

## Letramento Literário no 7º Ano: explorando crônicas e despertando o prazer pela leitura\*

### Literary Literacy in Year 7: exploring chronicles and awakening the pleasure of reading

Paulo Henrique Lima Barroso<sup>1</sup>  
Laurênia Souto Sales<sup>2</sup>

**Resumo:** Ensinar literatura na Educação Básica, precisamente nos Anos Finais, é um desafio, visto que tradicionalmente o letramento literário não é priorizado no currículo escolar. Nesse contexto, este estudo, que foi desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, visa apresentar um recorte de pesquisa realizada em Conde, na Paraíba, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, e teve como objetivo propiciar aos alunos uma recepção crítica do gênero crônica literária, embasado nos estudos de Sá (1997), Cosson (2021) e Zilberman (2005). Os alunos demonstraram interesse pelo projeto, que os motivou à reflexão crítica e prazerosa da leitura.

**Palavras-chave:** Ensinar. Literatura. Educação Básica. Ensino Fundamental Anos Finais.

**Abstract:** Teaching literature in Basic Education, specifically in the final years, is challenging since literary literacy has traditionally not been a priority in the school curriculum. In this context, this study, developed in the Professional Master's Degree Program in Literature – PROFLETRAS, aims to present an excerpt from research carried out in the city of Conde, Paraíba, with students in the 7th grade of elementary school final years, to provide students with a critical reception of the literary chronicle genre, based on the studies of Sá (1997), Cosson (2021) and Zilberman (2005). The students showed interest in the project, which motivated them to reflect critically and enjoy reading.

**Keywords:** Teaching. Literature. Basic Education. Elementary School Final Years.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFPB. Professor da Rede Estadual. E-mail: paulo.barrosohlb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2810-0017>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras da UFPB, do PROFLETRAS e do PROLING. E-mail: laurenia.souto@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>.

\*Artigo recebido em 30 de junho de 2024 e aceito para publicação em 05 de setembro de 2024.



## Introdução

O ensino da literatura na escola, especialmente no Ensino Fundamental Anos Finais, sempre foi objeto de discussão e estudo na academia, uma vez que o grande desafio é despertar no aluno o gosto pela leitura do texto literário. Assim como preconiza Cosson (2021), o professor de Língua Portuguesa muitas vezes utiliza o texto literário como pretexto para ensinar aspectos da gramática ou, quando trabalha o processo de leitura literária, o faz por meio da leitura de trechos, desconsiderando a obra completa.

Dessa maneira, observa-se que planejar uma aula de literatura que modifique essa prática pedagógica tão tradicional nas salas de aulas brasileiras se torna uma reflexão importante, já que é essencial que os alunos tenham acesso ao letramento literário por meio de uma formação crítica e fruição do texto. Além disso, os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), orientam que o ensino da literatura no Ensino Fundamental deve formar o aluno-leitor para que ele desenvolva uma percepção estética, se encante pelo texto literário e, por conseguinte, adquira uma formação humanizadora a partir da obra.

Diante disso, considerando que a sala de aula pode ser um importante impulsionador para aproximar o aluno do texto literário e despertar nele o senso estético e outras habilidades que podem surgir a partir da leitura, realizamos, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PRO-FLETRAS, uma pesquisa com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Conde, na Paraíba. O objetivo foi propiciar aos alunos uma recepção crítica e prazerosa do gênero crônica literária. Um recorte dessa pesquisa é apresentado neste artigo em forma de uma sequência básica de leitura, seguindo a metodologia adotada por Cosson (2021).

O estudo encontra-se dividido em cinco seções além desta introdução. Na primeira seção, apresentamos brevemente o embasamento teórico da pesquisa sobre letramento literário. Em seguida, abordamos a sequência básica de leitura. Na terceira seção, apresentamos a crônica e a noção de temas caracterizadores. Na seção seguinte, detalhamos a proposta de sequência básica de leitura a partir do gênero crônica. Por fim, apresentamos as considerações finais.



