

ENSINO DE LITERATURA: INTERFACES DIALÓGICAS COM O MÉTODO RECEPCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Waldemar Cavalcante Lima Neto¹
Ivanda Maria Martins Silva²

Resumo

As sequências didáticas são instrumentos que favorecem a interação do estudante no processo de ensino-aprendizagem, por isso, este artigo tem como finalidade relatar os resultados da aplicação de uma sequência didática pautada nas orientações de Rildo Cosson (2014) com fim ao ensino de literatura numa turma de educandos do 2º ano do Ensino Médio, além considerar o método recepcional exposto por Aguiar e Bordini (1998) na perspectiva de formação de leitor e abertura à reflexão linguística, tendo como mote a interdisciplinaridade. Assim, através da abordagem qualitativa, foi proposta uma sequência de atividades aos estudantes do 2º ano de uma escola pública em Recife – PE, na qual considerou-se as expectativas dos educandos, compreendendo-os como sujeitos sociais. Os resultados apontam que essa estratégia permite um ensino mais prazeroso, promove o acesso à literatura, promove a interação, além de cooperar para o pensamento crítico-reflexivo e a exploração das potencialidades da linguagem, em especial, a literária.

Palavras-chave: Sequência didática. Método recepcional. Intertextualidade. Texto literário.

LITERATURE TEACHING: DIALOGIC INTERFACES WITH THE RECEPTIONAL METHOD FOR THE FORMATION OF READERS

¹ Possui graduação em Gestão em turismo pelo Instituto Federal de Pernambuco (2010) e graduação em letras pela Universidade de Pernambuco (2011). Possui especialização na área de linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa (UPE) e Gestão e produção cultural com ênfase em eventos (FAFIRE). É mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (2019), além disso, é discente regular do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atua com o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas procurando desenvolve trabalhos na perspectiva de formação do professor e do educando valorizando a integração, o respeito e a solidariedade em meios multiculturais. Atualmente é agente sindical do SINTEPE - Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Pernambuco. ORCID < <https://orcid.org/0000-0001-5557-2362> >. E-mail: wal_lundgreen@hotmail.com

² Graduada em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal de Pernambuco (1993), Especialização em Literatura Brasileira pela UFPE (1995), Especialização em Educação Continuada e a Distância pela UNB (2011), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1997) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Atualmente é professora associada nível 3 da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE. Também exerceu a função de Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa EAD/UFRPE, no período de 2009 a 2019. É docente nos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia EAD/UFRPE, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL-UFRPE) e no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE). Tem experiência como professora autora na elaboração de materiais didáticos para cursos EaD, realizados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e pela Universidade de Pernambuco (UPE). É autora da obra *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*, tese de Doutorado publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, em parceria com a Prefeitura da Cidade do Recife (PCR). Tem experiência nas áreas de Letras/Linguística e Educação, com publicações sobre: educação a distância- EaD, letramento digital, letramento literário, ensino de literatura, materiais didáticos. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-2724-0528>>. E-mail: ivanda.martins@ufrpe.br

Abstract

The didactic sequences are instruments that favor the interaction of the student in the teaching-learning process, so this article aims to report the results of the application of a didactic sequence based on the guidelines of Rildo Cosson (2014) with an end to the teaching of literature in a class of students of the 2nd year of high school, in addition to considering the receptional method exposed by Aguiar and Bordini (1998) in the perspective of reader formation and openness to linguistic reflection, with interdisciplinarity as its motto. Thus, through the qualitative approach, a sequence of activities was proposed to the 2nd year students of a public high school in Recife - PE, in which the expectations of the students were considered, understanding them as social subjects. The results indicate that this strategy allows a more pleasurable teaching, promotes access to literature, promotes interaction, and cooperates for critical-reflexive thinking and the exploration of the potentialities of language, especially literary.

Keywords: Didactic sequence. Reception method. Intertextuality. Literary text.

1 INTRODUÇÃO

A sequência didática é um instrumento que facilita a aprendizagem quando esta se constrói por meio de reflexões e respeitando as competências e as habilidades necessárias para a aprendizagem do estudante em formação, além de contribuir para o trabalho e prática docente. No tocante ao ensino de literatura a sequência didática colabora para estimular a leitura e a produção de textos literários, bem como favorece para que a prática do professor contribua com a formação de leitores de textos literários (CEREJA, 2005).

Outrossim, é importante refletir sobre a forma como é recebido o texto literário pelos estudantes. Nesse sentido, faz-se preciso refletir sobre a estética da recepção, a qual se preocupa com o olhar do estudante sobre o texto que lhe é apresentado. Dessa forma, alude-se não apenas as concepções de Cosson (2014), Cosson (2020), mas também aos direcionamentos trazidos por Aguiar e Bordini (1998) a respeito do método recepional.

Para Dalvis (2013, p. 03) os textos a serem lidos não são pensados em diálogo com as práticas não-escolarizadas de leitura literária e nem em diálogo com as outras práticas culturais em que os estudantes estão envolvidos na cotidianidade. Assim, o ensino de literatura na escolarização básica, geralmente, está associado a uma preocupação que atende não à formação de um leitor humanizado, capaz de ser:

um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Tem-se observado uma prática de ensino de literatura que, a partir dos livros didáticos, não alcança plenamente dois objetivos cruciais: a formação de leitores competentes de textos literários e a consolidação de hábitos de leitura (CEREJA, 2004). Portanto, afirma Cosson (2020, p.20) que:

no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira; uma cronologia literária em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos.

