, p. 55). Entretanto, mediante a preocupação de alguns professores que responderam acerca da proposta, a etapa da motivação não anula o objetivo da leitura, ela apenas permite que o aluno se contextualize antes de se iniciar as seguintes etapas concluído com a interpretação.

[...] é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura (Cosson, 2016, p. 56).

Na etapa da introdução, definida por Cosson (2016) como “a apresentação do autor e da obra (p. 57), não se deve prolongar na biografia do autor, sendo esta utilizada por

pesquisadores a partir de estudos no campo literário. O que se espera é que o professor ao falar sobre o autor tenha em mente a associação deste com a obra em questão.

A apresentação da obra não deve ser feita de forma a entregar toda a história, deixando o suspense, mistério e curiosidade por parte do aluno. O essencial é apresentar a obra de forma a mostrar a capa, contracapa, prefácio, “orelhas”, nota sobre o autor, e etc. Assim, diz Cosson (2016, p. 61):

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra. Eles também podem ser usados para mostrar os caminhos de leitura previstos pelo autor/editor. Deve-se, todavia, ter o cuidado de não torná-los como a direção de leitura da obra, mas sim como uma leitura entre outras.

A outra etapa se refere à leitura. Aqui o autor coloca como importante o acompanhamento da leitura por parte dos professores. Esse acompanhamento não deve ser feito de forma a policiar a leitura dos alunos, como afirma Cosson (2016), pois para o autor “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser pedido de vista” (p, 62). O professor tem o papel de mediador no que se refere a execução das leituras, assim ele precisa ficar atento aos alunos para direcioná-los em alguma dificuldade caso necessitem de ajuda durante o processo de leitura.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a exemplo do desajuste das experiências que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (Cosson, 2016, p. 64).

A última etapa é a interpretação. Cosson a define como uma etapa muito complexa ao esclarecer que é a partir dela que o aluno estabelece vínculos individuais e em comunidade mediante a experiência com o texto. O discente tem a oportunidade de compartilhar seus relatos e opiniões acerca daquela leitura, de modo, a associá-la com sua vida interior ou exterior.

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (Cosson, 2016, p. 64).

Neste caso, para que essa etapa seja realizada de forma a receber dos alunos resultados mais significativos, o autor a separa em dois momentos: um interior e outro exterior. Cosson define o primeiro momento, o interior, como um “encontro de caráter individual”. Assim, esse

momento é definido como “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2016, p. 65). Entretanto, mesmo que esse ato seja definido como individual, ele não deixa de ser um ato social, pois “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (ibidem, p. 65), ou seja, através das experiências que nos afetaram e que permitem esse encontro com a leitura dos textos.

O segundo momento, o externo, é a concretização e a materialização da leitura a partir da “construção de sentido de uma determinada comunidade” (ibidem, p. 65). O autor em questão diz que é nesse momento que o letramento literário da escola se diferencia da leitura literária que realizamos independentemente dela.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2016, p. 66).

Em decorrência disso, o trabalho com a interpretação coletiva compartilhada tem como princípio permitir que alunos e professores manifestem os seus pontos de vista acerca da leitura realizada por ambos. Ou seja, cada um tem seu modo de lê e vê o mundo, e quando se externaliza e materializa isso, novas pessoas podem agregar a partir de sua interpretação com novas interpretações concebidas através de vivências e conhecimentos referentes à temática e leitura do texto realizado.

Cosson diz que “as atividades de interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (2016, p. 66). Para isso, dependendo do grau de aprendizagem dos alunos, o professor pode usar da criatividade para preparar e organizar atividades referentes à leitura dos textos, de modo que represente aquilo que foi compreendido e interpretado mediante a leitura do texto. Seja uma resenha, uma dramatização, um teatro de fantoche, entre outros, que permitam a exposição da interpretação de forma que façam os discentes sentirem prazer na realização da atividade.

