

ENTRE VIDAS SECAS E REDES DIGITAIS – COMO E PARA QUÊ ENSINAR E APRENDER LÍNGUA E LITERATURA, HOJE?

BETWEEN VIDAS SECAS AND DIGITAL NETWORKS - HOW AND WHY TEACH AND LEARN LANGUAGE AND LITERATURE NOWADAYS?

Aelissandra Ferreira da Silva¹; Rebeqa da Silva Aguiar²; Amilton José Freire de Queiroz³; Alexandre Melo de Sousa⁴
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre^{1,3}; Universidade Federal do Amazonas²; Universidade Federal do Acre⁴

*Autora correspondente: e-mail: prof.aelissandra@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, descrevemos uma proposta de ensino articulado entre a literatura, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, com base na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. As sugestões deste trabalho se justificam por conjugar a teoria e a prática em orientações pedagógicas, com vistas a facilitar compreensão da transposição didática dos fundamentos teóricos, apreendidos durante a formação acadêmica. O caminho metodológico observa a abordagem qualitativa e caracteriza-se como exploratório e descritivo. O artigo se assenta nos princípios da teoria sociointeracionista, pois pretendemos apresentar procedimentos, com o objetivo de formar leitores e escritores competentes, para se comunicarem nos distintos espaços sociais. Desse modo, a proposta poderá auxiliar professores tanto do Ensino Superior, ministrantes de disciplinas de natureza prática, quanto da Educação Básica, e, sobretudo, alunos de graduação.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Literatura. Ensino.

ABSTRACT

In this paper, we describe a teaching proposal articulated between literature, reading, writing, orality and linguistic analysis, based on *Vidas Secas*'s book, by Graciliano Ramos. The proposals in this work are justified by combining theory and practice in pedagogical guidelines, aiming to facilitating didactic transposition understanding of the theoretical foundations, learned during educational background. Methodological path follows the qualitative approach and it is characterized as exploratory and descriptive method. This work is based on sociointeractionist theory principles, since we intend to present procedures, with goal of training competent readers and writers to communicate in different social spaces. Hence, the proposal will be able to assist not only Higher Education professors that are practical subjects professors, but also Basic Education teachers, and, above all, undergraduate students.

Keywords: Portuguese Language. Literature. Teaching.

1. ENTRE VIDAS SECAS E REDES DIGITAIS – CAMINHOS CRUZADOS

O ensino de Língua e Literatura, nas escolas brasileiras, ainda apresenta um distanciamento das propostas metodológicas instituídas nos documentos norteadores da Educação Básica: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, e, mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Além disso, ao revisarmos os principais teóricos que desenvolvem pesquisas relacionadas à formação de professores de Língua Portuguesa e Literaturas, observamos que as práticas pedagógicas dos docentes, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, em muitos contextos, não estão afinadas à formação de alunos críticos e reflexivos. Nesse contexto, a

escola não forma sujeitos proficientes na leitura, na oralidade e na escrita: habilidades essenciais à efetiva participação social dos sujeitos nos ambientes social, político, cultural e econômico [1].

Concernente ao ensino de Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas dos professores, com frequência, se fundamentam na teoria formalista, que compreende os fatos linguísticos no âmbito estrutural (da palavra, do sintagma) e na interpretação de textos, ademais, os exercícios se concentram na identificação da verdadeira intenção do autor do texto [2].

Ao assumir essa concepção teórica, a linguagem é entendida como expressão do pensamento, ou seja, o sentido veiculado se encerra na própria estrutura. Exercícios de análise linguística (por exemplo, a identificação da classe gramatical, a categorização dos tempos e modos verbais, o reconhecimento da concordância nominal e verbal adequadas em frases soltas, decomposição de morfemas lexicais e gramaticais de determinadas palavras, análise sintática de orações isoladas e verificação do período composto por coordenação ou subordinação) são exemplos de atividades orientadas pelos princípios e parâmetros da abordagem formalista.

Em contraposição a essa perspectiva teórica, temos a vertente funcional e pragmática que entende a linguagem como uma entidade não autônoma, por considerar os aspectos sociais, culturais, históricos e cognitivos na construção de sentidos. Assim sendo, a estrutura linguística está em constante transformação, sujeita à negociação de acordo com as necessidades comunicativas do falante [3].

Ainda segundo essa perspectiva, a rigor, não existe gramática na língua, apesar de a gramática conter estruturas fixas e congeladas. Na verdade, o que existe é um processo chamado gramaticalização, que explica as contínuas mudanças ocorridas em determinados itens lexicais e gramaticais, em decorrência de fatores pragmáticos. Nessa vertente teórica, estão incluídos os estudos desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística, do Funcionalismo, da Linguística Cognitiva, da Linguística Textual e, mais recentemente, da teoria Sociointeracionista [2].

Esta última concepção teórica, desde 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tem direcionado a formação de professores de Língua Portuguesa adotando uma concepção de linguagem como entidade de interação social e concebendo o texto como principal objeto de ensino de língua no espaço escolar.

Ao assumir a vertente sociointeracionista em sala de aula, o professor passa a selecionar uma diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, com a finalidade de proporcionar ao aluno a construção e desconstrução de textos, capacitando-o para ler, escrever e falar não só no

espaço escolar, mas também nas diferentes situações comunicativas exigidas pela sociedade contemporânea [4].

Para tanto, faz-se necessária a seleção de gêneros textuais mais empregados nos diferentes campos de atividades humanas, uma vez que o estudante precisa ampliar o conhecimento linguístico, textual, discursivo, semiótico, e entender o funcionamento e o papel da norma padrão na produção dos textos orais, escritos e multissemióticos [5, 6, 7].

Em relação ao ensino de Literatura nas escolas brasileiras, a historiografia literária ainda tem sido a metodologia mais recorrente entre os professores da Educação Básica. O ensino da literatura com base nos postulados da historiografia literária utiliza o texto como modelo para ditar comportamentos adequados, por meio da transmissão de valores e atitudes percebidos nas obras [8].

Considere-se, ainda, que a sistematização do livro didático, com foco nos conteúdos da história literária, no grupo dos principais autores de cada estética, nas obras mais representativas e nas características mais relevantes de cada período, não atendem às recomendações e às sugestões descritas nos documentos norteadores [9].

Além disso, verificamos até mesmo nos livros didáticos que, muitas vezes, os poemas, os fragmentos de romance e as crônicas são utilizados como pretexto para explorar o uso da norma culta da língua, por intermédio de exercícios que exploram, exclusivamente, os aspectos gramaticais do texto, como, por exemplo, a identificação do substantivo, do adjetivo e do advérbio no poema.

A escolha pela historiografia literária não constitui o principal problema do ensino de literatura no Brasil, na verdade, o problema está na exclusão de outros tipos de abordagens literárias mais apropriadas com a realidade social de nossos estudantes e com os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento de alunos leitores de textos literários [10].

Tomando por base a filosofia dialógica da linguagem, [11] aborda toda a atividade verbal-oral, escrita, literária ou pragmática, evidenciando o diálogo social constante em todas esferas da atividade humana. Assim, o teórico mostrou a importância de uma análise sócio-ideológica para o estudo da linguagem e também de que a literatura fosse vista como uma manifestação de atividade linguística, de modo que o fenômeno literário pudesse ser abordado em sua dimensão estética, cultural e social.

É desse aspecto que o filósofo da linguagem propôs o estudo do romance visto, simultaneamente, como uma estrutura sincrônica e como uma emergência histórica. Isto é, a

estrutura romanesca representaria “um modelo de mundo”, um microuniverso que poderia ser apreendido em sua novidade.

Os conceitos como dialogismo, carnavalização, polifonia, cronotopo atravessam nossa concepção de literatura, língua, sociedade, permitindo-nos pensar o ensino da língua e literatura na dimensão dialógica e social – o que é possível porque o conhecimento deve ser dialógico e polifônico, logo, aberto para as contradições e para a recepção críticas às próprias limitações [11].

Portanto, pensar o ensino da literatura, tendo Bakhtin como um marco teórico fundamental, é ver o processo de ensino e aprendizagem como um ato de linguagem marcado pelo diálogo, ao considerar os meios pelos quais os alunos e professores interagem. Uma vez que a literatura é uma linguagem transitiva, a leitura do texto literário permite compreender os modos de a ficção organizar um mundo às avessas, para mostrar as faces contraditórias do homem por meio, por exemplo, do discurso da carnavalização, paródia, paráfrase e intertextualidade estabelecidos entre as obras literárias.

Bakhtin poderia, então, ser considerado um intelectual cuja prática de investigação poderia ser localizada na crítica sociológica. Ou seja, um modo de ler, analisar e interpretar o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade e uma cultura.

