

E SE ISSO FOSSE A JÚRI? - O ENSINO DO LETRAMENTO LITERÁRIO POR JÚRI SIMULADO

Giselle de Araújo Coutinho¹
Laura Rafaella da Silva Cardoso²
Tiago Costa de Souza³
Victória Suzano Chimango da Silva⁴
Roberta Alves Silva Coimbra⁵

RESUMO

O presente artigo relata a experiência de projeto de letramento literário voltado a uma turma de primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Melchíades Picanço, escola pública periférica de São Gonçalo. Para tanto, com base na abordagem pedagógica de Paulo Freire (1989), Antonio Candido (1995), Bell Hooks (2020) e na sequência didática de Rildo Cosson (2009), foram desenvolvidas atividades que culminaram em um júri simulado, tendo como enfoque a temática da traição. No decorrer das etapas, para além do desenvolvimento da prática de leitura e interpretação de texto, os alunos precisaram analisar perspectivas múltiplas e articularam conhecimentos interdisciplinares — como biologia, direito e retórica. Dessa forma, buscou-se, por meio da literatura, promover o desenvolvimento da leitura, do pensamento crítico e da reflexão sobre questões sociais, sobretudo no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade brasileira. Ainda, almejou-se fomentar a capacidade argumentativa dos discentes por intermédio da oralidade. Dentro dessa perspectiva, valorizou-se a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, a fim de se contribuir para a formação de indivíduos críticos, conscientes das dinâmicas sociais em que estão inseridos e capazes de atuar como agentes de transformação. Por fim, vale ressaltar que a elaboração do projeto está em consonância com o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) preconiza para o ensino de Linguagens, sobretudo, nas práticas de leitura, escuta e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos).

Palavras-chave: Letramento literário, Sequência didática, Literatura, PIBID.

1 Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Português/Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, gisellearaujocoutinho@gmail.com

2 Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Português/Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, laura.rafaellasc@gmail.com

3 Graduando do curso de licenciatura em Letras - Português/Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, tiago.letras.uerj@gmail.com

4 Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Português/Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, chimangovictoria@gmail.com

5 Professora orientadora: Doutoranda em Estudos Literários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, beta_uerj@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

Em “O direito à literatura” (1995), Antonio Candido afirma que as manifestações literárias consistem no produto da fabulação, faculdade naturalmente humana e, portanto, presente em toda a humanidade ao longo de todos os tempos. Sendo assim, o autor convida à seguinte reflexão: se não há um indivíduo sequer que passe 24 horas – seja em vigília, seja durante o sono – sem entrar em contato com seu campo criativo, a literatura satisfaz uma necessidade do ser humano e, por conseguinte, constitui-se como um direito.

Fundamentando-se nessa perspectiva e visando ao fortalecimento da defesa do direito à literatura, o intuito deste artigo é abordar experiências, resultados e contribuições da atividade de letramento literário desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Melchíades Picanço, localizado numa área periférica do município de São Gonçalo. O projeto envolveu atividades, fundamentadas na sequência didática de Rildo Cosson (2009), que culminaram em um júri simulado. No desenrolar das dinâmicas, foram realizadas rodas de leitura das obras *Alma gêmea* (2008), de Ingedore Koch e Vanda Maria Elias (2008), e *Dom Casmurro* (2017), de Machado de Assis, seguidas de debates acerca, principalmente, do tema traição.

Para tanto, este trabalho ancora-se no letramento literário de Cosson (2009), como uma ferramenta de inserção social mediada pela literatura. Esse ideal é consonante às diretrizes para o ensino de linguagem, estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), sobretudo no que diz respeito às práticas de leitura, escuta e produção de textos de diferentes modalidades. Ademais, está alinhado à concepção de educação como prática libertadora, relacionando-se com as propostas pedagógicas de Paulo Freire (1989) e de Bell Hooks (2020). Ambos compreendem a necessidade do conhecimento ser produzido de forma crítica, coletiva e afetiva, ou seja, buscam que o ato de ensinar e aprender seja realizado por meio de diálogos colaborativos. Desse modo, ao permitir que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, permite-se a construção de alunos críticos.

