

## A literatura em práticas de letramento: experiências pedagógicas em aulas de português

*Literature in literacy practices: pedagogical experiences in Portuguese classes*

 Bárbara Carolina Vanderley Boaventura \*  
Dayane Belém Costa Ferreira \*\*

Recebido em: 21 maio 2024  
Aprovado em: 21 nov. 2024

**Resumo:** O presente artigo objetiva, por meio da apresentação de duas sequências didáticas desenvolvidas em aulas de português de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, demonstrar como a leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento do letramento de estudantes em idade escolar. Para isso, destaca-se, entre outras práticas, a utilização de gêneros textuais diversos em sala, sejam escritos ou orais, literários ou não-literários. Como base teórica para este estudo, utilizou-se o aporte teórico de Kleiman (1995), Soares (2004), Marcuschi (2008) e Miranda (2018). Os resultados da pesquisa indicam que há uma intrínseca relação entre alfabetização, letramento e leitura literária e que, mesmo que a alfabetização complete seu ciclo, as habilidades de letramento do estudante são continuamente aprimoradas, a depender do estímulo escolar, familiar e/ou social. Ademais, pontua-se que a utilização, pelo docente, de gêneros textuais diversos nas aulas de português é um recurso profícuo não somente para o desenvolvimento das fases da alfabetização, como também para o desenvolvimento do letramento do estudante ao longo da sua trajetória escolar e para além dela.

**Palavras-chave:** Aulas de português. Literatura. Alfabetização. Letramento. Sequências didáticas.

**Abstract:** The aim of this article is to show how reading can contribute to the development of literacy<sup>1</sup> in school-age students, through the use of Portuguese classes in a school in the Federal District. To this end, we highlight, among other practices, the use of different textual genres in the classroom, whether written or oral, literary or non-literary. The theoretical basis for this study was Kleiman (1995), Soares (2004), Marcuschi (2008) and Miranda (2018). The results of the research indicate that there is an intrinsic relationship between literacy, literacy and literary reading and that even if literacy completes its cycle, the student's literacy skills are continuously improved, depending on school, family and/or social stimuli. Furthermore, it should be pointed out that the use of different textual genres in Portuguese classes by teachers is a useful resource not only for the development of the literacy stages, but also for the development of the student's literacy throughout their school career and beyond.

**Keywords:** Portuguese classes. Literature. Literacy. Literacy. Didactic sequences.

\* Bacharel e licenciada em Letras - Português pela UnB. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Professora de língua portuguesa da SEEDF. Editora adjunta e revisora de textos da Revista Com Censo e da Revista Com Censo Jovem (SEEDF). Contato: barbara.boaventura@se.df.gov.br

\*\* Mestra em Linguística pela UnB. Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia - IESA e Orientação Escolar pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Michelangelo (2007) e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (2017). Atualmente atua no Setor de Afastamento Remunerado para Estudos da SEEDF. Professora na Educação de Jovens e Adultos da SEEDF. Contato: dayane.belem@gmail.com.

## Introdução

Antes de iniciar a discussão a respeito das práticas de letramento em aulas de língua portuguesa, é essencial, no contexto deste artigo, abordar alguns pontos sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Basicamente, a alfabetização pressupõe a aprendizagem do sistema da leitura e escrita por meio de grafemas, enquanto o letramento diz respeito ao uso competente desse sistema de escrita nos contextos sociais em que a língua escrita é utilizada (Soares, 2010).

A partir de estudos de Magda Soares (2004, 2010), um dos nomes que se dedicou à pesquisa dessa temática no Brasil, “alfabetizar-se corresponde à aprendizagem da tecnologia do sistema alfabético e ortográfico de uma língua, passando a utilizar dos mecanismos da leitura e da escrita de sua língua materna” (Boaventura, 2023, p. 83). Esse processo depende do método de alfabetização aplicado, temática que promove debates amplos e não findos na agenda educacional brasileira (esses debates não serão temas discutidos nesse estudo).

O estudo estrutura-se em cinco partes: a primeira delas, a *Introdução*, apresenta brevemente o contexto no qual o estudo está inserido; na *Metodologia*, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nas duas sequências didáticas; na *Fundamentação Teórica*, apresenta-se o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa, apresentando definições teóricas importantes como os conceitos de alfabetização e letramento, o papel dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e a importância da leitura de textos literários na sala de aula; na seção *Resultados e Discussão*, são apresentados os dados coletados, incluindo alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes ao longo da prática. As *Considerações Finais* apresentam conclusões e apontamentos relevantes, obtidos com base nas experiências didáticas relatadas. O artigo conta ainda com um *Apêndice*, que traz uma atividade elaborada pela professora durante a realização da segunda sequência didática.

## Metodologia

Com o objetivo de investigar e mostrar a importância da leitura de textos literários em práticas de letramento em aulas de português, este artigo apresentará duas sequências didáticas realizadas em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), discutindo os resultados obtidos com essas práticas e a relevância delas para o desenvolvimento do letramento dos estudantes.

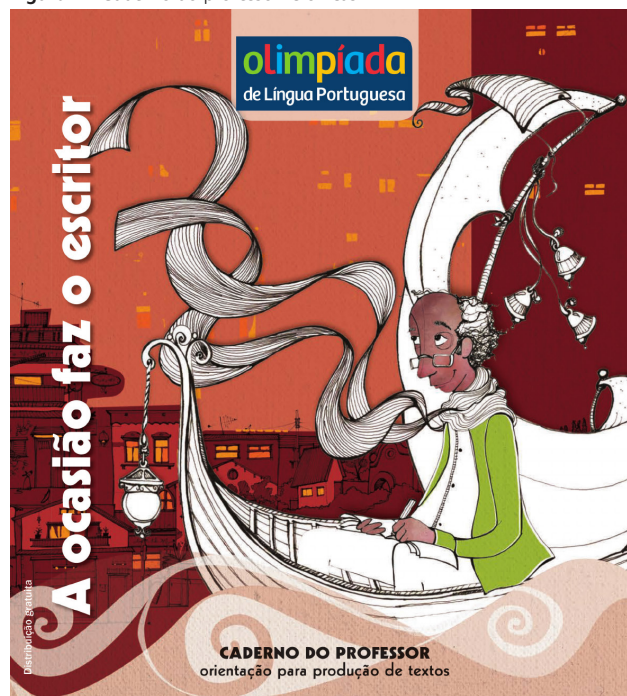
As sequências didáticas foram elaboradas e realizadas pela professora de português (uma das autoras deste estudo) de cinco turmas de 7º ano, cada uma com aproximadamente 15 estudantes na faixa etária entre 12 e

14 anos, em uma escola de Ensino Fundamental (anos finais) da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano de 2022. No período mencionado, as escolas da SEEDF retornavam, gradativamente, ao ensino presencial após o contexto pandêmico que o mundo enfrentava. Nesse cenário, estudantes e professores utilizavam máscaras, e, para garantir maior distanciamento entre eles, a escola dividiu as turmas em dois grupos: o primeiro frequentava a escola em uma semana, enquanto o outro grupo ia na semana seguinte. Os docentes ministravam a mesma aula para ambos os grupos.