3 Metodologia

A pesquisa científica é uma prática fundamental da ciência, propiciando mudanças e aprendizagens na realidade em que realiza ações que podem responder a uma ou a mais

questões. Os dados obtidos em uma pesquisa podem gerar frutos para a sociedade em diversas áreas do conhecimento (Deslandes; Gomes; Minayo, 2013).

Dentro desta abordagem, colocamos em discussão a importância de ser um professor pesquisador, visto que é somente através das dúvidas que surgem em sala de aula que o educador tende a buscar os melhores meios para agregar no ensino/aprendizagem de seus alunos. Assim Carvalho e Pérez (2011, p. 64) pontuam, sobre a prática da pesquisa na formação do professor:

A iniciação do professor à pesquisa transforma-se assim em uma necessidade formativa de primeira ordem. Não se trata, é claro, de outro componente da preparação à docência, a ser adicionado àquelas que vínhamos considerando, mas de orientar a formação do professor como uma (re)construção dos conhecimentos docentes, quer dizer, como uma pesquisa dirigida.

Para Freire (1996, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro”, isto é, o ensino e a pesquisa estão interligados em um mesmo objetivo, a de inovar no ensino/aprendizagem dos alunos. O professor não deve ignorar fatores que parecem inofensivos na formação do aluno, o que o docente precisa fazer é buscar meios para ajudar os seus discentes a desenvolverem de forma eficiente o que se propõe em sala de aula.

Segundo André (2006), um professor pesquisador também incentiva e orienta os seus alunos a também serem pesquisadores:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre a sua prática profissional e de buscar formas (Conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (André, 2006, p.123).

Para que uma pesquisa possa acontecer, no entanto, é necessário saber por qual direção seguir. Para isto, o pesquisador utiliza de métodos que irão lhe guiar durante o percurso até o momento que conseguir obter as respostas que procura. Nesse segmento, temos a metodologia como indispensável considerando que, segundo Demo (1987), a metodologia se trata de uma preocupação instrumental, isto é, das formas de se fazer ciência, dos procedimentos, ferramentas, caminho da pesquisa.

É somente na busca de respostas que formulamos perguntas que nos direcionam por vários caminhos que nos ajudaram a compreender algumas de nossas aflições, ou seja, pesquisar é procurar respostas. Segundo Gil (2002), caracteriza-se por interessar-se fundamentalmente na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento, ou seja,

os resultados servirão para conhecimento de uma realidade para uma posterior aplicação, a partir do emprego de mudanças.

A pesquisa é um caminho para novos experimentos, experiências e descobertas. É a partir dela que se pode participar ativamente do processo de elaboração e execução de fatores que terão uma contribuição educacional e social. Afinal, toda pesquisa surge de uma dúvida, curiosidade ou problematização e, portanto, vermo-nos como pesquisadores é algo que proporciona a oportunidade da vivência, sob um novo olhar sobre determinado objeto.

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, mediante um estudo de caso, em que buscamos compreender os fatores que ajudam na formação do aluno leitor em sala de aula e quais os possíveis fatores para que isto aconteça. Nesta abordagem, Creswell (2007) aponta que o principal objetivo é interpretar o contexto no qual o fenômeno estudado está inserido, tendo como base uma relação entre o sujeito e o objeto estudado. Esse tipo de pesquisa é comumente realizado em fenômenos que envolvam a participação e/ou interação de grupos e indivíduos.

Segundo Bogdan e Biklen (apud Lüdke; André, 2015), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características fundamentais: (a) Relação direta entre o pesquisador e o fenômeno investigado; (b) Dados principalmente descritivos, com o maior número de detalhes possível; (c) Maior ênfase no progresso da investigação do que no resultado; (d) Maior foco em descrever o ponto de vista do participante; (e) O procedimento de análise dos dados tende a ser mais intuitivo.