É importante salientar que a leitura literária coopera com a criticidade do leitor. Para Aguiar (1988), tal leitura deve pautar-se e ser levada ao educando de modo a despertar-lhe o interesse e a vontade de aprofundar-se nas leituras como mecanismo de entender a pluralidade, as interpretações e aquisição de saberes fundamentais à vida. É notório que o texto, enquanto mensagem constituída por signos, traz um sentido a ser refletido, pensado e revisitado.

Rildo Cosson (2014) acredita que este processo de aproximação e de aprofundamento de leitura deve ser constituído por etapas, que permitem analisar, interpretar, criticar, o que gera um resultado. Portanto, diversos métodos são utilizados na educação básica para despertar ou tentar conquistar a atenção dos alunos, em especial o método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1998), o qual parte da recepção do aluno, convidando-o para a aventura interpretativa da leitura em diálogo com o seu universo de modo dialógico.

Nessa perspectiva, Cosson (2014) orienta seguir algumas etapas básicas, a saber: motivar, introduzir, ler e, por fim, interpretar. Seguindo esta sequência é possível desenvolver o hábito de ler textos literários e ampliar seus horizontes de leitura, além disso, é possível ainda desenvolver habilidades e saberes linguísticos nos estudantes em formação.

Portanto, Beach e Marshall (1991) consideram que o estudo da literatura poderia ser justificado por sua habilidade para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente. É imprescindível considerar ainda que o ensino de literatura tem sido um instrumento poderoso para a formação humana e imersão na própria arte, mas também pode colaborar com a vivência dos conteúdos do próprio currículo.

Portanto, ao pensar na forma como é ensinada a literatura na educação básica e os conteúdos linguísticos que são discutidos a partir da leitura de textos literários, faz-se necessário

repensar e dinamizar uma forma de leitura mais prazerosa dos textos literários nesse momento da formação do indivíduo.

No Ensino Médio, o ensino de literatura tem sido direcionado para a memorização de nomes de obras, enredos, biografias de autores e, os processos inerentes à leitura crítica, reflexiva e, como aponta Rouxel (2013), sensível, que permite a construção de um sujeito mais humano com ênfase ao campo das emoções e da arte, têm sido pouco explorados. Dessa forma, indaga-se: será que é possível, através da utilização da sequência didática básica de Cosson, promover o ensino de literatura na perspectiva de formação de leitores (figura central), considerando o seu papel e a sua recepção em relação ao texto literário e abrir-se à reflexão dos conteúdos linguísticos sem que a o texto literário seja reduzido?

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo relatar os resultados da aplicação de uma sequência didática pautada nas orientações de Rildo Cosson (2014) com fim ao ensino de literatura numa turma de educandos do 2º ano do Ensino Médio, além disso, considerar o método recepcional exposto por Aguiar e Bordini (1998) na perspectiva de formação de leitor e abertura à reflexão linguística, tendo como mote a interdisciplinaridade. Através de uma abordagem qualitativa e considerando o universo subjetivo dos sujeitos, pensou-se numa maneira de conceber a literatura como uma fonte que, conforme elucidada Cosson (2020), serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Logo, foi elaborada uma sequência didática e aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio pertencentes a uma escola pública localizada no Recife- PE.

Desta forma, o texto selecionado como principal faz parte da tendência romântica e de autoria de Gonçalves Dias *Canção do exílio* e o texto de motivação é o Hino Nacional brasileiro, de Joaquim Osório Duque Estrada que, ao compor o Hino Nacional do Brasil, inspirou-se no poema já supracitado fazendo uso da intertextualidade. Por fim, pode-se dizer que esta intertextualidade servirá de norte para unir os textos escritos em épocas distintas e a partir deste elemento aprofundar-se nos estudos da literatura romântica nacional e no conteúdo já supracitado. Além disso, é imprescindível salientar que, para a análise dos dados, assumiu-se à perspectiva da análise de texto que considera os saberes prévios dos educandos e direciona para uma análise mais profunda do evento textual, neste caso, o texto literário.

2 O PROFESSOR E O DESAFIO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Diariamente o professor é convidado e recebe a árdua tarefa de permitir que seus estudantes se percebam como construtores de momentos de aprendizagens significativas que lhes tragam conhecimentos para serem utilizados na vida pessoal, profissional e que possibilite a oportunidade de ampliarem a sua visão de mundo. Neste processo, os estudantes, na escola, são convidados a aprender, como também ampliar seus horizontes de expectativas e, deste modo, questionar o seu entorno, a vida, a si próprios, redesenhar e criar possibilidades interpretativas de sua existência promovendo sua aprendizagem enquanto contínuo.

É notório que nesta gama de responsabilidades e fins é função da escola, sendo representada pela figura docente, o papel, a obrigação de dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, pois é ela que dinamiza e poderá criar ambientes satisfatórios, propícios à ampliação de olhares. Adicionalmente, conforme Versiani (2014, p. 29), a leitura constrói sentidos, e, estes sentidos podem ser dirigidos para a leitura com fins de informação ou literários, podendo situar o leitor nas diversas dimensões, entre as quais levará ao entendimento de contextos da vida real ou até mesmo a escapar dela.

Sendo assim, faz-se necessário apresentar aos leitores a finalidade da leitura literária, que, segundo Green (1998, p. 12), é construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos os assuntos que nos rodeiam, na vida, na escola, no trabalho. Partindo desse pressuposto, na escola, os textos literários podem cooperar para a aquisição de saberes linguísticos e trabalhar os conteúdos, tais como a intertextualidade. Além disso, para Cosson (2020, p.17), o texto literário cumpre um papel humanizador. Portanto, o professor deve criar as condições para que seja possível esse diálogo em que a literatura permita ser um momento de deleite, de prazer e de aprendizado significativo.