A literatura é vista, assim, como um fenômeno diretamente ligado à vida social [11]. A obra é criada dentro de um contexto, em uma determinada língua, em um país e em determinada época, logo, ela carrega em si marcas desse contexto. O que Bakhtin destaca é a necessidade de estudar as marcas desse contexto dentro da literatura, de modo a perceber como a sociedade na qual o texto foi produzido se estrutura, quais seus valores e formas de pensar.

Na moderna teoria literária, além da crítica sociológica, voltada para a relação texto e contexto, observamos em Bakhtin, e observaremos, em âmbito brasileiro, com o princípio da diacronia em Antonio Candido e os fundamentos da sincronia em Haroldo de Campos, outras correntes contemporâneas terão impacto na abordagem da literatura. Cada um dos modelos teóricos expressa preocupação com o estudo da literatura: primeiramente, o autor, posteriormente o texto e, finalmente, o leitor [12].

Por exemplo, as teorias orientadas para o aspecto recepcional tomam o leitor como figura central, com o intuito de focar a leitura para desvendar o texto literário, bem como compreender a literatura e sua história. Desse ponto de vista, é preciso ter claro que a estética da recepção não seria um modo de abordagem homogêneo. Muito pelo contrário, os teórico-

críticos teriam como ponto comum o estudo da literatura com base na recepção. Porém, apresentariam como aspecto de distinção o que abordar da recepção do texto literário.

Pensadas assim, as teorias da recepção estariam ancoradas em três direções: a primeira, representada por Hans Robert Jauss, teria no ponto nevrálgico a figura do leitor e a reconfiguração da história literária; a segunda, concebida na dianteira de Stanley Fish, Jonathan Culler e Wolfgang Iser, enfatizaria que o texto só ganha existência no momento da leitura e os resultados ou efeitos dessa leitura seriam fundamentais para que se pensasse seu sentido; a terceira, iniciada por Robert Escarpit e seguida por Roger Chartier e Pierre Bourdieu, seria balizada pelo estudo do público, livro e leitura. Sobre Escarpit, vale a pena ressaltar que ele exclui de suas perspectivas o aspecto estético.

Mas, sem dúvidas, o principal representante da Estética da Recepção é Hans Robert Jauss, com a proposta de pensar o caráter artístico de um texto literário em razão do efeito que gera em seus leitores. Mais ainda, o teórico alemão propõe uma nova abordagem da história literária pautada também no aspecto recepcional, ao defender que a história literária não é um encadeamento cronológico de obras e autores.

Jauss procura mostrar que a qualidade ou o valor de uma obra literária não pode ser medida, nem a partir das condições históricas ou biográficas e de sua origem, nem lugar que ela ocupa na evolução dos gêneros. Ao contrário, “a qualidade e categoria estética de um texto vem dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e sua fama junto à posteridade” [13].

Nesse posicionamento de Jauss, verificamos uma crítica a duas importantes orientações dos estudos literários: o formalismo russo (método imanentista) e o marxismo (Sociologia da literatura). Para o pensador alemão, essas correntes críticas tentam formular critérios para considerar o texto como fato literário, procurando explicá-lo numa sucessão histórica. Os dois modos de abordagem, de acordo com Jauss, falham em seus objetivos. Para tanto, apresenta seu ponto de vista sobre como unir história (teoria sociológica) e estética (teoria formalista), colocando no centro da discussão o leitor/público.

Ao fazer isso, Jauss contribui significativamente para que pudéssemos repensar tanto o caráter estético quando historiográfico da literatura. Em outras palavras, ao propor um novo tipo de história literária, Jauss acaba por indicar novas categorias para refletir sobre o que é a literatura. O estabelecimento desses novos critérios é feito através do “experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” [13].

Nesse projeto de eleição do leitor como figura importante nos estudos literários, o modo de ver a literatura de Jauss, como é peculiar aos diferentes modelos teóricos, apresenta uma limitação:

a recepção do público. Isto é, sua teoria esbarraria no problema da caracterização do leitor. Trata-se de um leitor muito específico, com habilidades de leitura muito refinadas, que estaria integrado nas estruturas do campo literário.

O caráter social e histórico do modelo de Jauss ficaria, sob essa linha de raciocínio, balizado apenas por um conjunto de leitores, desconsiderando os leitores reais, ou seja, aqueles cujo horizonte de expectativa é constituído por outras linhas de compreensão da realidade social e cultural.

Embora haja tal limitação, as ideias de Jauss introduzem, de forma mais sistemática, a reflexão sobre o aspecto recepional, considerando uma instância fundamental do circuito autor/obra/público sobre o qual a literatura constrói suas versões da relação entre cultura, sociedade e linguagem.

Cotejar o ensino da literatura, de acordo com a estética da recepção, é focar o leitor real que está em sala de aula diariamente. Agora, como colocar em prática uma metodologia de ensino da literatura? Um caminho possível, talvez, seria cotejar a perspectiva diacrônica e sincrônica de abordagem da literatura, tomando como horizontes críticos as contribuições de Antonio Candido, Haroldo de Campos e William Roberto Cereja – para citar alguns.

Para [14], a arte tanto é influenciada pela sociedade quanto a influencia. Ou seja, a relação entre obra literária e sociedade deveria ser investigada na estrutura que compõe o texto. A relação é dialética: a sociedade atingindo a obra, que, por sua vez, toca a sociedade, primando por um equilíbrio dinâmico.

As obras literárias, portanto, estariam divididas em dois modelos: as de agregação, que procurariam ficar dentro de sistema simbólico já conhecido pela maioria dos leitores, e as de segregação, que estariam concentradas em inovar, de algum modo, o sistema simbólico de uma cultura. Os leitores das obras receberiam delas certas influências, que poderiam traduzir-se na prática, a mudar, de alguma maneira, o comportamento de que as lê. É, portanto, pela leitura do texto literário, na visão de Candido, que se realiza o processo de humanização do leitor, para explorar a dinâmica da literatura em seu poder de fabular, imaginar e criar realidades.

A crítica literária praticada por Candido explora o fenômeno literário brasileiro e tem por base a perspectiva diacrônica. A concepção de sistema literário (autor/obra/público) é capital para desenvolver a leitura diacrônica da formação da literatura brasileira, a partir do romantismo, com as noções de nacionalidade, identidade e sociedade letrada. Enfim, para Candido, o ensino da literatura poderia ser realizado de acordo com o olhar diacrônico, seguindo de trás para frente a leitura, análise e interpretação do texto literário em sala de aula.

Já [15] desenvolve sua concepção de estudo da literatura brasileira a partir da poética sincrônica. Isto é, “descrever não apenas a produção literária de um dado período, mas também aquela parte da tradição literária que, para o período em questão, permaneceu viva ou foi revivida” [15]. É em Romam Jakobson que Campos vai buscar fundamentos teóricos para concretizar essa poética sincrônica, como forma de contestar a ideia de cânone literário fixo e imutável. Assim, o tradutor Campos compreende que a leitura do presente se dá de modo análogo às revisões do passado.

Com isso, a leitura de textos literários pertencentes à série literária de tempos distintos, com temas, estruturas, permite uma visão mais totalizante do fenômeno literário. Ou seja, contribui para o aprofundamento da ideia de tradição viva das práticas literárias, com vistas a desviar-se do circuito da passividade em relação ao passado literário brasileiro.

[15] procura identificar a permanência da obra de arte para além das condições históricas que o geraram. Por isso, recorre, desde a fase colonial ao modernismo, a textos literários que contribuiriam para a renovação das formas artísticas, de modo a ampliar e a diversificar nosso repertório de informação estética. [15] propõe, em linhas gerais, incorporar as diferenças (rupturas) como algo imprescindível a uma tradição dinâmica e heterogênea e romper com uma visão estanque e fixa da herança cultural.

Para realizar uma revisão da historiografia literária, o ensaísta paulista concentra seu olhar na compreensão da voz vanguardista que se preocupa com sua autolegitimação, bem como defende uma postura ativa em relação do passado que deve ser sempre revisitado, ou mesmo retificado, pelo presente.

Adotando uma posição conciliatória, [10] vai aproximar as abordagens sincrônica e diacrônica da literatura, ao priorizar a leitura do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura. Cereja vai a [14] e [11] para compreender as relações entre texto e contexto, e articular, assim, os princípios da crítica sociológica e crítica literária para elaborar uma proposta de dialógica de ensino de literatura. Cereja retorna a Bakhtin e recorre a Jauss sobre historiografia literária, tendo em vista fundamentar as bases da proposta dialógica de ensino de literatura.