O estudo de caso, por sua vez, tem como princípio a coleta e a análise das informações do objeto a ser pesquisado, seja ele individual ou coletivo (uma família, um grupo ou uma comunidade, por exemplo). Define-se também, segundo Yin (1981) como “[...] uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto”. No caso deste estudo, analisamos as implicações do uso da sequência básica de Rildo Cosson como ferramenta para o desenvolvimento do letramento literário no contexto escolar.

Cosson (2016) organiza a sequência básica separando-a por etapas, como visto acima (motivação, introdução, leitura e interpretação), de modo que os professores planejem sua aula voltada ao estudo literário, permitindo que o aluno não se perca pelo caminho, compreendendo seu início, meio e fim.

Ao partir para a coleta de dados, aplicamos a sequência didática com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Bernardo (MA). Aplicamos também um questionário (aberto) aos discentes. Segundo Severino (2014, p. 109), questionário é um “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a

levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O questionário aplicado foi composto por perguntas objetivas e subjetivas sobre o ponto de vista dos alunos participantes acerca da metodologia utilizada na aula em que foi aplicada a sequência.

Como metodologia de tratamento de dados, realizamos uma análise descritiva sobre os pontos que regem a questão problema vinculada aos objetivos do estudo. Prodanov e Freitas (2013 p. 112) dizem que “A análise deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa”. Neste sentido, buscamos responder e compreender as possíveis causas levantadas no início da pesquisa acerca do letramento literário na sala de aula.

4 Aplicação da sequência didática

Durante os estágios e na imersão docente no Programa Residência Pedagógica, nos deparamos com muitas situações desafiadoras, sendo algumas das principais as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse nas atividades de letramento. Por esta razão, decidimos retornar à escola em que se deu nossa experiência para aplicarmos mais uma metodologia de ensino, mediante uma sequência didática à luz de Rildo Cosson.

No dia 09 de setembro de 2024, no turno vespertino, aplicamos a sequência didática, com carga horária de três horas. O texto trabalhado foi do escritor Machado de Assis, “Um apólogo”. A escolha do texto teve como princípio a reflexão e o ensinamento passado pelo comportamento e atitude das personagens que serviram como ponto de discussão para fatores reais que estão associados com a mensagem do texto.

A narrativa é composta por personagens inanimados, especificamente, objetos que ganham sentimentos e atitudes humanas. A história se passa na casa de uma Baronesa que iria a um baile trajando um belo vestido. A agulha e a linha discutiam para saber quem era a melhor e, no final, a linha foi a única que foi ao baile com a Baronesa. A reflexão acontece a partir de um conselho transferido pela personagem alfinete e depois a moral se encerra com a fala de um professor de melancolia.

Iniciamos a prática seguindo o primeiro passo indicado por Cosson (2016): a motivação. Para o educador, a motivação é um ponto chave e indispensável para que o aluno se sinta preparado para ler, motivado para realizar as tarefas correspondentes a esse processo. Portanto, em associação com a história lida pelos alunos, foi entregue a eles uma folha

recortada em formato de camisa com furinhos em seu contorno colada em um pedaço de folha de E.V.A e um pedaço de linha para ser repassada pelo papel. O objetivo é que os alunos fizessem a atividade de modo a imitar a costura de uma roupa.



Imagem 1



Imagem 2

Ao concluir a primeira etapa, passamos para o segundo ponto: a introdução. Apresentamos o autor e o estilo literário que esse tem com o conto. Seguimos a sugestão de Cosson (2016), o qual salienta que se deve apresentar o autor sem se alongar em muitos detalhes, fazendo uma associação entre a obra e o escritor.

Fizemos um breve reconhecimento do autor acerca do seu estilo linguístico e sua estética literária, além da sua forma de denunciar e fazer críticas a certos comportamentos e costumes sociais. Foi realizado um pequeno resumo partindo da relação com a dinâmica de motivação.

Depois das apresentações acerca dos pontos que regem a segunda etapa, partimos para a seguinte etapa: a leitura. Foi entregue aos alunos o texto impresso em folha A4 para que cada um fizesse a leitura silenciosa, individualmente, como representado nas imagens abaixo.