## Situação teórica: o letramento literário

A palavra letramento apresenta várias concepções no âmbito dos estudos científicos, como visualiza Cosson (2015), que enfatiza adjetivos como matemático, computacional e científico que acompanham esse termo, apresentando novas denotações que têm sido exploradas por diversos pesquisadores. Nesse contexto, o emprego do termo “literário associado à palavra “letramento” delimita o foco de discussão neste trabalho.

Cosson (2015) aborda o letramento literário a partir de três perspectivas básicas, na relação que se estabelece na sala de aula entre professor–texto literário–aluno, essencial para configurar o ensino da literatura. Nessa conjuntura, discutir o conceito de letramento literário relacionado ao ensino da literatura emerge como um ponto importante de reflexão para o desenvolvimento da prática docente. Assim, para aplicar esse conceito de modo eficaz, faz-se necessário ao docente a definição do método a ser desenvolvido em suas aulas de literatura com seus alunos.

De acordo com Cosson (2015, p. 181):

Dentro da primeira concepção, o letramento literário é o letramento que se faz com o texto literário. Neste caso, tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários. Trata-se de uma concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários.

Nessa acepção, o autor prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, por meio do ensino da literatura. Trata-se de uma abordagem predominantemente escolar do letramento, direcionada a crianças bem pequenas, as quais, mesmo sem saber ler, devem ter um acesso prazeroso a livros infantis considerados canônicos ou rotulados como literários pela escola.

Na segunda perspectiva, Cosson (2015, p. 183) apresenta a aprendizagem do leitor como um processo “[...] simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário”. Nessa expectativa, o professor desempenha um papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem.



A terceira perspectiva apresentada por Cosson (2015) confere um sentido mais amplo ao conceito de letramento literário, reconhecendo que a leitura literária vai além da simples recepção ou produção de textos literários. Dessa maneira, o aluno é desafiado à leitura crítica: “[...] ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais” (Cosson, 2015, p. 183).

A partir dessa ótica, o letramento literário fomenta a capacidade crítica do discente para compreender, em sua comunidade, as questões ideológicas que a permeiam. Desse modo, a prática do processo converge para desenvolver no discente essa premissa de letramento literário, promovendo uma leitura crítica.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sousa e Guimarães (2019) defendem um letramento literário que construa a possibilidade de desenvolver na personalidade do estudante:

Os valores estabelecidos pela sociedade como essenciais ou como prejudiciais a seus membros estão presentes nas manifestações literárias, tendo a literatura o poder de transcender a essas convenções, confirmando-as ou negando-as, propondo-as ou denunciando-as, constituindo-se, assim, como um importante instrumento de formação da personalidade de seu leitor (Sousa; Guimarães, 2019, p. 100).

Além disso, Sousa e Guimarães (2019, p. 101) entendem o letramento como uma “[...] prática social que extrapola a concepção de letramento escolar ou autônomo, regido por forças ou instituições sociais responsáveis pelo controle do agir e do pensar dos seus membros”. Essa visão concebe a literatura como um dispositivo social que reflete e questiona o contexto de vida dos indivíduos (Lajolo, 1982).

Diante desta reflexão, será que existe um modelo de letramento literário ideal para se adotar? Para Cosson (2015), esse modelo não existe. Ele propõe que se faça uma análise aprofundada do letramento literário para uma aplicação mais consistente e adequada ao contexto da sala de aula.

Nessa direção, a concepção de letramento literário se aproxima da terceira reflexão proposta por Cosson (2015, p. 183):

Finalmente, o uso do termo letramento literário na terceira concepção é bem menos frequente e, de certa forma, recebe o impacto dos estudos culturais no campo literário. Ele se faz presente



no desenvolvimento da habilidade de ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais, compreendendo, como propõe Solak em sua definição de letramento literário crítico, que 'o conceito inclui habilidades destinadas a aumentar a consciência crítica dos leitores em relação aos aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário (Solak, 2013, p. 242)'.