A proposta de [10] traz, afinal, exemplos práticos para conduzir o trabalho pedagógico, por situar textos e autores de diferentes épocas, bem como línguas e culturas. Ao proceder desta maneira, [10] busca compreender não apenas as relações entre cultura brasileira e a cultura de outras nações, mas também o diálogo entre o passado e a contemporaneidade.

Diante de tal contextualização, para pensar o ensino de língua em interdependência com sua literatura, é necessário articular, portanto, um espaço de atuação onde a linguagem seja um

ponto de reflexão a fugir tanto da receita quanto da denúncia, tendo por meta, sim, tecer alguma alternativa de ação, embora isso não signifique estar imune aos riscos das simplificações e generalizações do tema.

Antes de qualquer consideração específica sobre uma proposta de ensino de Língua e Literatura no Ensino Médio, é preciso ter presente que toda e qualquer metodologia de ensino demanda uma escolha política. A saber, enseja uma teoria da interpretação da realidade, estando vinculada às estratégias utilizadas em sala de aula.

É nesse lugar de convivência com várias formas de vida que são estabelecidas trocas culturais, linguísticas e literárias, bem como acontecem situações reais que precisam ser consideradas quando paramos para refletir sobre para que ensinamos o que ensinamos? Ou ainda considerando a outra face da docência, para que nossos alunos aprendem o que aprendem?

Na fronteira destas duas interrogações, urge praticar atividades de ensino e aprendizagem cuja força emane da linguagem como forma de interação. Isso significa solidificar e aprofundar a concepção de que a língua só tem existência no jogo realizado na sociedade, ou seja, na interlocução entre sujeitos reais. Da mesma forma, a literatura é feita na interação, criando sua própria realidade, com vistas a forjar um jogo a apontar as relações que se constituem entre texto, sociedade e imaginário.

Pelo que se observa, a Língua e a Literatura têm a linguagem como seu horizonte de ação, isto é, requerem um ato de interação para intervir na produção da subjetividade, inscrevendo experiências que aprofundam a dimensão espaço-temporal das culturas.

Dessa forma, assumir o estudo da linguagem em funcionamento solicita defender uma posição, em sala de aula, em relação à interdependência dos fatos linguísticos e literários aliançados no aspecto social vivido por falantes, leitores e produtores.

Estar em franco diálogo com essa perspectiva heterogênea vai além do exercício propedêutico; afinal, o que a visão de língua e literatura compartilhada propõe é uma nova concepção de ensino que goze de menos rigidez, de mais flexibilidade, de mais autonomia em relação aos padrões canônicos, sem negá-los, para flagrar os fatores históricos, econômicos e políticos que determinam a eleição, a função e a defesa de um ensino pautado no texto literário.

Se toda ação verbal só ocorre sob a forma de um gênero de texto, então, trabalhar textos literários é, fundamentalmente, torná-los espaços de leitura, análise e interpretação da realidade forjada na linguagem artística, na qual os temas, conteúdos e significações não estão isolados do mundo real do discurso. O que importa é compreender, explorar, analisar o que é relevante saber acerca do texto literário como objeto de estudo. É indispensável praticar e analisar em

atividades planejadas e revisadas, tanto da leitura quanto da escrita de textos literários, em suas diferentes modalidades discursivas. Do mesmo modo que não se escreve de qualquer jeito, também não se deve ler de qualquer forma.

Desse ponto de vista, a escolha do texto literário como objeto de estudo em sala de aula é uma forma de desenvolver nos alunos competências comunicativas, com o intuito de ler, produzir e ouvir textos clássicos e contemporâneos, segundo as características dos gêneros que mais respondem às demandas sociais de nossas interações sociais.

Nesse trabalho diário, devem ser enfocadas as características principais do gênero escolhido. Afinal de contas, nosso contato com a produção artística pede que estejamos atentos para reconhecer os propósitos comunicativos, sua forma de composição, as opções linguísticas, os registros de linguagem, a imagem literária construída no/pelo texto e redefinida por leitores proficientes a questionar quaisquer formas de discurso unívoco.

Esse processo de reconhecimento é dinâmico e convida a inspecionar um conjunto de forças que impactam, fortemente, nas práticas languageiras nos espaços de ensino. Visa, sobretudo, tomar a sala de aula um lugar de produção, recepção, circulação e reflexão do ponto de vista dos usos sociais e interativos da linguagem, construída no jogo da memória social.

Daí decorre uma exigência vital: o que vamos ensinar? Ao nos indagarmos sobre tal questão, podemos articular parte da resposta ao para que ensinamos? Ao mesmo tempo, temos a oportunidade de observar que a situação do ensino de língua e literatura contempla não apenas uma alteração nas técnicas e métodos empregados na sala de aula, mas especialmente pede, urgentemente, uma metodologia que eleja e exercite as práticas de linguagem como aspecto fundamental no ensino.

O novo enfoque articula os usos da língua e as funções da literatura como zonas de mediação onde a linguagem literária desempenha papel protagonista na elaboração de protocolos e estratégias de ensino. Em seu caráter pluridimensional e intertextual, o texto literário como atividade de linguagem é, a rigor, um espaço da interação de língua, cultura e sociedade.

Nesse espaço de trocas, o leitor desenvolve práticas de linguagem que rompem com a estabilidade protocolar da realidade cotidiana, sendo desafiado a conviver com o real da linguagem artística. Pela leitura do texto literário, aprendemos os vários modos como a língua é móvel, social e heterogênea, seja no âmbito do narrador, seja na esfera das personagens. A mobilidade da língua praticada nestes níveis textuais estaria, portanto, a transpor perspectivas fechadas do mundo e a criar estratégias de diálogo entre os mais diferentes atores sociais.

Nesse passo da discussão, afirmar isso é ter em conta que o sistema escolar de hoje comporta classes sociais distintas, isto é: comporta uma gama múltipla de representações, agentes e vozes sociais que colocam a necessidade de novos protagonistas. Em tal direção, tomar a aula como acontecimento, é estar em diálogo com o mundo oral, escrito, visual, tecnológico, reconhecendo as múltiplas práticas de linguagem por meio das quais construímos nossa alteridade de professores [16] seja no ensino básico, seja no magistério superior.

Assim sendo, as nossas atividades concretas em sala de aula dizem o que pensamos sobre a interdependência de língua, literatura e sociedade. Mais ainda, elas expressam a visão que temos das funções e concepções de língua e literatura na vida escolar e acadêmica, contribuindo para que a autonomia intelectual e o pensamento crítico sejam aspectos fundamentais para dotar o educando da capacidade de apropriar-se da linguagem como fator de humanização.

É sabido que muita tinta já foi gasta para tentar compreender o universo da linguagem de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Não obstante, esta obra continua a demandar novas leituras e diversas perspectivas de abordagem da relação entre literatura e sociedade. Lida tanto nos cursos de Letras quanto na Educação Básica, esse texto do escritor alagoano pode oferecer algumas pistas para elaborar uma proposta de ensino de Língua e Literatura no Ensino Médio, rompendo, de um lado, com as posturas estanques dos usos sociais da língua, linguagem e representação.

De outro lado, permite trabalhar textos que valorizam a participação do jovem, a elaboração de juízos de valor e percepção de valores estéticos, apontando maneiras possíveis de reconhecer o processo de leitura como um exercício de alteridade. Ou seja, fazer com que o aluno entre em mundo que não é seu e passa a ser seu e com o qual dialoga, vendo na literatura uma possibilidade de transformação, na qual narradores e personagens têm uma visão de realidade mediada por textos, experiências e discursos marcados pelo caráter plurilinguístico, pluricultural e pluridiversidade de saberes.

Como é de se esperar, tal proposta exige tomar a obra literária como centro do processo de ensino, aprendizagem, leitura e compreensão, procurando levar o aluno a estar sensível aos problemas sociais, a busca de identidade individual e cultural, o exercício da leitura e a postura crítica diante dos textos.

Não à toa, os princípios básicos da discussão dos critérios da seleção de *Vidas Secas* são oriundos do atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que promovam o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo ficcional construído por Graciliano Ramos.

Além disso, a obra literária considerada como objeto concreto contribui para observar ainda seu projeto gráfico, capa, papel, jogo de textos e paratextos, imagens e ilustrações, promovendo leituras sustentadas por gêneros textuais e literários em suas múltiplas relações intertextuais. Com o propósito de conjugar o conteúdo teórico aprendido nas disciplinas de Linguística e Literatura, cabe ao professor de graduação ensinar os acadêmicos como fazer a transposição didática [7].

Em vista disso, é preciso que o docente do ensino superior crie condições para a elaboração de sequências didáticas, que compreendam os gêneros textuais, tanto literários quanto não literários, durante a ministração das disciplinas de práticas curriculares, metodologia do ensino da língua portuguesa e literatura, além do estágio supervisionado de observação e regência.

