



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS
NÍVEL: MESTRADO PROFISSIONAL

CHARLENE FERNANDES OLIVEIRA

**A LEITURA E ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UM PERCURSO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PELO
MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO**

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de mestre em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Pará.

Área de Concentração: Práticas Pedagógicas: interfaces entre o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Pereira Campos

E o que fazer? – Ele me pergunta. Acabar com o especialista – transformar o jovem que sai da escola sem ler um livro, preocupado apenas com os assuntos de sua profissão. Levá-lo à leitura, fazê-lo entender melhor este mundo injusto que devemos modificar. (NIEMEYER, 2007)

RESUMO

A prática da sequência didática com o texto literário ainda é pouco executada na sala de aula. É importante que essa experiência aconteça de forma constante para a formação de leitores críticos. Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo relatar os resultados de um produto educativo (*e-book*) nos quais apresentaram os elementos metodológicos para uma formação acadêmica histórico-crítica no ensino fundamental II, assim como aplicar uma sequência didática, por meio de um laboratório social histórico-crítico. Utilizou-se como referencial teórico a técnica de leitura analítica (SEVERINO, 2002), a forma de estruturar o raciocínio lógico em língua portuguesa (GARCIA, 2000) e a formação acadêmica histórico-crítica (SAVIANI, 2011), tal como

o Processo Metodológico Histórico-Crítico de Produção Acadêmica de Maciel e Braga (2008), estes estão ancorados na perspectiva histórico-crítica. A metodologia consistiu-se em uma abordagem na pesquisa-ação, por meio de um laboratório social histórico-crítico, na turma do 8º ano do ensino fundamental II, em uma escola da rede privada de Belém do Pará. Os resultados da pesquisa possibilitaram a construção do produto *e-book*: "O texto literário no ensino fundamental II: Percurso da Sequência Didática pelo Método Histórico-Crítico". Este produto auxiliará os professores a trabalharem com o texto literário nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Formação histórico-crítica. Sequência Didática. Texto Literário.

ABSTRACT

The practice of didactic sequencing with literary texts is still not widely implemented in the classroom. It is important that this experience occurs consistently for the development of critical readers. In this sense, the research aims to report the results of an educational product (e-book) that presented methodological elements for a historical-critical academic formation in the elementary school II, as well as the application of a didactic sequence through a historical-critical social laboratory. The theoretical framework used includes the technique of analytical reading (SEVERINO, 2002), the method of structuring logical reasoning in the Portuguese language (GARCIA, 2000), and the historical-critical academic formation (SAVIANI, 2011), as well as the Historical-Critical Methodological Process of Academic Production by Maciel and Braga (2008), grounded in the historical-critical perspective. The methodology consisted of an action research approach through a historical-critical social laboratory in the 8th-year class of elementary school II at a private school in Belém, Pará state. The research results enabled the development of the e-book product: "The literary text in elementary school II: path of Didactic Sequence through the Historical-Critical Method." This product will assist teachers in working with literary texts in Portuguese language classes.

Keywords: Historical-critical formation. Didactic sequence. Literary text.

1 INTRODUÇÃO

Uma das motivações para que este trabalho se materializasse foi o contato com a Pedagogia histórico-crítica que aconteceu em meados do ano de 2020 ao ser inserida no Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES – da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Com o estudo dessa teoria, construiu-se ideias para se trabalhar a sequência didática do texto literário em sala de aula, no ensino fundamental II, pois existem muitas incertezas que permeiam as práticas diárias de como se aplicar o uso do texto literário em sala de aula. Além disso, mal o professor conclui um determinado plano de ensino, e já se vê diante da necessidade de atualizá-lo.

Em vista disso, o objetivo do trabalho foi o de relatar os resultados da teoria estudada e aplicada em sequência didática, em forma de um produto educativo (*e-book*), como também aplicar uma sequência didática, por meio de um laboratório social histórico-crítico, com a finalidade de testar sua eficácia, parte-se do pressuposto de que o educador sente a necessidade de manter-se atualizado para que o ensino dele responda positivamente às expectativas da comunidade escolar. Para tanto, Pimenta e Ghedin (2002) afirma que o saber docente é alimentado pela prática e pelas teorias da educação, aliás, de muita importância na formação do educador, já que elas permitem que os sujeitos envolvidos obtenham variedades de pontos de vista, o que gera uma ação contextualizada.

É nesse sentido, que a teoria estudada nesta pesquisa aparece, a articulação entre a técnica de leitura analítica (SEVERINO, 2002), a forma como Garcia (2000) ensina o processo de produção de texto e as finalidades da formação acadêmica histórico-crítica (SAVIANI, 2011). Assim, segundo Maciel (2023) são três áreas (a Metodologia Científica, a Língua Portuguesa e a Pedagogia) que se encaminham para o mesmo resultado: a formação omnilateral do ser humano. É importante também frisar que o método histórico-crítico foi elaborado para alunos da graduação como afirma Maciel (2023, p. 35):

A oportunidade, para se sistematizar tal articulação metodológica, apareceu, quando se criou o laboratório pedagógico do Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, entre 2000 e 2007.

Contudo, nesta pesquisa, ele foi reestruturado para alunos do ensino fundamental II da turma do 8º ano de uma escola privada de Belém do Pará. Este

artigo se divide em seções e subseções iniciando-se pela fundamentação teórica, na qual são discutidas as relações da literatura em sala de aula, a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a respeito do assunto e a Pedagogia histórico-crítica a qual defende a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade.

Na segunda seção denominada “A sequência didática para a leitura e escrita do texto” apresenta-se o laboratório social histórico-crítico, o processo de leitura e escrita e a sequência didática, construída em um *e-book* intitulado: “O texto literário: Percurso da Sequência Didática pelo Método Histórico-Crítico”. Na última seção tem-se os resultados e discussões da pesquisa com observações empíricas importantes. Almeja-se que a leitura deste texto forneça elementos esclarecedores sobre o tema da pesquisa e que possa contribuir com os sistemas educacionais e professores para a reorientação do ensino em uma direção crítico-transformadora.