Percebe-se que a literatura assume um papel na construção de valores ideológicos, permitindo ao aluno compreender a diversidade cultural que o cerca e interagir com as pessoas em geral através da leitura literária. Desse modo, o aluno tende a desenvolver conhecimento e valores sociais, culturais e políticos através de um letramento literário crítico em sala de aula.

Por outro lado, as práticas de letramento literário não se limitam à escola. O aluno-leitor pode buscar experiências literárias fora dos muros das instituições, como defendem Santos e Yamakawa (2017, p. 91):

E uma face particularmente importante sobre essa questão, é que as práticas de letramento não estão restritas apenas à escola, conforme já foi discutido. O letramento literário é um fenômeno amplo, maior que a escola e se dá para além de seus muros, atendendo, nesse caso, aos desejos de todos aqueles possuem finalidades específicas para a utilização da escrita ficcional.

Com base nessa premissa, observa-se as leituras que os alunos podem realizar para além das instituições escolares. Assim, o letramento através de uma novela, de um game, de uma música ou de qualquer outra forma textual pode também desenvolver o senso humano e ampliar a proficiência leitora do educando.

Nesse contexto, Cosson (2015) indica a possibilidade do multiletramento que surge nessa nova configuração de sociedade. Para além da leitura literária ofertada na escola, o discente ganha novas possibilidades, pois está imerso na tecnologia e em outras formas de disseminação da leitura que podem contribuir para sua formação leitora em um contexto diversificado de leitura.

Por isso, o entendimento de letramento literário se amplia, conforme observado no estudo de Santos e Yamakawa (2017, p. 95): “[...] o saldo dessa conjugação de conceitos interdisciplinares é a definição de letramento literário como sendo todo o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, cujo traço decisivo é o seu caráter ficcional”.



Essa visão ampliada do letramento literário se reflete na proposta de uma sequência básica, como apresentada por Cosson (2021), que representa um instrumento pedagógico que favorece a interdisciplinaridade. Essa abordagem não apenas permite a conexão entre leituras literárias e outras formas de expressão cultural, como músicas, séries, filmes e novelas, mas também enriquece a prática educacional ao contextualizar as obras literárias dentro de um universo de referências culturais diversificadas.

### **A sequência básica**

A sequência básica de Cosson (2021) é estruturada em quatro passos que o docente deve seguir nas suas aulas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nesse sentido, o professor pode direcionar sua prática pedagógica para promover o letramento literário, que, na visão de Cosson, tem potencial para concretizar ao final do processo. No entanto, nenhum planejamento é estanque, e cabe ao docente adaptar cada etapa ao contexto da sua turma, para que a prática ocorra de acordo com o que foi exposto pela teoria.

O primeiro passo proposto na sequência básica é a “motivação”, que, segundo Cosson (2021), consiste em uma preparação para o aluno situar-se em torno de uma obra literária, facilitando assim as demais etapas. Nesta fase, observa-se que o estudante se torna protagonista na relação de ensino e aprendizagem, dado que a participação efetiva na dinâmica com um posicionamento pode aumentar o engajamento na leitura da obra. Desse modo, quando o professor propõe uma motivação que instiga a participação da turma, ele não apenas colhe o conhecimento inicial do aluno sobre o tema como também o incentiva a explorar mais a obra, desenvolvendo o gosto pela leitura literária.

O segundo momento, denominado de “introdução”, representa o primeiro contato do leitor com a obra literária, durante o qual o professor apresenta o autor da obra. Nesta etapa da sequência básica, cabe ao professor apresentar a biografia do autor, evitando sobrecarregar o aluno com informações que podem se tornar cansativas em sala de aula. Além disso, esta etapa é importante porque o professor pode levar os alunos para fora da sala de aula, como, por exemplo, para a biblioteca.

