



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III CENTRO DE HUMANIDADES GUARABIRA  
CENTRO OSMAR DE AQUINO  
DEPARTAMENTO LETRAS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**THAMIRES THUANNY DOS SANTOS TAVEROS**

**VIVÊNCIA E PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO DE LINGUAGEM A PARTIR DE  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA AO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**GUARABIRA  
2022**

THAMIRES THUANNY DOS SANTOS TAVEROS

**VIVÊNCIA E PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO DE LINGUAGEM A PARTIR DE  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA AO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

**Área de concentração:** Ensino. Língua Multiletramentos.

**Orientador:** Prof. Me. Rafael Francisco Braz.

**GUARABIRA  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T453v Taveros, Thamires Thuanny dos Santos.  
Vivência e prática de leitura no ensino de linguagem a partir de uma proposta didática ao Ensino Fundamental II [manuscrito] / Thamires Thuanny dos Santos Taveros. - 2022.  
30 p.

Digitado.  
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.  
"Orientação : Prof. Me. Rafael Francisco Braz ,  
Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Gêneros discursivos/textuais. 2. Leitura . 3.  
Humanizador. I. Título

21. ed. CDD 370

THAMIRES THUANNY DOS SANTOS TAVEROS

VIVÊNCIA E PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO DE LINGUAGEM A PARTIR DE  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA AO ENSINO FUNDAMENTAL II

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino. Língua Multiletramentos.

Aprovada em: 21 de outubro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Ms. Rafael Francisco Braz - UFCG

  
Ms. Simone dos Alves Ferreira - UEPB

  
Ms. Jean Elyson Rodrigues Borges – UECE

À minha mãe, Rosa Maria, que sempre exalou o perfume do ensino na minha vida, DEDICO.

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Esquema da Sequência Didática.....	20
Figura 01 – Quadro definição gênero textual e discursivo.....	21
Figura 1 – Reels sobre florescer.....	23
Quadro 1 – Questões sobre o Reels – Sobre Florescer.....	23
Quadro 2 – Questionário – Carta, Martha Medeiros.....	24
Quadro 3 – Questionário – La Fontaine.....	25
Quadro 4 – Questionário – Lya Luft.....	26

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 GÊNEROS DISCURSIVOS OU TEXTUAIS: FUNCIONAMENTO E USO .....</b>	<b>12</b>
<b>3 A LEITURA E SEU CARÁTER HUMANIZADOR NO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>14</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DEFINIÇÃO E USO .....</b>	<b>19</b>
<b>5.1 Proposta de Sequência Didática: uso do gênero “carta”, “fábula” e</b>	
<b>“crônica” .....</b>	<b>23</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>28</b>

## VIVÊNCIA E PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO DE LINGUAGEM A PARTIR DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA AO ENSINO FUNDAMENTAL II

### EXPERIENCIA Y PRÁCTICA LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DESDE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA II

Thamires Thuanny dos Santos Taveros<sup>1</sup>

#### **Resumo:**

O ensino da leitura, como orienta os documentos norteadores da educação PCN (1997) e BNCC (2018), devem promover a construção de sujeitos livres, críticos, reflexivos e autônomos a partir dos processos linguísticos e sociodiscursivos. Neste artigo, portanto, propomos investigar o ensino da leitura e da linguagem nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II, a partir de uma sequência didática dos gêneros discursivo-textuais: carta, fábula e crônica. Para atingir aos objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia de cunho qualitativo. Para tanto nossa fundamentação baseia-se nos postulados teóricos dos gêneros discursivo/textuais de Marcuschi (2008;2010), Bezerra (2017), Paula (2011), Rezende (2013). Nos documentos parametrizadores PCN (1997) e BNCC (2018) e nas reflexões acerca da leitura de Dalvi (2013), Alves (2013), Ramos (2011), Rouxel (2013), entre outros. A análise mostra que gêneros textuais/discursivos que os sujeitos interagem uns com os outros nas práticas sociais diárias e participam efetivamente de atividades sociodiscursivas, refletindo e discutindo com proficiência os mais variados assuntos, além de, no ponto do ensino da leitura, possibilitar o caráter humanizador.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivo/textuais. Leitura. humanizador.

#### **Resumen:**

La enseñanza de la lectura, orientada por los documentos orientadores de educación del PCN (1997) y BNCC (2018), debe promover la construcción de sujetos libres, críticos, reflexivos y autónomos a partir de procesos lingüísticos y sociodiscursivos. En este artículo, por lo tanto, nos proponemos investigar la enseñanza de la lectura y el lenguaje en las clases de lengua portuguesa, en la escuela primaria II, a partir de una secuencia didáctica de los géneros discursivo-textuales: carta, fábula y crónica. Para lograr los objetivos preestablecidos, utilizamos una metodología cualitativa. Nuestra fundamentación se basa en los postulados teóricos de los géneros discursivos/textuales de Marcuschi (2008; 2010), Bezerra (2017), Paula (2011), Rezende (2013). En los documentos parametrizadores PCN (1997) y BNCC (2018) y en las reflexiones sobre la lectura de Dalvi (2013), Alves (2013), Ramos (2011), Rouxel (2013), entre otros. El análisis muestra que los géneros textuales/discursivos en los que los sujetos interactúan entre sí en las prácticas sociales cotidianas y participan efectivamente de las actividades sociodiscursivas, reflexionando y discutiendo con soltura los más variados temas, además de, en el punto de enseñar a leer, capacitar al personaje humanizando.

---

<sup>1</sup> Discente da pós-graduação em *Lato Sensu* Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: [thamires.thuanny.santos@aluno.uepb.edu.br](mailto:thamires.thuanny.santos@aluno.uepb.edu.br)

**Palabras clave:** Géneros discursivos/textuales. Lectura. Humanizando.

## 1 Introdução

Vivemos numa era contemporânea marcada por mudanças significativas no âmbito da educação que, dia após dia, mostram-nos a importância de cientistas educacionais para melhoria dos procedimentos de ensino-aprendizagem. É notório, que desde 2020 (dois mil e vinte), devido à pandemia da Covid-19, as pesquisas estão sendo intensificadas com intuito de gerar novas possibilidades de ensino por meio do uso das Tecnologias de Informação (TI).

Neste percurso investigativo, o futuro professor/a de linguagem compreenderá que o trabalho docente enseja múltiplas interações e, muitas delas, apresentam problemas de ordem cultural, histórica, ideológica e metodológica que precisam ser reorganizadas. No que tange ao ensino da leitura e seus respectivos gêneros discursivo/textuais é notório, no contexto pandêmico, que a primazia pela estrutura linguística do texto é intensificada e suas funções comunicativas são, muitas das vezes, ignoradas.