A sequência didática é um conjunto de atividades de natureza escolar, planejadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, literário ou não literário, com o objetivo de possibilitar condições reais de produção para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais e discursivas, para auxiliar o aluno nos diferentes espaços de comunicação [4].

Nesse contexto, o professor de graduação tem papel fundamental na formação do graduando, por ser o mediador e orientador na criação de propostas didáticas que estejam em consonância com as teorias linguísticas e literárias. Desse modo, toda prática implica na escolha de uma teoria [5].

Dada a problemática, motivada pela falta de uma prática metodológica fundamentada em um aporte teórico, elegemos o seguinte questionamento: uma proposta metodológica inspirada no modelo de sequência didática é um procedimento adequado para o ensino articulado entre a Língua Portuguesa e Literatura?

O presente trabalho se justifica por duas razões: primeiro, porque temos a intenção de apresentar um conjunto de atividades para que os professores de graduação tenham à disposição uma proposta metodológica para o ensino integrado de Língua Portuguesa e Literatura para evidenciar aos alunos de graduação a forma como pode ocorrer a transposição didática, isto é, a forma do ensinar e aprender, considerando a realidade em que estamos inseridos [17].

A segunda razão é que pretendemos divulgar este trabalho para os professores do Ensino Médio como uma sugestão metodológica para articular os conteúdos linguísticos e literários que precisam ser ensinados aos alunos no processo de escolarização.

O percurso metodológico, deste estudo, segue a abordagem qualitativa e os procedimentos exploratório e descritivo. A pesquisa qualitativa “refere-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” [18].

Em outras palavras, significa dizer que, neste trabalho, os autores buscam compreender as questões relacionadas à ineficiência de determinadas concepções teóricas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, com o propósito de apresentar sugestões metodológicas mais condizentes com a realidade social, linguística, cultural, histórica dos sujeitos envolvidos, ou seja, os alunos e os professores.

Trata-se de um estudo exploratório, porque realizamos levantamento teórico, com o intuito de fundamentar a sequência de atividades e compreender a problemática existente na prática de ensino da Língua Portuguesa e Literatura, que historicamente não considera os parâmetros, os critérios e as técnicas estabelecidas pelas vertentes linguísticas e literárias.

O estudo é descritivo, porque pretendemos detalhar os procedimentos empregados na construção das atividades pedagógicas, de acordo com os referenciais pesquisados, em todas as etapas (os momentos) de aplicação da proposta, que se sustenta nos princípios da teoria sociointeracionista, que concebe o ensino de língua como ação social e prática de interação, pois, nesta perspectiva, o professor é o mediador do conhecimento e o aluno ocupa lugar de protagonista do saber, ao assumir as linguagens escritas, orais e multissemióticas [19, 20, 6].

É importante destacar que escola cumpre o papel de formar leitores e escritores competentes, uma vez que oportuniza, ao estudante, alternativas de criar e recriar gêneros textuais utilizados no convívio social. As metodologias utilizadas no contexto escolar serão condutoras do efetivo desenvolvimento das habilidades de recepção e de produção de textos, orais e escritos.

2 LÍNGUA E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para sustentar a proposta de ensino e aprendizagem entre língua e literatura, é necessário, de início, dizer que o romance *Vidas secas* foi escolhido em razão da demanda temática, estrutural e estética na série literária brasileira do século XX, isto é: uma obra literária que carrega múltiplas formas de representação do mundo e desenvolve uma leitura crítica, poética e ética da vida de personagens em trânsito entre a ficção e a confissão, como bem sublinha [21].

Para ampliar nosso horizonte de abordagem, fizemos uso de uma perspectiva multimodal, com base no que argumenta [22], a saber: utilizamos diferentes gêneros como romance, filmes, poemas, música e a pintura. Todos eles foram selecionados de acordo com a presença da temática da seca, com o intuito de aprofundar e diversificar a compreensão do tema dentro dos vários contextos e suportes.

Por sua vez, este modo de organizar nossa proposta pode ser buscado na função social da literatura, como enfatiza Antonio Candido, de desenvolver o caráter humanizador no leitor através da interação com o texto literário, espaço de linguagem onde a fantasia, imaginação e a realidade em constante transformação.

Para levar a cabo tal finalidade, a organização da proposta de ensino se fundamenta no letramento literário cujas coordenadas estão inscritas na linha de reflexão desenvolvida por [23]: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Ao tomá-las como suporte da mediação pedagógica, esperamos discutir a competência leitora no ensino básico, além de verificar alternativas para promover a inclusão social através da leitura literária.

Noutras palavras, temos em nosso horizonte de expectativa fomentar a concepção de que a escola precisa ter o cuidado de levar o aluno a ler diferente, conforme a especificidade textual-pragmática de cada gênero de texto [24].

Feitas essas rápidas considerações, vamos à exposição de nossa proposta de ensino de língua e literatura em *Vidas Secas*, com vistas a articular o diálogo interssemiótico entre os gêneros filme, poema, música e pintura. Conjugada nessa perspectiva, a aula de língua portuguesa e literatura, neste trabalho, está organizada em doze momentos fundamentais que dão o tom da prática pedagógica, como descritos a seguir.

2.1 Primeiro momento

No *primeiro momento*, o professor explicará a *motivação*, que consiste na preparação do aluno para a leitura do texto. O professor justificará a leitura da obra escrita, em 1938, para o contexto contemporâneo, tendo em vista a relevância das temáticas do romance, conforme defende [23]. Este autor entende que, antes de solicitar a leitura de um texto literário, é indispensável explicitar o porquê de trabalhar com determinada obra, considerando as problemáticas, as causas, as consequências e as intervenções.

Depois disso, o professor passará a *introdução*, que consiste na apresentação do autor e da obra. Nesta etapa, o professor poderá trazer um vídeo sobre Graciliano Ramos e sua obra, para que os alunos percebam algumas características do autor e dos livros publicados, qual o enfoque, a maneira de escrever, o engajamento político e ideológico.

Nesta etapa, o professor poderá analisar, juntamente com os alunos, as várias capas das diversas edições da obra, bem como o título *Vidas secas* e apresentar, por exemplo, a estrutura da obra

composta de 13 capítulos. Já a partir do título, o professor poderá abrir espaço para aprofundar o caráter plural da linguagem literária.

2.2 Segundo momento

No *segundo momento*, será realizada a *leitura* do livro. O professor solicitará, antecipadamente, que os alunos leiam a obra tanto em formato impresso quanto em formato digital, por meio dos suportes eletrônicos como *tablets* e *smartphones* e fará, junto com a turma, a leitura do primeiro capítulo da obra. Poderá deixar os capítulos ímpares para serem lidos em sala de aula e os capítulos pares em casa.

Nesta etapa, os alunos estudarão o vocabulário da obra, que apresenta uma série de regionalismos, com o auxílio de um dicionário digital: como [25]. Em seguida, os estudantes deverão selecionar as palavras e termos que não saibam o significado para pesquisar no dicionário, por exemplo, o item lexical *cirros*, que significa as nuvens. Esta atividade tem o objetivo de compreender o conteúdo semântico dos vocábulos que compõem a obra, além de ampliar o repertório lexical dos alunos.

Cabe lembrar que o livro *Vidas secas* não será usado como pretexto, para o ensino de gramática. Ao contrário, a linguagem do texto do autor alagoano deverá ser estudada em sua função social, de modo a verificar os efeitos de sentido que os termos regionais exercem na composição da obra.

De acordo com a perspectiva teórica adotada neste trabalho, a língua é um fator social, dinâmico e heterogêneo, que propiciará na prática pedagógica uma compreensão mais diversa da construção de imagens. Assim, será possível conhecer o contexto geopolítico, geocultural e geostético da obra, com o propósito de revelar sociedades porosas e tempos híbridos onde a língua torna-se cada vez mais dinâmica [26].

2.3 Terceiro momento

No *terceiro momento*, será realizada a *interpretação*, isto é, a construção do sentido do texto. Também poderão ser discutidas as várias leituras dos alunos: leituras híbridas dos modos de construção do narrador, das personagens, dos espaços e tempo; leituras dos temas sociais, estéticos e culturais que atravessam a composição da obra; leituras do modo como a linguagem artística é elaborada; leituras dos capítulos como cenas individuais a compor uma tela maior do

texto; leituras da paisagem ambiental evocada na memória do leitor a avançar a cada momento de tensão, reflexão e cartografia do deslocamento humano no romance.