Em consonância com Freire, Hooks (2020) também critica a educação tradicional, esse modelo bancário, de transmissão de informações, sem uma busca de colaboratividade. Dessa





forma, a autora busca ampliar a análise freireana no que se refere a gênero, à raça e à classe social. Defendendo uma pedagogia que promova o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes, combatendo a memorização passiva e o elitismo.

Assim, buscou-se aproximar os jovens da literatura por meio de abordagens lúdicas e engajadas, além de discussões sobre os papéis de gênero percebidos na sociedade brasileira, sobretudo os estigmas que recaem sobre a mulher. Ao final da realização de todas as atividades, foi notado o fortalecimento do senso crítico dos alunos e um maior engajamento por parte da turma na construção de conhecimento, principalmente nas aulas de literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

O fortalecimento de ideais democráticos apresenta-se como uma necessidade urgente na sociedade brasileira contemporânea, o que reverbera em todos os campos do conhecimento, sobretudo, na educação. Nesse sentido, a obra *“A importância do ato de ler”* (Freire, 1989) oferece ao docente um arcabouço teórico substancial na construção de um projeto pedagógico cujo foco esteja no diálogo. O patrono da educação brasileira sinaliza a importância do professor não se apresentar de modo autoritário. Ainda, o que seria pior, carregado de postura arrogante, colocando-se como uma espécie de salvador do aluno. Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere; quem ouve apenas o eco de suas próprias palavras. As supracitadas citações expressam, numa perspectiva freireana, um professor que atua na preservação de estruturas autoritárias, seja de modo consciente ou inconsciente. Consoante a isso, Hooks também critica essa posição do professor, pois para ela os educadores deveriam romper “[...] com a noção de que a experiência de adquirir conhecimentos é particular, individualista e competitiva” (2020, p. 81).

Ademais, levando a obra *“Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática”* (2020) em consideração, a pedagogia engajada de Bell Hooks traz principalmente a ideia de uma colaboração professor-aluno, e, para isso, primeiramente, é preciso entendê-los. Dessa forma, os conceitos de Hooks e Freire se concretizam no cotidiano escolar, como ilustra o trecho:



“Em grande parte, a aquisição de conhecimento chega até nós, na vida diária, por meio de conversas.” (Hooks 2020, p. 81).

Diante do exposto, a prática cotidiana de sala de aula deve incentivar o debate público saudável, a troca de conhecimento entre professores e alunos. Tal premissa, de modo inequívoco, foi instrumentalizada na sequência didática objeto de estudo no presente artigo.

LETRAMENTO

A construção teórica de Paulo Freire preconiza uma leitura crítica do mundo: *“Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido”* (Freire, 1989, p.14). A partir da citação extraída da obra, depreende-se que a teoria freireana está em consonância com o conceito de letramento. Isto é, o ato de ler de modo algum estará restrito à mera decodificação de palavras.

Em diálogo com essa perspectiva, Koch e Elias (2008), em *“Ler e compreender os sentidos do texto”*, defendem a ideia de texto como um espaço de interação dos sujeitos sociais, no qual, por meio da articulação de elementos linguísticos e de fenômenos sociocognitivos, constrói-se dialogicamente sentidos e intenções, implícita ou explicitamente, que só são depreendidos por meio do contexto sociocognitivo no qual os atores sociais estão inseridos. Isto posto, compreende-se que a leitura é uma atividade de produção de sentidos e que demanda muito mais do que conhecimento linguístico, exigindo também uma série de habilidades de ordem cognitivo-discursiva que atuam na construção do texto, tais como a interpretação, o levantamento de hipóteses, a concordância, a negação, a inferência e a verificação. Nesse sentido, as referidas autoras (2008) ressaltam que os interlocutores possuem papel igualmente importante na interação pela linguagem, constituindo, assim, uma relação autor-texto-leitor.

Sob essa perspectiva, o professor ao elaborar uma sequência didática ou qualquer outro projeto pedagógico, deve atuar na busca do letramento, ou seja, a capacidade interpretativa que vai além do texto. (Freire, 1989) Ao desenvolver a referida competência em sua plenitude, o aluno será capaz de entender o texto objeto de estudo e, ainda, será capaz de dar o próximo passo, que está na capacidade de realizar conexões com sua própria realidade e desenvolver o pensamento crítico.