Após essa introdução, segue-se o processo de “leitura” efetiva da obra literária, durante o qual o aluno se dedicará integralmente à obra literária. É crucial que o professor acompanhe pedagogicamente o aluno durante esta etapa, seja em sala de aula ou em atividades intervaladas: durante estas



atividades, o professor identificará as dificuldades de leitura dos alunos. No entanto, não é apenas sobre esta etapa que o intervalo oferece possibilidades de compreensão e intervenção. Para o autor, os intervalos de leitura devem ser planejados para que a leitura da obra seja concluída com a turma, atendendo às expectativas do letramento literário.

Para concluir a sequência, tem-se o momento da “interpretação” da obra literária, que Cosson (2021) divide em duas etapas: o momento interno e o momento externo. Essas ações estão diretamente relacionadas ao processo de letramento literário, uma vez que os alunos devem gerar impressões sobre a obra que leram e isso pode ocorrer de forma individual ou coletivamente. Vale ressaltar que a interpretação feita pelo leitor é dinâmica e pode variar de acordo com sua bagagem cultural; ou seja, a obra se ressignifica a partir dessa inter-relação existente entre o leitor e o texto literário.

No momento interior, o leitor tem um encontro com a obra e, de maneira individualizada, deve apresentar inferências sobre ela. Desse modo, cabe ao professor, em uma simples roda de conversa, permitir que o aluno faça comentários sobre o texto lido, para que essas impressões fiquem registradas na interação entre o leitor e a obra.

Outra parte relacionada à interpretação é o momento externo, que, para Cosson (2021, p. 65), consiste na “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Assim, é nessa conjuntura que o letramento literário aparece no espaço escolar, pois o aluno registrará suas impressões por meio de atividades sugeridas pelo professor, podendo ser realizadas individualmente ou em grupo.

Nesse contexto, os leitores têm a oportunidade de compartilhar suas impressões com a comunidade escolar e ampliar seu horizonte de leitura. Logo, essa ação pode ocorrer de diversas formas, conforme preconiza Cosson (2021): um desenho, uma leitura dramatizada, uma pesquisa de música relacionada à obra, um júri simulado ou a produção de uma feira cultural que engloba todas essas atividades já demonstradas.

Por fim, vê-se que a sequência básica propõe um letramento literário em que o aluno é o protagonista na leitura do texto. Percebe-se que em todas as etapas da proposta de sequência o discente é ouvido, e sua leitura de mundo e seu contexto social são considerados para a construção de sentido da obra literária.



## A crônica literária e os temas caracterizadores

A crônica literária, escolhida como gênero de estudo para este trabalho, aborda situações do cotidiano e, a princípio, surgiu para ser publicada em jornais, permitindo aos autores ampliar seu público leitor no início do século XX. Autores como Machado de Assis e Manuel Bandeira exploraram temas comuns com uma linguagem cuidadosamente elaborada, valorizando a potencialidade das palavras para transformar fatos cotidianos em reflexões significativas.

Sobre a essência dessa produção, conceitualmente, sua construção literária está ligada à vida cotidiana, em que o autor, por meio da linguagem figurada, conta fatos comuns que estimulam a reflexão sobre o seu significado. Nesse sentido, Soares (2007, p. 64) corrobora:

Ligada ao tempo (chrónos), ou melhor, ao seu tempo, a crônica o atravessa por ser um registro poético e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas. Polimórfica, ela se utiliza afetivamente do diálogo, do monólogo, da alegoria, da confissão, da entrevista, do verso, da resenha, de personalidades reais, de personagens ficcionais [...], afastando-se sempre da mera reprodução de fatos.

Desse modo, a crônica literária, mesmo tendo uma relação com outras formas textuais, se reinventa, visto que o autor se utiliza do sentido figurado para apresentar uma nova perspectiva sobre os fatos, característica desse gênero. Assim, ele utiliza a potencialidade das palavras para que o texto se distancie da “mera reprodução de fatos”, conforme constatou Soares (2007) em seus estudos.