Pensando no ensino da intertextualidade, a exemplo, é necessário que o professor mediador deixe claro o que defende Dionísio (2014, p.82) a este respeito, a saber: as aulas requerem mais do que uma análise técnica da linguagem, mas também a leitura de culturas, à volta, por detrás, por debaixo, ao longo de, depois e dentro do texto. Reforçando esta ideia, tem-se Aguiar e Bordini (1998, p. 81) que afirmam ser a obra literária um cruzamento de

apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.

Por fim, o ensino de literatura pode dinamizar uma imersão nos estudos culturais, como também nos aspectos da estrutura linguísticas sem que haja a diminuição do texto literário enquanto expressividade e dado cultural. Por isso, o professor é, sem dúvida, um sofrido protagonista nesse processo (PAIVA; MACIEL, 2014, p. 118).

3 A LITERATURA, O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE INTERTEXTUALIDADE

A literatura é um vasto e profundo campo do saber. Conforme Lajolo (1984, p.79) é uma forma de linguagem humana, a qual para Cândido (1995) deve ser vista como um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.

Por meio dela há a expressão do belo, do pensamento, dos sentimentos ora por meio dos versos, ora por meio da prosa. Lajolo (1984) ainda afirma que ela, enquanto documento, revela o retrato de uma sociedade que ela considera. Dessa forma, cabe pensar que a literatura, vinculada a um determinado contexto histórico, pode conter traços significativos de uma época expondo seu quadro sociocultural. Logo, é cabível depreender que a leitura do texto literário possibilita um envolvimento rico e criativo, não se limitando apenas ao livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno.

A prática de leitura, sob mediação do professor, deve considerar a complexidade advinda com todo o processo percorrido da ação de ler textos literários, com o objetivo de ampliar sentidos. Além disso, como considera Cosson (2020, p. 16), a exploração de potencialidades da linguagem que não tem paralelo com outra atividade humana. Trata-se de uma experiência que põe o ser em processo de descoberta de si e do mundo que o cerca, pois, visa à valorização social (ROUXEL, 2013, p.19).

Assim, o texto literário é um objeto social e para que ela exista é preciso que alguém o escreva e que outro o leia, permitindo compreender que há um processo de intercâmbio social (LAJOLO, 1984, p.16). Por isso, a apreciação do texto literário deve considerar o sujeito leitor

como um agente responsável pelos efeitos que o próprio texto causa, além disso é preciso entender o leitor como o principal crítico que recebe a obra e amplia os seus horizontes de expectativa através da construção de múltiplos sentidos, os quais são pelo próprio leitor imaginados e, por fim, interpretados (ISER, 1979, p. 107).

E, nesse processo, ao professor cabe criar as condições para que o encontro do educando com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2020, p. 29). Por isso, o texto literário deve ser não só o objeto central das aulas, mas também abordado com base em pelo menos duas dimensões: as de suas relações com as situações de produção e de recepção – nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário (CEREJA, 2005, p.161).

No que tange ao uso dos textos literários para promoção do ensino da intertextualidade é preciso que o professor incorpore nas suas intenções a expectativa no nível linguístico, o que Aguiar (1998, p.84) considera ser um aprofundamento no horizonte de expectativa linguística, no qual se pode refletir a respeito dos fenômenos concernentes à língua e, no caso da intertextualidade, estabelecer relações entre os textos literários, percebendo as marcas de um texto em outro texto, visto que:

um texto é feito de múltiplas escrituras, elaboradas a partir de diversas culturas e ingressante em uma relação mútua de diálogo, paródia, contestação; mas há um lugar em que esta multiplicidade é percebida, e este lugar [...] é o leitor (BARTHES, 1984, p.69).

Se por um lado, o professor é desafiado a estabelecer um ensino com ênfase na diversidade de entendimento partida do educando, ele também é desafiado a explorar os recursos técnicos da linguagem, inserindo-se neste campo a intertextualidade, a qual, conforme Júlia Kristeva (2005), é absorção e transformação do outro texto, isto permite inferir que a intertextualidade é um fator de coerência em que se recorre ao conhecimento prévio de outros textos.

A exemplo, pode-se mencionar a relação existente entre a *Canção do Exílio* do poeta romântico da primeira geração Gonçalves Dias e o Hino Nacional brasileiro, cuja autoria é de Joaquim Osório Duque Estrada. É possível, na relação entre os textos, perceber um diálogo intertextual (2005, p.75). Desta forma, na relação entre os textos, pode-se perceber uma

apropriação e compreender que a intertextualidade, em textos literários ou não é bastante utilizada, neste caso promovendo diálogos.

Outro fator que deve ser considerado diz respeito ao fato de a intertextualidade se associar ao conhecimento de mundo partilhado pelo receptor (aqui sendo o estudante), por isso é importante que o professor mediador apresente muitos textos, em especial os literários, ao seu alunado para quando houver diálogo entre os textos o estudante reconheça-o e entenda o fenômeno de um texto contido em outro texto ou o diálogo entre eles.

Há várias formas de promover este dialogismo, como exemplo, pode-se citar a citação, a paráfrase, a paródia e a epígrafe. No fenômeno da intertextualidade, por sua vez, um texto faz referência a outro, tratando-se de uma apropriação. A respeito disso, considerou Kristeva (2005, p.68):

Bakthin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar de noção de intersubjetividade, instala-se a intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.