2 O TEXTO LITERÁRIO

A escola é o ambiente natural no qual os alunos entram em contato com o texto escrito. É neste espaço que os estudantes começam a ter acesso as mais variadas leituras, tipologias textuais e gêneros textuais.

De acordo com Antunes (2009, p. 496), essa ação deve ocorrer:

- Pelo estímulo a uma cultura do livro;
- Pela fartura de um bom e material diversificado de leitura;
- Pela diversidade de objetivos de leitura;
- Pelo acesso fácil e bem orientado a esse material.

Por esse lado, a leitura, com mais compreensão e entendimento, devido ao melhor acesso, torna-se mais viável. Ela é um caminho para a incorporação na sociedade, uma vez que ajuda na ampliação de um bom vocabulário, ajuda na expressão, a escrever corretamente, além disso, ajuda o cidadão a observar opiniões e refletir sobre elas em diversos assuntos importantes na sociedade como: cultura, política, educação, entre outros.

Em relação ao ensino da literatura, a BNCC apresenta-a como: “manifestação cultural e artística em geral”, (BRASIL, 2018, p. 495). Nota-se que a literatura, sendo uma arte, deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagens, das quais não

se dissociam. Assim também, o texto literário já havia sido ressaltado sobre a sua importância nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) em (BRASIL, 1998, p. 36-37):

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Contudo, é preciso que se tenha conhecimento da diferença do texto literário e do não literário, de sua natureza, bem como dever ser estudado. A saber: para a definição de texto literário não existem respostas totalmente definitivas. Porém, é aceitável apresentar alguns critérios utilizados para caracterizá-lo. Para Fiorin e Savioli (2006), é apropriado abandonar os termos que se fundamentam no tema abordado pelo texto, já que na literatura não há conteúdos exclusivos. Na realidade é observado a predominância de certos temas em algumas épocas. A diferença para os autores reside no fato de que o texto literário tem uma função estética, enquanto que o texto não literário tem uma função mais prática (informar, explicar, etc.).

Tal distinção vem nos mostrar a primeira característica do texto literário: a importância do plano da expressão, da criação em sua organização. Além disso, um poema ou um romance perdem a força expressiva se forem resumidos. Por outro lado, o texto não literário aceita o resumo sem perder sua essência. O mais interessante é perceber que o texto literário é conotativo, ou seja, cria novos significados. Assim, o texto não literário aspira à denotação, enquanto o texto com função estética busca a conotação. O texto com função utilitária busca, portanto, ter um único significado; por sua vez, a linguagem com função estética é plurissignificativa.

O professor de literatura Jouve (2002, p. 66) escreve também sobre “os espaços de certeza” e os “espaços de incerteza” que se alternam no decorrer da leitura, quando na interação texto-leitor. Enquanto os “espaços de certeza” são “pontos de ancoragem” da leitura, passagens explícitas de um texto, os “espaços de incerteza” remetem-se às passagens obscuras ou ambíguas que solicitam a participação do leitor para serem decifradas. O escritor Umberto Eco (1979, p. 37) também reflete sobre a interação texto-leitor e mostra que o texto está “entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos”, espaços deixados propositalmente por quem os emitiu.

A cooperação do leitor está na atualização do conteúdo do texto, preenchendo-lhe os espaços brancos. Preencher os espaços brancos, ou os espaços de incerteza, faz parte do processo de interpretação e de construção de sentido na leitura de um texto. Para compreendermos os mecanismos desse processo, encontramos fundamentos nos textos de Ângela Kleiman (2004, p. 17) que, escrevendo sobre o conhecimento prévio na leitura, afirma que “[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.

A esse respeito, entende-se que o leitor é muito importante na construção dos significados no texto. É possível notar que na sala de aula estudantes que não tiveram acesso a determinadas leituras, a assuntos importantes ou em voga no mundo, mas que, por meio de suas vivências, conseguem compreender facilmente e até participarem com comentários relevantes sobre o que está sendo discutido. Isto, deve-se, aos momentos de conhecimento de mundo como afirma a autora.

Sabendo da importância da interação dos diversos níveis de conhecimento para uma leitura significativa, da interação texto-leitor para atribuição de sentido ao texto e de uma abordagem voltada para as especificidades do texto literário, é fácil perceber que, nos materiais didáticos usados por grande parte dos professores, geralmente, a leitura dos textos literários fica resumida a um conjunto de perguntas/respostas que têm como objetivo a identificação de informações pontuais, sem a preocupação com a reflexão crítica sobre o texto, ou seja, com o estabelecimento de relações, com o uso de conhecimentos prévios – do mundo linguístico e textual –, conhecimentos fundamentais para a construção de sentido. Isso é sabido por muitos professores na prática, são eles que utilizam os livros didáticos com os alunos e, provavelmente, já se deparam com materiais nos quais os textos literários não eram trabalhados com significância.

Como consequência dessa problemática, essa situação pode acostumar o docente a trabalhar do mesmo jeito que o livro didático: um modo tradicional e sem o devido valor à literatura e ao texto literário. Por isso, observa-se alunos com dificuldades em interpretação, em identificar informações implícitas no texto, assim como dar sentido e perceber as pluralidades de significações no texto literário. Esses entraves têm raízes passadas.

Lamentavelmente, estimativas em 1970 demonstravam que cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou

analfabetismo um grande percentual na maioria dos países da América Latina (TEDESCO, 1981). Por essa razão (dado), observa-se a realidade da marginalidade no fato da escolarização. Como será que as teorias da educação se posicionam diante de tal situação?

No que concerne à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: Para Saviani (1986), o primeiro grupo (Pedagogia Tradicional, Escola Nova, Escola Tecniciста) entende a educação por meio de sua teoria, o que seria um mecanismo de nivelção social, o de superar a marginalidade social. Já o segundo grupo (Pedagogias crítico-reprodutivistas) estão as teorias que compreendem a educação como mecanismos de discriminação social, portanto, uma causa da marginalização. Ambos explicam a questão da marginalidade de maneira distintas. A marginalidade, por sinal, pode ser entendida aqui como uma desorientação, um desvio que precisa ser corrigido. A educação aparece, nesse caso, como uma maneira de correção dessa alteração.