D’Onofrio (2007) e Candido (1992) enfatizam o caráter humanizante e estético da crônica literária, que valoriza a simplicidade e a brevidade do texto, convidando o leitor a refletir sobre temas relevantes nas entrelinhas do texto. Nessa direção, as crônicas passaram a ser publicadas com frequência em livros didáticos das escolas públicas do Brasil, o que ampliou ainda seu alcance como ferramenta educacional, pois estudantes passaram a ter acesso a essa obra completa para apreciá-la e tomar gosto pela leitura do texto literário, conforme afirmam Martinho e Marques (2020).

Ademais, as crônicas são veiculadas em diversos meios de comunicação no Brasil, justificando sua escolha como objeto de estudo em sala de aula por sua familiaridade com o cotidiano dos alunos e sua capacidade de provocar reflexões sobre temas variados. Isso pode estimular o interesse pela leitura literária entre os estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e estéticas.



Pelas possibilidades citadas, observa-se que esse gênero textual pode ser uma alternativa viável para o letramento literário, ao abordar temas relevantes para a vida dos alunos e incentivá-los a refletir sobre sua própria realidade social. Dessa maneira, a crônica literária pode ser trabalhada na sala de aula a partir do viés dos temas caracterizadores. Segundo Barbosa (2011, p. 13):

Zilberman (2005) defende que o ensino das literaturas da língua portuguesa a partir de temas caracterizadores o que possibilita aproximar épocas distantes gênero diversos, suportes e linguagens variadas, tais como a música, o cinema, a pintura que reforcem o seu caráter histórico e atualizam o seu sentido.

Nesse contexto, nota-se que trabalhar com temas caracterizadores dá ao professor a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica que aborde temáticas diversas para os alunos. A crônica, por tratar de assuntos corriqueiros e gerais da sociedade, proporciona texto reflexivos que auxiliam os alunos a refletir sobre seu próprio ambiente social, promovendo, assim, a formação de um leitor crítico.

Nesse sentido, Zilberman (2005) sugere temas caracterizadores que podem ser explorados em sala de aula, como (1) Viagem, Natureza e Novo Mundo; (2) Identidades e Etnias; (3) Campo, Sertão e Cidade; (4) Política e Revolução; (5) Gênero e Minorias; (6) História e Nacionalidade; (7) Metalinguagem e Leitura (8) Memória e Subjetividade. Conforme observado, os temas conectam-se ao contexto histórico, social e cultural da literatura brasileira, oferecendo ao professor uma estrutura flexível para sua prática pedagógica.

Além disso, Barbosa (2011) aponta que trabalhar a literatura a partir de temas caracterizadores e associada a projetos pedagógicos pode gerar a expectativa da interdisciplinaridade. Portanto, a utilização da sequência básica de Cosson (2021) na metodologia deste estudo proporciona uma abordagem integradora que permite ao aluno explorar conexões entre a crônica literária e outros aspectos históricos, culturais e sociais.

Nesse contexto, na próxima seção, será apresentado um recorte da proposta de sequência básica de leitura que foi realizada em uma sala de sétimo ano do Ensino Fundamental, a partir da temática “amor”, escolhida pelos próprios alunos.



## Uma proposta de sequência básica com o gênero crônica

As ações desenvolvidas na pesquisa visavam promover o letramento literário dos educandos, como também cultivar uma recepção crítico-reflexiva e prazerosa do gênero crônica literária. Nesse contexto, para integrar os alunos ao universo da leitura, foram selecionados textos que abordassem temas pertinentes ao contexto social dos estudantes. Assim, seguindo as diretrizes da sequência básica de Cosson (2021), as práticas foram balizadas por diferentes instrumentos ao longo do caminho, tais como: roda de conversa, questionários semiestruturado, realização de produções escritas e desenhos.

Para compreender a proposta, apresentamos a seguir a planificação das ações realizadas e os objetivos estabelecidos para cada etapa. Na sequência, fazemos um breve comentário sobre como foi desenvolvida a sequência básica.