Para as práticas apresentadas e discutidas neste estudo, foi usado tanto o espaço regular da sala de aula como a biblioteca escolar, além de outros espaços coletivos da escola, como o pátio e outros ambientes ao ar livre, conforme se pode visualizar nas Figuras 4, 5 e 6.

Para a realização da primeira sequência didática, foi utilizado material elaborado para a Olimpíada de Língua Portuguesa, sendo escolhidos dez exemplares da coletânea de crônicas, distribuídos para a turma, e o *Caderno do professor: orientação para produção de textos* (Figura 1), utilizado pela professora<sup>3</sup>. Nessa coletânea<sup>4</sup>, estão publicadas crônicas da literatura brasileira, sendo que, para esse estudo, a professora selecionou o texto *Cobrança*, de Moacyr Scliar. Destaca-se que a opção por contos ou crônicas é indicada em aulas de português por se tratar de textos literários mais breves, que podem ser explorados em tempo mais hábil no contexto escolar, diferentemente de romances ou narrativas mais longas.

Figura 1 - Caderno do professor: crônicas



Fonte: Cenpec, 2019.

Na segunda sequência didática, foi apresentado o curta-metragem *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, em inglês *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce, 2012), que tematiza o valor transformador dos livros na vida do protagonista, que tinha uma vida pacata antes da reviravolta que os livros trouxeram. Essa sequência também foi desenvolvida com as mesmas turmas de estudantes, no mesmo ambiente escolar, em períodos subsequentes. A intenção de utilizar a linguagem audiovisual, além de explorar os multiletramentos<sup>5</sup>, dialoga com a temática abordada na sequência e é uma maneira de mobilizar conhecimentos prévios e sistematizar outros após a exibição do curta, visto duas vezes para que os estudantes pudessem interpretar detalhes visuais e sonoros com mais atenção.

Além da exposição do curta, a professora elaborou um questionário de análise (disposto no *Apêndice* deste artigo), com dez questões, as quais foram respondidas pelos estudantes em sala de aula, a fim de compreender seus registros, impressões e interpretações após o desenvolvimento completo da atividade.

## Fundamentação teórica

Nessa seção, serão apresentados conceitos, termos e discussões relevantes, utilizados como arcabouço teórico desse estudo.

## Métodos de alfabetização: sintéticos e analíticos

Quando o assunto versa sobre alfabetização, há diversos métodos existentes, que, por sua vez, costumam estar divididos em métodos sintéticos e analíticos (Montano, 2016).

Os métodos sintéticos correspondem àqueles que partem de unidades menores para então chegar a unidades maiores, como palavras ou sentenças. Eles podem ser de três tipos: alfabético, silábico ou fônico. No primeiro, também chamado de soletração, a letra é primeiramente nomeada para a criança, que aprende o alfabeto para então começar a construir sílabas e posteriormente criar sentenças. No segundo método, a criança aprende as combinações silábicas para então começar a ler as

primeiras sentenças. Ambos são tidos como métodos de aprendizagem mecânica, pois exigem memorização. O método fônico inicia-se com os fonemas. Nele, o estudante aprende a associar um determinado som da língua a uma letra. Entretanto, esse método recebe críticas diversas, uma vez que, no português, há sons que são representados por mais de uma letra.

Já os métodos analíticos fazem o caminho inverso dos sintéticos, visto que partem de unidades maiores para unidades menores, podendo ser também de três tipos: palavração, sentencição e global. A palavração corresponde ao reconhecimento de letras e sons por meio de palavras simples. A sentencição inicia o contato com sentenças completas para então chegar às estruturas menores. E o método global, também conhecido como método das histórias, baseia-se na apresentação de historietas.

## Alfabetização: um processo de fases

A seguir, são apresentadas as fases do processo de alfabetização de acordo com os estudos de Magda Soares (2004). Ressalta-se que essas etapas podem se diferenciar conforme a corrente teórica adotada. Esse processo não é uniforme e ocorrem saltos de uma fase para outra, a depender do desenvolvimento do estudante. A Figura 2 mostra uma representação esquemática das oito fases da alfabetização, defendidas por Soares (2004) e explicadas na ordem em que aparecem.

A fase icônica é a fase mais inicial do processo, quando a criança utiliza apenas ícones e desenhos para representações no papel. A fase seguinte, chamada de garatuja, é a fase em que a criança ainda não reconhece que a palavra é som, e permanece representando a língua com desenhos, porém buscando assemelhá-los à grafia da letra cursiva dos adultos, imitando o movimento com linhas curvas e aleatórias. A terceira fase, pré-silábica, compreende o momento em que a criança percebe que a escrita se utiliza de letras, mas ainda as utiliza aleatoriamente, sem criar sílabas. Nesse sentido, quaisquer letras servem para escrever o que ela quiser, sem que haja uma sequência e combinação sistemática de letras, ou seja, uma convenção escrita. Na quarta fase, chamada de silábica sem valor sonoro, a criança percebe que existe uma cadeia sonora,

Figura 2 - Fases da alfabetização, segundo Magda Soares



Fonte: Nova Escola (2017).

a qual compõe a palavra, e que essa palavra é dividida em partes menores, denominadas sílabas. Como ela não faz associação entre letra e fonema, a representação silábica está sem valor sonoro.

Na fase posterior, silábica com valor sonoro, a criança começa a fazer a associação entre letra e fonema, ou seja, começa a compreender que os sons não são representados de forma aleatória, mas sim de maneira “organizada”. Ainda não há uma plena consciência de todas as letras e fonemas, e, por isso, em geral, ela representa os sons mais significativos da palavra, como as vogais que sustentam as sílabas e as letras iniciais dos vocábulos. Na etapa seguinte, a silábico-alfabética, a criança percebe que há mais fonemas na palavra, ou seja, ela nota que, em geral, há uma letra para uma representação fonética (futuramente, ela descobrirá que nem todas as palavras seguem essa regra em língua portuguesa).

Na fase alfabética, a criança encaminha-se para concluir o processo de alfabetização, pois é nessa etapa que ela consegue escrever palavras variadas, associando letra e fonema. Mas é provável que ocorram desvios de ortografia, sobretudo nas palavras em que duas letras podem representar um único fonema, situação comum no português, como é o caso de *sc*, *ss* ou *sç* para representar o fonema /s/. Na última fase, conhecida por ortográfica, espera-se que o estudante comece a entender e assimilar as convenções ortográficas na língua que padronizam certos usos na escrita, assim como perceber que alguns fonemas podem ser graficamente representados por mais de uma letra.

