



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA**  
**PORTUGUESA – MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**MARLUCE SILVA MADEIRA MIRANDA**

**A LEITURA LITERÁRIA A SERVIÇO DA ESCRITA FORMAL**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CAMAÇARI/BA**  
**NOVEMBRO DE 2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA**  
**PORTUGUESA – MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**MARLUCE SILVA MADEIRA MIRANDA**

**A LEITURA LITERÁRIA A SERVIÇO DA ESCRITA FORMAL**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Artigo apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Língua Portuguesa, Modalidade a Distância, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Me. Fernando Alves de Oliveira

**CAMAÇARI/BA**

**NOVEMBRO DE 2021**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M6721 Miranda, Marluce Silva Madeira.

A leitura literária a serviço da escrita formal no  
ensino fundamental II / Marluce Silva Madeira Miranda.  
- João Pessoa, 2021.  
25 f.

Orientação: Fernando Alves de Oliveira.  
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura literária. 2. Escrita formal. 3. Sequência  
didática. I. Oliveira, Fernando Alves de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 028

MARLUCE SILVA MADEIRA MIRANDA

**A Leitura literária a serviço da escrita formal no Ensino Fundamental II**

Artigo apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Língua Portuguesa, Modalidade a Distância, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Me. Fernando Alves de Oliveira  
Orientador

---

Prof. Dr. Hermano, de França Rodrigues  
Examinador 1

---

Prof. Me. Maria José Paulino de Assis Silva  
Examinadora 2

---

Prof. Me. Thalita Maria Lucindo Aureliano  
Examinadora Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter permitido que eu concretizasse o sonho antigo de conhecer o mundo das letras, apesar de todos os percalços, e ainda, assim, ratificar a admiração pela amada Língua Portuguesa.

A minha família, por prover o suporte necessário para percorrer o curso de Letras com responsabilidade, alegria e devida reverência.

Ao Prof. Me. Fernando Alves de Oliveira, pelo acolhimento, bem como todo o apoio e excelência nos ensinamentos e direcionamento deste trabalho.

## **RESUMO**

Este trabalho visa discutir os benefícios da Leitura literária para o aprendizado da Língua Portuguesa e suas consequências positivas na produção escrita no Ensino Fundamental II, observando-se, mais detidamente, os efeitos da leitura sobre a escrita formal. Para tanto, adotou-se como fundamentação teórica a concepção da Literatura como um direito humano de Candido (1988), a situação e perspectiva de leitura e escrita literária no âmbito escolar de Rezende (2018), o questionamento de Iliovitz (2008) sobre a ação direta da leitura sobre a escrita, bem como a necessidade de estímulo à leitura e os benefícios, inclusive na escrita formal, que dela podem advir, por Squarisi (2007). Esta peça acadêmica se pautará no paradigma interpretativista, dado o seu nível de subjetividade, baseando-se na experiência professor/aluno, e amparar-se-á, ainda, no método qualitativo, posto que os dados apontados serão também subjetivos e particulares. Quanto à sua metodologia, optou-se por um levantamento bibliográfico que embasa a discussão teórica aqui empreendida, aliado à proposição de uma Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Justificando-se, assim, a possibilidade de incentivar a leitura por fruição e ainda utilizá-la no ensino da Língua Portuguesa, direcionando os discentes, de forma lúdica, para a escrita formal.

**Palavras-chave:** Leitura literária; Escrita formal; Sequência Didática

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	111
1.1 A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA .....	122
1.2 A ESCRITA EM CONTEXTO ESCOLAR .....	155
2. A IMPORTANCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	188
2.1 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O GÊNERO TEXTUAL POEMA .....	199
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222

## INTRODUÇÃO

“As experiências e as crenças dos discentes devem ser vistas como prática constitutiva de significação, já que um dos propósitos de quem o avalia é perceber seu posicionamento pessoal, cuja construção é social e indispensável para a formação de uma ideologia”.

(Ingrid C. do Nascimento e Raquel S. da Silva)

As palavras acima encorajaram o mote que originou este trabalho acadêmico. O que a princípio era uma crença incipiente, foi testada através de experiência própria e mostrou-se bastante exitosa. Isto posto, propusemo-nos a versar sobre a interação entre a Leitura literária e os seus benefícios diretos na escrita formal.