Tema da Oficina: Amor

- ❖ **Motivação para a leitura (2 h/a):**
  - ✓ Nessas aulas, pedimos para o aluno levar letras de músicas e de poemas que retratassem a temática escolhida para o projeto: amor. Esse momento serviu para que os alunos fizessem leitura individuais e/ou coletivas, e, na sequência, realizamos uma roda de conversa para conversar sobre a importância do tema na vida deles. Além disso, aplicamos um roteiro semiestruturado de questionário que orientou o processo de interação:
    1. O que é o amor?
    2. O que você sente por seus pais ou responsáveis pode ser considerado amor? Como você descreve esse sentimento?
    3. O amor entre amigos existe? Como você define esse sentimento na relação entre amigos?
    4. Além do amor entre amigos, entre familiares, existem outras formas de amar? Cite algumas.
    5. Além dos seus pais ou responsáveis, você ama mais alguém em sua vida?
  - ✓ Na segunda aula, levei-os à biblioteca para que tivessem contato com crônicas de diversos autores. Nesse momento, eles puderam selecionar alguns textos para leitura e interagir com os elementos paratextuais dessas obras.
- ❖ **Introdução para a leitura da obra (2 h/a):**
  - ✓ Nesse momento, fizemos uma sondagem a fim de perceber se os alunos conheciam os autores Rubem Alves e Clarice Lispector. Apresentamos a biografia dos autores, destacando onde nasceram, qual era a relação deles com a leitura, quais foram as motivações para se tornarem escritores, mostramos as fotos deles e a importância deles para a literatura brasileira. Dessa maneira, estabelecemos uma conexão entre a vida dos autores e a escrita, para que os alunos percebessem que o gosto pela leitura e pela produção de textos literários pode ser despertado desde a infância e também na juventude. Em seguida, apresentamos os títulos das duas crônicas que seriam lidas: "As razões do amor" e "Um amor conquistado".



❖ Leitura da obra (2 h/a):

✓ Distribuimos cópias das crônicas para que os alunos organizassem o processo de leitura silenciosa e coletiva. (1 h/a)

✓ Em seguida, a fim de promovermos o debate e relacionarmos a leitura das obras com o tema caracterizador, apresentamos a música “Sinônimos”, de Zé Ramalho. Foi justamente nesse momento que os alunos teceram comentários acerca da relação existente entre a temática do amor e as leituras propostas. Para nortear a discussão, fizemos alguns questionamentos aos educandos: (1 h/a)

1. Qual a relação existente entre as duas crônicas?
2. Vocês já vivenciaram o que foi descrito na crônica? Descrevam.
3. A música que vocês escutaram tem alguma relação com a leitura das crônicas? Se sim, de que maneira?
4. A forma de tratar o tema nos textos é diferente? Se sim, quais seriam esses aspectos que diferem?

❖ Interpretação da obra (2 h/a):

✓ (Registro) Reservamos um espaço, na biblioteca da escola, para os estudantes produzirem desenhos e anotações que registrassem suas impressões sobre a leitura das crônicas. Para tanto, eles receberam folhas de ofício e lápis de cor para a produção dos desenhos. A atividade pôde ser feita também na biblioteca da escola.

✓ Em seguida, produzimos um mural para expor o trabalho dos alunos à comunidade escolar.

✓ Discutimos com os alunos as impressões que eles tiveram após a leitura e a realização das atividades de interpretação da sequência básica.

Conforme anunciado anteriormente, a temática abordada na sequência básica foi escolhida por 64,7% dos alunos por meio do questionário diagnóstico aplicado em sala de aula. A escolha desse tema pode ser atribuída ao fato de ser uma área sensível em suas vidas, uma vez que são jovens na faixa etária de 11 a 14 anos que vivem em condições de vulnerabilidade, onde muitos não são criados pelos pais ou enfrentam algum tipo de conflito familiar. Por outro lado, o mesmo conteúdo também pode estar relacionado à fase da adolescência, denominada puberdade, na qual despertam para as relações amorosas por meio das famosas “paqueras”.

