



# A abordagem do texto literário em um plano de aula virtual para o ensino de Língua Portuguesa

Raquel Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>2</sup>

## Resumo

Há décadas estudos e pesquisas têm mostrado que a presença da literatura na escola ainda é marcada por uma abordagem que não privilegia o texto literário como objeto central de estudo, direcionando a um trabalho pouco produtivo, que reduz as potencialidades do texto e, conseqüentemente, afasta os alunos da literatura. Desse modo, observar as formas como os professores são orientados em diferentes práticas discursivas, em especial as que se efetuam nos espaços virtuais, é relevante. Pensando nisso, este trabalho tem por objetivo analisar a abordagem do texto literário indicada em um plano de aula para o ensino de Língua Portuguesa, no 7º ano do ensino fundamental, encontrado numa plataforma pedagógica virtual. A fundamentação teórica concentra-se em estudos sobre o texto literário em sala de aula e material didático virtual. A metodologia é de abordagem qualitativa, na vertente de etnografia virtual, analisando um plano de aula retirado de uma plataforma pedagógica virtual. A análise evidenciou que ainda persiste uma abordagem que não estimula uma compreensão significativa do texto literário, além de não fazer aproveitamento da função social da literatura.

## Palavras-chave:

Texto Literário; Plano de Aula; Plataforma Pedagógica Virtual

## Sobre os autores:

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE), vinculada ao Programa de Iniciação Científica Voluntária (IC/Voluntário). **E-mail:** [raquel.oliveirasilva@upe.br](mailto:raquel.oliveirasilva@upe.br) **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-9498-1100>

<sup>2</sup> Professor Adjunto da graduação e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Efetuou pós-doutorado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade de Pernambuco (UPE). Desenvolve pós-doutorado em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da UFAL (PPGLL/UFAL). **E-mail:** [silvio.nunesj@upe.br](mailto:silvio.nunesj@upe.br) **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>

## INTRODUÇÃO

Estudos como o de Silva Júnior (2023) pontuam que os termos literatura e escola revelam uma relação necessária, mas que ainda é problemática. A relevância de um trabalho concreto com a literatura na escola pode ser justificada com muitas afirmativas, mas, a que norteia este trabalho é a de que é preciso que todos tenham acesso ao que foi produzido ao longo da história da humanidade, pois, de acordo com Antonio Candido (2011), a literatura é uma necessidade universal imperiosa e fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade. Por meio da literatura, há o enriquecimento da percepção e da visão de mundo, além de seu caráter humanizador e do enriquecimento da formação humana. Contudo, há problemáticas relacionadas à literatura quando ela é apresentada aos estudantes em desarticulação com a vida social. Por consequência, uma abordagem social do texto literário é desconsiderada nas práticas de ensino, principalmente no ensino fundamental, impedindo que esse componente possa atuar como meio de reflexão e caminho para que o ser humano atinja suas potencialidades.

Há, no sistema educacional brasileiro, um esvaziamento do verdadeiro sentido do que é educação literária e da importância do trabalho docente nessa perspectiva. De acordo com Dalvi (2020), o esvaziamento do trabalho docente na educação literária advém de um ideário hegemônico que renega a possibilidade de qualquer conhecimento e transforma tudo em uma sucessão de performances. Nesse sentido, não haveria nada de objetivo e isso, entre outros fatores, reflete no desprestígio do ensino e na transmissão do conhecimento elaborado que resulta na desvalorização do trabalho dos professores e da própria instituição escolar.

Dessa forma, também são encontrados problemas no próprio sentido do trabalho docente, o qual não deve ser tomado como prática de transmissão de conhecimentos literários sistematizados. A realidade tradicionalista que foi instaurada antes mesmo das discussões acadêmicas sobre literatura na sala de aula foi motivada pelo boom da democratização do acesso à educação básica, na década de 1960, em que pessoas sem qualquer instrução foram contratadas para assumir salas de aula com vistas ao seguimento restrito do material didático em decorrência do grande número de alunos nas escolas (Silva Júnior, 2021). Essa realidade motivou a produção de diversos materiais didáticos que tinham como foco a reprodução de conteúdos e atividades nas salas de aula, impactando o ensino de diversos componentes do currículo. A partir disso, a literatura passou a ser excluída e bastante afetada, uma vez que, até a atualidade, tem sido resumida ao estudo sistemático das escolas e períodos de produção literária no Brasil e no mundo, prejudicando a produção de conhecimento sobre as relações de sentido que povoam os textos.