O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

O meio acadêmico superou a antiga concepção de que a escrita e a fala são mundos diametralmente opostos, mas que, na verdade, fazem parte de um *continuum*, ocorrendo uma aproximação ou distanciamento de acordo com o gênero textual utilizado. Nesse sentido, a (BNCC (Brasil, 2018) – documento oficial da educação – preconiza o trabalho com gêneros textuais orais de modo progressivo, o que, sem dúvida, está em consonância com a concepção contemporânea de estudos da linguagem. Portanto, ao elaborar um projeto de sequência didática, tal como será exposto no presente artigo, objetiva-se que os alunos se apropriem de diversos gêneros, orais e escritos, assim, adquirindo uma capacidade adaptativa para os diferentes cenários comunicativos da vida, dos mais informais aos mais formais. Diante do exposto, depreende-se o quanto a obra de Paulo Freire (1989) segue no compasso do que há de mais moderno em educação. Assim dispõe o educador: “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (Freire, 1989, p.13). Logo, cabe ao meio acadêmico, sobretudo no contexto de uma faculdade de formação de professores, concretizar meios de aproximar escrita e oralidade. Condição essa, que, de modo inequívoco, serviu de inspiração para a sequência didática cuja etapa final concretizou-se na forma de um júri simulado.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO

Por fim, cabe salientar um grande pilar da obra de Paulo Freire (1989), o caráter de transformação social que está inserido no ato de ler. A continuidade do processo de conhecimento como fruto da primeira etapa, a alfabetização, a partir da qual o aluno será cada vez mais capaz de compreender a sua própria realidade. “Quanto mais consciente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, do domínio econômico, social e cultural, no processo permanente de sua libertação.” (Freire, 1989, p.24). Portanto, coloca-se como algo imprescindível, oferecer mecanismos de recrudescimento do pensamento crítico dos alunos.





Em consonância a essa perspectiva, Antonio Candido (1995) defende o direito à literatura, destacando que a função social do campo literário é humanizar. À medida que o indivíduo entra em contato com outras emoções, sentimentos e visões de mundo dispostas em

palavras organizadas e articuladas, ordena, conseqüentemente, o caos interno que carrega dentro de si. Nesse sentido, ao colocar em ordem o mundo interior, ordena-se paralelamente o exterior. Assim, o ser humano vai desenvolvendo uma cosmovisão mais ampla, além da capacidade de aprender, de enfrentar as complexidades da vida, de lidar com o outro – competências consideradas essenciais para se viver em sociedade. Nesse processo, o referido autor (1995) aponta que a literatura pode ser um instrumento de transformação social ao, primeiro, desvelar desigualdades, restrições e negações de direitos, e, num segundo momento, mobilizar à mudança.

Tendo em vista o seguinte enxerto de Hooks (2020, p.44): “[..] os sistemas educacionais têm sido o principal espaço onde liberdade de expressão, divergências e opiniões plurais são valorizadas na teoria e na prática”, a autora corrobora a importância da manutenção desses elementos em sala de aula, especialmente quando se trata da formação de pensadores críticos e cidadãos. Compreende-se, portanto, que a formação e a manutenção de indivíduos que contenham um pensamento crítico, torna-se essencial quando se fala sobre educação como arma para uma justiça social. Dessa maneira, criam-se cidadãos críticos e engajados na sociedade, na coletividade como um todo, não apenas na educação.

METODOLOGIA

A LEITURA SOLIDÁRIA

Preliminarmente, cabe salientar que todo trabalho executado em sala de aula possui um fundamento teórico, ou seja, qualquer prática pedagógica é elaborada sob certas premissas e gera determinadas expectativas de resultado. Sabe-se que a sala de aula é viva e cada aula apresenta-se como uma experiência própria, porém, a ação estruturada a partir de determinados conceitos revela o caráter científico do trabalho elaborado pelos bolsistas do PIBID.

