LETRAMENTO LITERÁRIO E CRITICIDADE: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA[1]

Christopher Will Lima Milhome.[2]

RESUMO

O Ensino de literatura é realizado, muitas vezes, sob a concepção bancária (Freire, 2013), a qual é focada na transferência de conteúdos e na sua reprodução por parte dos estudantes. Assim exposto, este trabalho tem por objetivo elaborar uma proposta de sequência didática, com foco na articulação entre o letramento literário, a leitura literária para a construção e o compartilhamento de sentidos para a promoção do pensamento crítico em estudantes do 2° ano do Ensino Médio. Com o propósito de alcançar esse objetivo, utilizou-se uma metodologia de pesquisa de caráter bibliográfico, com o intuito de produzir uma nova forma de intervenção didática. Para a base teórica, as principais fontes empregadas foram as obras de Freire (1979, 1996, 2013), Kleiman (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e Cosson (2015). O resultado é a apresentação de uma proposta de intervenção didática significativa e sistematizada para a promoção do letramento literário e da criticidade, evitando-se a falta de contato com o texto literário e o foco na transmissão de conteúdo. Conclui-se que as discussões propostas revelaram um possível caminho para uma formação leitora dos estudantes que privilegie a reflexão crítica.

Palavras-chave: Letramento; Consciência crítica; Sequência didática; Ensino de literatura.

ABSTRACT

Literature instruction is often conducted based on the "banking" concept of education (Freire, 2013), which focuses on the transfer of content and its reproduction by students. Against this backdrop, this study aims to develop a proposal for a didactic sequence that integrates literary literacy and literary reading—specifically the construction and sharing of meaning—to foster critical thinking among second-year high school students. To achieve this goal, a bibliographic research methodology was employed with the purpose of developing a new form of didactic intervention. The theoretical framework relies primarily on the works of Freire (1979, 1996, 2013), Kleiman (2011), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2011), and Cosson (2015). The outcome is a proposal for a meaningful, systematized didactic intervention designed to promote literary literacy and critical thinking, thereby avoiding the pitfalls of limited engagement with literary texts and an overemphasis on content transmission. The study concludes that the proposed discussion reveals a potential path toward fostering student readership in a way that prioritizes critical reflection.

Keywords: Literacy; Critical consciousness; Didatic sequence; Teaching literature.

---

[1] Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sob a orientação da Professora Dra. Izabel Cristina dos Santos Teixeira. Email: izabel.cristina@unilab.edu.br.

[2] Discente do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UNILAB. Email: cwilllmilhome@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala sobre o ensino de literatura, em geral, emergem imagens de professores, dando a conhecer, aos seus alunos, uma obra literária, realizando leituras individuais e coletivas e estimulando discussões em grupo sobre a obra estudada. Entretanto, nem sempre tais cenas correspondem à realidade das práticas educativas.

Muitas vezes, o ensino de literatura não acontece propriamente como ensino de literatura, mas como algo muito diferente dos ideais mais caros compartilhados por profissionais dedicados à educação e a pesquisa literária. Nesse sentido, pode ocorrer o que Paulo Freire define como "educação bancária", na qual "o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (2013. p. 63). Dessa forma, o ensino de literatura é reduzido a memorização conceitual, ignorando a leitura e a interpretação da obra estudada.

Assim, o planejamento de uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) é negligenciado em favor de aulas pouco sistemáticas. Atividades importantes, como rodas de conversa, produções escritas e o acompanhamento contínuo da evolução do estudante são descartadas ou executadas de forma bastante simplificada. Além da organização precária de uma sequência de ensino, as atividades acontecem à revelia das realidades pessoais e dos contextos sociais do estudante, podendo acarretar em uma prática educativa alienante e pouco atrativa. Com isso, aparentemente fica inviabilizado o exercício da consciência crítica, conceito atribuído a Paulo Freire (1979, 1996, 2013), tratando-se de uma habilidade fundamental e útil para o surgimento de análises sólidas e embasadas sobre o texto literário e suas repercussões sociais e subjetivas.

Em vista de como as práticas acima citadas costumam ocorrer, com relativa frequência, a pesquisa em apreço tem como objetivo geral elaborar uma proposta de sequência didática, com foco na articulação entre letramento literário, na leitura literária para a construção e o compartilhamento de sentidos e no pensamento crítico para estudantes do 2° ano do Ensino Médio. Ela terá abordagem baseada em revisão bibliográfica, com característica exploratória e com intuito de fornecer uma nova abordagem didática para o ensino de literatura.