Assim, a literatura marca presença na educação básica de variadas formas.

Por um lado, no ensino fundamental, a literatura tem uma abrangência voltada à variabilidade dos textos. De acordo com Cosson (2016, p. 22), “no ensino fundamental, predominam as interpretações trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos”. Por outro lado, no ensino médio, a presença do texto literário é reduzida à história da literatura brasileira, com foco nas escolas literárias em uma ordem cronológica, abordando os estilos da época e dados biográficos de autores pertencentes a cada estilo. O texto literário quando é exposto ao aluno é por meio de fragmentos encontrados no livro didático, servindo apenas para comprovar as características dos períodos literários.

Essas abordagens de literatura na escola são responsáveis por distorcer e afastar o aluno do que é verdadeiramente a literatura. O contato do sujeito com a literatura acaba sendo limitado a leituras superficiais, com interpretação delimitada, sem discussões e reflexões das significações e do que o texto instiga. Com isso, emerge a utilização de uma abordagem em que é possível ler literatura por meio de fragmentos e, dessa maneira, “raras são as oportunidades de leitura de um texto integral” (Cosson, 2016, p. 22).

Diante das discussões o texto literário no espaço de sala de aula, e sabendo que muitos professores se utilizam de plataformas pedagógicas a fim de encontrar planos de aula que auxiliem suas práticas pedagógicas, este trabalho tem a finalidade de investigar como o trabalho com o texto literário é estabelecido no discurso de um plano de aula para o ensino de língua portuguesa, no 7º ano do ensino fundamental, disponível na plataforma “Nova Escola”. Para este fim, realiza-se um apanhado teórico sobre o ensino de literatura, seguindo uma metodologia de etnografia virtual para a constituição de uma análise acurada de um plano de aula que tem como norte o gênero literário conto de humor.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em como o texto literário está sendo abordado na escola implica pensar o cenário em que a literatura se faz presente, sua configuração e seus reflexos na vida dos estudantes. Desse modo, ao observar o panorama educacional de como a literatura está sendo ensinada é perceptível o quanto o trabalho com ela é pautado em uma abordagem reducionista. Como explica Dalvi (2018), é preciso que professores e pesquisadores sejam realistas na compreensão do momento presente para a educação literária no contexto escolar, pois há um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento nos currículos de formação de professores, seja na graduação, seja na pós-graduação, além da redução da carga horária. Assim, tornou-se comum o silenciamento a respeito do ensino de literatura e suas implicações sociais, fato motivado por diversos aspectos.

Somado a isso, Dalvi (2018) alerta para a questão do etnocentrismo e do

relativismo cultural que permeia o sistema educacional, trazendo riscos, a exemplo do empobrecimento da educação escolar no que tange à garantia da apropriação de conteúdos e práticas reconhecidamente importantes para o desenvolvimento humano. Ademais, os exames em larga escala, tanto para a educação básica quanto para a superior, prescindem da leitura de obras literárias integrais e trabalham com fragmentos, o que inviabiliza uma mediação literária qualificada, “em um sistema feito pela racionalidade técnica, pela lógica do controle e do lucro que vê nos exames um fim educacional, e não um instrumento de avaliação educacional” (Dalvi, 2018, p. 17).

Pode-se observar a configuração vigente do ensino de literatura com práticas de leituras literárias reduzidas a uma única finalidade. Essa finalidade geralmente condiz com o preenchimento de exercícios de ordem mecânica, a partir de uma leitura fragmentada incapaz de formar leitores assíduos, humanizados e aptos a compreender o universo imensurável que é a literatura. Vê-se, com isso, o distanciamento do sujeito em formação de “uma dimensão privilegiada da criatividade, questionamento, resistência, problematização” (Dalvi, 2018, p. 19).