Por termos vivenciado os períodos da infância e adolescência, permeados pela literatura, sempre propiciada pela família e incentivada pelo ambiente escolar, conseguimos, em tenra idade, já demonstrar um vocabulário avançado para a faixa etária, uma visão amplificada de realidades, que não as próprias, bem como uma facilidade e certa adequação na escrita, sob a perspectiva da norma padrão. É justo, que ao longo do amadurecimento, acreditasse-se estar no caminho correto. Conclui-se, então, que Leitura literária, a princípio por fruição, auxiliava, de fato, como suporte para a produção escrita.

Desta forma, não foi difícil exercer tal prática na criação dos filhos. Iniciá-los na Leitura literária tinha vários objetivos subjacentes ao objetivo principal, que seria o estímulo à leitura pela fruição, apartada da obrigatoriedade acadêmica, seja para demandas pontuadas ou não. Baseados neste cenário que delineamos cuidadosamente, conseguimos constatar, de forma significativa, a ampliação do vocabulário, o aparelhamento dialógico frente às questões gramaticais, a condução para uma escrita, quando necessário, guiados pela norma padrão e, ainda, a capacidade de posicionamento diante de situações de mundo. Devemos confessar que o resultado foi satisfatório, dados os sucessos obtidos pelos rebentos, não só pelo fato de ingressarem nas graduações escolhidas, em instituições de ensino federal, alavancados por excelentes notas em suas redações, mas, também, na formação de indivíduos eivados de valores e senso crítico aguçado.

Por todo o exposto, agora na graduação em Letras, surgiu a oportunidade de verificar, de forma científica, a crença que se transformou na hipótese de que a Leitura literária se constitui numa ferramenta poderosa no aprimoramento da produção textual escrita, especialmente no



aspecto formal. Partindo-se desta premissa, tem-se a Leitura literária como esteio, objeto primal deste estudo.

Ainda, corroborando com a relevância dada ao tema, tem-se que a arte literária ou literatura se constitui num direito humano, na visão de Candido (2011). O estudioso chega a comparar a sua necessidade análoga à dos sonhos, que, como a ciência já comprovou, constituem-se de uma necessidade fisiológica. O autor infere:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Neste contexto, identificamos uma sociedade que clama pela Leitura literária objetivando-se atender várias necessidades, tais como a própria fruição, o auxílio da compreensão de mundo, bem como a solução de um problema que identificamos de forma subliminar, que é a possibilidade de prover o conhecimento da norma padrão de escrita exigida em produções textuais formais a exemplo de exames de ingresso acadêmicos. Neste sentido, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho, discutir como a Leitura literária pode ser um caminho de aprendizado da Língua Portuguesa, mirando, especificamente, na escrita formal.

O trabalho em curso, que tem como meta principal o exposto acima, consiste em uma discussão teórica sobre a relação entre Leitura literária e escrita, aliada à proposição de uma Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) para tal. Esta pesquisa se pautará no paradigma interpretativista, no sentido de que se desenvolverá em um nível de subjetividade, baseando-se na experiência do próximo, que aqui se configura no binômio professor/aluno. O método a ser utilizado será o qualitativo, considerando que os dados aqui apontados serão também subjetivos e particulares.

Inicialmente, traremos as reflexões teóricas sobre as dificuldades encontradas pelos alunos no aprendizado da Língua Portuguesa e os seus reflexos na produção textual escrita, discussões estas que serão baseadas nas ideias de Candido (1988), que trata a literatura como um direito humano; na perspectiva do uso da literatura como uma via prazerosa de leitura e escrita concebida por Menino e Dal Molin (2014); bem como na importância da Leitura literária e o seus vieses no ensino da Língua Portuguesa de Dorneles (2012), Moura (2016) e Rezende (2018). Já Ilievitz (2008) contribui diretamente com este texto ao tratar da ação direta da leitura sobre a escrita.

Em seguida, apresentaremos uma sequência didática, sob os moldes criteriosos do método estabelecido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de apoiar alunos do curso de Letras, bem como professores, que buscarem diversificar a forma de ensino da Língua Portuguesa, aliando Leitura literária e escrita, com o objetivo de propiciar dinamicidade e o proveito pleno de suas aulas.