Rildo Cosson (2009), ao longo do capítulo “Aula de literatura: o prazer sob controle?”, presente no livro “*Letramento literário: teoria e prática*”, responde a algumas indagações





daqueles que, de algum modo, questionam a leitura realizada no ambiente escolar. A primeira pressuposição está em: “afinal, se obras literárias são lidas fora da escola com prazer e sem que sejam dadas instruções especiais, por que a escola precisa se ocupar de tal forma da leitura?”

(Cosson, 2009, p.26). O autor derruba o supracitado questionamento ao revelar que os livros não falam por si mesmos, mas sim os mecanismos de interpretação, os quais, frequentemente, são aprendidos no ambiente escolar. Enquanto a literatura em outros ambientes está mais restrita ao entretenimento, a leitura escolar revela-se como um “lócus de conhecimento”, sendo o papel da escolar auxiliar o aluno nesse processo de exploração.

A segunda pressuposição está em: “A leitura é um ato solitário. Por isso, não haveria sentido em realizar leitura na escola, porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender” (Cosson, 2009, p.27). Preliminarmente, o autor salienta o quão problemático é considerar a existência de um único tipo de leitura – a silenciosa – ignorando, por exemplo, uma roda de leitura. O teórico (2009) realiza um trocadilho em resposta, se a leitura é um ato solitário, a interpretação é um ato solidário. Isto é, reforça que a leitura envolve um processo de troca de sentidos, indo além da mera interação entre livro e leitor, mas que o sentido é o produto do compartilhamento de visões de mundo diversas na sociedade. O presente artigo compartilha do referido entendimento; nesse sentido, buscou-se realizar rodas de leitura em sala de aula, nas quais os alunos puderam expressar suas interpretações quanto aos textos objetos de estudo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA

Acredita-se que o ensino de literatura sempre apresentou desafios ao profissional da educação, contudo, na contemporaneidade, o cenário parece ser ainda mais complexo. A oferta de novos suportes de mídia altamente interativos, coloca-se como uma espécie de entrave ao estudo da literatura, apresentando uma falsa percepção de ser algo enfadonho. Por isso, um projeto pedagógico com um forte referencial teórico tem o condão de auxiliar o professor na superação dos referidos desafios. A sequência didática básica presente na obra





Letramento Literário: teoria e prática (2009), de Rildo Cosson, ofereceu aos bolsistas do PIBID um caminho bem estruturado na elaboração do projeto, o qual, como já mencionado, na última etapa, culminou na realização de um júri simulado.

A mencionada sequência básica de Rildo Cosson possui quatro etapas, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. A partir de agora, abordar-se-á cada uma delas individualmente.

Motivação: apresenta-se como uma etapa pré-textual, a qual não deve superar o tempo de uma aula e pode ocorrer de modo integrado, ou seja, correlacionando leitura, escrita e oralidade. Alguns profissionais podem indagar que a motivação, em certa medida, pode ser um limitador, ao direcionar a leitura do aluno, mas o seu objetivo está em preparar o leitor para enfrentar o texto e não em silenciar o livro, ou o leitor, em sua capacidade interpretativa. No desenvolvimento da sequência didática com os alunos, esta etapa consistiu na leitura do texto “Alma gêmea”, extraído da obra “*Ler e Compreender: os sentidos do texto*” (2008), de Koch e Elias, a fim de suscitar o debate entre os alunos quanto ao tema infidelidade. Destaca-se que, o objetivo específico da referida etapa foi alcançado, a saber: preparar os alunos para a imersão no clássico *Dom Casmurro* (Assis, 2017), a partir de uma discussão sobre traição com base em uma leitura menos densa.

Introdução: assim como a motivação, caracteriza-se como uma etapa pré-textual, que, de igual modo, será conduzida de maneira breve. Por meio da introdução, a obra deverá ser apresentada em seus elementos básicos, como uma breve explicação acerca do autor e informações ligadas ao texto. Destaca-se que, cada professor tem liberdade de realizar a introdução do modo que julgar necessário, mas deve-se considerar evitar que tenha o efeito contrário, ou seja, afastar o aluno do texto. Durante o capítulo, Cosson revela que uma boa estratégia é retirar o peso de um caráter obrigatório da leitura e explicar o porquê da escolha de determinada obra, não se limitando ao fato de constar em uma lista de conteúdos obrigatórios.