Ademais, o texto utilizado dessa maneira, conforme Lajolo (1982), se torna pretexto para atividades que, muitas vezes, são superficiais, tirando a possibilidade de reflexão sobre o ato de ler literatura, o que certamente agregaria muito mais valor à vida do estudante. O sujeito fica com a impressão de que a literatura se resume a uma leitura rasa com a finalidade de preencher algumas questões. Dessa forma, como alerta Cosson (2016), quem passa pelo sistema educacional preenchendo fichas de leitura tende a apresentar dificuldade na leitura de um texto mais elaborado, mas não terá dificuldade, por exemplo, para ler uma revista de banca de jornal.

A respeito disso, Dalvi (2018) alerta para o equívoco que permeia a abordagem do texto literário no ensino, de que apenas ler é suficiente. Para a autora, uma educação literária efetiva

Precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valorização e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo (Dalvi, 2018, p. 15).

Se a real intenção for a promoção de um verdadeiro ensino de literatura no espaço de sala de aula, é preciso ir além da simples leitura dos textos literários, pois “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (Cosson, 2016, p. 26). É a partir da análise do texto, de momentos de reflexão e do exercício do pensamento que se torna

possível despertar nos educandos a capacidade cognitiva de se perceber e perceber o mundo à sua volta. Na análise, é preciso entender a literatura

Como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (Cosson, 2016, p. 27).

É preciso, ainda, encontrar na literatura um ponto de intersecção entre o fictício e a realidade, e poder, a partir disso, desenvolver a capacidade crítica dos alunos que não se anula no processo de intermediação do professor, como também não se esgota. Trata-se de um contínuo processo que vai se solidificando à medida que os educandos vão se transformando em leitores experientes. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2016), é preciso que o professor crie as condições para que o encontro do aluno 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. Contudo, para que isso ocorra, é necessário o estabelecimento de um processo de intermediação do professor para um trabalho efetivo com o texto literário no espaço escolar. Essa realidade é algo que não se tem percebido na prática, já que, por mais que se tenham pesquisas que apontem caminhos para a presença da literatura no ensino, ainda se perpetua uma perspectiva tradicional e arcaica, responsável por transformar a literatura em leituras enfadonhas, sem propósitos.

Vale salientar que algumas das dificuldades de se ter práticas literárias produtivas e que dialoguem com as pesquisas acadêmicas na área se deve, em grande parte, à forma de educação recebida e ao processo de formação do professor, o que, conseqüentemente, reflete em sua prática. Além das condições de trabalho e da resistência do sistema educacional, os professores se situam em crises identitárias que confundem os seus objetivos quando lidam com as questões de ensino da literatura. Como coloca Dalvi (2018, p. 17),

os currículos de formação de professores (entre os quais os de literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica” (inclusive com a redução da carga horária a uma carga horária realmente mínima).

Entretanto, por mais que a organização do sistema educacional não privilegie um trabalho “que excede a formação de leitores” (Dalvi, 2018 p. 14), ainda há escolas que contam com professores que compreendem a importância da literatura na vida social e que trabalham para que seja possível que os alunos tenham uma compreensão mais ampla de leitura e de texto literário.

Cosson (2016) apresenta práticas e modelos didáticos que podem ser

utilizados, apenas às adequando às necessidades de cada turma, contudo, não se engessando nelas, mas usando-as como orientação. Atualmente, existem estudos sobre a maneira mais coerente de se abordar a literatura no espaço educacional. Como exemplo, tem-se Dalvi (2018), que traz uma abordagem, entre outros aspectos, baseada em uma concepção de educação omnilateral do ser humano, pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência e que pensa a educação literária como uma prática que dialoga com todos os agentes que constituem os modos de existência do literário na sociedade.

Portanto, pensar na literatura é muito mais do que enxergar textos que foram escritos ao longo da história da humanidade, e que ainda são escritos. Para compreender a literatura é essencial situar-se em um lócus de conhecimentos (Cosson, 2016). A literatura é dotada de saberes sobre o homem, que possibilita conhecer o outro e [re]conhecer a si, que permite, se bem direcionado o trabalho com o texto literário, a formação de “sujeitos livres e autônomos que exercitam a sensibilidade e criticidade em direção a uma compreensão mais sofisticada e efetiva do real a partir da mediação ficcional e poética” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 80).