A partir deste objetivo, pretende-se dar contribuição teórica, ao articular letramento literário (Kleiman, 2011; Cosson, 2015) e a leitura literária como construção e compartilhamento de sentidos de si e do mundo (Cosson, 2015), em vista da constituição de sujeitos leitores com consciência crítica (Freire, 1979, 1996, 2013) para a construção de uma estrutura de sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) adaptada a estas metas. Ao articular sequência didática e o pensamento freireano, a pesquisa reconhece a importância da literatura como instrumento de entendimento do outro e de si e pretende atender à necessidade de formar estudantes conscientes sobre seu entorno.

Dessa forma, a pesquisa está dividida da seguinte forma: na segunda seção, é analisado o conceito de letramento literário, principalmente quanto ao seu aspecto social, a partir de Kleiman (2011), Street (2013) e Cosson (2015). Após isso, na terceira seção, a leitura literária e sua capacidade de dialogar com repertórios pessoais e sociais são exploradas, partindo do pensamento de Cosson (2015). Na quarta seção, o pensamento crítico e sua importância são examinados, tendo, como ponto de partida, a obra de Paulo Freire (1979, 1996, 2013). Como parte da quinta seção, seguindo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), são configuradas balizas que poderão ser utilizadas em sequências didáticas que privilegiem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. A proposta de sequência didática e suas atividades são descritas na sexta seção. Por último, são apresentadas as conclusões do presente artigo.

Ao conjugar letramento literário e leitura literária dialógica, espera-se que os estudantes possam desenvolver seu senso crítico e assim conquistem maior participação na comunidade leitora e cidadã. Contribuir conceitualmente para a melhoria educacional e a inclusão dos sujeitos subalternizados na vida cidadã é o principal objetivo da pesquisa.

2. O CONCEITO DE LETRAMENTO E SEU ASPECTO SOCIAL

O letramento é um conceito bastante discutido, podendo ser abordado, a partir de diferentes perspectivas. Aqui, se explorarão diferentes perspectivas do fenômeno, destacando a sua dimensão social.

Para Angela Kleiman (2011), ao citar Sylvia Scribner e Michael Cole, o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita,

como sistema simbólico como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (Scribner e Cole, 1981, *apud* Kleiman, 2011, p. 18-19). Nesse sentido, o letramento se constitui como atividades mediadas socialmente, uma análise que negligencie a dimensão social do letramento é alienadora.

Assim sendo, Kleiman, citando Brian Steet (Street, 1984, *apud* Kleiman, 2011), apresenta duas perspectivas de compreensão dessas práticas, o letramento autônomo, que é uma forma restritiva de compreensão vinculada ao serviço da cultura dominante, e o letramento ideológico, sempre relacionado ao contexto social e cultural, no qual as práticas de letramento acontecem. Dessa forma, sob a perspectiva ideológica, o letramento adquire um caráter social e contextual, advertindo contra práticas padronizadoras e dominadoras de currículos que aparentemente buscam promover uma homogeneização das experiências de ensino.

Em perspectiva semelhante, para Brian Street (2013, p. 53) “o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos”. Essa abordagem vincula essencialmente o letramento à sua dimensão social, dissociando-se de um ponto de vista abstrato e desumanizador. Pode-se dizer, então, que desconsiderar seu componente social é abrir espaço para ideologias que visam à domesticação e à subalternização das diversas vivências de leitura e escrita que divergem das práticas dominantes.

Da mesma forma, Street (2013) atenta que as relações entre docentes e discentes são atravessadas por práticas sociais e que é impossível conceber práticas neutras de letramento, mesmo nos ambientes educacionais. Em outras palavras, a suposta imparcialidade do letramento educacional é comprometida por fatores como relações de poder, o grau diferente de formação educacional dos professores, a cultura escolar e os aspectos socioculturais dos estudantes.

Neste sentido, Rildo Cosson afirma que o letramento se refere à “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (2015, p. 11). Isto é, as práticas de letramento, sendo competências internalizadas, ao longo do tempo, por meio de sua execução, sempre se dão em contexto social. É por meio das relações sociais que indivíduos não letrados se apropriam do letramento. Portanto, pode-se afirmar que é

através das relações sociais que as práticas de letramento são repassadas e perpetuadas culturalmente.