Tomar tais questões como ponto de partida para trabalhar a oralidade dos alunos poderá ser uma estratégia pedagógica para estimular a fruição do texto literário, favorecendo que o discente seja protagonista de sua aprendizagem, ao trazer para a sala de aula suas experiências, e vivenciar situações reais de convívio e intercâmbio com a linguagem literária.

A expressão oral, portanto, colaborará para que algumas percepções sejam confirmadas e outras sejam acrescentadas, ressignificadas, tendo em vista o leitor também atribuir sentido ao texto.

Além disso, poderão ser convidados os professores de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Artes com o objetivo de enriquecer o debate sobre os temas tratados na obra, conforme sugestões do quadro a seguir:

Quadro 1 – Proposta interdisciplinar para o estudo de Vidas Secas

Disciplinas/Componentes Curriculares	Ações/Sugestões
Geografia	O professor poderá destacar características físico-ambientais do espaço geográfico onde se passa a obra e as condições sócio-econômicas vivenciadas pelas personagens.
História	O professor poderá enfatizar o contexto histórico quando e onde se desenvolve a narrativa, por exemplo: o tipo de governo, a violência moral pela qual passa as personagens, o aspecto político e ideológico presente tanto no enredo quanto nos demais elementos da narrativa, como o espaço, o tempo e as personagens.
Filosofia	O professor poderá discutir sobre a condição do ser humano, bem como a realidade que o cerca, explorar as condições determinantes do tipo de comportamento das personagens, explicar de que forma os valores, as doutrinas, as teorias da época interferem na construção da obra.
Sociologia	O professor poderá elucidar a organização e o funcionamento do contexto social, cultural, econômico e político da época.
Artes	O professor poderá explorar as imagens dos quadros <i>Retirantes</i> , de Cândido Portinari [27, 28, 29], e esclarecer a composição, a dramaticidade presente no efeito plástico e sua relação com a obra <i>Vidas secas</i> .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre o componente de Artes, a sugestão de relacionar a obra literária ao quadro de Portinari considera que esta:

[...] foi escrita em 1938, num tempo em que se buscavam novas configurações para a arte e para a nação brasileira. Foi na mesma época que Portinari utilizou pela primeira vez a temática dos retirantes em sua pintura, retomando-a mais tarde, nos 40 e 50 do século XX. Nesse tempo, os intelectuais se viam como responsáveis pela mudança e, apoiados em valores humanistas, visavam a uma vida mais digna e justa para todos [30].

Também merecerá atenção o aspecto de a arte exercer uma função crítica e reflexiva, pois “o quadro-texto é para ser lido por todos, já que arte, segundo o pintor [Portinari], deveria ser elemento de educação e conscientização do povo” [30]. Literatura e artes plásticas, nesse sentido, estarão em diálogo permanente, com vistas a romper com as práticas estanques de interpretação do mundo.

O ensino de língua e literatura, em perspectivas inter e transdisciplinar, permite pensar outros lugares de interação, isto é, está a contribuir para conhecer uma série de práticas e intervenções artísticas evidenciadas no transbordamento dos limites e expansões e regiões de saberes. Por tal viés, fica clara a formação de uma grande rede de textos, o que ressalta a força emblemática de determinadas produções constantemente retomadas.

Desenvolvido nestas conexões, ensinar língua e literatura exigirá, por conseguinte, articular os conceitos de intertextualidade, transdisciplinaridade e intermedialidade. Isso propiciará um trabalho pedagógico centrado nas relações entre textos verbais e não-verbais, para verificar as distintas recepções do literário em seu diálogo com as textualidades contemporâneas.

Nessa ótica, os temas transversais não se constituirão em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecerão transversalizados, ao permear a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas [19, 1].

Ao assumir esta postura, o professor de Língua Portuguesa abordará a literatura na perspectiva da interdisciplinaridade, pois envolverá a integração de educadores num trabalho conjunto que revelará ao aluno a necessidade, cada vez mais urgente, de construção de um conhecimento crítico e global, capaz de perceber a realidade não como dado estável, mas como fenômeno dinâmico e imutável [1].

Quando o professor de Língua Portuguesa trabalha de maneira inter e transdisciplinar, a aprendizagem torna-se mais significativa para os alunos, para desenvolver uma consciência crítica da realidade, e, conseqüentemente, passarão dominar as mais diversas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

É preciso ter claro esse acesso às TICs, a fim de não agir no sentido de ampliar as desigualdades sociais no universo escolar. Afinal, o que se espera é universalização do ensino e aprendizagem a todos os educandos, não apenas a uma parcela destes. Por isso, deverá sempre considerar o

que, de fato, subsidia o discurso da liberdade de escolha, por exemplo, do aluno frente aos itinerários formativos propostos na reformulação do Ensino Médio.

Noutros termos, a liberdade de escolha esconde uma visão neoliberal a ganhar cada vez mais espaço na educação pública, sendo esta gerida por princípios privados em detrimento da efetiva democratização e emancipação do indivíduo. É necessário, sim, trabalhar a leitura e a escrita como elementos de plena participação social nas mídias digitais, como o Facebook, Instagram, Twitter, Blogs dentre outras. Porém, com o discernimento do processo de (des) regulação que favorecerá a expansão privada mercantil, ou melhor dizendo, a uma contrarreforma conservadora e privatista na educação instalada nos últimos anos.

Não podemos, sob pena de perdermos nossa liberdade de cátedra, aceitar passivamente uma orientação lógica e mercantil em curso desde a creche à pós-graduação brasileira. Nesse sentido, o uso das TICs, no Ensino Médio, precisará ser praticado com atenção, para inserir nosso aluno nesse universo de representações culturais, levando-os a perceber o jogo do mercado que organiza, distribui e expande novas formas de dominação social.

Portanto, usaremos, sim, tais recursos, com ciência do que está por trás das propostas privatistas e mercadológicas inscritas na pedagogia das TICs. Um ensino de língua e literatura efetivo explorará essas nuances sem descuidar dos fatores sociais, políticos, históricos e econômicos a impactar diretamente nos atos de linguagem dos estudantes contemporâneos.

2.4 Quarto momento

Lido, interpretado e analisado o romance selecionado, no *quarto momento*, o professor deverá exibir a versão do filme *Vidas Secas* [31], gravado em 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, adaptado da obra de Graciliano Ramos, que recebe o mesmo nome, disponível gratuitamente no *Youtube*.

Após a exibição do filme na sala de aula, o professor poderá estabelecer uma discussão com o objetivo de comparar a obra escrita com a obra audiovisual, para verificar as semelhanças e diferenças apontadas no filme. Dessa forma, os princípios do comparativismo poderão constituir excelente estratégia de leitura da interface entre discurso literário e o discurso cinematográfico.

Nesse contexto, caberá levar em conta os elementos específicos da linguagem cinematográfica, ao incluir elementos como a montagem, fotografia, som, cenografia, ponto de vista narrativo, responsáveis pela construção de significados.

Considerar a linguagem literária de *Vidas Secas* e a linguagem cinematográfica do filme adaptado é perceber a especificidade de cada meio, ao realizar uma mediação pedagógica que contribuirá para os alunos perceberem os efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar em relação ao texto de Graciliano Ramos.

Para ampliar ainda mais o horizonte da relação entre Literatura e Cinema, e articular múltiplas propostas de ensino e aprendizagem do aluno, o professor poderá exibir o filme *O menino que descobriu o vento*, de Chiwetel Ejiofor, com a finalidade de comparar as temáticas da seca, das relações de poder em tempos, espaços e culturas distintos.

Cumprir ressaltar que, embora a linguagem fílmica esteja pautada na linguagem escrita da obra, são, por natureza, gêneros distintos, uma vez que, no filme, há os elementos visuais e sonoros, além da perspectiva do diretor do filme.

A esse respeito, [32] afirma que os filmes podem ser uma linguagem alternativa apropriada para promover o encontro entre obra literária e o leitor pertencente a um público que se coloca a distância do livro em sua forma tradicional, mas que se encontra em contato constante com o mundo visual.

Nesse sentido, para o autor, a linguagem audiovisual dos vídeos do *Youtube* é atraente para os estudantes com resistência aos antigos paradigmas de apresentação e estudo da poesia como texto verbal. [32] também menciona o aspecto da criatividade e curiosidade do aluno, que poderão ser melhor despertados com o emprego de linguagens multimidiáticas na aula de literatura, ao trazer o uso de animações e montagens.

Nessa perspectiva, a exposição do filme de forma aleatória não produz um diálogo profícuo. Assim, o professor precisará usar as tecnologias de forma pedagógica no sentido de que, se as tecnologias forem usadas sem qualificação dos profissionais envolvidos, sem preparo e conhecimento, os vídeos não servirão para desenvolver o pensamento crítico, a pesquisa e a argumentação.