Imagem 3



Imagem 4

De acordo com Cosson (2016), na leitura silenciosa o discente tem um contato mais próximo com o texto. Em seguida, na leitura coletiva, o texto foi dividido em partes não

negrito, em negrito e vermelho. A parte que estivesse em não negrito era lida apenas pelo professor; a parte em negrito era lida pelos meninos; e a parte em vermelho apenas pelas meninas. De início eles não acertaram muito, mas ao pegarem o ritmo da dinâmica, a leitura tornou-se mais divertida e prazerosa.

Partimos, então, para a última etapa: a interpretação. Cosson (2016, p. 65) se refere ao texto literário como um labirinto de muitas entradas “cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. Nesta perspectiva, foram feitas algumas perguntas para direcionamento do diálogo sobre a reflexão/moral presente no texto, como: “Quem vocês acham que é mais importante, a agulha ou a linha? Qual o sentimento era demonstrado a partir da discussão entre as duas? Qual foi o conselho do alfinete para a agulha?”. Assim, foi possível que os alunos falassem sobre a história e do fato de que no final quem saiu para o baile no corpo da baronesa foi a linha e não a agulha, que se dizia ser mais importante que a linha.

A reflexão do texto ocorreu também pelo ponto de que, às vezes, algumas pessoas não ganham o mérito pelo trabalho que fazem e sim outras pessoas. Com isso, foram citados exemplos reais que pudessem ser comparados com a leitura do texto, como os trabalhadores autônomos que podem ser associados ao alfinete ou os CLT que são pagos para trabalhar para outras pessoas.

Ao final da atividade, foi solicitado que os alunos escrevessem um pequeno texto baseado na reflexão da história lida e relacionassem com alguma experiência ou conhecimento do cotidiano deles. De acordo com Cosson (2016), ao se referir sobre os métodos de avaliações, diz que existe “um consenso teórico sobre a avaliação como um diagnóstico da aprendizagem e das condições em que ela se realiza” (p. 111). Portanto, a escrita do texto se define como um encerramento da atividade de leitura, e não como uma avaliação sobre o desempenho dos alunos, já que as observações obtidas durante o processo serviram como base avaliativa. Os educandos tiveram a oportunidade de compartilhar seu texto com os demais colegas da turma para que pudessem identificar como eles associaram a ficção com a realidade conhecida por eles.

Como conclusão e encerramento, foi realizado uma nova dinâmica em que os alunos deveriam escrever em um pedaço de papel uma qualidade ou personalidade própria, dobrar esse papel e colocar dentro de um balão para ser cheio. O objetivo da dinâmica foi que os alunos jogassem seus balões de modo a se misturar com os demais. Logo em seguida escolhessem um balão aleatório, estourassem e tentassem adivinhar de quem era a qualidade ou personalidade escrita no papel.

Esse procedimento nos ajudou a compreender com práticas de leitura bem planejadas e organizadas podem contribuir com o letramento literário, considerando que se motivarem para realizar a leitura, os discentes despertam interesse e gosto pelo que gênero que será lido. Isso facilita a compreensão e interpretação, logo, o desenvolvimento e ampliação das habilidades linguísticas são mais propícios e seu uso social se torna, conseqüentemente, uma prática.

4.1Aplicação do questionário

Aplicamos um questionário aberto com perguntas relacionadas à sequência didática mencionada acima. Foram escolhidos apenas três alunos que serão identificados nesse trabalho como Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3. O questionário aplicado para os três alunos continha cinco perguntas.

A primeira pergunta diz respeito à motivação dos discentes sobre a leitura do texto, da forma como foi trabalhado pela pesquisadora. O Aluno 1 respondeu que a dinâmica serviu para que ele compreendesse que não se pode fazer tudo sozinho. O Aluno 2 comparou a dinâmica com as personagens da história: a agulha e a linha. Já o Aluno 3 relatou que foi divertido participar da dinâmica. Fica evidente que ao iniciar uma atividade de leitura é perceptível que a utilização de dinâmicas na motivação permite que os alunos se sintam ambientados a seguir os próximos passos que serão realizados até a conclusão da atividade.