Certamente, as duas teorias, se diferenciam e se distanciam. Elas se diferenciaram com o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pois, enquanto um movimento pedagógico, que viesse responder a necessidade de reaver uma opção, uma alternativa à pedagogia dominante. O movimento da escolha da nomenclatura passou por algumas escolhas: a primeira alternativa foi a pedagogia dialética. Mas havia o problema da ambiguidade da palavra dialética e da expressão pedagogia dialética. Na busca da terminologia adequada Saviani (2011, p. 119) afirma:

[...] concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições [...].

É importante saber a formação da Pedagogia histórico-crítica. Sua formação aconteceu no final da década de 1970. Era uma época de procura, de buscas e de alternativas. A educação burguesa brasileira, a partir do final do século passado, foi se transformando e se contrapondo à chamada educação tradicional, criando uma educação nova que se propunha como revolucionária. Essa nova educação teceu algumas críticas à pedagogia tradicional, uma delas foi a questão da marginalidade: nela o marginalizado já não era mais o ignorante, mas sim o rejeitado, segundo

Saviani (1986). Logo, há uma necessidade de se organizar uma formação de estudo para essa problemática. É o que veremos a seguir.

Durante alguns anos vem-se tentando organizar a ligação entre a técnica de leitura analítica (SEVERINO, 2002), a maneira em como se estrutura o raciocínio lógico em língua portuguesa (GARCIA, 2000) e as finalidades da formação acadêmica histórico-crítica (SAVIANI, 2011).

Para Maciel e Braga (2008, p. 4):

Essa tentativa se deve ao fato de que as metodologias de estudo (muitas vezes reduzidas à leitura), de exposição oral (que se encontra no âmbito da metodologia de ensino), bibliográfica e registro documental (enquanto parte na metodologia da pesquisa), e de elaboração (enquanto construção de texto dissertativo) – normalmente são apresentadas umas separadas das outras, como se o processo não pudesse ser integrado.

Logo, foi se percebendo a necessidade de um estudo ou teoria voltado para a educação do estudante. Um estudo que pudesse auxiliar o aluno no seu processo de leitura e escrita. Para isso, Saviani (2009, p. 59) denominou-a “pedagogia revolucionária”, para, posteriormente, defini-la como “pedagogia histórico-crítica”. Independentemente da nomenclatura, por seu conteúdo, trata-se de uma teoria pedagógica revolucionária, questionando as bases, os fundamentos das pedagogias burguesas, ao mesmo tempo em que propõe uma pedagogia que busca romper com o sistema capitalista. Este é um elemento fundamental para a caracterização que fazemos, pois, a pedagogia histórico-crítica centra-se:

[...] na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2009, p. 59).

E por se tratar de uma pedagogia revolucionária, supõe-se que a visão crítica dela, na educação, esteja presente, seja necessária, principalmente no ato de ensinar e aprender. Essa educação precisa acontecer como fator determinante das transformações sociais, a começar pelo ensino, pelo método, técnica, visão da escola e professores durante o processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, voltamos para o assunto discutido acima: o texto literário e de que maneira o trabalhar em sala de aula sem desmerecê-lo? Em qual pedagogia é permitido a participação ativa nos

processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento, inclusive o científico? São questionamentos importantes e que merecem pesquisa e investigação.

Nessa perspectiva, este artigo tem por objetivo demonstrar também os elementos questionados acima; elementos esses que são metodológicos e que possam emergir para uma técnica de leitura que seja possível desenvolver habilidades de elaboração de leitura, interpretação, escrita, esquemas, fichamentos, resumos na educação básica do ensino fundamental II.

A pedagogia histórico-crítica (doravante PHC) é uma tendência de orientação pedagógica marxista, apresentada na educação brasileira por Saviani em 1986. Esta pedagogia é comprometida com a produção crítica do conhecimento e com as transformações sociais. Por isso, ela se contrapõe de forma radical às perspectivas reprodutivistas e acríticas.

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 63), tem-se as seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, e a quinta é:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Essa competência demonstra que no Ensino Fundamental haverá um trabalho mais constante em relação à formação do leitor-fruidor. Esta formação ocorre dentro do componente curricular de Língua Portuguesa. No ensino da língua nativa há o eixo **Leitura**, que, dentre outros atributos, busca tornar acessível práticas de linguagem diversas. A utilização de obras literárias durante prática de ensino permite ao aluno perceber e fazer apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, a partir da leitura crítica. Desse modo, objetiva-se a “adesão às práticas de leitura”, traduzidas na Base com demonstrações esperadas do aluno em relação aos estudos literários:

- Interesse pelos livros de Literatura e envolvimento com a leitura proporcionada por eles;
- Aceitação aos textos desafiadores, desconhecidos e clássicos.

Além disso, o professor pode propor estudos de textos literários com a finalidade de aumentar o repertório dos estudantes, lhes oferecendo espaço para a ampliação de seus conhecimentos literários, de obras e autores consagrados e não consagrados. É nessa ação que se percebe a importância que o professor tem de garantir que o estudo literário não seja um mero ocupar de tarefa curricular, pois por

meio dele que, a maioria dos estudantes, podem ter acesso ao mundo fantástico da literatura e levar o estudante a adquirir o hábito da leitura.