Dentro dessa perspectiva, a etapa de introdução foi dividida em duas partes, nas quais houve a apresentação das duas obras lidas em sala – *Alma gêmea* (2008), de Koch e Elias, e *Dom Casmurro* (2017), de Machado de Assis –, com destaque para a identificação dos seus respectivos gêneros textuais e para um breve histórico dos autores.





Leitura: o primeiro ponto levantado por Cosson (2009) é que, geralmente, o aluno recebe a obra e um prazo para execução da leitura, sem a realização de qualquer acompanhamento durante o processo. O teórico salienta que tal conduta caracteriza-se como errônea; o professor não deve realizar um policiamento da leitura, verificando se o discente está, de fato, lendo ou não, mas promover um acompanhamento desse processo.

O supracitado acompanhamento ocorreria por meio de intervalos, os quais, caso bem direcionados, serviriam como um instrumento de aferição pedagógica do processo de leitura

como um todo. Por meio dos intervalos, o professor resolveria questões ligadas ao vocábulo, à estrutura do texto e a outras dificuldades ligadas à decifração. Assim, não deixando o aluno desamparado no decorrer da leitura da obra e tornando o processo de formação de leitor mais eficiente.

Com base nessas diretrizes, a leitura das duas obras previamente mencionadas ocorreu de maneira coletiva. Para tanto, formou-se uma roda em que cada estudante leu e comentou, quando quis, um trecho do livro. Essa dinâmica ocorreu durante dois dias de aula, sendo o primeiro destinado ao desenvolvimento das etapas de motivação, introdução e leitura de *Dom Casmurro* (Assis, 2017) e o segundo, à interpretação – que será apresentada a seguir.

Interpretação: inicialmente, Cosson (2009) apresenta uma dupla dimensão do processo interpretativo. A primeira de caráter interior, na qual se acompanha o processo de decifração, capítulo por capítulo, cujo ápice está na apreensão global da obra após o processo de leitura. O autor aponta para esse momento como o encontro entre obra e leitor. A interpretação interior será diretamente influenciada pelo contexto do leitor naquele exato momento de sua vida, tudo que poderá direcionar de modo desfavorável ou favorável. A segunda, de caráter externo, na qual ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Será dentro do ambiente escolar, na condução do professor, que ocorrerá o compartilhamento de impressões individuais e a respectiva ampliação destes sentidos.

O teórico (Cosson, 2009) preconiza uma postura organizada, mas que não esteja eivada de um caráter autoritário. Os limites estarão concentrados na coerência da própria leitura. Caberá ao professor elaborar atividades de interpretação. O princípio básico está na





externalização da leitura, ou seja, do seu registro. O referido registro ocorrerá considerando aspectos como tipo de texto, idade dos alunos e a série escolar. Assim, estruturando atividades com maior ou menor grau de complexidade. Por exemplo, crianças podem escolher uma determinada cena narrativa, desenhar e realizar uma explicação para os seus colegas de sala.

Como exposto anteriormente, o presente artigo relata uma sequência didática desenvolvida com alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio; portanto, capazes de realizar uma atividade mais complexa de registro, a saber: o júri simulado. Conforme se depreende do nome, os estudantes apresentaram suas impressões acerca da obra machadiana

Dom Casmurro (2017), com base no julgamento dos atos dos personagens principais, Capitu e Bentinho. Para tanto, a turma foi dividida em três grupos: acusação – composto por um aluno que interpretou Bentinho (o acusador) e duas alunas como suas advogadas –; defesa – formado por uma estudante que interpretou Capitu (a réu) e outras duas como suas advogadas –; e júri – constituído pelos demais discentes.