Portanto, o intertextual por essa concepção dialógica, acontece porque os textos não são adâmicos (originais), afinal um texto é sempre composto de um texto anterior. Eles são reconstruções que se materializam em outro texto, isto é, remetem-se, referem-se, reportam-se, relacionam-se numa perspectiva de intercâmbio o que permite considerá-los como um evento comunicativo.

Dito isto, a relação estabelecida entre o *Hino Nacional Brasileiro* e a *Canção do Exílio* é uma apropriação por citação. Trata-se de uma retomada sem alteração, ou seja, uma retomada idêntica ao que fora dito anteriormente em outro texto, por isso, de modo geral ela apresenta-se com aspas (“ ”) marcando assim a citação, a menção na íntegra. Tal como pode ser observado em seguida.

Quadro 1. Relação entre o texto poético e o Hino Nacional.

<i>Canção do Exílio</i>	<i>Hino Nacional Brasileiro</i>
Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores Nossos bosques têm mais vidas Nossas vidas mais amores	Do que a terra mais garrida Teus risonhos lindos campos “têm mais flores” “Nossos bosques têm mais vida” “Nossa vida” em teus seios “mais amores”
(DIAS, Gonçalves. <i>Canção do Exílio</i>)	(DUQUE ESTRADA, J.O. <i>Hino Nacional Brasileiro</i>)

Fonte: Autor (2020)

Com a leitura do texto literário (*Canção do exílio*) e do *Hino Nacional Brasileiro*, é possível refletir no aspecto linguístico inerente a própria intertextualidade, pois é visto que o *Hino Nacional* traz elementos do texto da *Canção do exílio* e fortalece a compreensão de que há um cruzamento de superfícies textuais (KRISTEVA, 2005, p.66). Portanto é possível desenvolver sequências de estudo que tragam o esclarecimento do educando, aprendizagens significativas e apreensão do conteúdo intertextual com o objetivo de torná-lo capaz de perceber os cruzamentos textuais e perceber como um texto pode ser citado em outro sem ser considerado plágio. Nesta perspectiva, faz-se necessário citar a concepção de diálogo entre textos que Kristeva (2005, p.72) compreende como relações intertextuais. Logo, usa-se um exercício que se debruça sobre o cruzamento destas superfícies, considerando a ambivalência da escritura.

A leitura dos textos com ênfase na intertextualidade permite compreendê-los não apenas como uma fonte de mensagem constituída por signos que trazem um ponto de vista a ser refletido, que transmita mensagem. Eles são polissêmicos, plurais, levam e trazem heterogeneidade e interpretações múltiplas, contribuindo para provocar no leitor reações múltiplas, pois conforme Faria (2005, p.12):

sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo –, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc.

Portanto, depreende-se do aqui exposto que o ensino de literatura pode ser eficaz não apenas para mergulhar-se no texto literário e estudar os fenômenos que podem ser encontrados a partir do contato com os textos, como é o caso da intertextualidade, mas, devido às facetas que ele possui, é possível incentivar a leitura e a produção de textos literários sob a permissão de que o leitor e sua visão são peças fundamentais para que o fim da leitura e da própria produção textual seja a promoção em aspectos plurais do próprio ser em formação.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O MÉTODO RECEPTIVO

Para a produção deste estudo foi realizada uma atividade com estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola de Referência na cidade do Recife - PE, a qual se fundamentou na diretriz do método receptivo de Aguiar e Bordini (1998) em diálogo com a sequência didática proposta por Cosson (2014). Os textos literários que serviram de aporte para o estudo da intertextualidade foram o *Hino Nacional Brasileiro* e o texto poético *Canção do Exílio*. Ambos possuem relação dialogal, a qual foi percebida pelos educandos por meio de fragmentos textuais que citados em um apareciam no outro, como exemplo o fragmento “*nossos bosques têm mais vida*”.

A utilização deste recurso permite compreender que a intertextualidade é um diálogo existente entre os textos que estão sendo comparados no qual há evidências claras de que um dos textos faz apropriação, citando de modo direto, informações do texto no outro, ou seja, uma referência a um discurso já proferido e que foi intencionalmente repetido com o fim de tornar claro ou reforçar a ideia já antes mencionada ou utilizar-se dela para defender o ponto de vista do autor em relação a um determinado fato ou fenômeno.

No decorrer das aulas utilizadas para a reflexão sobre este conteúdo a sequência didática foi de suma importância para a assimilação dele, cooperando para o aprendizado, sendo também necessário levar em consideração o método receptivo, pois sua aplicabilidade em função dos horizontes de expectativas do estudante permitiu aos educandos envolvidos constatarem, compararem os textos, considerando a dimensão social do sujeito estudantil, tendo-o como sujeito participante e respeitando o seu conhecimento de mundo em relação ao que lhe foi apresentado.

É importante salientar que a sequência didática básica, defendida por Rildo Cosson (2014), é uma importante estratégia para conduzir os estudantes a refletirem não apenas sobre o texto literário, ou seja, no aprender literatura, como também é uma maneira de apresentar aos educandos os elementos que partem da teoria à prática, tecendo considerações que valorizem a visão de mundo do estudante que tem acesso ao texto. Sendo assim, a utilização da sequência didática é tida como um recurso estratégico do professor ou professora para colaborar com a aprendizagem significativa e é neste percurso que o docente, ao promover a sequência, deve considerar a visão de mundo, os conhecimentos prévios do estudante, para permitir que sua prática seja influenciada pelo ponto de vista do alunado.