Além disso, sendo “o letramento literário uma prática social”, ele é “responsabilidade da escola” (Cosson, 2015, p. 23). Ou seja, a escola é o lugar adequado de transmissão e inserção dos estudantes nas práticas de letramento, desde que as atividades escolares sejam embasadas em teorias adequadas. Formados adequadamente, os professores podem repassar o repertório letrado aos seus alunos. Para que isso aconteça, é preciso uma mudança nas culturas escolares, a fim de que as práticas de letramento literário não sejam repassadas de forma assistemática e improvisada.

Seguindo uma perspectiva semelhante, conforme a citação que Rogério Tílio e Cláudia Rocha fazem de Csilla Weninger, o letramento é “o entendimento sociosituado da produção de significados” (Weninger, 2020, *apud* Tílio; Rocha, 2024, p. 12). Essa afirmação corrobora com isso: o letramento está unido de tal modo ao seu local social de ocorrência que não faz sentido uma prática de letramento escolar neutra. Tílio e Rocha (2024) reafirmam isso explicitamente ao defenderem que a apropriação do letramento não pode ser concebida sem sua dimensão social e ideológica. Posto isto, pode-se observar que as influências sociais e ideológicas afetam sua forma de transmissão, quais os conteúdos culturais que serão repassados, às atividades de mediação e a forma como as práticas serão reproduzidas pelos estudantes. As práticas escolares de letramento devem ser pensadas de forma a não alienar os estudantes em uma pretensa neutralidade das ações didáticas, podendo ser fonte de reflexão sobre as ideias mesmas que a sustentam.

A dimensão social e interacional do letramento também é sustentada por Maria Aparecida Vergna (2021) que adota uma perspectiva ampla de letramento, na qual a leitura e a escrita, e a sua compreensão ocorre de maneira interacional. Com efeito, pode-se concluir que o letramento é um processo interativo entre o indivíduo que está se apropriando de uma determinada prática letrada sendo inserido em uma comunidade através das relações estabelecidas com indivíduos letrados. O significado e o uso que esse sujeito faz das práticas aprendidas podem ser negociados com a comunidade, já que as práticas são passíveis de mudança, pois “o letramento acontece nas práticas sociais, que também são mutáveis” (Vergna, 2021, p. 15).

As práticas de letramento podem ser apropriadas para os fins mais diversos em diferentes contextos sociais. Mas, para Vergna (2021), assim como para Cosson (2015), a escola continua como o principal mediador da aprendizagem das práticas letradas. Seguindo esse raciocínio, pode-se afirmar que é no ambiente escolar que os estudantes podem adquirir, de forma embasada, as competências necessárias para suas futuras ações acadêmicas, profissionais e políticas. Daí a importância de promover o aperfeiçoamento do ensino e criar condições para que ele seja socialmente contextualizado.

3. A LEITURA LITERÁRIA COMO CONSTRUTORA E COMPARTILHADORA DE SENTIDOS

Rildo Cosson afirma que, no ambiente educacional, “a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor” e principalmente dar “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2015, p. 30). Dessa forma, pode-se dizer que a leitura literária, além de melhorar a capacidade de leitura, pela prática constante, fornece instrumentos para a interpretação e articulação do entorno no qual se vive.

Assim, para que as aulas de literaturas sejam mais do que uma explanação histórica de características dos movimentos literários, é preciso uma mediação docente que motive o aluno a uma prática literária como leitura de si e do mundo. Pois, “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2015, p. 27). Nesse encontro com o texto, é possível receber suas ideias e articulá-las com as próprias de cada um, em uma nova síntese. Esse processo enriquece, não só o leitor, mas o próprio texto ganha novas significações a cada vez que é lido e suas ideias são manipuladas nas mentes leitoras.

Em perspectiva semelhante, Bakhtin (1997) afirma sobre a relação do indivíduo com o outro que:

> O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse (BAKHTIN, 1997, p. 55).

Seguindo esse raciocínio, compreende-se que a leitura é uma forma de entrar em diálogo com o outro, pois, na leitura, existe comunicação. Nesse diálogo, o leitor não se

confunde com o autor, mas entra em sua perspectiva em busca da ampliação de sua visão.

Segundo essa mesma abordagem dialógica, Bakhtin também observa que “a bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência” (Bakhtin, 1997, p. 35-36). Isso parece evidenciar a natureza social do ser humano que, mesmo em meio a aparente solidão, está em diálogo e interage com o mundo, a partir de processos dialógicos. Assim, pode-se dizer que a leitura pode ser compreendida não apenas como uma atividade solitária, mas, em certo sentido, um encontro com o outro, no qual os sentidos são constantemente negociados.