EM DIÁLOGO COM A BNCC

A BNCC (Brasil, 2018), como já mencionado, apresenta-se como um documento oficial com função norteadora, ou seja, elenca uma série de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento dos alunos, sem, no entanto, retirar a autonomia do professor, que mantém a liberdade de construir o melhor caminho para a consecução desses objetivos. Nesse sentido, no que tange ao ensino de Linguagens, o documento estabelece orientações tanto no campo social — por exemplo: “no debate de ideias e formas de organização dos direitos” (Brasil, 2018, p. 497) — quanto no campo pessoal, a partir do desenvolvimento de uma série de competências.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o projeto objeto de estudo neste artigo está bem fundamentado na BNCC. Por meio da produção de um texto oral (júri simulado), que envolve elementos como modulação da voz, postura corporal e contato visual com a plateia, contempla-se a habilidade EM13LP14, correspondente à competência específica 1.4 (Brasil, 2018, p. 500). Além disso, ao promover a análise textual com foco no entendimento do posicionamento assumido e de seus argumentos, o projeto contribui para o enfrentamento da





questão discutida e para a construção de um posicionamento crítico, em consonância com a habilidade EM13LP05, da competência específica 3 (Brasil, 2018p. 498).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebeu-se que, ao adotar abordagens pedagógicas que questionam as práticas tradicionais e uma sequência didática que viabiliza não só uma imersão nas obras, bem como o desenvolvimento de atividades lúdicas e interativas, nas quais os alunos puderam ser protagonistas do processo de construção de conhecimento, foi possível, ao longo de todas as etapas, mormente no júri simulado, instigar os discentes a acionarem e trabalharem habilidades linguísticas e sociocognitivas, como a leitura crítica, a análise de perspectivas múltiplas e a

articulação de conhecimentos interdisciplinares – tais quais biologia, direito e retórica.

Dessa forma, buscou-se, por meio da literatura – da garantia do direito ao acesso democrático de obras literárias tidas como eruditas e que, portanto, não costumam chegar às periferias – promover o desenvolvimento do pensamento crítico, abordando as questões de gênero suscitadas por Dom Casmurro (2017) e a forma como se refletem no papel da mulher na sociedade brasileira atual.

Como resultado, observou-se grande avanço no processo de formação de indivíduos engajados na construção de conhecimento, ávidos pelo saber, atentos às e questionadores das dinâmicas sociais em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, após a conclusão do projeto pedagógico fundamentado na sequência didática de Cosson (2009), depreende-se que este logrou êxito em seus objetivos gerais a começar pelas primeiras etapas, que possibilitaram introduzir a temática da infidelidade por meio de leituras de linguagem atual, em que se buscou considerar o contexto situacional dos alunos dentro de uma perspectiva freireana. Nas etapas seguintes, não se concretizou apenas o conceito de leitura solidária – em que se construiu um ambiente reflexivo no âmbito escolar – mas também o de letramento –isto é, a capacidade de ler, compreender e realizar conexões com a realidade concreta dos alunos. Percebeu-se, no decorrer da atividade, uma flagrante





evolução na capacidade argumentativa dos discentes, na oratória e na sustentação de teses de defesa e acusação, passando de argumentos de cunho machista para outros embasados juridicamente e que levaram em consideração o estigma da mulher na sociedade brasileira. Ademais, os estudantes buscaram uma integração com outras disciplinas, com o objetivo de aprofundar o nível técnico de suas alegações.

Desse modo, as conclusões finais apontam para o êxito da sequência didática construída a partir da metodologia de Cosson (2009). Afinal, elementos como leitura, interpretação, utilização de gêneros textuais orais e construção do pensamento crítico foram alcançados de modo eficaz a partir do avanço de cada etapa. Portanto, a construção de práticas pedagógicas contemporâneas apresenta-se como relevante alternativa ao modelo tradicional e pouco eficiente de leitura ainda presente na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: **Duas Cidades**, 1995.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: **Contexto**, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: **Cortez**, 1989.
- HOOKS, B., LIBANIO, B. *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*. São Paulo: **Editora Elefante**, 2020.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 2.ed. São Paulo: **Contexto**, 2008.
- SRBEK, W. *Dom Casmurro de Machado de Assis*. Roteiro de Wellington Srbek. Ilustrações de José Aguiar. 1.ed. São Paulo: **Editora Nemo**, 2017.