Nessas duas últimas fases, é crucial o olhar atento do professor alfabetizador nos anos iniciais e, posteriormente, dos docentes de português nos anos finais, pois, com frequência significativa, ocorrem desvios de natureza ortográfica nos textos dos estudantes, oriundos dessas últimas fases de alfabetização, os quais precisam ser superados ao longo do processo escolar.

Há correntes teóricas distintas que investigam e explicam o processo de aprendizagem da leitura e escrita, como a teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que ficou bastante conhecida com a publicação da obra com o mesmo título. Neste artigo, no entanto, não serão aprofundadas outras teorias. Passa-se, portanto, à conceituação do fenômeno do *letramento*, tema central deste artigo.

## Conceituando letramento

Os estudos a respeito de letramento no Brasil são tão recentes que o termo só foi dicionarizado em 2001. Segundo Soares (2010), esse termo foi usado pela primeira vez, na língua portuguesa, em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Posteriormente aparece em outras obras, nas quais o conceito é mais explorado, como em *Adultos*

*não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988), *Os significados do letramento*, de Angela Kleiman (1995) e *Alfabetização e letramento*, também de autoria de Tfouni (1995).

De acordo com Kleiman (1995) o letramento “pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Assim, o letramento demanda o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social, ou seja, em práticas concretas da vida cotidiana e social. Portanto, é um processo que vai além do ambiente escolar, pois o indivíduo utiliza-se diariamente dessas habilidades nos diversos contextos sociais para se expressar, se manifestar, se comunicar, compreender o mundo em que está inserido e interpretar o que os outros dizem.

Em poucas palavras, o processo de letramento é o uso social das habilidades da leitura e da escrita pelo indivíduo, que “responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.” (Soares, 2010, p. 40).

Trata-se, desse modo, de um conceito que guarda, em sua essência, um eixo central: exige práticas coletivas, sociais, comunitárias e pragmáticas que inserem significado no uso concreto da língua materna, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Assim, é possível afirmar que as práticas de letramento são indispensáveis à vida e que o nível do letramento de um indivíduo está em constante desenvolvimento.

## A relação entre letramento e alfabetização

Estabelecidos e delimitados os conceitos para alfabetização e letramento, traça-se a relação entre esses dois processos. Consoante os estudos de Soares (2004), alfabetização e letramento são processos simultâneos que se complementam à medida que ocorrem, de forma concomitante: “[...] há uma relação de soma entre os dois processos e que devem acontecer simultaneamente desde a educação infantil e durante todo o processo de aprendizagem da língua escrita” (Carvalho, 2020, p. 2).

Para a estudiosa, alfabetizar-se é apropriar-se do sistema de escrita e letrar-se é desenvolver habilidades de uso do sistema de escrita no mundo real. Para ela, o ideal é que a criança se alfabetize em contextos de letramento, processo ao qual ela chamou de “alfalettrar”. Em entrevista concedida à revista *Nova Escola*, Soares explica: “A criança se alfabetiza num contexto de letramento e ela se letra ao mesmo tempo que se alfabetiza” (Nova Escola, 2017). A autora destaca ainda que é fundamental a professora conhecer e saber como ambos os processos funcionam, assim como respeitar as especificidades de cada um.

Embora esse cenário seja o ideal, nem sempre é o real em muitas escolas brasileiras. Diversos fatores influenciam diretamente na possibilidade de oferecer ou não

realidades favoráveis e propícias para que ocorra um processo sólido de alfabetização e letramento, como a formação acadêmica e linguística dos docentes – que, em muitas regiões brasileiras, ainda é bastante precária –, e a estrutura física de muitas escolas, também bastante precária. Além disso, os recursos didático-pedagógicos são limitados, o acesso a bibliotecas e a materiais didáticos diversos é restrito, o acesso a outros ambientes que possibilitem práticas de letramento é muitas vezes inexistente ou limitado. Existem também barreiras familiares, sociais, culturais e econômicas, que não necessariamente impedem, mas impactam negativamente o processo de alfabetização.

Não se trata aqui de uma crítica ao termo alfalettrar proposto por Soares (2004), mas de uma ressalva importante à realidade educacional do Brasil: para que o processo de alfabetização e letramento flua com qualidade, há condições mínimas que precisam ser concretizadas. Obviamente, é indispensável destacar também que os estudantes são capazes de aprender em ritmos diferentes, desde que tenham oportunidades e condições para isso, além de docentes engajados com esse objetivo.

De qualquer forma, Soares explica que há uma relação de intercâmbio entre alfabetização e letramento. Ou seja, aprender as habilidades de leitura e escrita repercute na participação ativa e coletiva na vida em sociedade. Essa participação envolve práticas reais que demandam conhecimentos acerca do mundo, da língua materna e de outras formas de linguagem.

Um exemplo dessa relação, a título de ilustração, seria um estudante que aprende, na escola, a respeito da estrutura, da linguagem e dos objetivos do gênero textual *e-mail*, conhecendo sua origem e suas características específicas. Posteriormente, em contextos profissionais, ele pode precisar enviar um *e-mail* para sua chefia, solicitando, por exemplo, uma demanda da equipe ou lidando com uma situação semelhante.

A todo momento, em diversas situações da vida em sociedade, há a necessidade de se mobilizar habilidades de leitura e escrita, não só no ambiente profissional. Por essa razão, a escola precisa estar constantemente atenta às demandas educacionais, sociais, culturais e econômicas atuais, que exigem indivíduos cada vez mais dinâmicos, atentos e proficientes, sobretudo em um cenário notadamente marcado pelo surgimento constante de novas tecnologias.

Miranda (2018) aprofunda ainda mais essa discussão ao ressaltar que saber ler e escrever de forma não reflexiva não é mais suficiente; é necessário posicionar-se como sujeitos ativos e reflexivos em práticas que envolvam a leitura e a escrita, de modo a promover a transformação social. A partir dessa perspectiva, emergem as concepções de letramento e multiletramentos.

Encontra-se aí um desafio para as escolas, que perpassa o processo de ensino-aprendizagem do estudante: o desenvolvimento das práticas de letramento no contexto escolar. Essas práticas podem ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, destacando-se, entre elas, o uso de textos literários nas aulas de língua portuguesa, assunto do próximo tópico.

## Importância da literatura em aulas de português

Ao ser analisado, o ambiente escolar é um dos mais importantes locais para o desenvolvimento e o aprimoramento do letramento dos indivíduos. Em muitas situações, a escola é o único ou um dos poucos espaços onde o estudante tem contato com a cultura letrada. Isso ocorre porque, entre outras funções, a escola tem a responsabilidade de oferecer formação acadêmica, científica, humana, intelectual e literária.