O ensino da leitura, como orienta os documentos norteadores da educação PCN (1997) e BNCC (2018), devem promover a construção de sujeitos livres, críticos, reflexivos e autônomos a partir dos processos linguísticos e sociodiscursivos que o enunciado apresenta, ou seja, precisam propiciar situações de uso e reflexão sobre a referente leitura do gênero, de modo que os discentes sejam os principais agentes na construção de sentidos.

Entretanto, a abordagem mais comum é a mecanização da leitura dos gêneros discursivo/textuais que, por vezes, não considera o seu caráter comunicativo e sociodiscursivo. Por outro lado, a abordagem dinâmica e plural dos gêneros discursivo/textuais, em sala de aula, fortalecem a ampliação dos letramentos sociais à medida que apresenta as diversas atividades da linguagem que circulam em sociedade.

Portanto, neste artigo, propomos investigar o ensino da leitura e da linguagem nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II, a partir de uma sequência didática dos gêneros discursivo-textuais: carta, fábula e crônica. Para atingir aos objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia de cunho qualitativo que, de acordo com Paiva (2019, p.13), “acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Para o estudioso, a pesquisa qualitativa abarca a análise de experiências coletivas e/ou individuais a partir de diferentes fontes.

Sendo assim, justificamos a pesquisa sobre a compreensão de que as discussões levantadas acerca da leitura e da linguagem contribuem para formação do futuro docente, além de, no ponto de vista específico, tratar do ensino leitura e seus respectivos gêneros no ambiente educacional público em tempos desafiadores, ou seja, o estudo é relevante para fomentar uma postura reflexiva sobre a práxis da leitura.

Para este estudo, lançamos mãos dos pressupostos teóricos postulados por e ancorados nas discussões dos gêneros discursivo/textuais de Marcuschi (2008;2010), Bezerra (2017), Paula (2011), Rezende (2013). Nos documentos parametrizadores PCN (1997) e BNCC (2018) e nas reflexões acerca da leitura de Dalvi (2013), Alves (2013), Ramos (2011), Rouxel (2013), entre outros.

Além dessa seção introdutória, este ensaio está dividido em cinco capítulos, os quais obedecem à seguinte ordem: inicialmente, na segunda seção, discutimos sobre os gêneros textuais-discursivos, seu caráter histórico, seus usos e funcionamentos. Logo após, na terceira seção, expomos a função da leitura no ensino básico pontuando, especialmente, a função da literatura.

No quarto capítulo, tecemos uma discussão sobre as sequências didáticas e seus usos e, em seguida, propomos uma sequência didática para trabalhar nas aulas língua portuguesa com o gênero discursivo carta, fábula e crônica. Por último, apresentamos algumas considerações do estudo realizado e as referências usadas nesta investigação.

## **2 Gêneros discursivos ou textuais: funcionamento e uso**

Os gêneros discursivo/textuais estão em constante mudança, reinventando-se e evidenciando as novas temáticas da vida cultural e social dos seres humanos, conforme nos instrui Marcuschi (2010). Desse modo, não é de se estranhar que os gêneros são entidades comunicativas usadas desde a época Antes de Cristo (a.C) e recebam novos contornos e novas perspectivas de análise com o decorrer do tempo.

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Nesse contexto, Marcuschi (2010), em seu ensaio *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade* traça um percurso histórico do surgimento dos gêneros esclarecendo que, nascidos inicialmente através da oralidade, são entidades sociodiscursivas antigas que evoluíram com o tempo construindo novas configurações. Para o linguísta, o gênero outrora limitado pela tradição oral, desenvolve-se delineando múltiplos caminhos. Observa-se que:

[...] numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitando os gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a Tv e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Neste sentido, compreendemos que os gêneros se desenvolvem à medida do desenrolar da sociedade e seus avanços, uma vez que estão intrinsecamente ligados à comunicação verbal do homem. Ora, os gêneros manifestam-se e

permeiam todos os meios de comunicação imagináveis adaptando-se à cultura e às exigências sociais de cada período histórico, de modo dinâmico e flexível.

A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 20) assevera que os gêneros “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais”. Em outras palavras, caracterizam-os muito mais pela intensidade dos seus usos nas atividades comunicativas (orais e/ou escritas) do que por suas especificidades formais.

Desse modo, é válido salientar que os gêneros têm a função de possibilitar a inserção dos indivíduos nas práticas sociais diárias, de modo que estes interajam e participem efetivamente das atividades sociodiscursivas através dos mais variados gêneros, sejam orais ou escritos. Nesse sentido, “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Para tanto, é bom ressaltamos que cada gênero tem um propósito histórico, cultural e social, por exemplo, os gêneros emergentes no meio virtual (aulas virtuais, *posts*, *chat*, *podcasts*, *google forms* dentre outros) ganham força e popularidade atualmente e devido à pandemia do covid-19, na qual as pessoas adotaram as mídias digitais como principal meio de comunicação e ferramenta de ensino. A esse respeito, Marcuschi (2008) argumenta que no cerne dos gêneros,

[...] estão envolvidas questões mais do que apenas socioculturais e cognitivas, como observa Bhatia (1997: 629), pois há aí ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. [...], pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todo gênero tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Em seu estudo, Marcuschi (2008), classifica os gêneros textuais a partir de textos materializados de ações sociocomunicativas, observando também os aspectos formais, estruturais e linguísticos. Para o autor, apesar dos gêneros serem caracterizados por seus aspectos funcionais e interativos, os aspectos formais também é importante para identificação de um gênero textual.

Nesse sentido, o teórico propõe que haja uma distinção entre gênero textual e tipos textuais para evitar confusões técnicas. Em primeiro lugar, Marcuschi (2008, p.155), define gênero textual como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” e tipos textuais como “uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Vejamos, brevemente, estas definições:

a. Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: **narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.**

b. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2010, p. 23 **grifo nosso**).

À luz dessa sistematização podemos afirmar que, em contraste com os tipos textuais, os gêneros textuais/discursivos são diversos e podem, ainda, serem “hibridizados” caracterizando a coocorrência de gêneros ou a transmutação, conforme nos instrui Bakhtin (1997). Alguns exemplos seriam: os *feed* de notícias do *facebook*, comentários em fotos, *email*, entre outros gêneros que podem acomodar mais de um gênero e mais de um tipo textual.