A organização do nosso texto apresenta-se da seguinte maneira: (1) Introdução – contextualização do tema, objetivo geral, metodologia, justificativa e referencial teórico; (2) Abordagem sobre a importância da Leitura literária para o ensino da Língua Portuguesa; (3) Contextualização sobre a relação entre a Leitura literária e a escrita – a primeira como suporte da produção textual; (4) Olhar reflexivo sobre a escrita no contexto escolar; (5) Explanação sobre a importância da Sequência Didática para o ensino da Língua Portuguesa; (6) Proposição de uma Sequência Didática explorando o gênero textual Poema e (7) Considerações finais – reflexões que ensejam uma sistematização dessa pesquisa, bem como novas possibilidades de ampliar a discussão.

## **1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

É consenso de que a Leitura literária é necessária, em nível de existência, para além da subsistência. De acordo com Candido (2011), a literatura se configura como um direito humano, o que ele justifica ao adotar a classificação do Padre dominicano Luis Joseph Lebret, fundador do movimento Economia e Humanismo, com quem o autor teve a oportunidade de conviver, que institui os bens como “compressíveis” e como “não compressíveis”. Os primeiros, a grosso modo, se referem aos supérfluos e os segundos se enquadram nos itens básicos. É na condição de “compreensíveis” que o sociólogo e crítico literário enquadra a literatura. Ele a exalta, de forma extrapolada, extrassensorial, mas sem deixar de citá-la em seu uso canônico, o escolar:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Corroborando com Antonio Candido, Moura (2016) cita em seus escritos as palavras de Frantz (2011) que denotam a elevação de patamar da Leitura literária a um nível político-social. Moura (2016) ainda parafraseia, de forma resumida, concisa e conclusiva, a seguinte definição de Frantz (2011, p. 16-17): “educação democrática, emancipadora, enfim, transformadora”. Este autor concorda com o raciocínio e complementa a totalidade da assertiva, cujo resultado relaciona-se, de forma indissociável, à formação de leitores preparados e competentes.

Ainda em referência à Leitura literária, Candido (2011, p. 113) alça-a a níveis superiores “ao social”, ultrapassando os ensinamentos formais, como o familiar e o escolar, e a descreve como “instrumento poderoso de instrução e educação”, um “equipamento intelectual e afetivo”. Nesta condição, ele põe a Leitura literária, indubitavelmente, dentro da sala de aula. É neste âmbito que Menino e Dal Molin (2015, p. 2) inferem que “tratá-los como pretexto para atividades de leitura ou apenas como veículo para o estudo de tópicos gramaticais”, excluindo-se a fruição e os seus benefícios diretos, é algo a ser evitado. Moura (2016, p. 8) dialoga, positivamente, com a asserção anterior e complementa ao comentar que “a presença da Leitura literária, por si só, nas práticas docentes, não garante que os alunos vão ler com proficiência”.

Entretanto, vale ressaltar as inclusões posteriores nas quais Moura (2016) critica o que seria uma antítese ao informar que:

O texto literário apresenta especificidades próprias, inerentes ao desenvolvimento da leitura no ensino fundamental. Ele vem a ser fonte de conhecimento e desenvolvimento da criticidade, mas, ao mesmo tempo, de diversão. (MOURA, 2016, p. 9)

Trata-se de labor, mas também de diversão. Desta forma, vale o entendimento de que a imersão em uma obra literária implica na evocação da fruição, na leitura pautada pelo “gosto, curiosidade, instinto de descoberta e desejo de inferir dessa leitura/arte o máximo que se pode”. (MENINO; DAL MOLIN, 2015, p.3)

Porém, “até poucos anos, o ensino de língua portuguesa na escola pautava-se pela tradição normativa. As aulas de português, inclusas as de literatura, apresentavam boa parte de sua carga horária usada para o repasse de normas gramaticais e para a realização de leitura mecanicista” (MOURA, 2016, p. 9). Ainda, segundo o mesmo autor, em tempos não distantes, a análise gramatical aparecia indiscriminadamente, acompanhada da leitura repetitiva e mecanicista. Pode-se concluir, então, que se o autor frisa a condição de tempos recentes, quer dizer que algo mudou. O que aconteceu? Documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em atendimento a anseios generalizados, surgiram com propostas direcionadas, concretas e renovadas, na abordagem da Leitura literária. Dentre as competências específicas de Língua Portuguesa, tem-se:

Envolver-se em práticas de Leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 83)

A BNCC introduz, assim, o prazer pela Leitura literária como meio de se alcançar o desenvolvimento dos estudantes, extrapolando os níveis acadêmicos.