Para Moreira (2015, p. 16), o professor ou professora que segue por este traçado possibilita uma aprendizagem pautada na afetividade, em que o ser que aprende é pessoa, dotada de sentimentos, vem ao ambiente escolar com uma visão holística ampla. Assim, não tem sentido falar do comportamento ou da cognição sem considerar o domínio afetivo, os sentimentos do aprendiz, porque ele é pessoa, portanto, pensa, sente e realiza ações diversas.

Portanto, a utilização da sequência didática básica de Cosson (2014) é propícia ao desenvolvimento do ensino de literatura e outras condições linguísticas, pois ela permite não apenas adentrar nas dimensões do próprio texto, porém ir experienciando os fatores apresentados no método recepcional discutido por Aguiar e Bordini (1998) que tem seus pilares fundamentados na concepção de que a aprendizagem literária e dos demais aspectos linguísticos (sendo este um dos horizontes mencionados no método) estão imbricados a visão de mundo do estudante e, por isso, deverá ser considerada. Além disso, esta associação da sequência com o método recepcional se torna imprescindível para a promoção de saberes revisitados e/ou descobertos a partir da partilha dos conhecimentos dos educandos, os quais traduzem a visão de mundo dos sujeitos (SILVA, 2003).

A sequência didática básica de Cosson (2014), compõe-se das seguintes etapas: a motivação, que prepara o estudante para ir ao encontro do texto literário, a introdução na qual é apresentada a obra literária e o autor, de contínuo a leitura que se debruça sobre a leitura do texto em si, fazendo as inferências necessárias com a mediação do professor e, finalmente, a interpretação, na qual os estudantes compartilham suas aprendizagens acerca do que lhes foi apresentado.

Zabala (1998, p. 20) conceitua a sequência didática como sequências de atividades de ensino/aprendizagem o que é possível perceber na sequência apresentada por Cosson (2014), o autor explica que:

as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (ZABALA, 1998, p.20).

Ao utilizar a sequência didática de Cosson (2014), desperta-se o interesse do estudante pela leitura e produção de textos e associada ao método recepcional de Aguiar e Bordini (1998) poderá ser potencializadora do letramento literário.

Por isso, ao trabalhar o texto como elemento que vai além da mensagem constituída por signos a abordagem estética da recepção defende que o texto quanto objeto, ao longo da história é mutável e é recebido por um sujeito histórico que permite compreender a literatura como ato de comunicação (ROUXEL, 2013, p.18).

Como se pode notar, ainda que haja o processo de intertextualidade, a leitura não será nunca a mesma, uma vez que há o relativismo histórico-cultural e tem-se como fundamento o ponto de vista do leitor, ou seja, o leitor crítico traz consigo seu conhecimento a partir das experiências vividas. Ao adotar o método recepcional como elemento significativo para análise do conteúdo e dos textos escolhidos há a possibilidade de compreender o texto literário como um material aberto, amplo, dialogável com os mais diversos contextos sócio-históricos conhecidos e vividos pelos leitores. Isso pode ser compreendido através das palavras de Aguiar e Bordini (1998, p. 81):

a utilização do método recepcional permite refletir no conceito enrijecido da literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo, no qual o texto é um simples objeto. [...] Por isso, o método recepcional a obra é tida como: um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada. (AGUIAR; BORDINI, 1998, p.81, grifo nosso).

Sendo assim, o método da recepção foi considerado para que houvesse uma maior aproximação entre o texto e o leitor, contemplando a historicidade de ambos como elementos constituintes da aprendizagem como um todo. Ao associar as estratégias utilizadas

desenvolveu-se uma prática pautada no respeito e na cooperação entre as partes (professor e estudante) e os resultados deste estudo serão elucidados nos dados da pesquisa e discutidos a luz do referencial teórico que a embasa.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para alcançar êxito no ensino da intertextualidade por meio dos textos lidos foi usada a sequência didática apresentada por Rildo Cosson (2014) que permite a experiência do literário (COSSON, 2020, p.47).

Durante a aplicação da sequência didática orientada por Cosson (2014) aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, no presente estudo, percebeu-se que a assimilação e acomodação do conteúdo intertextualidade obteve maior êxito quando associada as suas concepções ao método recepcional apresentado por Aguiar e Bordini (1998), o qual considera os horizontes de expectativas do leitor, neste caso os estudantes do segundo ano do Ensino Médio.

Desta forma, as aulas de literatura que tinham como objetivo a imersão no poema da primeira geração do romantismo *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias e *Hino Nacional Brasileiro*, de Osório Duque Estrada, permitiram um exercício da interdisciplinaridade. Ao seguir os passos da sequência, pode-se elencar as considerações descritas nas subseções que se seguem.

5.1 A MOTIVAÇÃO...

De acordo com Cosson (2014), a motivação, a 1ª etapa da sequência didática, é a construção de uma situação em que os alunos devem responder uma questão ou posicionar-se frente ao que lhe é exposto. Por isso, ela pode se dá por meio da leitura, da escrita, da oralidade e outros artifícios selecionados pelo professor para abrir margem à reflexão.

Este momento é aquele em que se efetiva para encantar o leitor e convidá-lo a ter o interesse em mergulhar na prática leitora. Cosson (2020, p.55) afirma que consiste em preparar o aluno para entrar o texto. O sucesso desse momento depende de uma boa motivação.