Nessa direção é nítido que, ao se apropriar dos gêneros discursivo/textuais em sala de aula, o mobilizador de conhecimentos (o docente) irá destacar diversas vivências dos discentes cumprindo com uma das importantes funções do ensino da leitura no ensino básico: seu caráter humanizador. No próximo tópico teceremos algumas considerações acerca das funções da leitura no ensino básico.

### 3 A leitura e seu caráter humanizador no ensino básico

A literatura desde a antiguidade permeia as práticas sociais dos seres humanos através da transmissão oral e coletiva dos mitos, dos rituais religiosos, das motivações políticas, entre outras condutas da sociedade. No âmbito escolar, por sua vez, a literatura firmou-se no século XIX apresentando a função de preparar os indivíduos para exames universitários, cuja finalidade contrapõe ao que assevera Rouxel (2013).

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Na concepção argumentativa de Rouxel (2013), o ensino da literatura possibilita a ampliação de visões dos sujeitos leitores e promove a cidadania, ensejando a diversidade social. Nesse sentido, sua finalidade vai além das concepções bancárias de ensino levando os sujeitos ao exercício da reflexão, interpretação e intervenção. De acordo com Rouxel (2013), para que haja a concretização dessa finalidade é necessário instruir o sujeito leitor. Vejamos:

**Instituir o aluno sujeito leitor.** Isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionalizado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas. (ROUXEL, 2013, p. 20).

Nessa perspectiva, entendemos que a mecanização do ensino da leitura, ou seja, a decifração de um sentido pronto e imutável, não atrai os indivíduos e tampouco potencializa as suas posturas ativas e criativas através do ato de ler. Como bem menciona Rouxel (2013), para ampliar os saberes dos discentes através da leitura é preciso estimular o processo de experimentação acerca daquilo que se ler e/ou lerá, isto é, partir de processo de recepção.

A esse respeito, Rouxel (2013), destaca três saberes cruciais nesta tensão entre texto e leitor, são eles: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. O primeiro refere-se ao “conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc” (ROUXEL, 2013, p.21); o segundo, por sua vez, diz respeito à subjetividade do leitor e suas preferências; e por fim, os saberes que regem a “cooperação interpretativa” (Eco, 1985) ou “direito do texto” e “direitos do leitor” (TAUVERON, 2004).

É importante ressaltar, ainda que esses saberes mobilizam um dinamismo de subjetividades em classe e, no entanto, exigem operações metodológicas que provoquem o seu desenvolvimento. Alguns exemplos são destacados por Rouxel (2013), são eles: os diários de leituras, a “escuta flutuante” e a prática metacognitiva do autorretrato de leitor, cujas ações possibilitam a reflexão dos discentes, ao mesmo tempo em que coteja suas indagações.

Para tanto, é de suma importância à mediação do professor e a elaboração de uma proposta didáticas para a eficácia da leitura, haja vista que, de acordo com os PCN “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (BRASIL, 1998, p.70). Acerca da leitura, o referido documento assevera que:

**A leitura é o processo** no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p.69 **grifos nossos**).

Nesse viés, compreendemos que a leitura é tida como um processo, ou seja, um trajeto constituído por etapas que serão superadas à medida que o sujeito construir sentidos sobre o que está lendo. Sendo assim, o discente no processo de leitura, ao contrário da predileção por sentido uníssono e imutável que pregam as metodologias historicistas, é convidado a pincelar seu próprio quadro de suposições/compreensões e sentidos.

Nesse sentido, a leitura permite aos sujeitos autonomia pessoal e, sobretudo, a capacidade de refletir sobre os diversos usos da língua/linguagem. Ora, ao lermos cotejamos toda a plasticidade artística de tal leitura, sejam de textos escritos, de imagens estáticas ou em movimentos e de sons, conforme orienta a BNCC (2018). Neste documento norteador do ensino Básico, entende-se a leitura em seu sentido amplo. Vejamos:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre os temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação de vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo (BRASIL, 2018, p. 71-72).

Posto isso, fica evidente que a leitura desempenha um papel central na formação social-intelectual-psicológica dos estudantes, possibilitando também “uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos” (BRASIL, 2018, p.75). Em outras palavras, a leitura, mobilizada em classe em seu sentido amplo, garante a voz do contraditório fortalecendo a democracia e a ética.

Todavia, como realça os estudos de Rezende (2013), o ensino da leitura segue um padrão pedagógico muito mais ligado às práticas historicistas, nas quais priorizam as informações históricas, formais e temáticas sobre autores e obras, do que a complexidade que a leitura demanda, principalmente, a leitura literária. Nessa direção de pensamento, percebemos que há certa resistência às novas concepções de ensino postas pela BNCC (2018).

Como sabemos, durante muito tempo, o sistema escolar esteve arraigado às abordagens de ensino da leitura e da literatura historicistas que privilegiam o livro didático como único suporte e seus manuais de leituras como imutáveis. Sendo assim, os professores resumem a função humanizadora da literatura aos aspectos gramaticais de uma palavra isolada do texto e, muitas vezes, a história da literatura. A esse respeito Rezende (2013) pontua:

Quando se pergunta aos professores (em situação de pesquisa ou àqueles que acompanham a disciplina MELP, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, como alunos especiais) e aos licenciados (que, instruídos pela disciplina MELP, já chegam às escolas para estágio com um viés distanciado e crítico) o que se ensina quando se ensina literatura, ciosamente respondem que, de fato, não é literatura o que se ensina, mas “a história da literatura” (REZENDE, 2013, p. 102).

Em seu estudo, Rezende (2013), sinaliza estes problemas relacionados às práticas de leitura asseverando que a escola, sendo um elemento de cultura, precisa ressignificar suas abordagens imutáveis e, na maioria das vezes, enfadonhas para os discentes. Para o autor, um dos diversos problemas da leitura literária diz respeito à “falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração” (REZENDE, 2013, p.111).

Nesse sentido, o pesquisador atesta que para formar leitores é preciso ir além da perspectiva tradicional do ensino fundamental de “despertar o gosto” e, principalmente, ir além da forma técnica tão prioritária no ensino médio. Essas indicações são postuladas por diversos especialistas da área, como por exemplo, Alves (2013), cujas reflexões apontam para um percurso metodológico que aprecia o leitor. Notemos:

É imprescindível sempre partir do literário - seja ele popular ou erudito - e procurar, no âmbito da escola, realizar o que Colomer (2007) chama de *Leitura Compartilhada*. Noutras palavras, estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas. (ALVES, 2013, p. 45).

Levando em consideração esta ideia de Alves (2013) entendemos que o professor como mediador nas aulas de leitura deve, além de valorizar os conhecimentos prévios dos sujeitos, aproximar o texto ao campo social e cultural dos discentes para que haja o desenvolvimento do diálogo em classe, tendo em vista que ninguém gosta de ler aquilo que não faz sentido para sua vida.