4. A CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Entende-se que uma das habilidades fundamentais para a leitura literária é a consciência crítica. Ela permite que o leitor não fique sujeito a uma análise descritiva do texto, mas o transcenda confrontando suas perspectivas ideológicas, sociais e culturais, pois permite uma “percepção crítica de sua realidade, que implica um método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo” (Freire, 2013, p. 112). Assim, o leitor literário passa a ver o texto não mais apenas com uma perspectiva artística ou com um distanciamento respeitoso, seu olhar ganha um aspecto analítico, questionador e reflexivo. Isso exige fuga da passividade, pois “na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda” (Freire, 1979, p. 18). Dessa forma, pode-se inferir que o leitor passa a ser um agente criador e recriador de significados, não aceitando passivamente as interpretações provenientes de outros sujeitos sobre o mundo e sobre si. Por conseguinte, pela própria ampliação dos horizontes gerados pela reflexão crítica, o leitor enriquece sua visão de mundo, pois entra em contato com outras perspectivas simultaneamente de forma aberta e crítica. Além disso, a consciência crítica gera consciência cidadã ao motivar reflexões sobre os discursos ideológicos e culturais presentes nas obras literárias.

Pode-se entrever que as potencialidades para o surgimento do pensamento crítico podem já se fazer presentes nos estudantes. Assim sendo, uma das características que podem ser aproveitadas pelos professores para motivar a criticidade é a curiosidade de seus alunos. Para Paulo Freire, não existe “na diferença e na “distância” entre a

ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação" (Freire, 1996, p. 15). De acordo com essa ideia, possivelmente, no ensino não deve haver uma substituição da curiosidade por outro tipo de impulso, mas um esforço para torná-la cada vez mais crítica.

Por meio da articulação entre criticidade e curiosidade, a reflexão crítica pode ser empregada, práticas alienadoras podem ser questionadas e o ensino de literatura pode se tornar um local de ampliação da capacidade interpretativa dos alunos em relação a si mesmos e suas realidades sociais. Para que isso aconteça, e para que o conformismo seja superado, (Freire, 1996) a curiosidade que precisa ser motivada é a questionadora. Assim, motivar a problematização de si e do contexto social no qual se vive pode ser fundamental para o desenvolvimento da postura crítica

Em consonância com essa perspectiva, Gambassi (2020) afirma que os paradigmas ideológicos dominantes são ameaçados quando um leitor não somente lê, mas reflete criticamente sobre o que foi lido adicionando novas camadas interpretativas. Sob essa perspectiva, interpretar é ir além do significado imediato que a obra literária possui e investigar os novos sentidos adquiridos pelo questionamento, fazendo uso do prisma do pensamento crítico. Diante disso, pode-se afirmar que o leitor não passivo, isto é, aquele que não permanece na camada de significação mais superficial da obra literária, é também, por isso, um leitor independente, pois não aceita o que lhe é oferecido sem que realize uma análise de quem lhe oferece, das suas motivações e do arcabouço ideológico que dá sustentação às ações do outro.

Um dos "perigos" aos quais a visão inocente do mundo está exposta é que "aqueles que não aceitam os sentidos já dados "inconformam-se" à estrutura dos saberes e até da sociedade" (Gambassi, 2020, p.1509). A partir dessa afirmação, pode-se compreender que o leitor passa a ser um sujeito não conformista, ao adquirir as ferramentas mentais necessárias para desvelar o que está por trás dos discursos circundantes. Assim, formar leitores críticos é tirá-los da inocência mental que os aprisiona e que muitos têm o interesse de os manter, com o objetivo de que tomem posse de seus lugares como cidadão atuantes para a modificação da sociedade.

Mas, para José Alves, sem um espaço de comunicação aberto, o ensino de textos literários não encontra recepção adequada, por parte dos alunos, caindo no vazio (Alves,

2023). A partir da percepção do autor, acredita-se que essa indiferença surge justamente em reação às práticas de ensino descontextualizadas motivadas por visões elitistas e, por isso, percebidas como opressoras. Dessa forma, para evitar que o ensino de literatura seja realizado em condições dialógicas precárias, existe a:

> Necessidade do diálogo inicial – e continuado -, na prática conjunta da leitura, na escuta dos diferentes pontos de vista do grupo e da própria incompreensão de alguns momentos ou algumas partes – que pode ser na sala de aula ou em outros espaços (Alves, 2023, p. 252).