Segundo Kleiman (2007, p. 21), o professor deve ser reconhecido como um agente de letramento que seja:

Capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Ainda segundo essa autora:

Formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

Desta forma, é através da ação de professores que o letramento escolar pode ser transformar em algo socialmente situado e interessante, pois é o professor que apresenta, para a maioria da população brasileira, por exemplo, o livro, o texto literário – deve ser o professor que lê, que motiva, que indica, que renova, que informa, que explica e dá sentido ao mundo letrado dos alunos por meio de sua experiência como leitor.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A LEITURA E ESCRITA DO TEXTO

3.1 O Laboratório Social Histórico-Crítico

O laboratório social histórico-crítico parte da formação histórico-crítica. Esta formação leva em consideração a falta de hábito de estudos dos educandos, as difíceis condições de existência, principalmente das classes menos abastadas, para propor, no lugar de uma técnica de leitura, um conjunto de procedimentos metodológicos, que possibilitem não só a realização do trabalho acadêmico e profissional, mas também, no trabalho em questão, Sob essa ótica, entende-se que o laboratório social pode auxiliar os alunos da educação básica, mais especificamente,

do ensino fundamental II, nesta pesquisa, para a realização da própria formação cultural, enquanto emancipação humana das classes a que se destina.

Para a realização do presente estudo, foi elaborada uma sequência didática de formação histórico-crítica. O *locus* de pesquisa foi a sala de aula de uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, com uma faixa etária de 12 a 14 anos, em uma classe de 34 alunos no turno da manhã, em uma escola privada- Escola Adventista Altamir de Paiva-, localizada no bairro de São Brás, em Belém do Pará. A escola funciona com educação básica, ou seja, oferta à comunidade a educação infantil, ensino fundamental I e II. O corpo docente com formação em Letras é formado por três (03) professores sendo dois (2) mulheres atuando na área de língua estrangeira e um (1) em língua portuguesa e redação, dentre as três, (2) possuem especialização e um (1) em finalização no curso de mestrado.

A escolha dos participantes ocorreu porque a autora deste trabalho desempenhava a função de docente da turma, assim como, tais estudantes apresentavam dificuldades na leitura e, principalmente, na escrita. A pesquisa foi descritiva e explicativa, de abordagem metodológica histórico-crítica.

3.2 O Processo de Leitura Como Percepção da Escrita

Neste trabalho, foi organizada uma SD com a finalidade dialética de melhorar a dificuldade na escrita e na leitura.

O ato de ler, mais que decodificação, como afirma o autor Freire (1986, p. 11) “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para tanto, faz-se fundamental uma interação entre o texto, o contexto e o sujeito-leitor. Sabe-se que leitura é um termo que comporta um sentido bastante amplo. O uso desse vocábulo está, na maioria das vezes, relacionado a textos escritos; entretanto, pode-se falar, também, da leitura de textos orais (no ato de ouvir), na leitura de produções audiovisuais (como TV, vídeo), na leitura de obras de arte, leitura de situações, entre outras.

A leitura, entretanto, ganhou, em nossa época, características próprias e perdeu sua profundidade e razão de ser. A prática da leitura escolar mostra que a intenção do aluno mudou por estar condicionado ao seu tempo, já que exige rapidez no conhecimento e na leitura. Por séculos, o principal, senão único, recurso que as pessoas possuíam para desenvolver a erudição eram textos escritos, registros. O grande desenvolvimento tecnológico que se deu no último século fez surgir uma

tendência para considerar a leitura menos necessária do que em outros tempos. Nota-se que o rádio, televisão e especialmente a internet assumiram muitas das funções que, antes desses adventos da comunicação, eram próprias do texto impresso. Leitura e escrita são habilidades de grande importância para os indivíduos.

Dentre os motivos que as tornam tão relevantes, está o fato de permearem a aquisição do conhecimento, além de sua ampla utilização na vida diária. Sendo assim, é muito importante conhecer as estratégias das habilidades de ler e escrever utilizadas pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, pois é um requisito essencial para a prevenção, identificação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita. A todo momento nas aulas, percebe-se a falta de ânimo por parte dos alunos quando precisam se demorar em alguma leitura. Logo se vê a falta de interesse, a dificuldade em se concentrar e compreender informações simples e se ler já é um entrave, escrever então, passa a ser um “castigo” para eles. No método de leitura analítica (utilizado na SD desta pesquisa), um dos primeiros momentos foi o processo de leitura: a leitura coletiva e depois interdisciplinar, com vistas à percepção da escrita e os estudantes perceberam isso quando tiveram aulas seguidas de leitura. Eles mesmos se depararam com a necessidade de escrever algo sobre o texto lido. Com isso, as aulas de leitura e escrita tornam-se enfadonhas, daí a necessidade de uma proposta de sequência didática crítica, que amplie os métodos dos professores para essa questão.

Em algum momento da vida os indivíduos vão se deparar e se desenvolver com a escrita. Entretanto, o alcance da escrita é muitas vezes limitado. Para que a concretização da potencialidade da escrita aconteça, os indivíduos precisam ser alfabetizados e desenvolverem a capacidade do domínio da escrita, assim como o de textos escritos.

A investigação das últimas décadas sobre a escrita, colocou em evidência a dimensão processual, nela o texto (produto) não nasce sem o processo. É importante que a perspectiva da leitura (produto) seja deslocada para os momentos que acontecem no processo;

Em tal processo, o sujeito é chamado a tomar decisões: estas não são lineares e podem estender-se a vários aspectos hierárquicos textuais que podem ir desde o desenho, tipos de letras, tamanhos de frases. O sujeito, em sua experiência e individualidade, congrega para o processo, são diversas as circunstâncias em que cada texto nos faz tomar um caminho. A complexidade de opções, que é possível

seguir, conduz o sujeito a diferenciações individuais, tais quais como: construção textual, percepções e decisões tomadas ao longo da escrita. Como contribuição para essa questão, realizou-se um estudo que teve como uma das consequências o processo da leitura associado, posteriormente à escrita.

No método de leitura analítica (utilizado na SD desta pesquisa), tem-se como um dos primeiros momentos da escrita o esquema do texto literário, após dois momentos de leitura. Os estudantes, ao escreverem o fichamento, necessitavam de informações. Eles precisaram remeter-se ao texto: buscar informações, tirar dúvidas, decidir, escrever e reescrever. Com isso, o processo de escrita teve objetivação também da leitura.