Ademais, como ressalta Alves (2013), acerca do ensino da literatura de Cordel no ensino fundamental, é preciso que os professores sejam leitores para

então formar outros, ou seja, “leitores dos clássicos, dos contemporâneos. Leitores capazes de articular diferentes perspectivas de leitura, de reconhecer preconceitos, de viajar nas utopias, de discutir questões sociais” (ALVES, 2013, p.47).

Portanto, o docente, sendo um assíduo leitor, irá abordar no ensino básico, em especial no ensino fundamental, as mais variadas leituras, gêneros e suportes da literatura presentes na sociedade, conforme nos instrui Dalvi (2013). Para o autor, não cabe mais a adoção única de textos esteticamente conservadores, uma vez que estamos pensando em formar leitores livres e não compelidos pelo moralismo em geral. Neste sentido, Dalvi (2013) postula que:

Os estudantes finais do ensino fundamental deveriam iniciar a inserção nas (se é que ainda hoje se pode falar disso sem ser irônico...) “altas literaturas” (Perrone-Moisés, 1998), mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, privilegiadas até então, e apresentando a poesia “de invenção”, a poesia visual, as apropriações vanguardistas e as tributárias da tradição oral mais provocativa: como certos raps e cordéis) e mediante a leitura de textos em prosa mais complexos (como os contos, novelas e os romances juvenis ou “de formação”) (DALVI, 2013, p. 74).

Nessa direção, compreendemos que o ensino da leitura/literatura no fundamental deve abarcar as “altas literaturas”, no entanto, é preciso também contemplar os gêneros que permeiam, principalmente, o contexto social-econômico-cultural dos discentes das escolas públicas como: os grafites, os raps, os cordéis, entre outros. Na realidade, o intuito é articular o cânone com esses textos mais marginalizados como forma de democratizar a literatura.

Verifica-se, ainda, que é permitido e desejável no ensino da leitura, de acordo com a BNCC (2018, p. 499), trabalhar com os gêneros multissemióticos como: HQs, animações, tirinhas dentre outros, haja vista que ler esses gêneros, como pontua Ramos (2013, p.105) acerca da tirinha, “é ler informações explícitas e implícitas do texto”. Assim, estimula os discentes desenvolverem posturas críticas/ativas na construção de sentidos.

Portanto, é imprescindível o trabalho com os textos literários nos atos de leitura, uma vez que a literatura em sua função humanizadora tem o poder de orientar os sujeitos nas leituras de si próprios e do mundo. Ademais, demanda uma complexidade infinita de sentidos que, como bem posta pela BNCC, “coloca em questão muito mais do que estamos vendo e vivenciando”. (BRASIL, 2018, p. 499).

#### **4 Metodologia da Pesquisa**

Pesquisar, do latim *perquirere*, é o ato de investigar com afincamento determinadas informações a respeito de um lugar, de um objeto, de uma cultura, de uma pessoa, etc. Trata-se, pois de uma atividade que busca respostas para as inquietações ou problemas de diferentes ordens sociais. Em outras palavras, pesquisar é uma atividade sistemática para construção de novos conhecimentos.

No contexto de ensino de gêneros discursivo/textuais, especialmente em uma época de deslocamentos, é necessário apropriar-se de pesquisas que consigam definir e compreender melhor o processo de mutação dessas atividades comunicativas. Nesse sentido, este artigo configura-se como uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com as autoras Marconi e Lakatos (2003),

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até os meios de comunicação orais, rádios, gravações em fita magnética e audiovisuais, filmes de televisão. [...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Nesta perspectiva, esta pesquisa revisa as principais bibliografias sobre o tema em estudo, tomando como método o cunho descritivo-interpretativo que, conforme Gil (2002, p.42) assevera, “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para tanto, a natureza da abordagem é qualitativa, que de acordo com Goldenberg “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Desse modo, utilizamos a indução, método característico da metodologia interpretativista, para propormos uma intervenção pedagógica na qual os discentes estejam assumindo o papel de protagonista. Para tanto, partimos de uma investigação acerca do ensino dos gêneros discursivo/textuais na atualidade e a função humanizadora que a literatura pode proporcionar, principalmente no mundo pós-pandemia.

Após a coleta de dados através de um levantamento bibliográfico e documental, foi elaborado uma sequência didática, conforme os fundamentos teóricos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Desse modo, construímos uma proposta de intervenção pedagógica, destinada aos anos finais do Fundamental II, que atendesse à diversidade de gêneros discursivos/textuais do mundo hipermoderno, despertando a sensibilidade dos discentes através da temática do “Amor”.

No tocante a relevância da pesquisa, as discussões se inserem em um cenário de extrema significância dos debates atuais que problematizam a área do Ensino de Leitura e Literatura no mundo pós-pandemia. Vivemos em uma época de grandes transformações de estilos literários, de gêneros discursivo/textuais e de sociedade, compreender essas mudanças seria uma forma eficaz para traçar novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a construção do corpus de investigação deste artigo científico, convém salientar que os dados coletados são de natureza documental que de acordo com Gil (2002, p.45-46) afirma que:

[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (Gil, 2002, p. 45-46).

Dessa forma, o corpus foi coletado em 2 (duas) formas: a) UEPB: a partir da sistematização de leituras sobre metodologia, literatura e gêneros discursivo/textuais

que foram abordados no decorrer dos módulos da Especialização. b) Gênero discursivo/textual carta, crônica e fábula, especialmente a Carta “*Tia Lúcia*”, presente no livro *Tudo que eu queria te dizer* de Martha Medeiros, a Fábula *A pomba e a formiga*, escrito por La Fontaine, e a Crônica *Um pouco de silêncio*, escrita por Lya Luft. Contudo, é válido salientar que utilizamos materiais da rede social *instagram* (tipobilhete) para apresentar os novos contornos dos gêneros multissemióticos na sociedade.

## 5 A Sequência Didática: definição e uso

A sequência didática, advinda dos estudos de pesquisadores europeus do chamado Grupo de Genebra, é uma proposta ordenada e sistemática que auxilia o planejamento do docente em qualquer nível ou disciplinas de ensino, anunciando uma sequência de atividades a serem seguidas a partir de um gênero textual oral e/ou escrito. A esse respeito, Marcuschi (2008), destaca a definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly asseverando que:

Os autores definem a “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004:97) Para tanto, leva-se em conta a comunicação real [...] Isso quer dizer que são contempladas as semelhanças e as diferenças entre os gêneros e entre as duas modalidades da língua. Os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada (MARCUSCHI, 2008, p. 213-214).