Portanto, entende-se que se o conteudismo, a educação 'bancária' denunciada por Paulo Freire (2013), for substituído pelo compartilhamento e a construção conjunta de repertório entre docente e discentes, o ensino despertará a curiosidade de ambos os lados sobre os saberes repartidos e construídos. Então, a aula de literatura poderá se transformar em local de construção de conhecimentos elaborados e articulados de maneira relacional.

5. QUESTÕES RELATIVAS À SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, são discutidas questões relativas à sequência didática pertinentes para a construção da proposta apresentada na seção posterior.

O que é uma sequência didática? Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Essa concepção é oposta à ideia de um ensino não metódico, pois é preciso organizar as práticas educativas de uma forma sistemática. Dessa forma, a sequência didática pode ser entendida como uma forma recomendável de organizar o ensino, pois permite ao professor acompanhar e modificar a metodologia empregada ao longo de sua execução, conforme exigirem as necessidades dos alunos.

Ramos e Martins (2022), Miquelante *et al*. (2017) e Dolz (2016) retomam o conceito de forma semelhante. Para eles, é característico da sequência didática ser sistematicamente organizada e fazer com que os alunos estudem um determinado gênero textual escolhido para que se apropriem do mesmo. Diante do exposto, pode-se afirmar que propor uma sequência didática é oportunizar o contato dos estudantes com um gênero, com vistas à sua apropriação. A apropriação seria, então, tomar posse do

gênero estudado e dos processos criativos, linguísticos e discursivos empregados em sua produção.

Sobre as atividades empreendidas ao longo da sequência didática, Dolz afirma que "o exercício é uma atividade concebida para ajudar o aluno a superar os obstáculos e conseguir um novo progresso no desenvolvimento de linguagem" (2016, p. 250). Com efeito, entende-se que as etapas da atividade didática devem ser estruturadas para que os alunos sintam um contínuo ganho de complexidade e de demanda de suas habilidades linguísticas e discursivas. Desse modo, elas serão planejadas de forma a desafiar os discentes em um grau adequado, para que não percebam os desafios propostos como impossíveis de superar.

Com relação à condução da sequência didática, Miquelante *et al*. (2017), citando Dolz *et al*. (2004), destacam que o diálogo deve guiar o professor durante as atividades, em especial as avaliativas, para a adoção de uma postura compreensiva e humana. Assim, entende-se que o diálogo entre professor e aluno não deve ser reduzido ao ato de sanar dúvidas. A partir disso, é importante que o docente conheça o repertório dos estudantes para que haja um ponto mínimo de contato e aproximação para que a prática educativa se inicie sem atritos.

Ao citar Rouxel (2013), Ramos e Martins (2022) defendem que o aluno entre em diálogo pessoal com as obras literárias, a fim de despertar e manter o interesse pela literatura. Dolz vai ao encontro disso ao destacar que o "desenvolvimento da linguagem é intimamente ligado ao desenvolvimento da pessoa e uma sinergia entre os dois é indispensável para mobilizar os exercícios sobre finalidades que os superam" (2016, p. 251). A partir dessas contribuições, entende-se que uma separação entre desenvolvimento educacional e desenvolvimento pessoal é prejudicial para o sujeito, no qual essas duas dimensões são inseparáveis: o aluno. Acredita-se que a dimensão educacional e a dimensão pessoal precisam dialogar para que o professor possa motivar o discente para a aprendizagem.

6. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta seção está metodologicamente fundamentada no conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Além disso, a construção de sentidos a partir do texto literário possui fundamentação em Cosson (2015). Por fim, o pensamento

freireano embasa a dimensão crítica da proposta (Freire, 1979, 1996, 2013). A proposta de sequência didática está organizada da seguinte forma:

Quadro 1 – Etapas e objetivos da proposta de sequência didática.

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS	CRONOGRAMA
INTRODUÇÃO	Atividades de motivação pelo uso de fotografias relacionadas às temáticas tratadas que mobilizem os conhecimentos prévios dos estudantes.	Mobilizar a reflexão crítica dos estudantes para a inseri-los nas temáticas que serão analisadas.	Aula 1, semana 1.
1° MÓDULO	Leitura da primeira parte da obra literária escolhida; Primeira roda de conversa orientada pela leitura da obra e por textos críticos; Início da produção da produção escrita (história em quadrinhos).	Aprofundar a compreensão da obra literária a partir da leitura, do compartilhamento de sentidos e da interpretação crítica.	Aula 2, semana 2.
2° MÓDULO	Segunda roda de conversa orientada pela leitura da segunda parte da obra literária e por textos críticos; Revisão e continuação da produção escrita.	Ampliar o aprofundamento da compreensão da obra literária por meio da relação com situações contemporâneas	Aula 3, semana 3.
PRODUÇÃO FINAL	Revisão final da produção escrita;	Revisar e socializar as produções	Aula 4, semana 4.