A proposta de uma técnica de sequência didática, surgiu a partir do Processo Metodológico de Produção Acadêmica de Técnica de Leitura Analítica de Severino (2002) e Processo Metodológico Histórico-Crítico de Produção Acadêmica de Maciel e Braga (2008), ambos estão ancorados na perspectiva histórico-crítica, com algumas alterações, adaptações pela autora do artigo para atender a turma (8º ano).

4 PERCORRENDO PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta pesquisa, a Sequência Didática construída em um *e-book* “O texto literário: Percurso da Sequência Didática pelo Método Histórico-Crítico”, aconteceu em um período de três (3) semanas, no mês março de 2023. A Sequência Didática, de acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que tem por objetivo auxiliar os alunos na apropriação de um gênero, ou seja, uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades, que contribuem para a melhoria da educação, a interação do professor e alunos, em relação aos assuntos propostos pela BNCC e com seu entorno.

A seguir, mais detalhadamente, pode-se ver algumas características da Sequência Didática (doravante SD) consideradas pelos autores supracitados. Antes de tudo: para toda comunicação, existe uma adaptação a essa comunicação. Não se escreve da mesma forma quando se redige uma carta de solicitação ou um conto. Não se fala da mesma forma quando se expõe um trabalho na sala de aula ou se fala à mesa com amigos ou família.

Assim acontece com os textos escritos ou orais que produzimos: eles diferenciam-se uns dos outros, isto porque são produzidos em situações diferentes. Também escrevemos textos com características semelhantes, os quais podemos chamar de tipologias textuais. Alguns gêneros interessam mais à escola como: as narrativas de aventuras, as reportagens, notícias, receitas de cozinha, resumos, dentre outros. Uma SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A SD auxilia, pois, para dar caminhos aos estudantes a práticas novas ou mais complexas de domínio e entendimento. Outra abordagem de conceito de SD foi divulgado no Brasil, a partir da obra “A Prática Educativa: como ensinar”, de Antoni Zabala (1998). De acordo com esse autor, SD, ou sequência de atividade de ensino/aprendizagem, é

Uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (p. 20).

Em outros termos, a SD ocasiona em atividades continuadas o propósito de atingir o objetivo de ensino na unidade de ensino. Toda SD, segundo Zabala (1998), tem fases que compreendem o conteúdo a ser trabalhado, o envolvimento dos alunos e professores, concepção de aprendizagem e avaliação. Em função das intenções educacionais estabelecidas, uma SD pode ser organizada com características mais próximas do ensino tradicional ou não. Na perspectiva do autor, uma sequência didática deve remeter à construção de conhecimento, característica inerente ao ensino produtivo, defendido por ele.

Bezerra (2002), seguindo, inicialmente, esse conceito, amplia-o, ao defender um ensino produtivo de leitura e escrita em língua materna, associado a práticas e eventos de letramento, de tal forma que os textos produzidos pelos alunos não se configurem, por exemplo, como um objeto didático, simplesmente, mas ultrapassem os muros da escola, tendo interlocutores variados (não apenas o professor com o intuito de corrigir e avaliar a aprendizagem). Cordeiro (2000, p. 2), utilizando-se do conceito de SD dos autores Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013) para ensinar

narrativas de aventuras de viagens, numa 3ª série do ensino fundamental, afirma que deve ser realizado num espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Afirma ainda que as atividades e os exercícios propostos devem ser variados e devem levar os alunos a distinguir o que eles já sabem fazer do que ainda não sabem. Acredita a autora, que em longo prazo, um ensino por sequências didáticas, deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

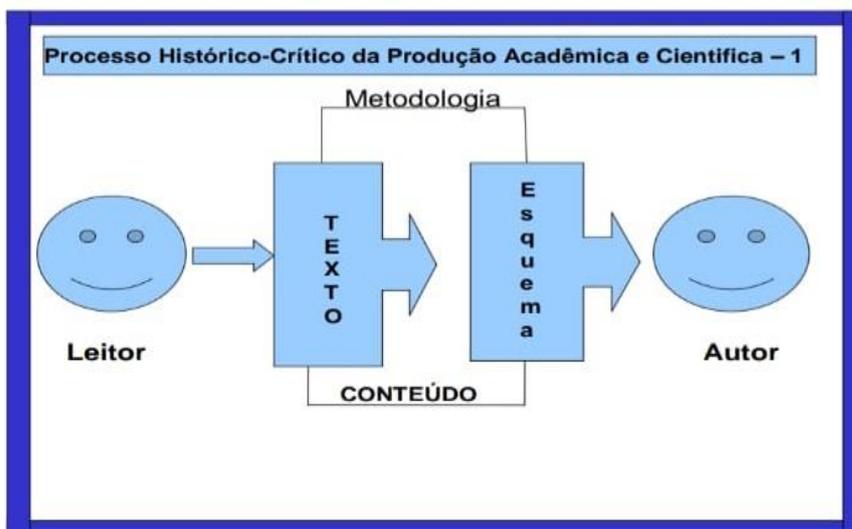
4.1 Aplicação da Sequência Didática

No 1º momento da execução foram estabelecidos os:

- Objetivo: Estabelecer relações entre o lido e o conhecimento de mundo;
- Tempo estimado: (1 aula) 45 min;
- Recursos: Apostila.

Esse primeiro movimento técnico de estudo de acordo com Maciel e Braga (2008, p. 10) “[...] é composto de uma primeira leitura para reconhecimento e visão de totalidade do texto, da imprescindível pesquisa interdisciplinar sobre a fundamentação epistemológica e o contexto histórico-cultural do texto [...]” que se desenvolve predominantemente no sentido leitor-autor e do texto para o esquema, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Demonstrativa da Mediação Pedagógica Leitor- Autor



Fonte: Maciel e Braga (2008).

Com a finalidade de possibilitar a troca de impressões e entendimento sobre a leitura, partiu-se do pressuposto de que essa atividade focalizaria a reflexão crítica acerca de problemáticas sociais. Foi conversado, previamente, com a turma para entenderem o contexto e tempo em que foi escrito o texto literário (conto), assim também, como as informações gerais sobre o autor Monteiro Lobato.