Neste sentido, compreendemos que a sequência didática, sendo um conjunto de atividades planejadas para trabalhar um determinado conteúdo (etapa por etapa), é, também, um instrumento comunicativo entre o enunciador (do docente) e o destinatário (aos discentes). Ademais, tendo como ponto de partida o ensino de gêneros discursivo-textuais, as sequências didáticas unem a oralidade e a escrita trabalhando adequadamente seus usos.

A esse respeito, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p.19) afirmam que as sequências didáticas se desenvolvem “a partir da noção de gênero discursivo-textual, tendo como finalidade o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos em contexto de interação”, ou seja, iniciam-se por um gênero organizando, gradualmente, níveis que os discentes precisam alcançar. Para tanto, é necessário que:

[...] Independente do nível em que atue, o professor deve: diagnosticar o seu contexto de atuação; tomar decisões; atuar e avaliar a pertinência de sua atuação; reconduzir sua atuação numa direção adequada, a fim de alcançar os objetivos propostos para cada atividade (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 20-21).

Desse modo, o docente, de qualquer nível de ensino, que se apropria da sequência didática irá, em primeiro lugar, identificar o contexto da aula; segundo, tomar uma decisão de quais os passos seguir; terceiro, avaliar os conteúdos abordados e seus resultados e, por fim, direcionar as atividades para o objetivo que se pretende alcançar. Em outras palavras, o educador organiza a sequência do conteúdo pensando na progressão de aprendizagens.

É pertinente pontuar, ainda, que esses efeitos educativos das sequências didáticas estão enviesados também por inter-relações, ou seja, “o tipo de atividade

proposta, aspectos materiais da situação contextual, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, condições de trabalho etc” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 21). Isto quer dizer, que toda sequência didática está intimamente ligada à postura ética-moral do educador.

De modo geral, como podemos observar, a sequência didática se ocupa em ordenar o conjunto de atividades das práticas dos docentes, caracterizando-se como um instrumento de conhecimento necessário e uma pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. Nesse íterim, faz-se importante uma ressalva, de que a atribuição da sequência didática alarga os traços discursivos e linguísticos dos discentes como uma ferramenta altamente produtiva.

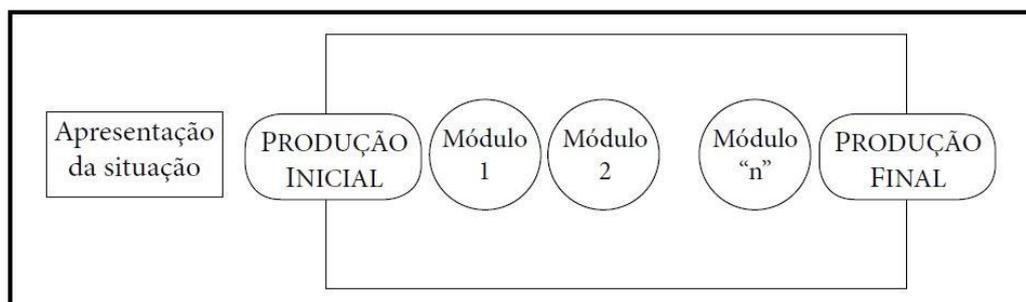
Para Casseb-Galvão e Duarte (2018, p.24), as funcionalidades das sequências didáticas estão presas a uma “significância da aprendizagem, à atenção à diversidade e à facilidade de percepção do professor em relação aos distintos níveis de aprendizagem e às peculiaridades de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem”. Nessa direção, as autoras, ainda, atestam que:

A sequência didática é uma ferramenta altamente produtiva para o ensino da e aprendizagem de língua, pois a necessidade de uma base teórica e sua cronologia **favorecem atividades voltadas para inúmeras competências comunicativas** e permitem também exercícios de autoavaliação e de verificação de aprendizagem no curso do processo, a fim de que os objetivos geral e específicos relativos àquela unidade de intervenção sejam atingidos (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 25 **grifo nosso**).

Desse modo, considerando a própria ressalva das autoras supracitadas no entendimento de que as sequências didáticas “favorecem inúmeras competências comunicativas”, depreende-se que suas atividades podem propiciar o desenvolvimento integral dos alunos extraindo os seus conhecimentos prévios e fortalecendo a importância dos novos para sua autonomia cognitiva e social, isto é, para o seu domínio discursivo frente aos desafios sociais.

Para tanto, é preciso ordenar e organizar as etapas da sequência didática para, então, favorecer a intervenção reflexiva do referido conteúdo ou tema. Nessa perspectiva de etapas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sistematizam um modelo de sequência didática composto por 4 (quatro) momentos, são eles: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção inicial.

No primeiro momento (apresentação da situação), o docente apresentará os textos orais ou escritos que serão organizados e trabalhados numa sequência discursiva; no segundo (produção inicial), será a exposição do conteúdo a partir de um gênero formal ou informal; no terceiro (módulos), ocorrerá o desenvolvimento dos conteúdos e competências; no último (produção inicial), será a retomada inicial articulada com a forma de avaliar. Vejamos no quadro a seguir (quadro 1):



Quadro 1: Esquema da Sequência Didática  
(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.98).

Feita esta explanação, fica nítido que essas etapas, como assevera Casseb-Galvão e Duarte (2018, p.26), “preveem um processo de transformação gradual dos alunos e partem de estímulos iniciais, perpassam tarefas mais complexas e culminam no domínio do gênero em seus aspectos estruturais e discursivos”. Em outros termos, apresenta uma ordem cronológica (início, meio e fim) para organizar o estudo estrutural e discursivo de um determinado gênero.

Nesse sentido, é importante ressaltar as definições de Marcuschi (2008; 2010) acerca do que é um gênero textual e tipos textuais. Em primeiro lugar, Marcuschi (2008, p.155), define gênero textual como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” e tipos textuais como “uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Vejamos, brevemente, estas definições:

À luz dessa sistematização podemos afirmar que, enquanto os tipos textuais partem da estrutura linguística do texto e são apenas 5 (cinco) categorias, os gêneros textuais são diversos e podem, ainda, serem “hibridizados”, caracterizando a coocorrência de gêneros ou a transmutação, conforme nos instrui Bakhtin (1997). Para um maior entendimento acerca dessas duas noções (gênero textual/tipo textual), Marcuschi (2010, p.24) elabora o seguinte quadro:

Figura 01: Quadro definição gênero textual e discursivo

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construções teóricas definidas por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomenclatura abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomenclatura abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, anúncio, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

**Fonte:** MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Em: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 24.