A motivação, conhecida também como recepção ou acolhida, tem como princípio contextualizar uma situação a ser conhecida ou vivenciada a partir de uma experiência, no caso em questão, uma prática de leitura. Atividades dessa natureza conferem o que Antunes (2003) orienta em relação ao trato da leitura em sala de aula, em que devemos motivar a participação dos discentes, para que estes se mostrem interessados na leitura, compreensão, interpretação e produção de escritas mediante um gênero analisado.

A segunda questão contemplou a opinião dos alunos sobre o texto e o autor (Machado de Assis). Os Alunos 1 e 2 tiveram respostas semelhantes, falaram que o texto tem características do escritor por ele retratar por meio das personagens uma crítica de cunho social, vista pelos educandos como a discussão provocada pela agulha e a linha, para saber quem era mais importante, sendo as duas personagens orgulhosas e pretensiosas. A Aluna 3 disse se identificar com a mensagem transferida pelo escritor, pela moral compreendida ao final da história.

De certo, é notório que antes da leitura a ser lida em sala de aula, o professor (a) ao apresentar o escritor aos alunos, sem se alongar nos mínimos detalhes para não se desviar do foco principal que é texto, permite que o discente tenha um contato mais próximo com a leitura ao saber o que pode encontrar entre as entrelinhas do mesmo.

A identidade do escritor sempre vai ser visível em sua escrita, por apresentar situações que são vinculadas aquilo que se deseja repassar para o leitor. A partir do momento que o docente situa o autor e a obra, essa última com um breve resumo para despertar a curiosidade dos alunos sem levantar *spoilers*, a leitura do texto tende a ser mais compreensiva, prazerosa e receptiva, configurando os postulados de Cosson (2009), na perspectiva de que a apresentação do escritor e da essência do texto devem aguçar curiosidade e interesse do leitor.

A terceira questão buscou o entendimento dos participantes sobre possíveis reflexões e/ou ensinamentos construídos a partir da leitura. Os Alunos 1 e 3 responderam que a história lhes ensinou que não se devemos ser melhores que os outros. Já o Aluno 2 disse que, às vezes, as pessoas não são reconhecidas pelo trabalho que fazem.

É necessário considerar é que cada interpretação permite um novo olhar sobre a história, que cada um tem um ponto de vista e, dessa forma, o outro se permite também conhecer uma interpretação própria surgindo, portanto, oportunidade de diálogos enriquecedores a partir da leitura.

Cosson (2016, p. 19) nos diz que “O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo-escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante”, portanto, trabalhar com a literatura para fomentar práticas de leitura é possibilitar que esse corpo linguístico ganhe solidez e os educandos se permitam adentrar ao mundo literário.

Na quarta questão interpelou os participantes sobre a metodologia utilizada na leitura do texto trabalhado em sala de aula. Os Alunos 1, 2 e 3 disseram que a leitura em conjunto, compartilhada, foi relevante pelo fato de ter sido realizada com seus colegas de turma. Nesta perspectiva, ao conceber a participação de todos os integrantes da turma em uma atividade de leitura, a aproximação e a colaboração de todos deixou a atividade mais harmoniosa e prazerosa, considerando que todos contribuíram para a sua realização.

A partir dessa proposta didática, os discentes participaram, naturalmente, do processo de leitura, processo esse que deve ser divertido e enriquecedor para despertar o interesse dos leitores pela atividade e pelo aprendizado, conforme nos orienta a BNCC (2018), a qual salienta que o ensino e aprendizagem da leitura devem propiciar a construção de conhecimento, de forma interessante e eficaz à formação discente.