Entre as diversas práticas de letramento possíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar, o trabalho docente com textos literários constitui-se um caminho pertinente à formação cultural, humana e acadêmica do indivíduo. Optar, portanto, por uma abordagem educacional que valorize a leitura de textos literários é um caminho para permitir aos estudantes, além de acesso a outros universos e personagens, por meio do texto ficcional, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação de seus horizontes.

Além disso, a literatura pode proporcionar-lhes aprendizagens que os tornem mais criativos, reflexivos e, por que não, críticos em relação aos acontecimentos ao seu redor, bem como mais fluentes no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos. Isso ocorre porque a essência da literatura é a palavra, cuidadosamente escolhida e organizada pelo escritor para produzir um texto ficcional ou poético, conforme pontua Candido (2004): “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado” (Candido, 2004, p. 179). Assim, o texto literário constitui-se de tal maneira, conforme o crítico literário define:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2004, p. 176).

Candido (2004), em seu clássico texto *Direito à literatura*, defende fortemente que a literatura é um direito humano e, como tal, todos os indivíduos em uma sociedade, incluindo estudantes em fase escolar ou não, devem ter o direito de acessá-la. Nesse sentido, a sala de aula se configura como um espaço não apenas propício, mas também fundamental

para o desenvolvimento do letramento literário do estudante. Souza e Cosson (2011, p. 102) afirmam que o letramento literário “[...] faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. Todavia, para esses autores, o letramento literário é singular e, por isso, tem uma relação diferenciada com a escrita.

Cosson (2014) destaca que o letramento por meio de textos literários vai além do simples uso social da escrita. Ele envolve uma dimensão específica que permite o pleno domínio da leitura e da escrita, valorizando a compreensão profunda dos textos e a capacidade de interpretação crítica. Esse processo, ao privilegiar a literatura, promove não apenas a habilidade técnica, mas também o desenvolvimento intelectual e cultural do leitor, ampliando sua percepção de mundo.

Nesse contexto, é essencial que os professores reconheçam que a promoção da literatura desde os estágios iniciais traz uma série de benefícios para a educação como um todo, pois o letramento literário vai além da simples habilidade de ler e compreender textos literários; ele envolve práticas que fomentam uma interação significativa entre o leitor e o texto. Assim, os estudantes não apenas aprimoram sua capacidade de interpretação e escrita, mas também enriquecem seu vocabulário.

Ressalta-se que, na Educação Básica, a literatura pode desempenhar ainda um papel relevante no desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes. Entretanto, é importante destacar que, embora a literatura tenha um papel fundamental na formação discente, acredita-se que a imposição da leitura de obras literárias não seja o melhor caminho para engajar os jovens leitores, sendo essa uma prática pedagógica frequentemente adotada nas escolas. Nesse sentido, entende-se que há outras práticas pedagógicas possíveis, as quais serão discutidas neste artigo.

Ademais, Miranda (2018) enfatiza que se vive em uma era de não-leitores de livros/literatura, destacando as consequências significativas que a falta de leitura pode acarretar tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo. Essas consequências se manifestam na autoestima, na exclusão social e na limitação do desenvolvimento econômico, científico e cultural. Segundo dados da 5ª edição do *Retratos da Leitura no Brasil*, promovido pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Instituto Itaú Cultural em 2019, uma amostra de aproximadamente 8 mil entrevistados revelou que o brasileiro lê, em média, cinco livros por ano, sendo que, na realidade, apenas 2,5 livros são lidos por completo (Instituto Pró-Livro).

Para que esse índice cresça de forma significativa, especialmente considerando o tempo restrito disponível nas rotinas intensas que caracterizam a sociedade atual, marcada pelo uso contínuo das redes sociais, isso se torna um desafio não apenas no ambiente escolar, como também no cotidiano atribulado das pessoas.

Acerca desse aspecto, atualmente se discute a qualidade das horas dedicadas à leitura de literatura, pois há uma tendência de se considerar que passar horas consumindo postagens em redes sociais equivale a tempo investido em leitura. O neurocientista e pesquisador francês Michel Desmurget, em entrevista concedida à revista *Veja*, discute o assunto, pontuando que o tempo dedicado pelas pessoas à leitura em telas não ultrapassa 2% a 3% do total de horas passadas com meios eletrônicos, variando conforme a idade (Sponchiato, 2024). Além disso, o pesquisador afirma que o conteúdo oferecido geralmente é de baixa qualidade linguística e traz poucos benefícios aos leitores.

Braga e Silvestre (2009) apresentam a leitura como um processo ativo de interação. Ademais, para as autoras, é preciso entender a leitura como uma ferramenta para decifrar o mundo ao redor e, por isso, deve-se considerar as condições prévias dos estudantes, pois “se o ato de ler implica ler o mundo, mesmo antes, e até depois, de termos acesso ao código escrito, pressupõe-se que entra em jogo toda a experiência existencial do leitor e que, portanto, ler é um processo ativo da interação texto-leitor” (Braga; Silvestre, 2009, p. 17).

Dessa forma, é imperativo que educadores valorizem e promovam a literatura em todas as etapas da Educação Básica, proporcionando aos estudantes oportunidades significativas de engajamento com textos literários. Ao fazer isso, contribuem não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de indivíduos críticos, criativos e culturalmente competentes, conforme as palavras de Orlandi (2008):

Quando lemos estamos produzindo sentidos reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio-histórico de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação, leitura entre o dito e o compreendido (Orlandi, 2008, p. 59).

A interpretação de Orlandi sugere que os estudantes que incorporam a literatura em seu cotidiano são capazes de produzir, reproduzir, expressar e compreender ideias, ou seja, estão habilitados para participar do processo histórico de atribuir significado ao mundo ao seu redor.

Nesse sentido, as práticas e eventos de letramento que ocorrem na escola são fundamentais para o aprimoramento contínuo do processo de alfabetização e letramento. Mas quais seriam ou poderiam ser esses eventos? Como a escola pode contribuir para o desenvolvimento do letramento dos estudantes? Quais práticas podem ser realizadas no ambiente escolar? Qual a importância dessas práticas?

Na próxima seção, serão abordadas algumas dessas práticas que podem contribuir para o desenvolvimento do letramento dos estudantes no ambiente escolar, com ênfase no uso de gêneros textuais em aulas de português.

## Gêneros textuais e sequências didáticas: estratégias para aulas de português

Muitos estudos já apontam para o impacto positivo de se utilizar gêneros textuais (orais e/ou escritos) nas aulas de língua portuguesa, conforme apontam pesquisas em Linguística Textual e em Sociolinguística. Bortoni-Ricardo ressalta, em uma entrevista, que “[...] é preciso trabalhar na escola a competência de falar, de ouvir, de ler e escrever a Língua Portuguesa, levando em conta os gêneros textuais presentes na comunidade de fala” (Bortoni-Ricardo, 2022, p. 224).