Nesse sentido, o teórico propõe que haja uma distinção entre gênero textual e tipos textuais, uma vez que tipos textuais, como foi posto anteriormente, estão intrinsecamente presos à estrutura linguística dos textos e os gêneros a eventos sociocomunicativos de diferentes esferas sociais ou instâncias de produção discursiva. Nesse sentido, é importante destacar a expressão “domínio discursivo”, que, como aponta Marcuschi (2010):

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso etc [...] Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2010, p. 24-25).

Em outros termos, o domínio discursivo é uma esfera social ou institucional na qual se produzem contextos/discursos específicos para compreensão de uma determinada atividade comunicativa. Dessa forma, “acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gênero textuais. E eles também organizam as relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p.194).

Segundo os estudos Bakhtinianos esse domínio discursivo está intimamente ligado às “esferas das atividades humanas”, uma vez que na linguagem do dialogismo, defendida pelo referido teórico, o “eu” enunciativo é construído a partir das relações de índices sociais de valores com o outro. Nesse sentido, de acordo com a pesquisadora Paula (2011), todo texto mantém um processo interativo com seu leitor, tendo em vista que,

[...] ao lermos um texto, ele apresenta-se totalmente em processo de comunicação conosco, por meio do seu enunciado. Nós por outro lado, ao lê-lo, estamos em processo dialógico com o texto; confrontando-o a outros textos, assim como a outras diversas situações pelas quais vivenciamos; indagando, negando, comparando-o a outros textos já lidos. Enfim, interagindo com este e demais textos, mantendo com eles relação de intertextualidade (PAULA, 2011, p. 192).

Diante disso, considerando a própria ressalva da autora ao enfatizar o processo comunicativo do texto “por meio do enunciado”, depreende-se que esse entendimento está ancorado pela definição de gênero postulada por Bakhtin (1997) que, “por seu turno, sustenta que “os gêneros são tipos” relativamente estáveis” de enunciados, elaborados nas diversas esferas da vida humana” (PAULA, 2011, p.193).

Como podemos notar, o gênero é visto sob diferentes ângulos e vieses entre os estudiosos da área, ou seja, de um lado temos Marcuschi (2010), como foi exposto anteriormente, relacionando os gêneros a materialidade textual descritiva, de outro temos Bakhtin (1997) enfatizando os enunciados dos textos e seus aspectos sócio-históricos. Trata-se de, como bem pontua Bezerra (2017, p. 28) que, “diferentes versões públicas desse único objeto”.

No cenário do ensino da Língua Portuguesa, por sua vez, ganham destaques tanto as dimensões discursivas dos gêneros quanto às linguísticas, tendo em vista que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCN, é preciso contemplar a diversidade de textos e gêneros para formar sujeitos propositivos e capazes de intervir na sociedade através da língua, sabendo usá-la democraticamente frente aos desafios sociais.

É, nessa direção, que as sequências didáticas contemplam tanto as características linguísticas quanto as discursivas dos gêneros discursivo/textuais, considerando o dinamismo e a heterogeneidade da língua. Feita esta explanação, no próximo tópico apresentaremos um modelo de sequência didática que tratará, de modo geral, do tema do amor e do uso dos gêneros: carta, fábula e crônica.

### 5.1 Proposta de Sequência Didática: uso do gênero “carta”, “fábula” e “crônica”

#### 1º Momento: apresentação e introdução;

Ocorrerá a apresentação do docente e a introdução do tema geral da aula -O amor- a partir do *Reels* “Sobre Florescer” publicado na página do *Instagram* @tipobilhete (imagem 1), a fim de despertar nos discentes o interesse por questões relacionadas aos sentimentos e emoções, fazendo o uso da tecnologia, o que contribuiria com a motivação do aluno para a realização das atividades proposta. Ora, as redes sociais permeiam a vida dos seres humanos em todas faixas etárias, explorá-las em sala de aula pode oportunizar a interatividade e ludicidade sobre determinada temática.

Imagem 1: *Reels* Sobre Florescer



Fonte: (TIPOBILHETE, 2020)

Após a leitura visual do *Reels*, provocaremos oralmente os alunos por meio de questionamentos norteadores com intuito de possibilitar um momento de escuta,

de escolha, de argumentação e de respeito frente as opiniões divergentes. Para isso, os seguintes questionamentos serão feitos:

### Quadro 01: Questões sobre o Reels – Sobre Florescer

- Como vocês compreendem o amor?
- O que você entende a partir da frase “Vou ser eu o meu jardim”?
- O amor próprio é o único necessário? Como você explicaria isso?
- Em que ponto o amor próprio pode atrapalhar os relacionamentos com outros sujeitos?
- Você acredita que após a pandemia as pessoas ficaram mais emotivas ou inabaláveis? Justifique sua resposta.
- Se o afeto são todos os sentimentos e emoções que sentimos, como você descreveria os afetos que são encontrados no meio digital?

**Fonte:** Elaboração própria dos investigadores desta pesquisa. (2022)

Ressaltamos que, ainda, nesse momento introdutório/motivacional o mobilizador pode usar exemplos da atualidade para ligar à sua realidade com o conteúdo temático, à exemplo: reportagens sobre grupos que foram solidários com as vítimas de enchentes no Pernambuco em 2022, a cultura do cancelamento nas redes sociais, o aumento de doenças psicológicas na pós-pandemia, entre outras questões que explorem afetos tanto positivos quanto negativos.

**2º Momento:** desenvolvimento e avaliação contínua;

Ocorrerá, respectivamente, a leitura dos textos: Carta “*Tia Lúcia*”, presente no livro *Tudo que eu queria te dizer* de Martha Medeiros, Fábula “*A pomba e a formiga*”, escrita por La Fontaine, e a Crônica “*Um pouco de silêncio*”, escrita por Lya Luft. (Esses serão os textos que irão motivar a sequência de três aulas de 45min cada).

**Na primeira aula**, realizaremos a leitura coletiva da Carta “*Tia Lúcia*”, escrita pela cronista e poetisa brasileira Martha Medeiros que, ao debruçar-se na arte da escrita, demonstra com sensibilidade o cotidiano do sujeito moderno. Em suas produções, geralmente, a autora questiona comportamentos, tecnologias, a (re) criação da ideia do feminino entre outros temas cruciais da sociedade.