## **1.1 A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA**

É válido mencionar que outra atividade inerente ao ensino da Língua Portuguesa, a escrita, aparece de forma associada à leitura, a despeito de Rezende (2018) verificar uma inversão de valores, à medida em que os anos escolares avançam. Para a autora:

Se a leitura vai, em tese, voltando-se para textos cada vez mais complexos até que se chega às grandes obras da literatura nacional, a escrita, por outro lado, vai perdendo lugar à medida que os estudantes avançam na escolaridade e o lúdico cede ao conhecimento dito sério. (REZENDE, 2018, p. 1)

Ainda cabe a Rezende (2018) criticar o ensino da Língua Portuguesa, ao relatar um retrocesso, posto que as formas escritas retornam ao ensino de base, através da identificação de elementos linguísticos, de forma similar a tudo o que era censurado nos exercícios de cunho meramente gramatical. Ela afirma que, neste processo, ocorre a desvinculação entre leitura e escrita.

As narrativas se desdobraram em modalidades tais como “narrativas de suspense”, “narrativas de enigma”, “narrativas fantásticas”, “narrativas de terror”, narrativas confessionais, como diários íntimos, em princípio gêneros com peculiaridades linguísticas e temáticas dirigidas sobretudo aos anos iniciais do Ensino Fundamental II. A escrita dessas modalidades no mais das vezes também desaparece do 7º ano em diante, substituídas por outros gêneros do discurso. Tampouco, porém, tais modalidades se tornam de fato expressão criadora do aluno – são, como antes, ensinamento de uma forma de base, derrapando no mais das vezes para a classificação e identificação dos elementos linguísticos da composição desses gêneros (retornando-se ao que se criticava no ensino da língua com os exercícios gramaticais). (REZENDE, 2018, p. 94)

Na mesma linha de raciocínio, Dorneles (2012) reafirma a impossibilidade de apartamento das atividades de leitura e escrita, visto que:

A leitura e escrita são de grande importância, pois através da leitura vamos adquirindo conhecimentos em diversas áreas, o que facilita sem dúvida alguma, no momento de escrever um texto, a leitura proporciona um enriquecimento no vocabulário e argumentação áreas, o que facilita sem dúvida alguma, no momento de escrever um texto, a leitura proporciona um enriquecimento no vocabulário e argumentação. (DORNELES, 2012, p.1)

O autor traz, assim, uma discussão que polariza opiniões, que é a relação direta entre a quantidade/qualidade de leitura em contraponto com os mesmos referenciais na escrita, criando-se uma relação diretamente proporcional entre as duas. Sobre esta relação, Iliovitz (2008) estrutura um arquivo acadêmico, cuja questão a ser respondida está estampada no título: “É preciso ler muito para escrever bem?”.

Ela pauta o seu trabalho numa pesquisa quantitativa e qualitativa sobre este tema, baseando-se, explicitamente, em uma frase dita pela escritora libanesa Dad Squarisi em entrevista à Associação Nacional de Jornais: “[...] escreve bem quem escreve muito. E, para escrever muito e bem, tem de ler muito. [...]” (ILIOVITZ, 2008, p. 60 *apud* SQUARISI, 2007).

Como conclusão do seu trabalho, Iliovitz (2008) admite ter verificado que, de forma positiva, os textos dos discentes avaliados apresentaram “o uso adequado e coerente dos elementos coesivos e vocabulário sofisticado” (ILIOVITZ, 2008, p. 68). Mas, mais à frente, ela infere que leitura e escrita “são competências linguísticas que, embora estejam relacionadas, exigem diferentes estratégias de abordagem” (ILIOVITZ, 2008, p. 69).

Já Squarisi (2007), em entrevista ao site Centro do Professorado Paulista, garante que a leitura deve se tornar um hábito e a boa escrita se adquire por treinamento. No desenrolar da matéria, a, também, autora, se mostra um entusiasta da Leitura literária e exalta a necessidade do estímulo à leitura. Para ela, com a devida condução de instâncias, tais como família e escola, até ler os clássicos, tão necessários, pode se tornar uma atividade prazerosa. Desta forma, a escritora conclui que a fruição é o caminho mais curto para o hábito da leitura e a colheita dos seus frutos benéficos.