Rojo e Moura (2012) destacam que o paradigma tradicional de textos e livros didáticos com práticas rígidas e desvinculadas do contexto está sendo substituído pela hipermídia. Nesse novo cenário, as diversas práticas e formas de aprendizagem ganham destaque, e os multiletramentos se tornam cada vez mais presentes em diferentes contextos escolares. Os autores ressaltam que, em vez de se considerar a leitura e a escrita como fins em si mesmos, elas passam a ser vistas como meios para a produção e o compartilhamento de conhecimento de forma dialógica. Além disso, enfatizam que as tecnologias devem ser entendidas não só como ferramentas de ensino, mas também como objetos de estudo.

Para Marcuschi (2008), por sua vez, já é consenso entre os linguistas que o ensino da língua deve ocorrer por meio de textos inseridos no ambiente escolar, mas é preciso observar como isso é posto em prática na sala de aula. Para o linguista, há falhas na forma como os textos são apresentados aos estudantes:

Sabe que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso, causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer lugar dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno (Marcuschi, 2008, p. 52-53).

A problemática apontada por Marcuschi (2008) é uma das preocupações dos docentes de língua materna: garantir que o texto tenha sentido e não seja apenas um conjunto de frases soltas. Uma solução para isso é trazer textos que estejam imbricados com as práticas sociais dos estudantes, pois isso facilita a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, alinhando-os ao que é relevante no contexto de ensino e aprendizagem.

Ademais, é de extrema importância que os estudantes tenham contato com diferentes tipologias e gêneros textuais, lendo e produzindo textos variados, sobretudo para o exercício futuro da cidadania. Köche e Marinello (2015) ressaltam essa importância, lembrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontavam para o papel relevante do texto dentro do ambiente escolar:

O texto constitui a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é necessário contemplar em sala de aula a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Esse enfoque colabora para a formação de usuários competentes da língua, uma vez que considera as diferentes situações comunicativas em que se utilizam os gêneros como instrumentos de interação social (Köche; Marinello, 2015, p. 7).

Nesse sentido, o trabalho escolar com textos diversos contribui para o desenvolvimento do nível de letramento dos educandos, o que impactará suas práticas sociais futuras. Vale destacar que a prática pedagógica envolvendo gêneros textuais em sala de aula não deve estar vinculada (ou não deveria estar) exclusivamente às aulas de língua portuguesa, uma vez que todos os docentes são responsáveis, em alguma medida, pela formação de leitores e produtores de textos. Embora essa responsabilidade costume recair, com maior frequência, nos professores de português, em uma perspectiva interdisciplinar, trata-se de uma habilidade e de um conhecimento que perpassam os demais componentes curriculares.

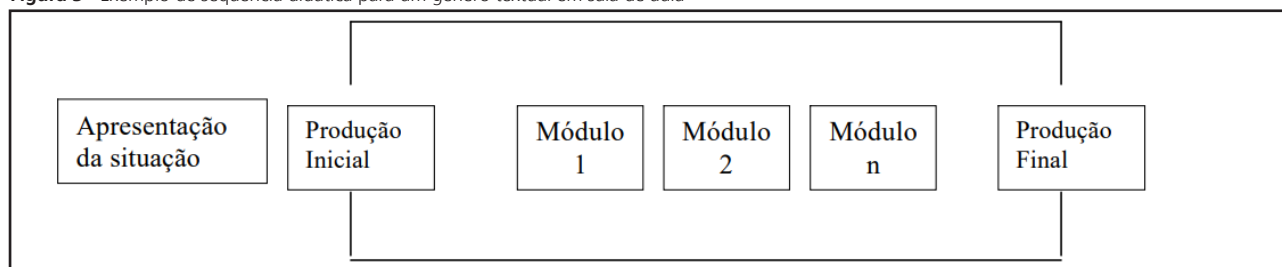
A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também traz contribuições relativas à aplicação de textos nas aulas de língua portuguesa:

Ao componente curricular LP cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a aplicação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 65-68).

Um caminho interessante para efetivar o uso desses gêneros textuais em sala de aula são as sequências didáticas, pois preveem uma metodologia que divide o conhecimento e as habilidades em módulos ou etapas. Para que uma sequência seja realizada e concluída, é necessário um tempo maior. A respeito da importância do uso das sequências didáticas, apresenta-se um esquema de Dolz e Schneuwly (2004 *apud* Segate, 2010), que demonstra, por etapas, como podem ser desenvolvidas, conforme Figura 3.

Em um primeiro momento, o professor apresenta o gênero textual escolhido, mostrando à turma a estrutura textual, o tipo de linguagem utilizada, o objetivo e a intencionalidade do texto (apresentação da situação). Em seguida, os estudantes iniciam a produção com base no que foi apresentado. Ao avaliar esses textos iniciais, o professor poderá perceber quais conhecimentos os estudantes já possuem e quais ainda não têm. Caso necessário, a sequência didática pode ser adaptada à realidade dos estudantes, e o professor segue para um trabalho organizado em módulos, cujo objetivo é, por meio de exercícios e atividades, construir o conhecimento do discente a respeito do gênero estudado.

Figura 3 - Exemplo de sequência didática para um gênero textual em sala de aula



Fonte: Segate, 2010.

Por fim, chega-se à etapa da produção final, na qual, após as discussões e atividades mais detalhadas, o professor pede uma produção de texto para avaliar os progressos linguísticos dos estudantes. Nesse sentido, a utilização da sequência didática no contexto da aprendizagem propicia uma maior interação entre professores e alunos e permite que os conteúdos repassados sejam assimilados de forma mais efetiva, além de promover uma avaliação formativa adequada. Isso está em consonância com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014), que priorizam processos de avaliação formativa, os quais avaliam o estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

### Prática didática com leitura de crônicas: a literatura em cena

Torna-se elementar, portanto, que o professor de português explore e desenvolva sequências didáticas que envolvam a leitura, a escuta e a produção de gêneros textuais variados. Por gênero textual, compreende-se as diferentes formas de texto utilizadas para transmitir mensagens. Marcuschi afirma que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2008, p. 19). Assim, são exemplos de gêneros textuais notícias, reportagens, cartas, e-mails, bilhetes, receitas, poemas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, fábulas, lendas, crônicas e contos, entre tantos outros.

Com o objetivo de explorar o contexto em que os textos aparecem, a finalidade deles, o tipo de linguagem utilizada, o público-alvo, a estrutura do gênero textual, o docente pode construir estratégias, aulas e práticas que explorem os sentidos dos textos. Obviamente, ao observar todos esses aspectos de maneira previamente planejada e com objetivos bem definidos, o professor amplia o olhar do aluno para o uso concreto da língua, permitindo que ele tenha maior domínio na leitura, interpretação e escrita de um determinado gênero textual.