A literatura se constitui como um direito, um fator indispensável de humanização, porque atua confirmando traços essenciais no ser humano, como o exercício da reflexão, a percepção da complexidade do mundo e dos seres (Candido, 2011). Muitas vezes, a escola é o único meio pelo qual o aluno tem acesso à literatura. Se a literatura não for apresentada de forma a permitir conhecer o universo literário, o ensino acaba impossibilitando que o sujeito perceba o mundo à sua volta e se aproprie das experiências de conhecer e saber.

Nesse sentido, é preciso sair da inércia educacional em que se perpetua uma abordagem que “oscila entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que” (Cosson, 2016, p. 22), em detrimento da formação do ser capaz de atingir seu mais elevado potencial de domínio da linguagem e de desenvolvimento do imaginário, de seres verdadeiramente humanos.

## METODOLOGIA

A pesquisa em tela é de abordagem interpretativa, tomando como base discursos encontrados no meio virtual. Dessa maneira, é qualitativa, uma vez que o pesquisador não deve se privar de sua postura crítica diante dos dados coletados, tal como infere Silva Júnior (2021), e imbricada na vertente de etnografia virtual, que possibilita o desenvolvimento de compreensões sobre as interações sociais possíveis em discursos que povoam os ambientes virtuais (Gutierrez, 2009).

Na primeira etapa de desenvolvimento, foi identificada a plataforma Nova Escola, com cerca de 3,1 milhões de acessos por mês, dispondo de planos de aulas

para a educação básica. Após a identificação da plataforma, foram observados os planos de aulas destinados ao ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental. A seleção do plano de aula para a análise, se deu com base no seguinte critério: presença do texto literário, dentro de uma sequência didática específica, para a análise discursiva. A análise foi feita em inter-relação com as discussões em que se insere a literatura, no contexto escolar, utilizando os teóricos já mencionados no escopo teórico.

Durante a análise, foi observado se o plano de aula dialoga com uma abordagem social do texto literário, procurando apontar as possíveis brechas deixadas pelo plano em questão, assim como destacando os pontos em que o plano analisado estabelece relação direta com os pressupostos defendidos neste trabalho.

## ANÁLISE DOS DADOS

O plano aqui analisado foi produzido pelo time de autores da Nova Escola, destinado ao 7º ano do ensino fundamental, como introdução ao gênero conto de humor. Nele, apresentam-se orientações para o professor trabalhar o humor e a ironia presentes no texto “A Velha Contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, pseudônimo do jornalista carioca Sérgio Porto, um dos ícones da crônica humorística brasileira. Sua escrita se destacou pela veia satírica e humor refinados. Entre suas obras mais conhecidas está o conto “A Velha Contrabandista”, da coletânea Altamirando e elas (1962).

Na introdução do plano, tem-se os comandos a seguir:

Projete o meme e faça perguntas para induzir os alunos: Você achou este meme engraçado? Por quê? Você poderia citar referências específicas que dialogam com este meme? E no que isso o diferencia? Pelas expressões do apresentador, o que ele está sentindo/pensando? Em que isso contrasta com o que está escrito no texto? Que elementos tornam este meme cômico? Este meme surgiu de uma piada feita pelo apresentador do Jornal Hoje, o jornalista Evaristo Costa: <<https://www.youtube.com/watch?v=xA8vOU5baoc>>). Caso queira, você pode projetar o vídeo para os alunos. A ideia é contextualizar a turma indicando que as referências do humor precisam ser contextualizadas, e são datadas. Anote os elementos de comicidade no quadro, conforme os alunos forem elencando-os. O objetivo desta atividade é mostrar aos alunos, com exemplos concretos e relacionados ao universo deles, que o humor é datado e precisa de referências para além do que está aparente no texto. Fique atento se os alunos perceberam as referências ao Jornal Hoje, retratado no meme. Se houver dúvidas, explique brevemente quem ele é. A ideia deste momento é introduzir a ironia que será apresentada no conto A velha contrabandista, fazendo também uma crítica sutil ao humor do conto, que trata de uma velhinha de forma estereotipada. Os alunos, não desmerecendo a qualidade do texto literário, serão induzidos a pensar no humor contido no conto, que é datado, assim como esse meme. Dado o caráter imediatista dos memes, caso você julgue necessário, atualize o texto proposto e pesquise alguns memes que estejam circulando