O ensino de língua e literatura, nessa perspectiva comparatista, permitirá ao professor articular uma zona de aprendizagem marcada por um diálogo transversal. Fazer isso é urgente para dimensionar as expansões contemporâneas da literatura e outras formas de produção de conhecimento no contexto do ensino médio praticado na escola brasileira.

2.5 Quinto momento

Pensando na expansão desse universo de relações, no *quinto momento*, o professor pedirá aos alunos para pesquisar no Laboratório de Informática músicas que retratem a seca como, por exemplo, *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga [33] e *Segue o Seco*, de Marisa Monte [34], com o intuito de explorar a letra, o ritmo e a melodia.

Assim sendo, o ensino de língua e literatura praticado nessa direção fundamentará a visão de que:

[...] incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para as salas de aula; quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala de aula não, mas perpassando tudo, como já é na escola [35].

Ao assumir esta postura, o professor de Língua Portuguesa abordará a literatura na perspectiva da intersemiose, ou seja, considerará o diálogo entre literatura e outras artes (pintura, música, fotografia, vídeos etc.), ao reconhecer a diversidade de linguagens e códigos [1].

2.6 Sexto momento

Por isso, no *sexto momento*, o professor deverá pedir para os alunos pesquisarem o gênero textual notícia. As temáticas deverão estar em conformidade com o romance *Vidas Secas*. Os grupos apresentarão para os demais colegas, com o objetivo de estabelecer relações entre o texto literário e o não-literário, ao focalizar as semelhanças (tema abordado) e diferenças (forma, recursos estilísticos, discursivos) entre os textos. Ao assumir esta postura, o professor enfatizará a literatura na perspectiva da intertextualidade.

Segundo [1], todo texto se constrói assentado em um mosaico de citações, ou seja, todo texto apresenta relações dialógicas com outros textos, o que configura o princípio da intertextualidade como constitutivo das práticas textuais, portanto, a leitura literária é, por natureza, intertextual. Afinal, o que importa é não cortar o fio, pois, leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto [36].

2.7 Sétimo momento

Ao fazer parte da ampliação desse fio estético e cultural, a aprendizagem da língua e literatura, no *sétimo momento*, será praticada pelos estudantes, ao exporem suas leituras acerca da obra, por meio do seminário. Para concretizar tal proposta, a turma será dividida em grupos, tendo em vista a perspectiva da transversalidades [1], conforme os seguintes temas:

- (i) as características literárias;

- (ii) a seca geográfica e a seca simbólica (ausência de sentimentos afetivos na relação familiar das personagens);
- (iii) a diferença de classes, a relação saber/poder, o domínio da comunicação;
- (iv) a migração, o clima, a vegetação, o espaço e a fome;
- (v) músicas e imagens que tematizam sobre a seca;
- (vi) filmes;
- (vii) representação cênica de um fragmento da obra;
- (viii) entrevista com o professor de literatura brasileira.

Para todas essas ações, existem ferramentas das TICs disponíveis para auxiliar os alunos na feitura dos materiais. Para a gravação do teatro, das músicas e da entrevista, os alunos poderão contar com o uso de câmeras fotográficas, *smatphones*, microfones, caixa de som, dentre outros aparatos tecnológicos.

Vale a pena, mais uma vez, recorrer aos apontamentos de Ana Elisa, para quem:

Aprender é extensivo a professores, pais e dirigentes, assim como ensinar, já que os ambientes de letramento vêm de fora da escola, tanto ou mais do que de dentro dela. Letramento é prática social, lembremo-nos. Isso inclui jovens e adultos, além da interação com linguagens, modalidades e semioses – nome que tenham -, além da compreensão e da atuação sobre a paisagem comunicacional que nos ocupa diariamente, e que nos desafia a todos, desejemos ou não [35].

Essa visão é fundamental para a compreensão da proposta aqui delineada, que está assentada no desenvolvimento de habilidades sociointeracionais, de um modo geral, numa perspectiva textual-discursiva.

2.8 Oitavo momento

Em direção à perspectiva do letramento como prática social, no *oitavo momento*, o professor deverá apresentar o plano da resenha crítica-informativa, que consiste na exposição do conteúdo, por meio da escrita, tece comentários sobre o texto analisado, destaca o assunto, os objetivos, a ideia central e os principais passos do raciocínio do autor [37].

A resenha, de acordo com [38] é um dos gêneros textuais mais solicitados aos alunos de graduação e pode ser desenvolvida em quatro etapas: introdução, sumarização, crítica e conclusão. Essas etapas são descritas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Etapas da produção da resenha

Etapas	Descrição
Introdução	

	São apresentados tema e propósito centrais do livro, informações sobre os autores e seu modo de produção, referências e outras publicações semelhantes, entre outros aspectos que o situem contextualmente.
Sumarização	Descreve-se a organização do livro e realiza-se seu resumo, com predomínio do discurso indireto, embora citações literais também sejam válidas.
Crítica	Avalia-se a obra positiva ou negativamente, considerando aspectos gerais e/ou específicos.
Conclusão	O livro é ou não recomendado, são apresentadas possíveis restrições e indicados seus leitores em potencial.

Fonte: [38].

Nesta proposta de ensino e aprendizagem da resenha crítica, é preciso ter em conta, que ela não é um resumo. Este é apenas um elemento da estrutura dela. Acrescente-se: se, por um lado, o resumo não admite o juízo valorativo, o comentário, a crítica [39]; a resenha, por outro, exige tais elementos.

Nem todas as resenhas possuirão os mesmos elementos constitutivos. No entanto, numa publicação científica, observamos, com rigor, os pontos salientados. Acrescente-se: se bem redigida, a resenha é um valioso instrumento de pesquisa; se, no entanto, a crítica apresentada é impressionista (gosto/não gosto), a resenha deixa de ter interesse para o pesquisador. Para mais sugestões sobre o trabalho com a resenha, verificar [37].

Após a exposição e explicação de cada item da resenha, com base em conceitos e exemplos, será solicitada ao aluno a escrita. Além disso, o professor deverá ressaltar os pontos relacionados à forma da resenha, principalmente, no que se refere à estrutura formal e à formatação do texto, conforme as normas da ABNT.

Ademais, aspectos acerca da sua funcionalidade nos espaços de interação social poderão ser abordados nesta etapa. Neste modo de ensinar, predominará a reflexão sobre como e quais ferramentas ou linguagens empregar, ao ter claro quais objetivos e funções guiam a mediação pedagógica.

2.9 Nono momento

Munido dessa finalidade, a prática docente, no *nono momento*, estará centrada na mediação do processo de escrita dos alunos, que redigirão uma resenha crítica do enredo do romance, ao comparar com as obras de arte anteriormente discutidas, para ser publicado num blog da turma.

A comparação das leituras e as relações com diferentes gêneros possibilitarão ao estudante compreender, de forma significativa, o conteúdo estudado, uma vez que consegue relacioná-lo com sua vivência em diferentes contextos. Para tanto, a habilidade de ler, compreender e escrever, a partir da articulação dos parágrafos, uma resenha crítica contribuirá para distinguir o que é principal do que é acessório em um texto desta natureza.

Nesta perspectiva, [40] pontua que o professor funciona como co-autor do texto, porque aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Para demonstrar a função social da escrita do discente, a publicação das resenhas críticas no blog tem o objetivo de estimular a visão deste como leitor e produtor de textos que expõem, refutam e redefinem pontos de vista de acordo com o lugar de fala.

A propósito, é bom reconhecer que, quando os alunos expõem criticamente o entendimento da obra literária nas resenhas e postam no blog para outros colegas e outras pessoas lerem, ampliam as formas de pensar e viver a literatura, de modo a fazê-los socializar suas construções de sentido para os textos, o que já é uma forma de fortalecer o ensino de língua e literatura.

Concernente ao blog, [41] afirma que essa ferramenta está inserida no contexto escolar e, pela diversidade de temas e recursos de que dispõem, podem não apenas acelerar a presença da internet nas escolas, como também constituir um modo transversal de qualificação do ensino, uma vez que o texto é escrito com o objetivo de circular socialmente e não apenas como um mero instrumento de avaliação.

Sobre a textualidade, [42] e [43] esclarecem que, em um texto, precisam ser considerados alguns fatores pragmáticos como a situacionalidade (situação para o texto), a intencionalidade (objetivo a ser atingido), a aceitabilidade (expectativa do receptor), a informatividade (grau de informação) e a intertextualidade (relação entre os textos). O domínio desses elementos permitirá realizar a leitura e produção de textos orais e/ou escritos em um patamar de qualidade para a socialização do conhecimento.