Durante e após a leitura do texto, seus elementos presentes como: personagens, cenário, tempo e temática foram discutidos e refletidos. A leitura foi coletiva, alguns alunos leram (em voz alta) o texto, e a professora continuou a leitura, que durou mais ou menos uns sete minutos, pois o texto era um pouco extenso, o que não impediu que os estudantes ficassem atentos na audição do conto.

Como foi uma única aula de 45 minutos, não foi possível realizar um exercício sobre o texto. Ainda assim, eles ficaram atentos à leitura, porém algumas dificuldades foram notadas como: falta de motivação para realizar as leituras individuais, dificuldade em compreender algumas partes do texto (palavras desconhecidas).

Já no 2º momento discutimos também:

- Objetivo: Ampliar a visão do texto por meio de pesquisa multidisciplinar;
- Tempo estimado: (2 aulas) - 90 min).
- Recursos: Notebook, internet, sala da biblioteca, smartphone, dicionário, caderno, caneta, lápis.

O foco desta leitura rápida deve estar centrado no destaque de todas “as expressões desconhecidas: palavras, conceitos, dados, fatos, teorias, autores”, de acordo com Maciel e Braga (2008). É claro que isto não deve restringir a atenção do leitor para a forma de como o autor expressa o que pensa. Posto isto, como afirmam Maciel e Braga (2008), tem-se a necessidade de uma boa preparação dos estudos com a revisão gramatical da língua portuguesa, por meio da leitura de autores-referência das diversas escolas literárias. Dos procedimentos predominantemente manuais da primeira leitura, tem-se a próxima leitura: a pesquisa multidisciplinar, de natureza bibliográfica e documental. Este é o primeiro grande momento do processo histórico-crítico. Porque não deve ficar reduzida à busca pragmática de significados etimológicos ou epistemológicos em dicionários, ainda que muitos assim o procedam.

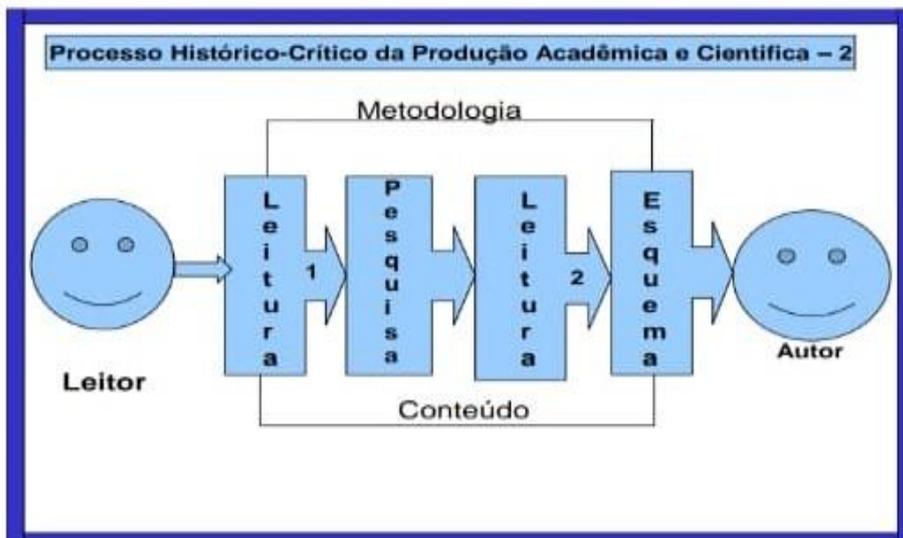
Como explicam Maciel e Braga (2008, p. 11):

A pesquisa multidisciplinar (bibliográfica e documental), ou simplesmente pesquisa de esclarecimento, deve se constituir num momento de formação politécnica, no sentido em que este conceito aqui é empregado: o de

potencializar as múltiplas faculdades humanas, através do processo de apreensão das diversas naturezas das áreas em investigação, proporcionadas pelos itens destacados.

Essa preparação servirá para o retorno ao texto original, de cuja leitura, a segunda, resultará o esquema lógico, conforme está ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Demonstrativa do Processo de Estudo Acadêmico



Fonte: Maciel e Braga (2008).

Desse modo, o que poderia ser um texto comum, pode transformar-se num texto consistente e multifacetado, ao passo em que seus destaques apareçam conceitos de subáreas como a ética, a lógica, a filosofia, a epistemologia, a arte, a música, de um período da literatura moderna, de um contexto ou de um fato histórico ou econômico ou político, etc.

O objetivo dessa atividade foi o de realizar pesquisa de palavras desconhecidas do texto literário, em dicionários e sites de pesquisa para esclarecer dúvidas sobre conceitos e significados das palavras. A atividade de pesquisa aconteceu na biblioteca da escola. Os alunos foram levados para esse espaço, onde fizeram a investigação em grupos, por meio de dicionários e internet (*wi-fi*) da escola. O bibliotecário, também esteve presente e auxiliou no momento da atividade.

Determinados recursos como: *notebook*, internet, sala de biblioteca, *smartphone*, dicionário, apostila foram utilizados nesse 2º momento. O tempo de duração foi de 90 min. Um ponto importante a ser destacado nessa aula: os alunos tiveram dificuldades em encontrar sites seguros para pesquisa. Eles conheciam somente o *Google*. Foi mostrado alguns sites como o dicionário *on-line* e outras fontes

de pesquisa. Um dos sites, o qual era desconhecido pelos estudantes, foi o *Houaiss*, ele foi apresentado pelo bibliotecário da escola.

Os estudantes também não conseguiam encontrar definições de palavras em português, houve uma palavra chamada “malvagia” na qual encontraram o significado em francês e então eles procuraram a tradução do conceito. De 31 alunos presentes, 10 alunos não conseguiram completar a atividade de pesquisa.

No 3º Momento destacamos:

- Objetivo: identificar e fixar elementos e palavras importantes do texto por meio da tecnologia;
- Tempo estimado (2 aulas) 90 min;
- Recursos: notebook, internet, sala de biblioteca, smartphone, tablets da escola.