Portanto, para a realização deste momento da sequência didática, escolheu-se o *Hino Nacional Brasileiro*, o qual é conhecido por todo cidadão brasileiro e, embora possua uma letra difícil de ser cantada, pensou-se em imprimir cópias a serem socializadas entre os educandos, mas em virtude da dificuldade enfrentada pelas escolas públicas em obtenção de recurso material e, conseqüentemente diante da dificuldade de impressão do material, pois a turma em que foi aplicada a sequência didática é composta por 48 alunos, utilizou-se algo que é muito manuseado pelos estudantes: as redes sociais, sendo assim foi socializado os dois textos (*Hino Nacional* e *Canção do exílio*) via *WhatsApp* para que todos pudessem participar.

Ao distribuir e permitir o acesso a todos do material que seria analisado, cada qual a seu turno, baseou-se na concepção de Aguiar e Bordini (1988) em que se levou em consideração os conhecimentos prévios do receptor / leitor a fim de possibilitar seu envolvimento de forma respeitável e permitindo o protagonismo, a liberdade de fazer. Assim, a motivação foi encabeçada pela escolha do Hino Nacional, cabe reforçar que durante a aplicação da sequência vivenciava-se a Copa do mundo de 2018 e a maioria dos estudantes, por conta deste fator, estava empolgada e cantou o hino o que facilitou o processo de reflexão e discussão considerando visão de mundo do estudante. É importante salientar que para Aguiar e Bordini (1998, p. 85) este é o momento inicial do método da recepção, pois ele é utilizado com a participação do educando.

Logo, os estudantes foram convidados, de posse do hino, a simular participação na abertura de uma partida em que a seleção brasileira entra em campo. Ao cantarem o hino, o professor questionou qual seria o tema, o assunto, o que possivelmente discute a canção, os estudantes responderam que foi a valorização da terra, o nacionalismo, culto pátrio. A partir disso o professor requereu que eles (estudantes) observassem elementos textuais que indicam nacionalismo e perguntou a função das aspas em "Nossos bosques têm mais flores". Muitos estudantes mostraram-se empolgados, em especial os meninos, e afirmaram que as aspas servem para destacar. Chamou atenção também o fato os estudantes perceberem a rima como recurso de estilo da linguagem sendo usada em músicas e poemas.

Em seguida, o professor apresenta o poema de Gonçalves Dias, sem referenciar o autor e escola literária. Solicitou que um dos estudantes lesse a produção. Ao término da leitura, o professor questionou se eles sabiam de que época era aquele texto e a quem pertencia. Como não havia referências os estudantes mostraram-se tímidos para responder.

5.2 A INTRODUÇÃO FEITA COM A “CANÇÃO DO EXÍLIO”, DE GONÇALVES DIAS...

O professor, inicia a 2ª etapa da sequência e começa a discussão acerca do tema dos textos lidos. Um grupo de cinco estudantes afirmaram que seria o nacionalismo, pois em ambos os textos há exaltação à pátria e a partir deste momento os estudantes começaram a relacionar os fragmentos das obras identificando partes da canção do exílio contidas no *Hino Nacional Brasileiro* havendo assim um exercício de intertextualidade. Houve discussão do que é a intertextualidade e discutiram a função das aspas, o eu lírico, o valor dos advérbios para o entendimento de que a saudade do eu-lírico era da pátria amada e como este nacionalismo influenciou a produção, sendo ele uma característica fundamental do Romantismo brasileiro.

É necessário salientar que ao ofertar leituras de textos diferentes e questionar o estudante é parte integrante do método recepcional. Aguiar e Bordini (1998, p. 85) denominam este momento dentro do método de “problematização”, onde o aluno é levado a descobrir. Neste momento são apresentadas as informações básicas sobre o autor e tudo que se relaciona ao texto (COSSON, 2012, p. 60).

Então, o professor apresentou o autor e os estudantes puderam externar sua visão crítica a respeito do romantismo. É importante salientar que o nome do autor havia sido retirado inicialmente do texto para que os alunos não se utilizassem do recurso do resgate da memorização e como eles não descobriram o nome do autor da produção/obra, mesmo após as dicas, as pistas dadas pelo professor, foi necessário revelar a quem pertencia autoria do texto literário, isto é, do poeta Gonçalves Dias.

Este momento também foi importante, porque a partir dele percebeu-se que o leitor/receptor também possui seus limites no processo de aprendizagem, os quais são

interpretados por Bordini e Aguiar (1988) como horizontes de expectativas que levam em consideração o conhecimento prévio do educando e suas limitações. Portanto, o foco do ensino deve ser no interlocutor e não nas limitações do mediador, neste caso o professor, o qual deve entender o limite de cada estudante.

O momento em que se fez tais intervenções com o intuito de aprofundar o olhar do estudante sobre o objeto estudado (o romantismo) constitui-se na etapa da introdução (COSSON, 2014), em que há um envolvimento dos elementos paratextuais, ou seja, os demais textos são levados em consideração, os elementos que estão no texto e fora do texto são considerados e discute-se sobre o autor da obra e o seu escrito. Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra (COSSON, 2020, p. 57).

5.3 O MOMENTO DA LEITURA...

Por fim, seguiu-se para a 3ª etapa com a leitura da *Canção do exílio* mais uma vez. Entretanto, desta vez eles já sabiam de todos os detalhes do texto trabalhado. E puderam, individualmente e coletivamente, realizar a leitura do poema que foi escrito por Gonçalves Dias quando esteve em Portugal e, com saudade da pátria amada, sentia-se um exilado, esta produção poética faz parte da primeira geração do Romantismo e traz uma reflexão sobre o valor da pátria, do nacionalismo e, assim, refletiu-se sobre os temas abordados.