2.10 Décimo momento

Com base nos apontamentos de [42] e [43], no *décimo momento*, os alunos enviarão as resenhas, por e-mail, para serem lidas e corrigidas pelo professor. Agora, o docente poderá selecionar determinados fragmentos das resenhas dos alunos e evidenciar aspectos positivos e negativos da escrita:

- a) os objetivos foram cumpridos?

- b) o linha temática foi preservada (ou seja, há unidade temática) no texto?
- c) o texto apresenta coerência?
- d) os mecanismos de coesão foram utilizados adequadamente?
- e) foram respeitados os paralelismos sintáticos e semânticos no encadeamento de idéias?
- f) estruturalmente, o texto está organizado com respeito aos seus aspectos ortográficos, gramaticais e de pontuação (nos períodos e nos parágrafos)?

Inclusive, para tornar mais significativa a aprendizagem e uso das TICs, esta etapa poderá ser realizada com o auxílio da ferramenta revisão do word, que possibilita comentar, sugerir e apontar aspectos de ordem textual e gramatical.

Dessa forma, as exposições dos pontos sugeridos nas resenhas ficarão mais evidentes para os alunos perceberem em quais aspectos textuais precisarão concentrar sua atenção na reescrita da resenha.

2.11 Décimo primeiro momento

Neste fazer pedagógico, marcado pela dinâmica da leitura e reescrita, no *décimo primeiro momento*, as resenhas serão devolvidas aos alunos para os ajustes finais sugeridos pelo professor, com ênfase nos aspectos da análise linguística, textual e semântica.

Nessa fase, o emprego do computador é fundamental para o estudante reescrever a resenha crítica, porque essa ferramenta tecnológica possibilita eliminar, alterar, copiar, recortar, deslocar palavras, expressões e trechos.

Essas atividades marcam as sucessivas reescrituras a que um texto é submetido até a versão final. Retirando de tais tarefas, o peso das sucessivas refacções, o usuário pode concentrar-se na produção mais elaborada do texto de maneira a atender a seus objetivos, sem o ônus de copiar inúmeras vezes as passagens que deseja manter.

2.12 Décimo segundo momento

Finalmente, no *décimo segundo momento*, os vídeos produzidos serão disponibilizados no blog, a fim de os autores compartilharem o material e inserirem comentários. Os blogs disponíveis na internet são gratuitos, razão pela qual não comportam tantos vídeos, que seriam, primeiramente, disponibilizados pelos alunos no *Youtube*.

Assim, os vídeos e as resenhas poderão ser organizados nos links, formando um hipertexto, porque os usuários do blog podem ler, escrever e assistir os vídeos sem seguir uma ordem linear. A informação poderá ser organizada como uma rede em que os nós sejam porções de textos (ex. lista de itens, parágrafos, páginas) e links são relações entre esses nós (ex. associações semânticas, expansões, definições, exemplos; virtualmente qualquer tipo de relação que possa ser imaginada entre duas passagens de texto) [44].

Para [45], os hipertextos são “[...] textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem, inclusive, ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons”.

A respeito dessa temática, [46] destaca que a maioria dos referenciais:

Fazem menção a um conjunto de princípios e de concepções mais ou menos comum: a educação linguística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (‘heranças’); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise do funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas.

2.13 Síntese da proposta

Os doze momentos enfocados, nesta parte do artigo, bem como relacionados às concepções teóricas e críticas dos autores trazidos para discussão, além dos feitos por [46] nas linhas anteriores, procuramos apenas sugerir algumas possibilidades de ensino e aprendizagem da língua e literatura em perspectiva integrada.

Dessa forma, percebemos que a literatura precisa ser trabalhada na escola para além de um estudo histórico de autor e obra. Ela precisa ser estudada de forma a contemplar o porquê, para quê e de que maneira determinado conteúdo e/ou obra precisa ser ensinado. À medida que o professor analisa os critérios de escolha e de sistematização do estudo de um livro, indispensável se faz que reflita a respeito de como essa didatização ocorrerá.

Tais considerações precisarão estar presentes e observadas no currículo escolar. Também vale ressaltar que o caráter interdisciplinar e transdisciplinar colabora para uma aprendizagem significativa, uma vez que relaciona e aprofunda questões existenciais, culturais, estéticas, políticas, éticas, dentre outras, abordando-as articuladamente e não de forma isolada, descontextualizada.

Quando a escola se propõe a ensinar pelo viés diacrônico, sincrônico e multimodal, ela cumpre seu papel de formar alunos leitores e produtores de texto em diversas situações, ao propiciar domínio tanto de diversos gêneros quanto da linguagem oral, escrita e visual.

3 CONCLUSÃO: COMO E PARA QUE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA E LITERATURA HOJE?

Para finalizar nossa reflexão, tocaremos, rapidamente, no ponto central que norteou a elaboração da proposta metodológica sobre *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: como e para quê ensinar e aprender língua e literatura hoje? Nesta interpelação, reside o papel do professor de linguagem no sentido de estar empenhado em promover práticas de leitura nas quais o (a) aluno (a) tenha liberdade para questionar e expandir seu horizonte de expectativa.

Fazer isso significa reconhecer que tanto a obra quanto o escritor participam da enunciação de saberes, ao abrir lugar para pensar o diálogo permanente entre os textos, que passam a receber o toque reativador da recepção dos leitores e, assim, promover situações de ensino e aprendizagem da língua e literatura enquanto arte e forma aproximada com a vida, ao criar espaços e valores relacionados às múltiplas redes culturais da contemporaneidade.

A propósito, [14], em livro dedicado à relação entre análise literária e texto poético, mostra que o diálogo de um leitor com um texto constitui um diálogo de muitas vozes, a saber: a voz do leitor que analisa; a voz do leitor com outros leitores daquele texto; e a voz do leitor com suas leituras e análises anteriores.

Dentre as várias lições dadas *Na Sala de aula*, identificamos os muitos caminhos pelos quais o leitor constrói os significados, pela atividade de análise, que atribui a um texto [14]. O crítico literário desenvolve, nesse livro, temas constantes em sua produção como função da literatura, relação literatura e sociedade, literário e social.

Nesse texto de 1985, o intelectual paulista pretende sugerir ao professor e estudante de Letras maneiras possíveis de trabalhar o texto literário, ao manusear e discutir textos da literatura brasileira, de modo a dizer por que ler e discutir literatura, além de mostrar a transformação do externo em interno da obra literária.

Em tal projeto de leitura, [14] expande e pratica a concepção de literatura - tanto na produção quanto na recepção - como fator de humanização. Daí ser fundamental pensar hoje o texto literário como objeto de ensino e aprendizagem, ao reconhecer que o professor em sala de aula deverá ser leitor competente e desafiante capaz de provocar reações, emoções e prazer através das relações que a obra literária oportuniza.

De fato, nunca é demais considerar a importância da leitura literária, não somente para o sucesso das atividades escolares, como também para vida social, por ser inegociável o estabelecimento de políticas que privilegiem a leitura em todas as esferas da sociedade. Tendo isto em vista, cabe destacar o papel da família, biblioteca, escola e universidade, principalmente, o do

professor de língua e literatura, como instâncias mediadoras responsáveis para a promoção do letramento literário, a redefinição dos princípios de crítica literária contemporânea.

Para combater mais fortemente uma prática pedagógica cristalizada, podemos tomar, como ensina Alberto Manguel, ler como um ato de poder que permite romper com as práticas redutoras de preenchimento de fichas, respostas a questionários de livros didáticos, fragmentos de textos e uso de resumos que engessam o olhar de educandos (as) em detrimento da formação do leitor literário.

Ampliando mais o argumento, isso exige também da prática docente universitária uma preocupação redobrada com a elaboração e a constante revisão dos programas das disciplinas nas licenciaturas em Letras, pois é neste momento de formação do futuro professor de língua e literatura que ele tem a oportunidade de pensar alternativas metodológicas do trabalho com o texto literário em sala de aula. Isto é, articular os conhecimentos dos estudos literários, através das contribuições da teoria, crítica e história literária e comparativismo, fazendo convergir as abordagens históricas e tendências contemporâneas para pôr em questão o ensino da literatura e seu processo de escolarização, com vistas a diminuir a distância entre o que é teorizado e o que é posto em prática no dia a dia da sala de aula.

Nesse ponto, as disciplinas de *Literatura Portuguesa*, *Literatura Brasileira e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa* e *Literatura e Prática Curricular*, além de continuarem a promover a leitura, análise e interpretação do cânone e anticânone, ao contemplar indissociavelmente a produção contemporânea dessas literaturas e seus respectivos diálogos culturais, linguísticos e literários, dentre outros, poderão ser concebidas e praticadas em diálogo permanente com documentos oficiais como *Parâmetros Curriculares Nacionais*, *Orientações Curriculares* e *Base Nacional Comum Curricular*, ao abordar perspectivas de trabalho com o texto literário em suas diferentes configurações discursivas.