Nessa oficina, escolhemos utilizar as crônicas “As razões do amor”, de Rubem Alves, e “Um amor conquistado”, de Clarice Lispector. O primeiro texto aborda o amor a partir das expectativas nas relações humanas, enquanto o segundo explora, de maneira crítica, a relação afetiva entre animais e seres humanos, proporcionando visões distintas de amor para os educandos. Optamos por esses textos para instigar nos alunos a reflexão sobre a diversidade e complexidade das relações amorosas, buscando ampliar esse conceito



para outras áreas da vida humana por meio da leitura literária. Além disso, esses autores foram escolhidos por serem recorrentes nos livros didáticos, o que poderia facilitar o processo de leitura do texto literário, já que os alunos, anteriormente, tiveram acesso ao estilo individual de cada escritor.

Desse modo, a sequência básica teve início pela etapa de motivação, na qual os alunos discutiram a temática e ampliaram o conhecimento sobre ela. Em seguida, veio a introdução, na qual apresentamos os autores por meio de vídeos e falamos um pouco da vida de cada um. Prosseguimos com a leitura da obra, na qual os alunos tiveram a oportunidade de realizá-la coletivamente e correlacioná-la com uma música em uma roda de conversa. Na etapa de interpretação, construíram desenhos relacionados à temática, fizeram anotações e compartilharam suas impressões dessas obras autorais por meio de uma roda de conversa.

### **Considerações finais**

Ao aplicarmos a sequência básica de leitura na turma 7º ano, nosso objetivo era proporcionar aos educandos uma recepção prazerosa, crítica e reflexiva da crônica literária. A partir desse propósito, percebemos que, durante a realização da sequência, os alunos se envolviam de maneira significativa com a leitura do texto literário. Isso era especialmente evidente durante o processo de interpretação, no qual os estudantes resignificavam a obra registrando suas impressões por meio de desenhos, participação nas rodas de conversa e anotações escritas.

De maneira geral, os alunos demonstraram habilidades na compreensão das crônicas. Durante o processo de interpretação, desenvolveram um senso crítico em relação à complexidade do tema do amor em diversas áreas de suas vidas. Os desenhos produzidos representaram essas inferências, destacando o amor pela família, pelos amigos, pelo local de moradia, assim como pelos animais. Essa prática permitiu aos discentes perceberem que a crônica aborda temas cotidianos e que o amor está presente em nossas relações e vínculos diários.

A escola, especialmente por meio das práticas pedagógicas adotadas, contribuiu para o letramento literário do educando, bem como para a formação de sua competência leitora. Ao utilizar textos literários que partem do contexto dos alunos, a abordagem se mostrou eficaz. Além disso, mesmo sendo cânones da literatura, esses textos foram bem recebidos pelos alunos, ampliando também as possibilidades de eles buscarem novas leituras para além dos muros da escola.



## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. *In*: CANDIDO, A. *et al.* **Crônica**: o gênero e sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 173-187, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letra-seletras>. Acesso em: 08 mai. 2023.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, F. A. *et al* (org.). **Literatura**: ensino fundamental. 20. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 3. p. 55-68.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e Sentido do Texto Literário**. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Nova Cultural/Ed. Brasiliense, 1982.

MARTINHO, Maria Iraneide dos Santos; MARQUES, Moama Lorena de Lacerda. A crônica literária na sala de aula: entre a leitura e a produção. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, p. 121-130, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1931>. Acesso em: 11 mai. 2023.

SANTOS, James Rios de Oliveira; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 84-101, 2017.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007. 85 p.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa; GUIMARÃES, Ana Maria de Matos Letramento literário na formação inicial de professores: de práticas e eventos de letramentos para práticas docentes humanizadoras. **Revista Práticas de Linguagem**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 97-119, 25 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28304>. Acesso em: 08 mai. 2023.

ZILBERMAN, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. *In*: BORDINI, Maria da Glória *et al* (Org.). **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: Nova Prova; Iel, 2005.