no meio digital no momento desta aula, para que possam ser considerados significativos e engraçados pela turma (considerar os aspectos cronológico, social e topográfico do aluno). Dê preferência a memes que poderiam dialogar com esses três aspectos que envolvem o gênero contos de humor (e a própria ideia do cômico, de maneira geral).

Já na introdução, o plano apresenta uma espécie de motivação, que pode ser entendida como uma preparação do leitor, para só depois introduzir o texto, dialogando, assim, com uma das etapas da sequência básica do letramento literário, proposta por Cosson (2016). De acordo com Cosson (2016, p. 56), “a motivação prepara o leitor para receber o texto”. Nesse sentido, o plano de aula se utiliza do gênero meme, de forma a preparar o leitor para receber o conto “A velha contrabandista”, pois a intenção é que a turma se familiarize com a ironia e o humor, elementos que norteiam os sentidos do conto.

Dessa forma, o meme, como gênero textual popularmente conhecido, no qual o humor é predominante, é utilizado de forma a proporcionar a familiarização do leitor com os aspectos abordados no conto por intermédio de perguntas guiadas pelo professor. Assim, o meme serve como uma espécie de indução, fazendo com que os alunos, ao lerem o conto, identificassem o humor e a ironia presentes. Além da introdução proposta pelo plano dialogar com os pressupostos de Cosson (2016), ela permite que o professor se atualize sobre o meme que foi proposto para essa primeira etapa da aula.

Mais adiante no plano, tem-se as seguintes etapas de desenvolvimento da aula:

Tempo total sugerido: 35 minutos.

Orientações:

Organize os alunos em dupla ou trio (a depender da quantidade de alunos em sala de aula), para que todos possam participar e dialogar diretamente com os companheiros. Distribua as fotocópias do conto A velha contrabandista, de Stanislaw Ponte Preta. Se possível, projete o conto. Faça uma leitura em voz alta do conto com os alunos, todos devem participar lendo algum trecho. Tempo sugerido para esta atividade de leitura: 15 minutos.

Orientações:

Organizados em duplas ou trios, proponha que os alunos copiem as perguntas do slide no caderno, respondendo-as em seguida. Caso prefira, distribua as perguntas diretamente em uma folha à parte (você encontra o arquivo nos materiais complementares). Proponha que os alunos debatam, entre os grupos, sobre os elementos de comicidade no conto, utilizando as questões. Peça que os alunos anotem as conclusões a que chegarem no caderno. Quando encerrarem as anotações, peça que compartilhem as explicações encontradas com todos da sala. Peça que cada trio destaque e comente um elemento do conto, intertextual ou intratextual, que provoque a comicidade no texto lido. Fique atento se os alunos destacaram itens lexicais, por exemplo “lambreta” e “velhinha”, que remetem à ideia de que o conto não é tão atual. Além disso, os alunos devem perceber como este conto se constrói com base em uma ideia datada de humor - a brincadeira com a “velhinha”, por exemplo, talvez hoje fosse

considerada de mau gosto. Você encontra possibilidades de resposta para nos materiais complementares.

Tempo sugerido para esta atividade de discussão e debate: 20 minutos.

No desenvolvimento, é possível perceber alguns pontos positivos quanto aos direcionamentos com o uso do texto literário, como a formação de grupos com os estudantes para que eles possam dialogar e a leitura integral do conto com a participação de todos. Mas, logo adiante, o texto literário é reduzido a perguntas que os alunos deverão responder e debater os elementos de comicidade presente no conto, com base em questões determinadas, o que, de acordo com Lajolo (1982), reduz e anula a carga de ambiguidade e plurissignificação do texto.