Isso não significaria aprisionar o professor-pesquisador às demandas pedagógicas em desfavor da reflexão comprometida e inovação da metodologia de pesquisa em Língua e Literatura, ao contrário, em grande medida, cooperará para fomentar o exercício do ensino, formação e prática intelectual como esferas comunicantes para estreitar o debate em torno do lugar de enunciação de professores do magistério superior e educação básica.

Dessa forma, estabelecer a conexão de olhares sobre tais instrumentos oficiais de política educacional constitui tarefa urgente para produzir estratégias de compreensão da relação entre

livros didáticos, escolas, leituras, leitores e texto literário, tendo em vista compreender a formação da leitura no Brasil na direção do que preconizam [47].

Além dessa guinada crítica, é preciso não perder de vista as contribuições de *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini; *A reinvenção da catedral: literatura e ensino em debate*, Lígia Chiappini Moraes Leite; *Literatura: arte, conhecimento e vida*, Nely Novaes Coelho, Teoria literária na escola, Ivete Walty e Graça Paulino, *Letramento literário: teoria & prática*, Rildo Cosson, *Caminhos para formação do leitor*, Renata Junqueira.

De todo modo, mais do que nunca a convivência com tais textos, leituras e perspectivas tão híbridas, ao mesmo tempo instigantes, tem produzido em nós, professores de língua e literatura, impactos na constituição de nossa subjetividade em sala de aula, mas especialmente, contribuído para reconhecer que a formação do aluno se dá pautada em valores. Tal qual Paulo Freire nos alertava, não há neutralidade no plano da tomada de decisões sobre os projetos de ensino que articulamos para praticar a docência no ensino básico e superior.

Nossa função de professor é oferecer perspectivas a nossos (as) alunos (as), descortinando-lhes realidades impensáveis, tirando-os de um lugar cultural restrito e ampliar seus horizontes e universo de conhecimento. Nesse sentido, a leitura e mediação pedagógica do texto literário colocam-se como estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser articuladas para dotar os (as) educandos (as) da capacidade de apropriar-se da língua e literatura de modo diverso e heterogêneo.

Em consequência, esse processo de apropriação só pode ser concretizado no contato efetivo com o texto artístico, que contém um conhecimento diferente acessado na experiência de leitura, vista como exercício pleno da alteridade. Em sua natureza extraordinária de fazer circular versões do mundo, o discurso literário tomado como objeto de ensino e aprendizagem se torna muito mais produtivo do ponto de vista do leitor quando este amplia a estocagem de situações e de livros que o desafia a entrar no jogo das significações que o texto literário oferece. Desafiado a praticar a leitura como um jogo que exige repetição contínua e renovada, o leitor formado pelo professor de língua e literatura, principal mediador da criação de leitura, transitará por um acervo literário composto de múltiplas significações culturais, sem buscar classificar essa ou aquela obra como pertencente a escolas literárias.

Tendo, por exemplo, *Vidas Secas*, como seu ponto de partida para produzir significações, o professor de língua e literatura realizará uma sistematização das bases teóricas e metodológicas sobre as quais é possível reconhecer o conhecimento literário produzido na obra artística. Por

esse viés, o futuro professor da educação básica disporá de instrumentos de leitura, análise e interpretação para trabalhar língua e literatura em perspectiva integrada. Por conseguinte, saberá como organizar, revisar e fazer as transposições didáticas necessárias, com a finalidade de fortalecer o ensino e a aprendizagem de língua e literatura, formação do leitor e letramento literário calcado no texto literário.

Pelo exposto, nunca é demais lembrar que tal modo de ensinar não é estanque, mas carece de constante reflexão sobre a prática docente, distanciada de uma estabilidade protocolar e submedida de bom grado à redescoberta diária do quanto somos seres de linguagem e, por isso, somos capazes de criar e viver diferentes mundos.

Assim compreendido, o nosso papel de professor é o de assumir e criar os pressupostos de um pensamento mais nosso, para que a avaliação de nosso lugar e tempo de fala deixe de ser feito a partir de categorias criadas somente por agentes externos à sala de aula, seja na academia, seja na escola. Precisamos passar a interrogar os princípios que gerem a política de vigilância do fazer pedagógico concentrado na lógica do domínio da informação, que é importante, todavia não substitui uma análise crítica das relações de poder sobre as quais estão assentadas nossas práticas cotidianas.

Ao conjugar tais princípios, o como e o para que ensinar e aprender língua e literatura tornam-se sempre móveis, permitindo uma constante reavaliação de nossa prática pedagógica, com vistas a promover a autonomia e a emancipação do educando e viver a trama da linguagem em suas diferentes TICs.

REFERÊNCIAS

- [1] MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- [2] OLIVEIRA, M; WILSON, V. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- [3] CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. 1ª ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- [4] SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- [5] ANTUNES, I. *Aula de Português: encontros e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- [6] BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

- [7] WITTKÉ, C. *A inclusão de projetos, de práticas didáticas e de transposição didática na formação docente*. Revista Leitura v. 1, nº 60 – Maceió – Jan./Jun. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/5259/3721>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- [8] LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In *Leitura em Crise na Escola*. As Alternativas do Professor. ZILBERMAN, R. (org.), Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.
- [9] CARVALHO, A. Literatura em sala de aula: discutindo conceitos, repensando saberes, elaborando propostas. In: ARAÚJO, D. L.; FERREIRA, E. C. A.; CARVALHO, A. S. (orgs.). *Língua e literatura no ensino médio: propostas* [livro eletrônico]. 2 ed. Campina Grande. EDUFPG, 2019.
- [10] CEREJA, W. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- [11] BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- [12] EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- [13] JAUSS, H. R. A história da literatura como provocação à teoria literária. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- [14] CANDIDO, A. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.
- [15] CAMPOS, H. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- [16] GERALDI, J. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- [17] ALMEIDA, G. *Transposição didática: por onde começar?*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [18] SEVERINO A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo 23. Ed.rev.e atual. Cortez, 2007.
- [19] BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e de Desportos, 1998.
- [20] BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.
- [21] CANDIDO, A. *Ficção e Confissão: Ensaio sobre Graciliano Ramos*. 3.ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- [22] ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [23] COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- [24] ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo, Parábola, 2017.
- [25] HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.
- [26] MOITA LOPES, L. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

- [27] PORTINARI, C. Série Retirantes: *Criança Morta*, 1944. Painel, óleo e tela. 180 x 190 cm. Disponível em <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2735>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- [28] PORTINARI, C. Série Retirantes: *Menino morto*, 1944. Painel, óleo e papel. 69,5 x 87,5 cm. Disponível em <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/604>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- [29] PORTINARI, C. Série Retirantes: *Enterro na rede*, 1944. Pintura, aquarela e papel. 17,5 x 15,5 cm. Disponível em <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/5008>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- [30] WALTY, I. Graciliano e Portinari: intelectuais em trânsito. In: *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. CHIAPPINI, Ligia; BRESCIANI, M. S. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.
- [31] *VIDAS secas*. Dirigido por Nelson Pereira dos Santos, 1963. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=m5fsDcFOdwQ>. Acesso em 10 jul. 2020.
- [32] SILVA, M. *A linguagem multimidiática do Youtube e o ensino de literatura*. Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2009.
- [33] GONZAGA, L; TEIXEIRA, H. *Asa Branca*. Intérprete Luiz Gonzaga. Disponível em <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- [34] BROWN, C. *Segue o seco*. Intérprete: Marisa Monte. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=14WLDrN_5k0. Acesso em: 10 jul. 2020.
- [35] RIBEIRO, A. *Escrever, hoje*: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.
- [36] PAULINO, G.; WALTY, I; CURY, M. *Intertextualidades: teoria e prática*. São Paulo: Formato, 2005.
- [37] MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.
- [38] VIEIRA, F. E; FARACO, C. A. *Escrever na universidade: fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- [39] MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- [40] GERALDI, J. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- [41] GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIIE05. Universidade do Minho. Leiria, Portugal, 2005. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.
- [42] COSTA VAL, M. *Redação e Textualidade*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- [43] ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [44] ROUET, J; LEVONEN, A; DILLON, SPIRO (eds.). *Hypertext and Cognition*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 1996.
- [45] COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis)curso. V. 9, N. 3. Palhoça, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

[46] ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?. In: [RE]Discutir texto, gênero e discurso. SIGNORINI, I. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

[47] LAJOLO, M; ZILBERMAN R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Editora Unesp, 2019.