“Temos que estimular a leitura. E ela precisa ser prazerosa. Não é para cobrar estudo de personagem, de tempo. Não é para cobrar. O desafio de pais e de professores é tornar a leitura prazerosa. Pode ser tão bom quanto jogar videogame ou ver televisão. Se conseguirmos despertar o prazer da leitura, o aluno vai sozinho, ele mesmo busca livros. Alunos precisam ler determinadas obras, sim, mas é importante motivá-los a ler pelo prazer que o livro pode dar. Se conseguirmos isso será um grande passo. Até ler jornal. Podemos ler notícias prazerosamente. Então, é despertar o aspecto lúdico da leitura. O prazer”. (SQUARISI, 2007)

Squarisi (2007) defende, também, a fruição como pontapé inicial para a leitura e não coloca apenas a escola como responsável pela iniciação e disponibilização de recursos. Ela também inclui a família.

Quanto ao desenvolvimento da escrita, Squarisi (2007) é enfática ao responder que a atividade pode e deve ser desenvolvida como qualquer outra habilidade. Porém, em suas últimas frases, vê-se, sutilmente, a ação da leitura sobre o sujeito escritor, através da ampliação do vocabulário:

A prática desperta palavras adormecidas, histórias, estruturas. No momento que vou escrever tudo isso está vivo. E posso escolher. Porque só somos livres quando podemos escolher. Se só conheço a palavra casa, por exemplo, sou escrava. Posso me comunicar direitinho, falar casa em qualquer circunstância e ser entendida. Mas não terei a precisão que teria se conhecesse as palavras lar, residência, domicílio, habitação, pouso, pousada, apartamento, mansão. Todas têm o significado de abrigo que a casa oferece, mas com acepções diferentes. *Quanto mais vocabulário eu tiver, melhor a minha escolha.* E quanto mais posso escolher, mais livre sou. Isso é liberdade. (SQUARISI, 2007, grifo nosso)

A afirmativa da autora e escritora encontra respaldo e força de lei no Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, versão 2019, p. 16)

Observa-se, que, a Leitura literária, em qualquer uma das suas funções - fruição ou aprendizado - necessita de estímulos, a fim de se solidificar como um hábito e agregar em todos os níveis de vida dos discentes.

## 1.2 A ESCRITA EM CONTEXTO ESCOLAR

Repercutindo as obrigações do Estado, contidas no Artigo 4º do ECA, Moura (2016) menciona dois programas atuais que se prestam a fornecer os suportes necessários na disseminação da Leitura literária no Brasil, a saber: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Este último, segundo Moura (2016), não tem demonstrado a agilidade suficiente em sua abrangência na mesma proporção do primeiro. Mas, para o autor, não basta ter livros. A participação do docente no processo é de suma importância: “o professor somente ensinará literatura, na concepção mais plena da disciplina e do significado do termo, caso coloque o texto literário no centro de sua ação”. A fim de ratificar o seu entendimento, ele acrescenta:

1. O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura, tendo como premissa que, quando dizemos “literatura”, estamos pensando no texto literário e não em outra coisa – como simulacros, resumos, história da literatura, estilos de época, conjunto de obras etc.?
2. O que se ensinaria se de fato se “ensinasse literatura”, pressupondo-se ser o texto literário o objeto do ensino de literatura? (MOURA *apud* REZENDE, 2013).

Moura (2016) cita, também, o posicionamento de Silva (2008) sobre a questão da forma de ensino à época do seu escrito, como ainda engessada e deficitária:

A calcificação e estagnação dos processos e das práticas de ensino da literatura em pouco contribuem para a implantação e ampliação do hábito de ler nos tempos e territórios

escolares, uma vez que haverá pouco espaço para as práticas de leitura que, diga-se de passagem, demandam tempo. (MOURA, 2016 *apud* SILVA, 20008)

O autor retoma o auxílio de Rezende (2013) ao reportar uma melhora nas práticas, já à época em que produziu o seu texto:

Embora essa realidade persista em muitas escolas brasileiras, os professores já estão mais seguros em relação à ideia de que o ensino de língua portuguesa não se limita à gramática normativa. É neste âmbito que a leitura, prioritariamente a literária, conseguiu espaço nas práticas escolares. (MOURA, 2016 *apud* REZENDE, 2013)

Entretanto, a realidade acima não foi confirmada por Dorneles (2012) na pesquisa de campo realizada por alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Acre:

O professor não está de fato trabalhando a leitura e escrita de uma forma a sanar as reais dificuldades dos alunos, ou seja, existe ainda na escola e especificamente no ensino de Língua Portuguesa (LP) grande ênfase no ensino da Gramática Normativa (GN), na qual o professor limita-se unicamente a ensinar regras, prejudicando desta maneira o aluno, que não saberá posteriormente escrever um texto ou mesmo interpretá-lo de forma adequada. (DORNELES, 2012, p.1)

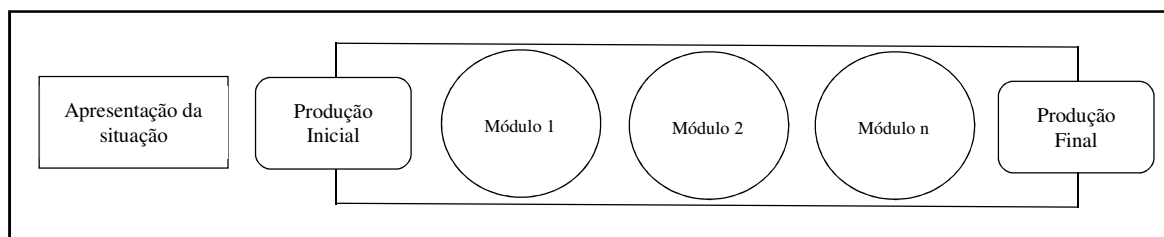
Neste contexto, em apoio ao docente, nas condições citadas por Moura (2016) e Dorneles (2012), quais estratégias poderiam auxiliá-los? A resposta encontrada apresentou-se através da Sequência Didática, proposta pedagógica que se arvora no seguinte postulado, segundo os seus criadores: “é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) preconizam que as situações de aprendizado, referentes à escrita e à fala, no âmbito escolar, não precisam, necessariamente, ser metódicas ou regradas. Eles ainda garantem que a objetividade na proposta e diversidade dos exercícios são a garantia de que os alunos se apropriarão, de fato, de noções e técnicas, sendo, assim, instrumentalizados e capacitados para se comunicarem eficientemente, de forma oral ou escrita, em contextos diversificados.

O procedimento é explicado por seus criadores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Tal explicação justifica a grande valia de uma Sequência Didática na contribuição para o aprendizado e melhor aproveitamento da Língua Portuguesa, independentemente do gênero textual a ser utilizado.



Por ser um método, a Sequência Didática apresenta uma estrutura pré-definida, conforme o seguinte esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).



Esquema de Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97)

## **2. A IMPORTANCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A evolução da escrita formal como uma das consequências da Leitura literária carece de estímulo e exercício. Porém, segundo Rezende (2018), ocorre uma dissociação das atividades de leitura e escrita ainda no Ensino Fundamental I. A autora complementa, de forma explícita, que o poema, tão trabalhado pela sua sonoridade, ludicidade, repetitividade e forma de prover saberes populares, praticamente desaparece, findados os anos iniciais da etapa acadêmica mencionada.

A fim de cobrir tal distanciamento entre leitura e escrita, citado por Rezende (2018), este trabalho proporá uma Sequência Didática nos moldes indicados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), procedimento desenvolvido pelos três estudiosos e proposto justamente para o trabalho sistematizado dos gêneros textuais orais ou escritos. Os autores ainda justificam a sua aplicabilidade a quaisquer dos gêneros textuais com os quais se possa trabalhar, posto que “apesar desta diversidade, podemos constatar regularidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

A Sequência Didática apresentada neste trabalho tem a finalidade de demonstrar a viabilidade de tal procedimento, bem como contribuir com docentes predispostos a trabalhar a leitura e escrita do gênero textual Poema em sala de aula. O trabalho proposto é voltado para turmas do oitavo ano, Ensino Fundamental II.