Dito isso, e ratificando a relevância das sequências didáticas que empregam gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, são apresentadas, na seção seguinte, duas sequências desenvolvidas em aulas de português.

### Primeira sequência: lendo e interpretando crônicas

Essa primeira sequência valoriza a leitura e a interpretação de crônicas nas aulas de língua portuguesa. Com o objetivo de ampliar o ambiente escolar para além da sala de aula, a professora levou seus estudantes para a biblioteca. Também é possível considerar o uso da própria sala de aula ou outros espaços escolares, caso não haja biblioteca na escola ou ela não esteja disponível. Nessa prática, notou-se que os estudantes se mostraram empolgados por estarem em um lugar diferente da tradicional sala de aula. Feita essa escolha, passou-se ao contato com o objeto principal da aula: o texto literário.

Após a divisão dos estudantes em duplas ou trios (a depender do tamanho da turma), teve início a leitura da crônica *Cobrança*, conforme exposto na metodologia deste artigo. Inicialmente, os alunos leram de forma individual e silenciosa, como pode ser observado na Figuras 4 e 5.

Figura 4 - Estudantes lendo a crônica *Cobrança* na biblioteca



Fonte: Acervo das autoras.



O texto *Cobrança* é uma crônica que narra a história de um casal, na qual o marido, um cobrador de dívidas, cobra as prestações de uma geladeira que sua esposa comprou. No entanto, ele faz isso de maneira inusitada: carrega um cartaz com os dizeres “Aqui mora uma devedora inadimplente” (Scliar, 2001) enquanto anda na frente da casa do casal. Ao ver a atitude do marido, a esposa reage à postura do cônjuge, e o diálogo entre os dois personagens se inicia, enriquecendo a história com falas enfáticas e enérgicas<sup>6</sup>. A crônica ainda conta com a figura do narrador-observador, que faz breves interrupções no texto. O objetivo principal da leitura desse texto era estimular os estudantes a se envolverem, lendo e interpretando o que estava escrito. Para isso, o mesmo texto foi lido mais de uma vez e de formas distintas.

No primeiro momento da aula, os alunos leram o texto silenciosamente. Esse primeiro contato com a crônica teve como objetivo permitir que os estudantes conhecessem o texto a ser trabalhado, familiarizando-se com os personagens, o local onde a história se passa, o vocabulário empregado e a temática abordada. Ao concluírem a leitura individual, a professora pediu aos alunos que se organizassem em duplas ou trios para realizar uma leitura em voz alta, na qual cada aluno representaria um personagem (um estudante desempenhava o papel do esposo, o outro, o papel da esposa, e o narrador poderia ser um terceiro estudante, ou, no caso das duplas, o mesmo estudante que interpretava as falas da esposa também desempenhava o papel de narrador), conforme ilustrado na Figura 6.

Concluída essa primeira leitura dialogada, as duplas/trios trocaram os papéis na história, a fim de ler as falas ainda não lidas, continuando com a técnica da leitura em voz alta. Dessa forma, os grupos leram o mesmo texto pelo menos duas vezes.

Observou-se que, à medida que eles repetiam a leitura, trocando os papéis, o texto ganhava mais vida, mais forma, mais entonação, mais sentido pelos leitores e, assim, a literatura ganhava um papel central na aula. Alguns grupos se envolveram tanto com a leitura em voz alta que leram o texto mais de três vezes.

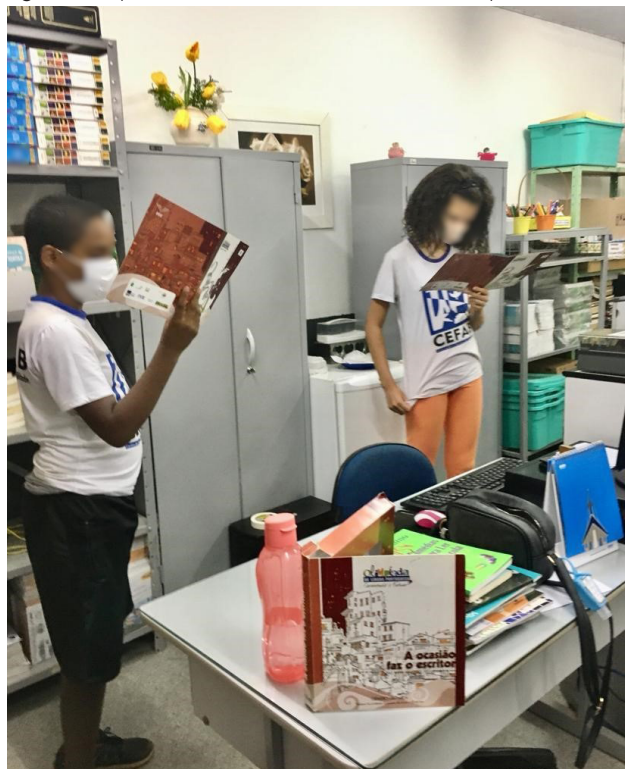
Além disso, observou-se que os estudantes não só compreenderam melhor o texto, como também demonstraram interesse e engajamento na leitura. Próximo ao final da aula, a fim de compartilhar as leituras realizadas nas duplas ou trios, a professora escolheu alguns grupos para apresentarem sua leitura compartilhada para outros estudantes, que, agora na posição de expectadores, compunham a plateia. E assim o texto literário ganhou forma e sentido para os estudantes, e uma aula de uma hora e meia, considerando-se um horário duplo, fluiu rapidamente, o que demonstra o potencial transformador dos textos literários para as aulas de língua portuguesa. Esses momentos finais de apresentação

Figura 5 - Estudantes lendo a crônica na biblioteca



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 6 - Dupla fazendo a leitura encenada, em voz alta, para a turma



Fonte: Acervo das autoras.

foram denominados pela professora regente de “leituras dramáticas”. Ao final da sequência, a professora interagiu com os alunos questionando a respeito da experiência com o texto e fazendo perguntas que constavam no caderno de orientação do professor.

## Segunda sequência didática: assistindo a curta-metragem e práticas de escrita

A segunda prática corresponde, diferentemente da primeira, a uma sequência didática que demanda mais de uma aula para ser realizada, uma vez que possui encaminhamentos e encadeamentos de uma aula para a outra.

No primeiro momento da prática, a professora leu, em voz alta, o livro *Os fantásticos livros voadores do Sr. Modesto Máximo* (título original, em inglês, *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*), mostrando aos estudantes todas as ilustrações contidas no livro (Figura 7). Essa obra escrita é, na realidade, inspirada no curta-metragem de mesmo título, filme disponível no YouTube<sup>7</sup>.