	Apresentação e socialização das produções dos estudantes.	literárias estudantis para a adaptação do gênero literário estudado para histórias em quadrinhos e o compartilhamento das reflexões construídas ao longo da sequência didática.	

Fonte: autoria própria.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

A sequência didática foi elaborada, tendo em vista o 2. ° ano do Ensino Médio. Ela foi estruturada para atender aos critérios referentes à identificação crítica da visão de mundo que informa o texto e à produção textual, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) com relação ao Ensino Médio. Ela toma como referência o romance “O quinze”, de Rachel de Queiroz (2012) que, por meio da trajetória de Chico Bento e da narrativa da relação estabelecida entre Conceição e Vicente, podem servir para problematizar as desigualdades presentes na obra causadas pela seca e pelas diferenças sociais.

Como dito anteriormente, ela consiste na possibilidade de promover o letramento literário de forma crítica, a partir do questionamento suscitado por temáticas presentes na obra literária confrontadas com as realidades sociais e pessoais dos estudantes.

6.2 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS

Entende-se que as aulas de literatura no Ensino Médio devem ir além da contextualização histórica e social, mantendo o texto literário no centro do processo de ensino e aprendizagem, pois, como declara a BNCC:

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de

> autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

Dessa forma, na presente proposta de sequência didática, o texto assume a centralidade no processo de leitura, interpretação e produção textual. Além disso, por se entender que "leitura, escrita e principalmente criticidade são letramentos" (Tílio; Rocha, 2024, p. 12), é possível propor atividades ao longo de toda a sequência didática a partir das quais os estudantes sejam conduzidos por meio de questionamentos que oportunizem a apropriação de uma postura crítica perante o texto.

Quanto à avaliação, ela irá além da produção final e considerará também todo o percurso ocorrido através das atividades de leitura, de interpretação e da produção textual, realizando uma avaliação das atividades de forma contínua. Nas atividades de leitura e interpretação, serão considerados os critérios de posicionamento perante as questões levantadas pelo texto, de formulação de interpretações e de estabelecimento de relações entre as temáticas do texto e situações relacionadas encontradas na sociedade e em seu próprio contexto social. Recomenda-se que as atividades se realizem em quatro aulas, uma vez por semana, para que haja tempo adequado para sua execução.

Quanto à produção textual, a avaliação considerará o nível de apropriação das características da obra estudada, a coerência textual e a capacidade de reelaborar as questões de "O quinze" para a atualidade, objetivo da atividade de escrita. Nesse sentido, será avaliada a evolução da produção textual, desde sua fase inicial até sua versão definitiva, com a superação das dificuldades apresentadas durante o percurso didático. Por fim, ao longo da proposta, os critérios de avaliação estarão ligados aos objetivos pretendidos neste roteiro de ensino.

6.3 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência está organizada em quatro módulos, sendo eles a introdução, o primeiro módulo, o segundo módulo e a apresentação do texto produzido pelos alunos. Cada uma destas etapas está articulada em uma progressão pedagógica, de forma que possam ser desenvolvidas progressivamente por meio das atividades de leitura, interpretação crítica e produção textual.

A introdução compreende o momento inicial da implementação da sequência didática na sala de aula. Ela tem o objetivo de fazer os alunos entrarem em contato com

as temáticas e o gênero textual a serem trabalhados pela primeira vez. Após uma breve apresentação da obra e dos objetivos pretendidos com sua aplicação, ocorrerá a atividade de motivação, pensada como uma preparação para as etapas seguintes. Esta atividade utiliza métodos para o estabelecimento de relações entre as temáticas da obra analisada e as questões sociais e pessoais do âmbito de vivência dos estudantes, para que a curiosidade desperte os conhecimentos prévios necessários ao surgimento da reflexão crítica.