## 2.1 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O GÊNERO TEXTUAL POEMA

<b>Sequência Didática</b> <b>Poema: da leitura à escrita</b>						
<b>Tema:</b> Leitura e escrita poética <b>Componente Curricular:</b> Língua Portuguesa <b>Conteúdo:</b> Gênero textual Poema <b>Objetivo Geral:</b> Contribuir com a formação crítica e reflexiva dos estudantes, a partir da proposição de atividades que aliem Leitura literária e escrita formal. <b>Público-Alvo:</b> 8º ano do Ensino Fundamental II <b>Tempo Estimado:</b> 12 aulas, de 50 minutos cada						
<b>Apresentação da Situação</b>	<b>Produção Inicial</b>	<b>Módulo 1</b>	<b>Módulo 2</b>	<b>Módulo 3</b>	<b>Módulo 4</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Objetivos:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Objetivos:</b>
♦ Apresentar aos alunos o projeto que se iniciará: o gênero textual a ser trabalhado, a duração, os objetivos a serem alcançados e, de forma geral, a dinamicidade das aulas.  ♦ Ambientar os alunos sobre o gênero textual Poema, destacando o seu valor literário, os seus contextos e a sua escrita.  ♦ Exercitar a escrita.	♦ Verificar o entendimento dos alunos acerca do gênero, a partir da produção de um poema.	♦ Propiciar aos alunos a oportunidade de identificar características do gênero textual Poesia, a partir da análise dos textos da aula anterior.	♦ Auxiliar os alunos no reforço da escrita formal a partir de intervenção ortográfica sobre a significação e funcionalidade dos termos porque, porquê, por que e porquê, trabalhando-os a partir de um poema.	♦ Ampliar a capacitação dos alunos, a fim de que reconheçam as possíveis formas de representação poéticas orais e escritas.	♦ Promover o contexto para que os alunos demonstrem o senso crítico, referente ao gênero textual Poesia, a partir de conhecimentos adquiridos através das intervenções do projeto.  ♦ Desenvolver a escrita através da produção de um texto escrito de cunho poético.	♦ Prover o momento, para que os alunos possam demonstrar a concatenação de noções e instrumentos adquiridos nos módulos.  ♦ Praticar a reescrita.
<b>Atividades:</b>	<b>Atividades:</b>	<b>Atividades:</b>	<b>Atividades:</b>	<b>Atividades:</b>	<b>Atividades:</b>	<b>Atividades:</b>
♦ Reproduzir o vídeo "Poema e Poesia" - Tcharly Briglia.	♦ Reproduzir o vídeo "Como escrever poesia - 5 dicas para começar a fazer" - Wlange Keindé.	♦ Ministrará oficina sobre o gênero textual Poema.	♦ Declamar "O Poema dos Porquês", de Carlos Delano Rebouças.	♦ Ministrará oficina com a apresentação de texto de cordel, música, poemas e afins.	♦ Solicitar que simulem o autor da obra que receberam na aula anterior e a complementem.	♦ Solicitar aos alunos que reescrevam o texto da produção inicial.



Referentes aos resultados a serem obtidos com o uso da Sequência Didática, estes só poderão ser auferidos ao final do procedimento, após a Produção Final, que “serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados”. A avaliação do tipo somativo, conforme Santos e Varela (2007, *apud* HAYDT, 2009, p. 9), trata-se da classificação por nota.

É necessário reforçar o alerta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quanto à apropriação e uso da Sequência Didática sugerida por outrem, no caso específico de docentes, não deve ser estrita e rigorosa, haja vista que:

A intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas as sequências e na sua integralidade, mas de levá-los a apropriar-se, progressivamente, da proposta. Apesar de sua amplitude, o material proposto, aliás, está distante de recobrir o conjunto dos gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 128)

Há um certo quê de indulgência nos dizeres dos autores. Isto porque, segundo eles, as Sequências Didáticas não possuem o condão de amparar todas as necessidades do ensino da língua e se propõem a auxiliar e não conter o ensino.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da construção deste trabalho, pudemos constatar a importância que vários autores dão à Leitura literária como forma de desenvolvimento para os discentes. Uma destas formas é, justamente, a que este trabalho se propõe a defender: a Leitura literária como fruição a serviço da escrita formal.