Os objetivos de ler a narrativa em voz alta para seus estudantes, antes da exibição do curta-metragem, foram dois. Em primeiro lugar, porque a leitura oral ou vocal possui um valor único para o público-leitor que escuta, como destaca Daniel Pennac (1993) em um belíssimo diálogo, em sua obra ensaística *Como um romance*:

[...] Todas as minhas respostas eram boas, se você quer saber, mas voltando para casa eu relia tudo em voz alta.

- Por quê?

- Pelo encantamento. As palavras pronunciadas se punham a existir fora de mim, elas viviam de verdade. E depois, me parecia que era um ato de amor. [...] Sempre tive a impressão de que o amor pelo livro passa pelo amor, simplesmente. Deitava minhas bonecas na minha cama, no meu lugar, e lia para elas (Pennac, 1993, p. 164).

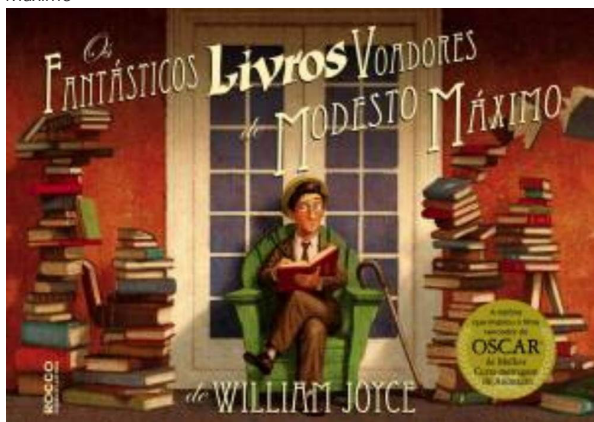
Em segundo lugar, a leitura da obra proporcionaria uma melhor contextualização do filme para os alunos, uma vez que o livro é rico em ilustrações expressivas e carregadas de significado. O curta-metragem mostra a história de Senhor Modesto, um homem que seguia sua vida tranquilamente na varanda da sua casa, até que um tornado na cidade altera completamente seu destino.<sup>8</sup> Modesto acorda em um novo mundo, um universo repleto de livros com vida e emoções próprias. Ele passa a morar em uma enorme biblioteca, onde os livros são lidos, restaurados, relidos e até mesmo repassados a outras pessoas.

A seguir, apresenta-se uma das cenas do curta-metragem, na qual o protagonista encontra-se com o livro *Ovo*, um dos personagens emblemáticos da história.

Para essa prática pedagógica, a professora estabeleceu como objetivos gerais da sequência: ampliação do repertório cultural dos estudantes por meio da exibição do curta-metragem; desenvolvimento da competência escrita dos estudantes por meio da atividade posterior; desenvolvimento da ludicidade por meio das imagens, dos sons e da trilha sonora do curta-metragem, bem como das ilustrações feitas pelos alunos ao final do filme. Por se tratar de uma prática mais longa, foi realizada em duas ou mais aulas, devido ao tempo exigido para sua realização.

Com base nessa introdução, e para não revelar o desfecho da narrativa àqueles que pretendem assistir ao curta, os alunos, após assistirem duas vezes ao filme, compartilharam suas impressões e opiniões a respeito do que viram e ouviram. Em seguida, com o intuito de desenvolver a habilidade escrita dos discentes, em outro momento de aula, a professora propôs questões discursivas sobre o curta para que os alunos pudessem respondê-las a partir da experiência semiótica que vivenciaram (ver Apêndice). Como se trata de um curta-metragem sem falas e praticamente sem texto escrito, os estudantes se concentraram mais na sequência dos fatos narrados, observando atentamente

Figura 7 - Capa do livro *Os fantásticos livros voadores do Sr. Modesto Máximo*



Fonte: Editora Rocco.

Figura 8 - Cena do curta-metragem assistido em sala de aula



Fonte: Joyce, 2012.

Figura 9 - Exibição do curta-metragem em sala de aula



Fonte: Acervo das autoras.

a sucessão das imagens e dos sons, conforme pode ser visto na Figura 9.

Outra opção didático-pedagógica que pode ser realizada por meio desse mesmo curta-metragem, cujo objetivo é comum a essa experiência relatada, é a de estimular a competência escrita dos estudantes por meio de uma produção textual na qual eles precisariam criar um desfecho novo para a história, entre outras possibilidades que a imaginação do docente permitir explorar.

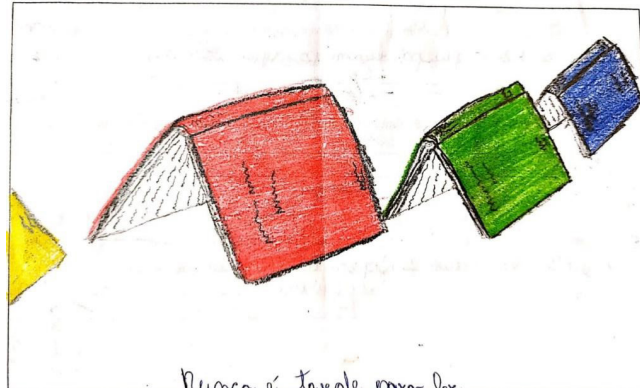
Após a apresentação do curta-metragem e as respostas às questões do questionário (ou à produção textual, a depender da escolha do docente), a professora, a fim de provocar a produção artística de seus discentes, solicitou que desenhassem a cena do filme que mais os havia chamado a atenção, podendo escrever algum trecho que a resumisse. Essa atividade resultou em desenhos ricos, coloridos, espontâneos e únicos, conforme pode ser visto nas Figuras de 10 a 13.

## Considerações finais

Diante das discussões e temáticas abordadas neste artigo, chega-se a algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, entende-se que a alfabetização e o letramento são processos distintos e complementares, que podem ocorrer simultaneamente, e, quando isso ocorre, eles tendem a se complementar, conforme pontua Soares (2004).

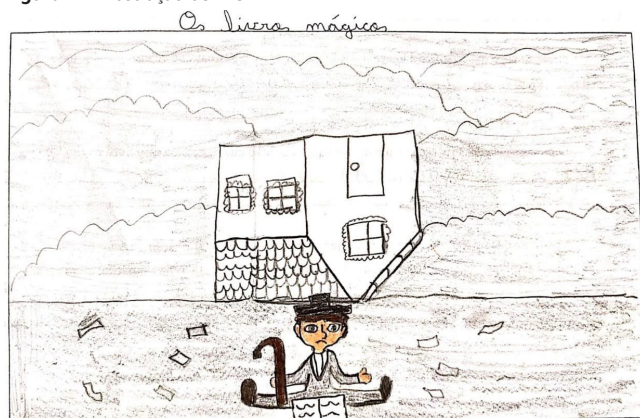
A alfabetização é a proficiência individual das habilidades de leitura e escrita em uma determinada língua, sendo, portanto, a apropriação individual dessas duas competências, tão essenciais para as práticas de letramento. O letramento, por sua vez, dá sentido aos usos da leitura e da escrita, quando o indivíduo, já alfabetizado,

Figura 10 - Ilustração de E.R.