Este momento, apesar de não fazer parte, na íntegra, do método (H.C), contudo, apresenta algumas características dele, pois a utilização de jogos digitais como recurso para ministrar a aula foi uma maneira de reforçar o método, uma vez que os estudantes se identificam com jogos digitais e tecnologias, a autora Rojo (2013, p. 7) a esse respeito afirma que as escolas devem preparar a população para uma prática cada vez mais tecnológica.

Como os alunos já conheciam e gostavam, foi escolhida a plataforma digital “Quizizz” (disponível em <https://quizizz.com/?lng=pt-BR>). O “Quizizz” é uma plataforma de elaboração e aplicação de testes (*quizzes*) que envolvem perguntas e respostas de múltipla escolha, na qual é possível ajustar o tempo de resposta. Assim, foi proposto questões relacionadas ao conteúdo trabalhado em sala de aula, (o texto literário). O questionário construído teve perguntas relacionadas ao texto “A Negrinha” (utilizado desde o início do método). Algumas perguntas levaram em conta a instrução dos alunos a respeito da pesquisa multidisciplinar orientada pelo Método histórico-crítico, a exemplo disso, busca de conceitos de palavras. Já outras, diziam respeito ao autor da obra e ao enredo. Ao todo foram construídas dez (10) perguntas no questionário do “Quizizz”. Alguns recursos como: *notebook*, internet, sala de biblioteca, *smartphone*, *tabletes* da escola foram disponibilizados aos alunos nessa aula que durou 90 minutos.

No 4º momento descriminamos:

- Objetivo: Registrar as partes mais importantes do texto em frases curtas (fichamento);

- Tempo estimado (2 aulas) 90 min;
- Recursos: Caderno, canetas, lápis e apostila.

O objetivo dessa aula foi registrar as partes mais importantes do texto em frases curtas (esquema). Foi explicado aos alunos o que era um esquema. Em seguida eles receberam um material impresso com as características e conceitos do assunto, assim também como perguntas básicas da história do texto “A Negrinha” de Monteiro Lobato. Os alunos fizeram os esquemas em frases curtas. Cada frase correspondia a uma parte importante da história.

Os alunos relataram que com o esquema ficava mais fácil reescrever o texto. Porém, uma aluna relatou que, se fosse preciso reescrever o texto a partir dele, ela não conseguiria. Os alunos que tiveram mais dificuldade em realizar tal atividade foram os que faltaram no dia da leitura do conto. Já os alunos que participaram da leitura inicial do conto, conseguiram responder rapidamente o esquema.

Já no 5º momento:

- Objetivo: Reescrever o conto A Negrinha
- Tempo estimado (2 aulas) 90 min;
- Recursos: Caderno, canetas, lápis e apostila.

O objetivo dessa aula foi de reescrever o conto “A Negrinha”. Foi lido e explicado aos alunos como seria a reescrita do conto. Em seguida, foi entregue a eles duas folhas. Uma com o esquema feito por eles da atividade da aula passada e outra com a folha de reescrita. Nesta última, os estudantes foram orientados a ler os comandos da reescrita, pois se não tivesse tal comando, os alunos fariam de qualquer maneira, alguns ficariam perguntando como se deve fazer, entre outras perguntas. Então, alguns comandos e direcionamentos foram: manter o título original ou mudar conforme a imaginação, escrever com no mínimo 8 linhas e máximo 16, realizar uma síntese da história em 3 parágrafos e criar um final diferente do original do conto. Além disso, eles deviam se guiar pelo esquema (as principais ideias escritas por eles, em uma atividade passada).

Neste quinto momento os alunos tiveram dúvidas sobre divisão de períodos e parágrafos. Tiveram dificuldade de resumir a história mantendo ideias repetitivas na introdução e desenvolvimento. Muitos conseguiram reescrever o texto com a ajuda das anotações do esquema. Lembrar das partes da história foi uma das dificuldades, pois nessa atividade não estavam todas as informações. Percebeu-se também a

necessidade de criar os parágrafos, para Garcia (2000, p. 112) “há parágrafos de uma ou duas linhas como os há de página inteira”, vale dizer, que neste caso, diversos estudantes não têm o senso de proporção de parágrafo, sua estrutura, extensão e muito menos identificar ou criar a ideia central. Ao final desta atividade criar um final diferente para o conto foi uma dificuldade percebida de alguns alunos. Essa aula aconteceu em um tempo de 90 minutos com materiais em apostila, caneta, lápis.

Em 6º e último momento:

- Objetivo: Recontar o conto de maneira criativa;
- Tempo estimado (2 aulas) 90 min;
- Recursos: Caixas de papelão, papéis coloridos, canetinhas, desenhos, figuras recortadas da internet, cola, tesoura, fitas adesivas.

Nesta aula, foi perceptível a criatividade, a sensibilidade e o cuidado dos estudantes. Eles se organizaram em grupos para criarem a história do conto em caixas de papelão. Um ponto importante a comentar sobre a aula é que os alunos sentiram dificuldades de criar imagens, alguns trouxeram-nas impressas, a atividade foi realizada em grupos o que proporcionou interatividade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da pesquisa está baseada na proposta de uma técnica de sequência didática a partir do Processo Metodológico de Produção Acadêmica de Técnica de Leitura Analítica Severino (2002), Processo Metodológico Histórico-Crítico de Produção Acadêmica Maciel e Braga (2008) e Maciel (2023) ancorado na perspectiva histórico-crítica. Foram seis momentos divididos em 11 aulas distribuídas em praticamente três semanas.

Algumas situações comprometeram a 1ª aula: o fato do texto literário ser extenso e a falta de ânimo para realização da leitura, uma vez que a leitura teve que se fazer presente por todos, inclusive pela professora. Após a insistência, a leitura coletiva, os comentários da história, os estudantes conseguiram compreender a totalidade do texto como o método orienta. Outros dois acontecimentos que considero importante foram na 2ª e 3ª aula. A pesquisa multidisciplinar não ficou reduzida à busca pragmática de conceitos de palavras, mas gerou discussões, curiosidades, convergências e divergências a respeito de determinadas palavras. O fato de terem

ido em busca de sites de pesquisa especializados foi algo novo para a turma, uma vez que a grande maioria deles conheciam somente o *Google* como site de pesquisa.