A leitura, indubitavelmente, já é tratada, atualmente, em sala de aula, e tem a capacidade de fornecer o suporte necessário para o ensino da Língua Portuguesa. É neste contexto que o aluno também se servirá dela para ampliar o seu vocabulário e, por exercício e observação, assimilar concordâncias, colocações pronominais e outros aspectos da língua, os quais será convocado ao longo da vida a confirmar o pleno conhecimento.

Entretanto, ainda há muito a se trabalhar no sentido de cultivar o hábito da Leitura literária por fruição, a serviço da escrita, a partir da sala de aula. Em tal ambiente, caso este fosse um palco, poderia se dizer que existem dois e não apenas um protagonista. O aluno ainda é o foco de todo esforço no âmbito escolar, por motivos que dispensam esclarecimentos. Porém, não será possível obter mudanças efetivas, no sentido de formar novos leitores, sem que os docentes também recebam atenção especial. Por se tratar de um viés completamente diferente do que foi tratado aqui, caberá a nós ou outros pesquisadores, futuramente, debruçarem-se sobre este tema, alcançando-se, assim, o binômio-chave para este ou qualquer tema de estudo que se desenvolva acerca de assunto de sala de aula.

De qualquer forma, o professor, por opção deste trabalho, não foi totalmente negligenciado. A Sequência Didática, proposta como desfecho prático, foi uma descoberta, um vislumbre da possibilidade de contribuir e promover uma nova dinâmica em sala de aula, com a possibilidade de trabalhar os gêneros literários e a escrita, simultaneamente. Logo na introdução do capítulo estudado, os mentores do método postulam:

Como ensinar a expressão oral e escrita? Se, hoje em dia, existem várias pistas para responder esta questão, nenhuma satisfaz, simultaneamente, as seguintes exigências:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95)

Por fim, cabe registrar a real satisfação que este trabalho nos trouxe. Transformar uma crença pessoal em uma hipótese e, com base nos cânones, pesquisar, debater, dialogar e, de forma

respaldada, conseguir comprová-la, elevou o tema a um outro patamar. Trata-se da construção de um saber, que nos motivará a adentrar cada vez mais no ramo da pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum – Educação é a base**. Brasília. DF: MEC. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 02 abr. 2021.

BRIGLIA, Tcharly. **Poema e Poesia – Língua Portuguesa**. Youtube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8wlH4P0bnfk>>. Acesso em: 1 mai. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Cartilha do INEP: Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem**. 2019. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>>. Acesso em 29 mar. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DORNELES, Darlan Machado. A Leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: SIMÓRIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2012. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-7. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_090.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_090.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. DF: CONANDA, Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. 1990. 227 p. Disponível em <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2021.

ILIOVITZ, Erica Reviglio. É preciso ler muito para escrever bem? Uma análise dos hábitos de leitura e domínio da escrita em textos dissertativos produzidos por universitários do agreste pernambucano. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Campinas: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 59-70, out. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/593>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

KEINDÉ, Wlange. **Como escrever poesia – 5 dicas para começar a fazer**. Youtube. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OPPfjBgBmQg>>. Acesso em: 1 mai. 2021.

MENINO, Fátima Maria. DAL MOLIN, Beatriz Helena. Literatura como uma via prazerosa de leitura e escrita no Ensino Médio: desafios e estratégias. In: PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE, 1, 2014, Dois Vizinhos. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**, Dois Vizinhos. 2015, p. 1-16. Disponível em:



<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_port\\_artigo\\_fatima\\_maria\\_menino.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_port_artigo_fatima_maria_menino.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2021.

MOURA, Alessandro Alencar de. A importância da Leitura literária: questões de literatura e ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Campina Grande. **III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19877>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

REZENDE, N. L. de. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180032. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152541>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SANTOS, Jaqueline A.. 50 Dinâmicas para sala de aula. **ARMAZEM DE TEXTO: Tudo com Gabarito**. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2015/03/dinamicas-para-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 01/05/2021.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-14, ago. – dez. 2007. Disponível em: <[https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)>. Acesso em: 01/05/2021.

SQUARISI, Dad. Desafio é tornar leitura prazerosa, diz Dad Squarisi. **Centro do Professorado Paulista – O Portal do Professor**. Leandro Silva. Disponível em <<https://www.cpp.org.br/informacao/entrevistas/item/11185-desafio-de-pais-e-professores-e-tornar-leitura-prazerosa-diz-dad-squarisi>>, Julho, 2017.