Dessa forma, ao reduzir o texto literário a perguntas, desconsidera-se seu caráter plurissignificativo, “perde-se todo o potencial formativo (no sentido de emancipatório e reflexivo) da leitura literária, e o jovem distancia-se cada vez mais do hábito de ler, pois o enxerga como tendo por desdobramento necessário uma lista de questionamentos a serem respondidos” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 80). Além disso, o texto utilizado dessa forma não propicia uma compreensão significativa, visto que tudo se resume à superfície textual.

Entende-se que a partir da leitura é preciso discutir sobre os sentidos presentes no texto para que o leitor seja conduzido à interpretação e possa refletir sobre o que está lendo. É preciso entender que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2016, p. 27).

É necessário propiciar aos educandos a leitura ativa, que eles possam problematizar, explorar a obra sob os mais variados aspectos e sejam capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, defendida por Candido (2011). Salienta-se, ainda, que para se ter uma abordagem mais efetiva do texto literário o professor precisa ir além da simples leitura, discutir aspectos relevantes do texto que contribuam para uma compreensão crítica. Deve-se direcionar o estudante a uma interpretação em que sejam explorados os sentidos que causam o humor e mostrar para os alunos como esse humor foi construído; não apenas se valendo de exercícios de compreensão porque

se esta compreensão episódica é fundamental, ela não se esgota em si. Saber só isso de um texto é saber muito pouco ou quase nada, pois é um saber que se constrói às custas da polissemia do texto. Principalmente porque na maioria dos casos, os níveis das questões propostas insultam não só os alunos como os professores coniventes com elas, ao patrociná-las sem crítica. Este equívoco tem seu preço: Pode se transformar num modelo de leitora redutora do que o texto tem de mais essencial (Lajolo, 1982, p. 59).

Com a percepção de que uma compreensão não se esgota, os estudantes podem querer se aventurar cada vez mais com o texto literário em outros

momentos. Como fechamento da aula tem-se o seguinte:

Tempo sugerido: 5 minutos.

Orientações: Mostre a imagem da velhinha para os alunos e faça essa pergunta: E aí, vocês riram de que no meme das princesas? E no conto da velhinha? Encerre a aula com essa imagem, que dialoga com o conto e com caracterização essencial do gênero conto de humor: o elemento surpresa ao final, a quebra de expectativa. O objetivo desta atividade é, depois de analisado o humor em um suporte digital, mostrar aos alunos que a mesma estrutura se dá também no conto, com estratégias linguísticas típicas do gênero conto de humor. Em um meme, por exemplo, a imagem dialoga com os mecanismos de comicidade. No conto, por sua vez, as personagens estereotipadas de acordo com o contexto, a escolha lexical, o tema do enredo, o final inusitado, tudo faz parte de uma estrutura que faz girar o cômico no texto.

No fechamento da aula, percebe-se a inserção de informações que poderiam ser exploradas no desenvolvimento, como a quebra de expectativa, a personagem estereotipada, a escolha lexical, entre outros elementos que são apontados no fechamento da aula. No entanto, o tempo é insuficiente para se colocar esses pontos, que, se abordados no desenvolvimento, possibilitariam uma maior compreensão do texto literário e uma exploração mais significativa dos elementos de comicidade que compõem o conto.

Apesar de a introdução dialogar com umas das etapas da sequência básica, proposta por Cosson (2016), e o plano valorizar a leitura integral do texto literário, com a participação de todos, o texto, no desenvolvimento, é reduzido à atividade de interpretação, o que não contribui para uma abordagem efetiva do texto literário, tendo em vista que essa prática reduz as potencialidades do texto e não permite a reflexão essencial à leitura literária. Em linhas gerais, a sala de aula tem precisado ser constituída como um espaço para a formação do aluno leitor, que passa pela produção de sentidos esteticamente válidos em relação ao texto e, conseqüentemente, à vida, sendo necessário repensar, a todo momento, sobre as práticas pedagógicas de suas implicações (Lourenço; Dalvi, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário é local de diferentes significações. Ele é um meio para se formar sujeitos humanizados e capazes de perceber como se constrói um mundo feito de palavras. Por meio disso, os sujeitos se tornam aptos a utilizarem a linguagem para organizar e expressar seus pensamentos, seus sentimentos etc. No entanto, para isso, é preciso que as experiências didáticas com o texto literário tomem como base os mecanismos utilizados em sua produção. Assim, os processos de formação docente devem fornecer reflexões sobre o texto literário, enfatizando que ele nunca está vazio, pois, de acordo com Dalvi (2018), há uma sedutora teia de trabalho para se ter o texto literário em mãos.