A última questão buscou saber dos participantes se já haviam presenciado uma história parecida ou similar com a do texto lido. O Aluno 1 respondeu que, às vezes, as pessoas não acreditam em seus sonhos, como no caso da agulha que não pode crer que a linha era mais importante que ela, porém, no final a linha provou que ela que iria para o baile no corpo da Baronesa.

O Aluno 2 colocou como exemplo os pedreiros que não levam o crédito pelo seu trabalho e sim os arquitetos. Como a linha que não reconhecia que ela precisava da agulha pra adentrar no tecido para confeccionar o vestido da Baronesa. O Aluno 3 comparou a história das personagens com uma experiência vivenciada na escola, em que produziu um trabalho sozinho e no final outras pessoas ganharam o mérito do seu esforço e dedicação.

Nesta última etapa, indicada por Cosson (2016) como a interpretação, notamos que cada aluno, a partir das experiências de vida obtidas por eles, relacionaram a atitude das personagens com algum acontecimento próprio ou de terceiros, o que demonstra que o texto literário reflete a realidade por meio da ficção ou da fantasia, sendo perceptível sua comparação com alguma vivência social ou pessoal.

Assim, como também, o texto literário promove o aprendizado em que busca refletir sobre temas sociais que permeiam até os dias atuais, levantando questionamentos e discussões sobre eles. Acerca dos estudos referentes ao letramento literário apresentado durante esse trabalho, é notório que a literatura tem um papel relevante ao se tratar da leitura e da escrita como fatores indissociáveis da mesma, já que uma pertence a outra para fazer sentido.

Se não há escrita, não tem leitura, se não tem leitura, não tem registro. É a partir delas que podemos denominar a prática do letramento literário com base na leitura de textos de gêneros literários. A escola deve ser promotora e mediadora desse processo, disponibilizando para o aluno o direito de vivenciar e experimentar novas formas de aprender através do ensino com diferentes textos, assim surge o letramento literário “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (Souza, Cosson, 2011, p. 101).

É perceptível que o trabalho com a formação de educandos mediante o letramento literário é algo que deve estar centrado não somente no conhecimento sobre a literatura em si, mas no que a leitura da mesma deseja repassar e despertar em seus leitores, pois ela é capaz de possibilitar “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza, Cosson, 2011, p. 103).

Nesta perspectiva, ao possibilitar que os alunos vivenciassem essa prática literária em sala de aula, a partir da sequência aplicada, mostramos como a contribuição da escola e do

docente é essencial na formação de sujeitos capazes de decifrar e dar sentido à leitura de textos que estão interligadas às suas vivências sociais.

Ao realizarmos a leitura em conjunto com os demais alunos, usando técnicas favoráveis para essa prática, possibilitamos a leitura coletiva que se caracteriza como um ato social, uma vez que para Paulino e Cosson (2009, p. 74) “o ato físico de ler pode ser até solitário, mas não deixa de ser solidário”. Portanto, o compartilhamento da leitura é capaz de permitir momentos mais produtivos e significativos em se tratando dos possíveis comentários que possam surgir ao final da leitura.

A utilização de métodos para esse processo é o que Libâneo (2006) define como um estímulo ao processo da aprendizagem do aluno, em que se “utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de métodos de ensino” (p. 150). Assim, ao aplicarmos uma prática planejada e bem direcionada, permitimos que os discentes se sentissem mais à vontade para comentar com os demais colegas sobre o texto e sua relevância, conferindo à atividade um bom grau de aprendizado.

A escolha dos textos também é um dos pontos que favorece nesse processo de formação do aluno leitor. É a partir da escolha do gênero, tanto por parte do professor como do aluno, que podemos obter resultados positivos mediante o contato que o leitor tem com textos literários. Paulino (2013, p. 19) diz que “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Dessa forma, é preciso partir da organização, aplicação e conclusão de boas práticas, para que os alunos tenham esse contato mais próximo com o texto e que possam, de fato, compreender e interpretar os conteúdos lidos.