É importante salientar que neste momento os estudantes puderam colocar em evidência o que Aguiar e Bordini (2015) denominam de reflexão sobre a vida e a literatura possível de discussão em seu método, que possibilita a ampliação de olhares, no qual ao perceberem o texto tomam consciência e inferem sobre o mesmo e isto só é possível porque relacionam suas experiências com a literatura lida e o que ela lhes apresenta.

Neste interim, os estudantes tiveram condições, sob mediação do professor, de expandirem o que Aguiar e Bordini (1998, p. 84) chamam de horizonte de expectativa literário e linguístico, pois realizaram uma introspecção na obra e permitiram o fluir de seu pensamento. Assim, o sujeito estudante foi entendido como um ser social e sua transformação implica a alteração do comportamento (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 85).

Logo, a leitura como parte integrante da sequência didática desenvolvida foi de suma relevância para compreender que, além do acesso a diversas leituras pelos estudantes, a literatura não se esgota no texto (AGUIAR e BORDINO, 1998, p.86), ela se abre a um leque de oportunidades, de descobertas, de considerações, os quais podem ser intitulados de horizontes e esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas que orientam ou explicam tais vivências (AGUIAR e BORDINI, 1998, p. 87).

5.4 CAMINHANDO PELA INTERPRETAÇÃO...

Na última etapa, a 4^a, chamada de interpretação, o processo final da sequência didática, os estudantes puderam propor uma intervenção como se propõe na utilização da sequência didática de Cosson (2014) e produziram-na levando em consideração suas emoções, seu pensar e sua maneira crítica de enxergar a realidade, atendendo as expectativas expressas no método recepcional, o qual cooperou para tornar a prática mais eficaz aos estudantes.

Assim, visualizando as concepções do ensino integral e levando em consideração um dos pilares que é o protagonismo juvenil permitiu aos grupos de estudantes que pensassem num produto final a ser exposto e os estudantes decidiram realizar uma leitura dramatizada sobre o poema lido, refletido e estudado. Deste modo, a culminância se deu com a apresentação e interpretação da leitura dramatizada elaborada pelos próprios estudantes. Além disso, puderam colocar em prática o que Marcuschi (2008) defende que é o ensino por meio de gêneros vinculados à vida cultural.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que associando a sequência didática ao método da recepção foi possível, na etapa da interpretação, observar que a construção trouxe uma precisa inclusão onde foi vivenciado os processos criativos do leitor, ou melhor, leitores e estes puderam, por meio do estímulo apresentado, atuar, fazer e neste momento pode-se perceber que suas certezas e costumes foram levadas em consideração e modificadas para nutrir novas projeções.

Por fim, finaliza-se a análise citando Aguiar e Bordini (1998, p. 91) que consideram o papel do mestre fundamental, pois é de sua competência “provocar seus alunos a criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer”. Em suma, o trabalho com o texto não se encerra, ele é um contínuo e sempre cabe pensar o sujeito estudante como um ser em constante interação, transformação e que busca ser ávido e participativo na sua conjuntura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o uso da sequência didática referenciada por Cosson (2014) e associada às técnicas do método recepcional apresentado por Aguiar e Bordini (1998) foi possível depreender que o ensino de literatura pode ser eficaz não apenas para mergulhar-se no texto literário e estudar os fenômenos linguísticos que podem ser encontrados a partir da produção e leitura, como é o caso da intertextualidade. Os resultados da sequência didática utilizada com estudantes do Ensino Médio apontam que a leitura de textos (literários ou não literários) podem ampliar os horizontes de expectativa do leitor e levar em consideração seu modo de enxergar a realidade, além de torná-los partícipes de sua aprendizagem.

A partir da vivência das etapas da sequência foi possível perceber que aprender literatura não se resume a decorar nome de autores, de obras, datas de publicação e as características de uma estética, mas refletir sobre um conjunto de contextos em que se insere o texto literário, inclusive, considerar a ordem linguística sem que a literatura perca a sua essência que é o encantamento do leitor. Dessa forma, o texto literário passou a ser lido de modo mais prazeroso, deixando fluir a visão do estudante e seus interesses acerca do próprio texto, ou seja, há uma valorização do papel do leitor no universo simbólico da obra, como sugere Jauss (1994, p.25).

Ademais, foi possível observar que o estudo promoveu diversos momentos de leitura, reflexão e reconstrução do pensamento crítico a partir do próprio texto literário. No que diz respeito à intertextualidade pode ser compreendida como um fenômeno simples, mas que tem uma finalidade e apresenta-se como um recurso que promove diálogo entre os textos e, no que concerne a análise dos textos escolhidos, percebeu-se como um recurso usado para mostrar que o texto pode ser construído por meio da citação de outro texto, como é o caso do *Hino Nacional*

Brasileiro que se estruturou levando em consideração a famosa e bela *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, poeta da primeira geração do Romantismo.

Por fim, a prática, além de cooperar para o aprendizado dos estudantes, trouxe uma dinâmica que fortaleceu a relação professor – educando(s) e educando(s) – educando(s), permitindo-lhes uma aprendizagem rica em sentidos e significados a partir da imersão nos textos supramencionados. Também foi possível levar em consideração o ponto de vista do estudante e perceber que, no fenômeno aprendizagem e diante da estrutura da sequência didática associada ao método da estética da recepção, ele traz saberes adquiridos ao longo da vida e que influenciarão na forma de entender e produzir ou expressar seus pensamentos.