No estudo desenvolvido, percebeu-se que se predomina uma abordagem que

é recorrente no sistema educacional, durante as aulas de língua portuguesa, que são destinadas à literatura, a saber: a redução do texto literário à atividade de interpretação. Apesar de o plano de aula propor que seja feita a discussão do texto literário em grupo, ele limita essa discussão a perguntas que não instigam o debate e não permitem que os alunos possam ter uma compreensão que seja significativa tanto do texto literário, como também pensar em uma questão social, que é o estereótipo da velhinha. É preciso que o aluno compreenda o texto, reflita sobre e consiga tirar dele algo que possa modificar ou ajudar na sua compreensão de determinado fato que ocorre na sociedade.

Portanto, este trabalho pretende aguçar o pensamento sobre o papel da literatura na formação dos professores de Língua Portuguesa. Somado a isso, os docentes precisam estar cada vez mais cientes de que as plataformas pedagógicas virtuais são apenas um apoio, mas que o potencial crítico do docente deve ser utilizado para avaliar esses planos de aula antes de inseri-los nas ações pedagógicas. Finalmente, fica evidente que ainda há um longo percurso até que se consiga reconfigurar concretamente o sistema educacional em direção a uma abordagem do texto literário que seja capaz de ultrapassar as práticas vigentes que reduzem o potencial do texto. Tal realidade motiva o desenvolvimento de estudos e pesquisas que reforçam a necessidade da atuação reflexiva de professores, em especial daqueles que lidam com a literatura na escola.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- DALVI, M. A. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, M. (Org.) *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil multicultural, 2018. p.14-24.
- DALVI, M. A; LOURENÇO, S. P. A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática. *Revista Graphos*, v. 21, n. 1, 2019.
- DALVI, M. A. *A quem interessa o esvaziamento do trabalho docente na educação literária? e porquê?* YouTube, 2020, 1:40:50. Disponível em: <https://youtu.be/zsg-4trBIDU?feature=shared> Acesso em: 12 de março de 2024.
- GUTIERREZ, S. *A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line*. Rio de Janeiro: ANPED, 2009.
- LAJOLO, M. O Texto não é pretexto. In LAJOLO, M. *Leitura em Crise na Escola*. As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- SILVA JÚNIOR, S. N. Letramento literário, ação docente responsiva ativa e atuação tática do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental. *Caminhos Linguística Aplicada*, v. 28, p. 21-48, 2023.
- SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a Língua Portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.



# The literary text approach in a virtual lesson plan for teaching

Raquel Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>2</sup>

## Abstract

For decades, studies and research have shown that the presence of literature in schools is still marked by an approach that does not privilege the literary text as the central object of study, leading to unproductive work, which reduces the potential of the text and, consequently, alienates literature students. Therefore, observing the ways in which teachers are guided in different discursive practices, especially those carried out in virtual spaces, is relevant. With this in mind, this work aims to analyze the approach to the literary text indicated in a lesson plan for teaching Portuguese Language, in the 7th year of elementary school, found on a virtual pedagogical platform. The theoretical foundation focuses on studies on literary texts in the classroom and virtual teaching materials. The methodology is a qualitative approach, in the form of virtual ethnography, analyzing a lesson plan taken from a virtual pedagogical platform. The analysis showed that an approach still persists that does not encourage a meaningful understanding of the literary text, in addition to not taking advantage of the social function of literature.

## Keywords:

Literary Text; Class Plan; Virtual Pedagogical Platform

---