Na carta em estudo, por exemplo, a cronista revela a relação entre amor e perdão a partir da história de um jovem que matou o amigo por acidente. Vejamos alguns trechos:

Imagino que a senhora não esteja interessada em nada disso. É que não sei como tocar no assunto, e falar pessoalmente não vai dar, não depois de ter visto a senhora naquele estado, no enterro. Tia Lucia, eu quis abraçar a senhora e não consegui nem chegar perto da capela, nem do Tio Nestor, nem do Álvaro, de ninguém. Saí de lá achando que nem deveria ter ido (MEDEIROS, ANO, p,13).

E, ainda:

Eu ainda não tinha conseguido assimilar até que vi a senhora no cemitério, e juro, a senhora me olhou muito rapidamente, nem sei se durou um segundo, meio segundo, um décimo de segundo, esses *frames* de Fórmula 1, foi rápido mesmo, mas aqueles centésimos de olhar me sepultou junto com o Lucas, eu me senti morto, eu não podia estar ali vivo, não pra senhora (MEDEIROS, ANO, p, 16).

Após a leitura completa da referida carta, iremos abordar a estrutura do gênero. Em seguida, trataremos dos aspectos sociodiscursivos que permeiam o referido texto. Para tanto, usaremos questionamentos orais como apoio metodológico para identificar os aspectos sociodiscursivos, entre eles:

**Quadro 02 : Questionário – Carta, Martha Medeiros**

- 1 Onde estão inseridas as cartas na sociedade atual?
- 2 Do que o texto trata?
- 3 Quais os sentimentos que regem as personagens?
- 4 Você se identifica com alguns desses sentimentos?
- 5 Qual intenção você acha que a personagem teve ao produzir esta carta?
- 6 Qual relação tem o amor com o perdão?
- 7 Você acredita que o perdão pode nos libertar da dor? Justifique sua resposta.

**Fonte:** Elaboração própria dos investigadores desta pesquisa. (2022)

Na segunda aula, anunciaremos que a temática do amor é explorada em diferentes gêneros textuais/discursivos, assim, passaremos a comentar a respeito de gêneros destinados principalmente ao público infantil, a fim de diagnosticar o conhecimento prévio dos discentes acerca do gênero fábula. Para tanto, podem ser utilizados símbolos e imagens que despertem o imaginário sobre o mundo das fantasias.

Após as trocas, iremos lembrar os aspectos estruturais da fábula. Em seguida, mobilizaremos a leitura da fábula *A pomba e a formiga*, escrita por La Fontaine, poeta e fabulista francês pioneiro na arte das histórias curtas, personagens animais e lição de moral no início ou fim da narrativa. Contudo, é válido salientar que nas entrelinhas das fábulas de La Fontaine podemos observar diversas críticas sociais, o que possibilita um mundo de interpretações em sala de aula.

Vejamos trechos da fábula em estudo:

A pomba, por ter dó dela,  
N' água uma ervinha lança;  
Neste vasto promontório  
A triste salvar-se alcança.

Na terra põe uma aragem;  
E livre do precipício,  
Acha logo ocasião  
De pagar o benefício; (FONTAINE, 2006, p, 68).

Após a leitura deste gênero, iremos tratar dos processos sociais e discursivos que permeiam a referente fábula a partir de provocações orais, entre elas:

**Quadro 03: Questionário – La Fontaine**

- 1 A fábula que você leu é de cunho afetivo? Por quê?
- 2 Como você observa o amor nessa fábula?
- 3 Ajudar o outro se caracteriza como um ato de amor ou interesse? Justifique sua resposta.
- 4 A pomba ajudou a formiga que estava prestes a morrer afogada, metaforicamente qual seria o rio que uma pessoa poderia se afogar no século XXI e como você poderia ajudar?
- 5 Qual a moral dessa fábula?
- 6 Você mudaria?

**Fonte:** Elaboração própria dos investigadores desta pesquisa. (2022)

**Na terceira aula**, mobilizaremos uma discussão sobre as vivências afetivas dos discentes para, então, introduzir o gênero narrativo: crônica. Assim, poderemos sugerir que os alunos/as descrevam fatos do seu cotidiano que de alguma forma foi desenvolvido sentimentos por algo ou alguém. Após a contação de histórias, apresentaremos a crônica “*Um pouco de silêncio*”, escrita por Lya Luft, professora e escritora brasileira que, geralmente, problematiza em suas obras as contradições humanas e fragmentação da sociedade.

Observemos trechos da obra em estudo:

Nessa trepidante cultura nossa, da agitação e do barulho, gostar do sossego é uma excentricidade. Sob a pressão de ter de parecer, de ter de participar, ter de adquirir, ter de qualquer coisa, assumimos uma infinidade de obrigações. Muitas desnecessárias, outras impossíveis, algumas que não combinam conosco nem nos interessam (LUFT, ano, p, 41).

A autora, ainda, questiona as relações entre o sujeito e a sociedade moderna:

Existe em nós, geralmente nem percebido e nada valorizado, algo além desse que paga contas, transa, ganha dinheiro, e come, envelhece, e um dia (mas isso é só para os outros) vai morrer. Quem é esse que afinal sou eu? Quais seus desejos e medos, seus projetos e sonhos? (LUFT, ANO, p, 42).

Após a leitura da crônica, nortearmos os estudos dos aspectos linguísticos e discursivos do gênero crônicas a partir de provocações orais, entre elas:

#### **Quadro 04 : Questionário – Lya Luft**

- 1 Do que a crônica trata?
- 2 A narradora associa o silêncio com a capacidade de reflexão ao olhar para si mesmo? Você acha isso benéfico? Por quê?
- 3 Como podemos identificar os nossos sentimentos?
- 4 Como você descreveria os sentimentos na era digital?
- 5 Por que deixamos os sentimentos e emoções em segundo plano na nossa trepidante cultura?

**Fonte:** Elaboração própria dos investigadores desta pesquisa. (2022)

Tencionamos aqui apresentar uma proposta de sequência didática que viabiliza os gêneros textuais/discursivos para um ensino multidisciplinar, em que seus aspectos estruturais são levados em consideração, mas, sobretudo, seus aspectos linguísticos e discursivos, cujas reflexões e discussões nos conduzem a um percurso metodológico produtor para tratar de temas relevantes para o momento histórico que vivenciamos.

Na realidade, nosso intento é mostrar as várias veredas que o ensino dos gêneros/textuais, em sua diversidade, pode oferecer em sala de aula para formar indivíduos críticos.

**3º Momento:** fechamento;

Será concluída a aula com a retomada dos principais pontos discutidos sobre o tema do “Amor” partindo do questionamento inicial: O que é o amor?