A atividade de motivação poderá consistir na exibição de um conjunto de fotografias históricas sobre as temáticas expostas em "O quinze" (2012), especialmente sobre a seca e suas consequências sociais. Primeiramente, a atividade poderá iniciar-se com perguntas descritivas, por meio da observação de elementos presentes nas imagens, como as pessoas retratadas e os locais onde se encontram. Após isso, a atividade poderá avançar para questionamentos que estimulem a problematização e a interpretação, com o objetivo de estimular a formulação de hipóteses sobre as possíveis situações sociais representadas nas fotografias. Dessa forma, a partir das interpretações e hipóteses levantadas, o professor poderá fazer uma breve contextualização histórica e social das problemáticas da seca de 1915 e das características do gênero textual. A contextualização precisa ser exposta sem prejudicar a centralidade do texto literário, que é o local de onde a interpretação e a reflexão devem partir, conforme orientação da BNCC (2018).

Terminada a atividade de motivação, o professor instruirá os alunos a lerem a primeira parte da obra, a partir das cópias disponíveis na biblioteca escolar. Essa atividade de leitura poderá ser realizada em casa, de preferência individualmente, tendo como referência as discussões levantadas durante a atividade inicial. A depender do número de exemplares disponíveis e das condições da turma, a leitura pode ser realizada sob outras configurações.

Após a introdução, o primeiro módulo terá início após a leitura da primeira parte da obra. Nele ocorrerão uma roda de conversa, a primeira interpretação do texto lido, e a primeira etapa da produção textual. A primeira roda de conversa tem por objetivo o compartilhamento das interpretações realizadas pelos estudantes ao longo da leitura e do aprofundamento das questões levantadas durante a atividade introdutória. O professor poderá propor uma discussão sobre as diferenças de deslocamento marcadas pela desigualdade social, comparando a forma como as famílias de Chico Bento e de

Conceição conseguem fugir dos problemas causados pela seca. A reflexão poderá ser motivada pelo uso de textos críticos, desde que sejam estritamente auxiliares ao texto literário. Começando em duplas, o professor pode pedir para que cada aluno fale para seu colega sobre quais condições limitam a tomada de ações da família de Chico Bento e quais delas favorecem a família de Conceição. Após isso, em quatro grupos os estudantes irão socializar suas respostas e estabelecer uma relação com uma situação semelhante do presente, para depois compartilhar os resultados com toda a turma. Assim, os debates podem partir de algum ponto de contato entre o contexto social dos estudantes e a obra literária estudada que tenha o potencial de iniciar o caminho, rumo à consciência crítica, amadurecendo a curiosidade natural dos estudantes, conforme conceituada por Paulo Freire (1996). Em meio a isso, o professor pode explicar, de forma prática, as características do gênero estudado por meio dos elementos encontrados pelos estudantes durante a atividade de leitura.

Os momentos de leitura e interpretação foram concebidos para ocorrerem em continuidade, por isso, as reflexões realizadas na roda de conversa guiarão a leitura da segunda parte da obra. Terminada a roda de conversa, o professor solicitará aos estudantes o início da produção escrita, na qual eles irão reelaborar uma temática presente em “O quinze” para o contexto contemporâneo, preferencialmente para o próprio contexto social. A atividade de escrita, iniciada nesse módulo, consistirá na transposição para histórias em quadrinhos do texto literário na qual os estudantes adaptarão as temáticas da obra de Rachel de Queiroz ao contexto social atual, preservando suas características.

O segundo módulo da sequência didática é dedicado ao aprofundamento das discussões através de uma nova roda de conversa e a primeira revisão da produção textual iniciada anteriormente. A segunda roda de conversa partirá dos desafios sociais enfrentados pelos retirantes da seca depois de chegarem a Fortaleza, através das experiências de Chico Bento e sua família. Assim como a roda anterior, essa também poderá ser motivada pelo uso de textos críticos que sejam secundários ao texto literário. No começo da dinâmica, a turma será dividida em dois grupos, nos quais os estudantes identificarão qual a situação vivenciada, irão relembrar o que a causou, quais são suas consequências e como essa dinâmica se manifesta atualmente. Em seguida, os grupos trocarão as suas reflexões escritas e avaliarão criticamente as explicações do outro

grupo. Após a avaliação, as respostas serão socializadas por um representante de cada grupo.

Nessa segunda parte, espera-se que os estudantes possam retomar de forma aprofundada as interpretações referentes ao texto lido, com o objetivo de ampliar e reformular continuamente suas reflexões. Após a roda de conversa, ocorrerá a primeira revisão das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes, sendo os alunos orientados pelo professor em suas dúvidas. Eles revisarão problemas referentes à organização textual, as dificuldades referentes à elaboração de suas ideias e as características do gênero solicitado.