6 Considerações Finais

Ao final dessa pesquisa, verificamos que a prática da leitura é algo que deve ser trabalhado e praticado de forma contínua. A metodologia aqui apresentada é uma referência que serve como exemplo ou opção para professores que desejam formar leitores críticos e reflexivos a partir do letramento literário na escola. A experiência com o texto literário possibilita que o aluno reflita e dialogue com questões presentes no meio social no qual se inserem.

É notório que o planejamento de aulas mais criativas possibilita que os alunos participem e se sintam motivados a receber determinado conteúdo, como no caso em questão.

Os resultados aqui obtidos representam que é possível que as aulas, não somente as de Língua portuguesa, mas das disciplinas que também trabalham com a leitura, utilizem práticas que estimulem o interesse do aluno pela mesma.

Nesta perspectiva, Libâneo (2006, p. 151) diz que “O método vai em busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo”. Por assim dizer, é através dos métodos aplicados que se definem novos resultados e que esses resultados estão “em constante transformação, em constante desenvolvimento, em virtude de que é pela ação humana que as coisas mudam” (ibidem, p. 151).

A sequência básica sugerida por Rildo Cosson (2016) pode ajudar nesse processo formador, já que a mesma, por ser dividida em etapas, permite que o aluno se situe e tenha interesse pelas leituras que são escolhidas pelo professor, mas que podem de tal forma permitir que esse discente se sinta interessado também pelas suas próprias escolhas.

Acreditamos que não se formam leitores do dia para a noite, mas é a partir de processos metodológicos como as que foram aqui apresentadas, que se tem um olhar sobre o progresso de alunos que muitas das vezes dizem “não gostar de ler”. O objetivo é que o discente tenha um novo olhar sobre a leitura e que a mesma lhe possibilite o que se pode chamar de liberdade, de poder se expressar e pensar a partir dela e o melhor caminho para isso é a prática da leitura, pois é nela que tudo se encontra e tudo se conhece.

Nesse sentido, a sequência básica sugerida por Rildo Cosson (2016) pode favorecer o processo de letramento literário, na medida em que possibilita o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, de forma lúdica, atrativa e eficaz à aprendizagem do discente, favorecendo o uso social da língua mediante a ampliação de habilidades linguísticas.

Os objetivos desse estudo foram atingidos, considerando que trouxemos a compreensão sobre como a prática da leitura contribui para o letramento literário na escola, bem como mostramos como atividades de leitura podem ajudar no processo de letramento literário, identificando as contribuições da sequência didática proposta por Cosson (2016) no trato das práticas de leitura.

E ainda, discutimos aspectos teóricos sobre a aprendizagem da leitura, na perspectiva do letramento literário. O presente artigo é uma contribuição ao campo dos estudos sobre práticas de letramento literário, entretanto, sugere a ampliação dos estudos para novos achados e maiores resultados sobre essa temática.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisar: Como Para quê. In: VEIGA, I. P. A., (org.), **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 123-134.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. mar/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.
- BERNARDES, José Augusto. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes e CASTRO, Rui Vieira de (Orgs). **O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário**. Coimbra: Almedina, 2005.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, A. M. P.; PÉREZ, D. G. **Formação de professores de Ciências** (Tendências e Inovações). 10. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- COSSON, Rildo; Souza, Renata. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Conteúdo e didática de alfabetização, UNESP, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2007.
- COSSON, Rildo. "Literatura: modos de ler na escola." *O cotidiano das letras. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS* (2011).
- Formação de leitores: A questão dos cânones literários. In GAMA-KHALIL, Marisa Martins, ANDRADE, Paulo Fonseca (Org). **As literaturas infantil e juvenil...** Ainda uma vez. GpEA: CAPES, 2013, p 11-25.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. In **Col. Polêmicas do Nosso tempo**, Editora Cortez, São Paulo, 1985.
- Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2015.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Vildete Gomes. **A leitura literária e a formação do leitor proficiente**. Dissertação de Mestrado – UFMG/FL. Belo Horizonte, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magna. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 12 junh 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.