Outro acontecimento interessante e válido foi o momento da utilização do jogo digital. Não imaginava que eles respondessem rapidamente e corretamente as perguntas contidas no jogo a respeito do texto literário. Essa aula foi, na realidade, a continuação da aula anterior, pois as perguntas foram geradas a partir da pesquisa multidisciplinar da aula anterior, o que facilitou e fez com que os alunos lembrassem o que tinham pesquisado.

O próximo ponto configurou-se no *esquema* do método (responder objetivamente as perguntas contidas na atividade e delas fazer um esquema-numerado e seguido em linhas), os alunos que tiveram mais dificuldade em realizar o esquema foram àqueles que faltaram no dia da leitura do conto (1ª aula), ao passo que os alunos participantes da leitura inicial do conto, conseguiram responder rapidamente. Porém, uma aluna relatou que precisaria ler o texto e não o esquema para reescrever o texto.

Algumas observações importantes dessa atividade é que: obteve-se (de uma pequena parte da turma) respostas rápidas e ilegíveis, respostas sem contexto (muito diretas, como se estivessem conversando) e a última questão não foi respondida, por não saberem ou não conseguirem criar um final diferente para o conto. Nas etapas finais (reescrita e montagem da história na caixa), diversos educandos demonstraram insegurança: na reescrita do texto, recorriam a perguntas sobre o número de linhas a escrever, qual título criar, como escrever um outro final, ainda que todas essas informações estivessem contidas na atividade, eles continuaram perguntando. Logo, se tiravam as dúvidas e direcionava-os para tais informações na apostila impressa para que se certificassem e tirassem as dúvidas claramente.

A última atividade foi a montagem do conto em caixas. Essa atividade decorre do princípio da politecnia, concebido por Maciel (2005, 2007, *apud* MACIEL; BRAGA, 2008, p. 9), “um processo de desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade”. Os estudantes se organizaram em grupos para criarem a história do conto nas caixas de papelão, escreveram partes da história nas caixas, uns colaram imagens, outros encaixotaram com papéis coloridos, proporcionando a interação, sensibilidade e sociabilidade.

Na aplicação desta SD percebeu-se que os discentes puderam vivenciar a prática literária a partir da leitura quanto da escrita do texto. O interesse dos alunos no texto literário e na descoberta do autor (Monteiro Lobato), demonstra que o docente deve investir tanto na exploração de diferentes gêneros e textos literários quanto em novos empreendimentos metodológicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi de validar que a aprendizagem da atuação técnica não está desagregada da formação humana e que há uma maneira desenvolvida de ir ao encontro dessa formação chamada: o Método Histórico-Crítico algumas delas foram demonstradas na SD deste trabalho.

Diante desse método, composto por contribuições da técnica de leitura analítica, de Severino (2002), da técnica de elaboração de texto, de Garcia (2000) e da concepção pedagógica da teoria histórico-crítica da educação, de Saviani (2011), é possível que se tenha uma formação integrada, com estudo, ensino, pesquisa e elaboração de texto. Isso é claro, se a técnica e o método sejam colocados em prática pelo professor.

Um método que, para além de uma técnica de leitura ou de pesquisa ou de exposição ou de elaboração, se constitua de um processo pedagógico potencializador das múltiplas faculdades humanas e que supere a formação fragmentada do homem.

Vimos que a dinâmica do método se mostrou válida no sentido de receptividade, desenvolvimento e aprendizagem. Por essa razão, as práticas de leitura e escrita devem ser construídas a partir de métodos que tenham a apreensão do conhecimento gerados por um contexto, que tenha pesquisa multidisciplinar com a finalidade de buscar a formação interdisciplinar. Outro aspecto, envolve a relação de se dar a devida importância ao texto literário nas aulas de língua portuguesa, dando destaque aos novos significados que esse texto propõe. O professor geralmente é o responsável por ensinar, por meio de indagações sobre o texto literário e, quando isso não ocorre os espaços em “branco” dificilmente serão preenchidos.

É necessário, por parte das escolas e do poder público, incluir nessas instituições tecnologias digitais, fornecer às escolas, aos alunos e aos professores, mais do que um dispositivo como o *tablet*. É preciso capacitar ambos, estudantes e mestres para que possam usufruir ao máximo das possibilidades de aprendizagens

tecnológicas, interativas e colaborativas por esses dispositivos digitais, assim como elaborar materiais compatíveis com suas possibilidades.

Assim sendo, em sua totalidade, o processo histórico-crítico de produção acadêmica, a dada importância do texto literário nas aulas de língua portuguesa, não deixar de enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é, ao incorporar – sem desconsiderar a particularidade de cada um – diversos momentos do fazer intelectual, transforma o processo de produção acadêmica num processo de formação humana indispensável à sua própria emancipação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208-216.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CORDEIRO, G. S. Escrevendo narrativas de aventuras de viagens na 3ª série do ensino fundamental. *In*: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2000. p. 1-18.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

E-Docente: **Como a literatura aparece na BNCC?** [S.l.], 7 out. 2019. Disponível em: <https://edocente.com.br/literatura-bncc/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. 12. ed., São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1986.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 23. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

MACIEL, A. C. **O Método Histórico-Crítico de Produção Acadêmica**: elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula. Teresina: Alumia, 2023. *E-book*.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. *In*: AMARAL, N. F. G.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos-SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.

NIEMEYER, O. Conversando com o meu sócio. **Isto é**, Rio de Janeiro, n. 1973, p. 42-43, ago. 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, R. (org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 14. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 81-108.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

TEDESCO, J. C. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. *In*: UNESCO; CEPAL; PNUD. **El cambio educativo**: situación y condiciones, 1981. p. 59-88. (Informes Finales, 2).

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.