A seção final da sequência didática é voltada para a revisão definitiva da produção textual e sua apresentação. Junto ao professor, os estudantes realizarão os últimos ajustes gramaticais, de coerência e de organização conforme as características do gênero solicitado. Por fim, após a revisão final, ocorrerá a apresentação do texto produzido pelos estudantes, a qual poderá ser realizada tanto em sala de aula quanto, se for oportuno, para o restante da comunidade escolar. Assim, essa apresentação poderá acontecer em ocasião de feiras e gincanas escolares, ampliando o alcance dos textos criados pelos estudantes e atribuindo a eles uma finalidade social.

6.4 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Por não ter sido aplicada, em razão da falta de disponibilidade das escolas e do cronograma, a proposta, aqui apresentada, é, na verdade, uma contribuição de caráter propositivo para o ensino de literatura em Língua Portuguesa. Essa limitação, de natureza prática, transferiu a pesquisa para a análise bibliográfica dos conceitos de letramento (Kleiman, 2009; Cosson 2015), da capacidade da literatura de dialogar com as realidades pessoais e sociais dos estudantes (Cosson, 2015) e da consciência crítica (Freire,1979, 1996, 2013). Essas definições foram integradas à noção de sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), de modo a promover o letramento literário de natureza crítica por meio da problematização articulada de questões relacionadas à obra, ao leitor e à sociedade. Desse modo, é oferecido uma nova forma de abordar o ensino de literatura de forma sistemática

Portanto, o caráter propositivo da sequência didática impede a verificação de sua eficácia empírica. Entretanto, por seu caráter crítico e pela articulação dos conceitos utilizados em sua construção, acredita-se que, ao ser adaptada às circunstâncias

concretas de uma sala de aula do ensino médio, a proposta possa ser um meio efetivo para promover o letramento literário em dimensão crítica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de sequência didática aqui apresentada possui o propósito de responder ao conformismo das práticas docentes e ao imobilismo reflexivo que essas atividades inspiram nos estudantes, fenômeno conhecido como educação bancária (Freire, 2013). Além disso, o seu caráter sistemático faz com que a superação desses problemas se dê gradualmente, não sobrecarregando os alunos ou os professores. Por isso, procurou-se elaborar uma intervenção que priorizasse atividades que demandam reflexão, leitura e interpretação constantes e sequenciais, em vez daquelas que requerem memorizações conceituais.

Entende-se que a superação de um ensino focado na reprodução conteudista passa pela promoção de uma criticidade que busque refletir contextualmente sobre o texto literário. Desse modo, além da criticidade, buscou-se relacionar a obra literária com as problemáticas que afetam o contexto social dos estudantes, para que a reflexão daí surgida possa ser um fator para a emergência de uma consciência transformadora.

Assim, a proposta, aqui apresentada, possui a finalidade de contribuir para que os estudantes desenvolvam suas consciências críticas, conforme concepção de Paulo Freire (1979, 1996, 2013). Isso ocorre por se entender que o letramento literário, em sua dimensão crítica, é uma ferramenta de inclusão e transformação da sociedade leitora e da vida social mais ampla. Por ser uma proposta elaborada a partir de uma perspectiva ampla, considera-se que sua eventual implementação deve sempre levar em conta o contexto social e escolar no qual essas atividades poderão ser realizadas.

A perspectiva adotada nesta proposta de sequência didática reflete o desejo de buscar “a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação” (Freire, 2013, p. 145). Com efeito, facilitar o acesso dos estudantes à vida cidadã por meio do letramento literário crítico pode constituir um caminho possível para que a apatia social e política seja rejeitada em prol da participação social transformadora da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, José. A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 238–263, 2023. DOI: 10.5752/P.2358-3428.2023v27n59p238-263. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30368. Acesso em: 9 maio 2026.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch**. Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/LYBRB5MMJTz8zRrfpk4xfvN/?lang=pt. Acesso em: 29 abr. 2026.

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book.

GAMBASSI, Giulia Mendes. “Meu amigo Nietzsche”: os perigos da leitura crítica em um mundo conformado. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1498-1512, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/G9npHW3s5xDXYtQPMwQKVJG/?lang=pt. Acesso em: 8 maio 2026.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 1, p. 259–299, 2017. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650771. Acesso em: 30 abr. 2026.

RAMOS, Penha Élida Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Letramento e autoria: uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 48, e241466, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-46342022482241466por. Acesso em 30 abr. 2026.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 abr. 2026.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **DELTA**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/. Acesso em: 1 maio 2026.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, e24366, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tl/a/3bs8tXtFs6xvt9cVqzDVP3J/?lang=pt. Acesso em: 2 maio 2026.