Desta maneira, a utilização destas técnicas possibilitou aos envolvidos lerem o mundo, ouvirem a si e ao outro, escutarem suas inquietações, desenharem e exporem sentidos e tornarem o contato com o texto um momento que vai além da mensagem codificada e decodificada, além de evidenciar um ato reflexivo cujas intenções foram plurais e pode-se dizer que aprenderam sobre a intertextualidade, fomentando a ampliação dos horizontes de expectativa dos leitores.

É necessário salientar que a escolha do texto para motivação ocasionou um envolvimento dos estudantes presentes, acolhendo-os e levando-os ao estudo mais aprofundado da literatura romântica brasileira e do conteúdo intertextualidade, concluindo que um texto pode ser construído com base em outro texto, o que Kristeva (2005) denomina de mosaico textual.

Logo, o professor ao fazer uso da sequência didática em diálogo com o método recepcional fomenta o ensino de literatura numa perspectiva dialógica em que o pensamento crítico-reflexivo do estudante e sua experiência de vida numa contínua prática que permita a interação e a exploração das potencialidades da linguagem seja considerado.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atividade centrada no ensino de literatura para além da exposição de um texto literário abriu-se a dimensão de uma aprendizagem prazerosa e significativa, a qual, apropriando-se do texto literário, considerou a recepção deste texto pelo educando. Portanto, o contato com os textos permitiu o aparecimento de leitores ávidos e capazes de construir sua aprendizagem considerando as dimensões estéticas inerente à literatura e as reflexões de âmbito linguístico como pode ser visto no estudo da intertextualidade.

Diante de todo o processo, cabe lembrar: o educando não é uma tábua rasa em que se imprime os saberes ou apresenta-se dicas literárias para gravá-las, mas um ser curioso, inquieto e capaz de transformar os momentos de contato com o texto literário espaço de ampliação de olhares sem que haja redução da obra literária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Texeira. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor. alternativas metodológicas/ Vera Texeira de Aguiar /e/ Maria da Glória Bordini.** - Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. P. 81-99. P. 176

BARTHES, Roland. **Le bruissement de la langue.** Paris: Seuil, 1984

BEACH, Richard; MARSHAL, James. **Teaching literature in the secondary school.** Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.

CANDIDO, Antonio. **“O direito à literatura”.** In: “Vários escritos”. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, Willian Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.** São Paulo: LAEL-PUC, 2004.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora contexto: 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7896/5604> Acesso em: 07 jul 2021

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita in: PAIVA, A. et al (orgs.), **Leituras literárias: discursos transitivos – 2 ed... l. reimp.** – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2014, p. 71-84

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 12.

GREEN, Bill. **Subject-specific literacy and school learning**: a focus on writing. Australian journal of education, 32 (2), p. 156-179, 1998.

ISER, Wolfgang. "A interação do texto com o leitor". *In*: LIMA, Luiz Costa. (Org.) **A literatura e o leitor**: Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. Coleção Primeiros passos. 53 ed. São Paulo: brasiliense, 1984.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria de aprendizagem**. 2 ed. Ampl. – [Reimpr]. – São Paulo: E.P.U., 2015

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão** – São Paulo: Parábola. Editorial, 2008. 296 p. (Educação linguística, 2).

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. O discurso da paixão: a literatura no processo de formação do professor das séries iniciais *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

ROUXEL, Annie (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, pp.17-33.

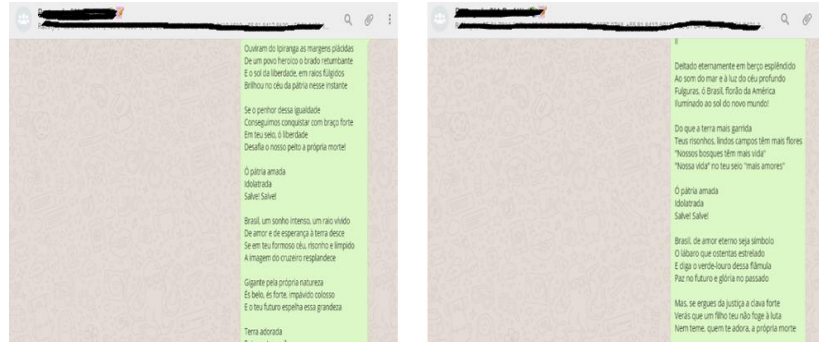
SILVA, Ivanda Maria Martin. **Interação texto-leitor na escola**: dialogando com os contos de Gilvan Lemos. Recife, UFPE, 2003.

VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. *In*: PAIVA, A. *et al* (orgs.), **Leituras literárias**: discursos transitivos – 2 ed. 1. reimpr. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – Uso das redes sociais

IMAGEM 1. Motivação: utilização das redes sociais para o alcance maior de leitura e envolvimento dos estudantes.



Fonte: autor (2020)

IMAGEM 2. Leitura: momento de leitura do texto *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e exercício de intertextualidade.



Fonte: autor (2020)

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que nos permitem entender que somos sujeitos sociais e que nossa formação é um contínuo. Nesse trajeto, agradecemos aos educandos, pois eles são o motivo pelo qual todo educador caminha no sentido da (trans) formação quanto continuidade que se dá no diálogo permanente, considerando a realidade heterogênea.

Submetido: 12/07/2021

Aceito: 07/12/2022