**4º Momento:** avaliação;

Observaremos a participação dos discentes ao longo da aula e incentivaremos a oralidade a partir dos questionamentos sobre o tema e, logo, após solicitaremos uma produção de textos orais, escritos ou multissemióticos sobre a temática do “Amor”, destinados para publicação em redes sociais dos discentes. Dessa forma, podemos sugerir: *reels, tiktok, post* carrossel no *instagram*, entre outros gêneros textuais/discursivos do meio digital.

**Atividade Extraclasse:** Produção de texto oral, escrito ou multissemiótico sobre a grande temática do “Amor”, levando em consideração as reflexões e discussões mobilizadas em sala de aula. A intenção é fazer com que os alunos/as reflitam sobre o tema e desenvolvam sua subjetividade, criatividade e criticidade em espaços íntimos e mais confortáveis para eles: suas redes sociais.

### **Procedimento de avaliação da aprendizagem**

- Contínua e sistemática, onde será observada a participação dos discentes por meio de interação e questionamentos, bem como seu desenvolvimento no decorrer das atividades.

- Atividade escrita, oral e multissemiótica onde se observará a subjetividade, criatividade, e criticidade dos discentes sobre o tema explanado.

## **6 Considerações Finais**

Observamos nesse artigo científico o ensino da leitura e da linguagem nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II, a partir de uma sequência didática dos gêneros discursivo-textuais: carta, fábula e crônica. Para tal, inicialmente, refletimos e discutimos sobre os gêneros textuais/discursivos, o papel humanizador da leitura e as metodologias produtoras para formar um cidadão proficiente.

O presente trabalho, intitulado “vivência e prática de leitura no ensino de linguagem a partir de uma proposta didática ao ensino fundamental II”, foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de cunho descritivo-interpretativo, de caráter bibliográfico e documental, por meio das reflexões teóricas de Marcuschi (2008;2010), Bezerra (2017), Paula (2011), Rezende (2013), PCN (1997), BNCC (2018), Dalvi (2013), Alves (2013), Ramos (2011) e Rouxel (2013), os quais nos orientaram nas reflexões sobre gêneros discursivos/textuais e acerca da leitura.

O percurso teórico-metodológico pelo qual seguimos foi orientado pela seção retórica que teve a proposição do tema gêneros discursivos/textuais e ensino: gêneros discursivos ou textuais: funcionamento e uso. Desse modo, a partir da intervenção pedagógica proposta, entendemos que os gêneros textuais/discursivos são diversos e produtoras para formação crítica e argumentativa do sujeito.

Para tanto, consideramos os estudos de Marcuschi (2008;2010) sobre os gêneros textuais/discursivos, os quais discutem o funcionamento e o uso dos gêneros na sociedade que, nascidos inicialmente através da oralidade, evoluem e recebem novas configurações à medida do desenrolar da sociedade e seus avanços, uma vez que estão intrinsecamente ligados à comunicação verbal do homem.

Logo, para essa constatação apontou também que é a partir dos gêneros textuais/discursivos que os sujeitos interagem uns com os outros nas práticas sociais diárias e participam efetivamente de atividades sociodiscursivas, refletindo e discutindo com proficiência os mais variados assuntos, além de, no ponto do ensino da leitura, possibilitar o caráter humanizador.

Essa afirmação reforça que nas aulas de LP devemos abordar a diversidade de gêneros textuais/discursivos, desde as altas literaturas até os textos mais marginalizados, conforme nos instrui Dalvi (2003). É preciso, portanto, adentrar no contexto social dos estudantes para traçar um percurso procedente e atrativo, o que pode acontecer com a inserção dos gêneros multissemióticos e digitais nas aulas de LP.

É nesse sentido que nossa proposta de sequência didática, alinhada ao momento histórico, apropria-se dos mais variados gêneros discursivos/textuais para tratar de um assunto que está cada vez mais ameaçado à extinção em nossa nação: o amor. Desse modo, traçamos um percurso metodológico de acordo com as proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A partir do percurso trilhado entendemos que nas aulas de gêneros discursivos/textuais é preciso ir além dos aspectos estruturais que foram prioritários por décadas nas aulas de LP, pois além de ser enfadonho para os discentes, não possibilita a ampliação de repertórios, a criticidade e tampouco o caráter humanizador tão necessário em tempos hipermodernos.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que discutam metodologicamente novos percursos de abordagem de leitura em sala de aula, uma vez que estamos em constante evolução. Esperamos que esta proposta de intervenção pedagógica possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Helder Pinheiro. *O que ler? Por que ler? A literatura e seu ensino*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDES, Neide Luzia de,; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). **Leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013, p. 35-49.

BEZERRA, Benetido Gomes. *Gêneros discursivos ou textuais?*. In.: **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceitos**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 17-32.

BEZERRA, Benetido Gomes. *Gêneros discursivos ou textuais?*. In.: **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceitos**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 17-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. *Bases teórica-metodológicas do ensino em sequências didáticas*. In: **Artigo de Opinião: sequências didáticas funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018 p. 19-28.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola proposta didática-metodológica*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDES, Neide Luzia de,; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). **Leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013, p. 67-97.

**Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In.: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAULA, Maria Regina de,. *Gêneros textuais no ensino: Contribuições à construções do sujeito de sujeitos e reflexivos e autônomos*. In.: OSORIO, Ester Myriam Rojas (Orgs.). **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação**. São Carlos: Predo & João, 2011, p. 191-200.

RAMOS, Paulo. *A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos*. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Carlos: Parábola, 2011, p. 103-34.

REZENDES, Neide Luzia de,. *O ensino de literatura e leitura literária*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDES, Neide Luzia de,; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). **Leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013, p. 99-111.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDES, Neide Luzia de,; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). **Leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013, p. 17 a 33.

SCHNEUWLY. B. ; DOLZ, J. *Os gêneros escolares- Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom do conhecimento, por ter me dado forças para tecer caminhos propositivos em tempos desafiadores.

Aos meus pais, Rosa Maria e Gilberto, que estiveram sempre ao meu lado, me apoiando e me dando todo o suporte para não desistir dos meus sonhos.

À minha irmã, Thais, por todo apoio e incentivo neste percurso.

Ao meu companheiro, Leanderson Vieira, por tanta ajuda, incentivo e compreensão nos momentos difíceis.

Ao professor orientador, Rafael Braz, por ter contribuído efetivamente nesse processo de formação, sugerindo leituras ricas e humanizadoras. Agradeço pela dedicação e incentivo neste percurso.

À minha amiga, Kyara, pelo incentivo.

A Coordenação do curso de Especialização, por seu empenho.

À banca examinadora, pela leitura enriquecedora.

Ao programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba e a todos os professores e funcionários.

A todos os professores do curso de especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica, pela partilha de conhecimentos.

▪