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 11 - Ilustração de K.O.



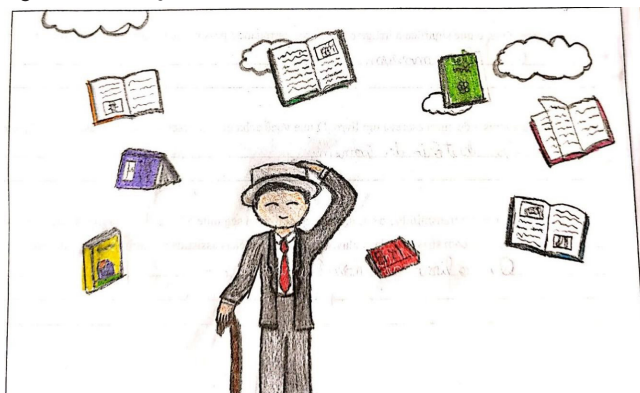
Fonte: Acervo das autoras.

Figura 12 - Ilustração de Y.C.



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 13 - Ilustração de I.R.



Fonte: Acervo das autoras.

interpreta as demandas da vida em coletividade, da vida pragmática, da vida concreta. As práticas de letramento vão muito além do reconhecimento de letras e números; elas correspondem à capacidade de lidar com os usos concretos da convenção escrita. Por isso, o letramento é um direito de cada cidadão, pois permite o acesso a novas condições e oportunidades sociais.

Por fim, percebeu-se que gêneros textuais como as crônicas, por exemplo, podem exercer um papel muito relevante no desenvolvimento das práticas de letramento na escola, ambiente propício para esses eventos. Indubitavelmente, a formação contínua dos professores, o engajamento da gestão escolar, a infraestrutura da escola e o empenho em definir e alcançar objetivos traçados com o trabalho pedagógico são fatores indispensáveis nesse processo, como visto no

artigo. Em suma, a busca por níveis mais elevados de alfabetização e letramento é o objetivo dos profissionais envolvidos no árduo ofício de educar.

Com o desenvolvimento das duas sequências didáticas apresentadas neste artigo, notou-se que o emprego de textos literários – como crônicas, contos e outros – são caminhos interessantes e eficazes para aproximar os estudantes da literatura e desenvolver práticas de letramento que expandam as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. O uso de outras linguagens, como curta-metragem, também se mostrou uma excelente ferramenta para o desenvolvimento do letramento dos estudantes. Esse estudo, obviamente, não se esgota aqui, uma vez que abre caminhos para futuras pesquisas que visem demonstrar o valor da literatura e de práticas de letramento em aulas de língua materna. ■

## Notas

- 1 Apesar de serem conceitos expressos por termos diferentes no português, as expressões “alfabetização” e “letramento” são traduzidas, no inglês, para *literacy*.
- 2 Língua materna, segundo estudos linguísticos, refere-se à primeira língua que um indivíduo adquire desde sua infância, em geral, no ambiente familiar e comunitário. Também chamada de L1, é a língua aprendida antes mesmo do processo de escolarização, na qual o falante se expressa.
- 3 Se necessário, o docente pode providenciar a impressão de cópias do texto literário escolhido para a prática, a fim de contemplar todos os estudantes. Como as turmas participantes tinham cerca de 15 alunos cada, não foi necessário fazer a impressão.
- 4 Esse e outros cadernos estão disponíveis virtualmente no portal *Escrevendo o futuro*, onde são publicados materiais didáticos utilizados nas edições da Olimpíada de Língua Portuguesa, relatos de prática, artigos, além de cursos remotos para formação de professores de língua portuguesa ([https://escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_docente/cronica/sumario/](https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/cronica/sumario/)).
- 5 Multiletramentos correspondem à variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e à multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação.
- 6 Para quem tiver interesse em ler a crônica na íntegra, é possível acessá-la no link [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/cobranca/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/cobranca/index.html). Acesso em: 7 fev. 2024.
- 7 O curta-metragem encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs&t=1s>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- 8 Nesse ponto do curta, há uma intertextualidade com o clássico *O mágico de Oz*, de Frank Baum. Nessa obra, a protagonista Dorothy vivencia um tornado que faz sua casa ficar de cabeça para baixo.

## Referências

- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017.
- BOAVENTURA, B. C. V. **Traços graduais do português brasileiro em textos escolares**: um estudo sociolinguístico no ensino fundamental. 294 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr., 2022.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, K. S. de. Alfabetização e letramento: de como se aprende a como se ensina. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020. DOI: 10.25189/abrabralin.v19i2.1664. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1664>.

- CENPEC. A ocasião faz o escritor. **Cadernos temáticos:** orientação para produção de textos. Coleção da Olimpíada – crônicas. 6ª ed. São Paulo, 2019.
- COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal:** pressupostos teóricos. Brasília, 2014.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **5ª Edição da Retratos da Leitura no Brasil.** Fomento à leitura e acesso ao livro. São Paulo, s.d. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- JOYCE, W. **Os fantásticos livros voadores do Senhor Modesto Máximo** (*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*). 30 jan. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs&t=1s>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais:** práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIRANDA, S. F. de. Como conquistar crianças e jovens para a leitura em tempos de não-leitores. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 5, n. 3, p. 136-142, 2018.
- MONTANO, F. Alfabetização: conheça os métodos sintéticos e analíticos. **Revista Nova Escola.** 24 fev. 2016. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2016/02/alfabetizacao-conheca-os-metodos-sinteticos-e-analiticos.html> Acesso em: 24 fev. 2024.
- NOVA ESCOLA. **Alfabetizar:** alfabetização e letramento. 19 jul. 2017. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olZUcZS6dHc&t=26s>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- PENNAC, D. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCLIAR, M. **Cobrança.** In: Imaginário Cotidiano, São Paulo: Global, 2001.
- SEGATE, A. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. **Linha D'Água,** v. 23, n. 13-24, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i23p13-24>.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** jan./abr., 2004.
- SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SPONCHIATO, D. “Os livros nos tornam mais humanos”, diz neurocientista Michel Desmurget. **Veja.** 3 jun. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/os-livros-nos-tornam-mais-humanos-diz-neurocientista-michel-desmurget#:~:text=Pesquisas%20indicam%20que%20as%20mesmas,nos%20tornam%20literalmente%20mais%20humanos>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.
- TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1995.

## Apêndice

Para acessar a atividade proposta na segunda sequência didática apresentada nesse artigo, acesse o código ao lado:

