

## O LUGAR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA E PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

THE PLACE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE IN AND FOR THE FORMATION OF LITERARY READERS

Ana Paula F. Nobile Brandileone<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5446-3957>

Ieda Maria Sorgi Pinhaz Elias<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3042-6224>

Inês Cardim Bressan<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3413-8924>

### Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de intervenção didática desenvolvidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio, em parceria com duas escolas campo da Educação Básica. As propostas de trabalho partiram do entendimento de que para a promoção da leitura literária no contexto escolar, a *mediação* assume aspecto essencial *na e para* a formação de leitores, sobretudo, literários. O diário de leitura subsidiou metodologicamente o trabalho com textos literários afro-brasileiros, enquanto a sequência didática expandida (COSSON, 2007) foi a estratégia metodológica utilizada na leitura de *Quarenta Dias* (2014), de Maria Valéria Rezende.

**Palavras-chave:** leitura literária; diário de leitura; sequência didática expandida.

### Abstract:

This article aims to present the results of didactic intervention developed under the Pedagogical Residency Program, at the Universidade do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio campus, in partnership with two high schools. The work proposals were based on the understanding that, to promote literary reading in the school context, mediation assumes an essential aspect in and for the formation of readers, especially literary readers. The reading diary methodologically supported the work with Afro-Brazilian literary texts, while the expanded didactic sequence (COSSON, 2007) was the methodological strategy used in the reading of *Quarenta Dias* (2014), by Maria Valéria Rezende.

**Keywords:** literary reading; reading diary; expanded didactic sequence.

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio/Paraná, Brasil

<sup>2</sup> Secretaria de Estado da Educação (SEED)/Paraná, Brasil

<sup>3</sup> Secretaria de Estado da Educação (SEED)/Paraná, Brasil

## O ENSINO DA LITERATURA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a formação de leitores, sobretudo, depois que começaram a ser difundidos os baixos índices de leitura dos estudantes no Brasil. Contribuições e estratégias de toda ordem – das mais teóricas às mais práticas – têm sido adotadas com o objetivo de superar esse estado de coisas. No caso da formação de leitores literários, a discussão não tem sido diferente. Atualmente, há uma robusta quantidade de publicações que circulam no Brasil sobre literatura e ensino, seja para discutir metodologias já sedimentadas, seja para propor outras, para reivindicar a importância do ensino da literatura na escola ou, ainda, incidindo sobre a formação do professor.

Por um lado é motivo de comemoração haver tantos professores-pesquisadores que se preocupam em construir um lugar para a literatura na escola e em buscar estratégias para concretizar práticas que levem o texto literário para a centralidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula. O seu caráter emancipador e humanizador, que atua sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (CANDIDO, 1972) –, e a sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra, mais que qualquer outro gênero textual (AGUIAR; BORDINI, 1988), apontam para a necessidade de ensinar mais a partir dos textos literários.

Por outro lado, entretanto, causa inquietação o fato de a literatura, ainda que presente no contexto escolar, ser, não raro, abordada com fins utilitários, seja para o ensino da Língua Portuguesa, seja para o ensino da história da Literatura. Exemplo disso é o estudo da literatura no Ensino Médio que fica, quase sempre, centrado na periodização de estilos e na identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras. Trata-se de discutir sobre a literatura e não somente de ler a literatura, uma vez que as obras literárias são reproduzidas de forma fragmentada nos livros didáticos. Aspecto que também promove, segundo Soares (2011), a escolarização inadequada do texto literário, pois o uso indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original no livro didático leva à desconfiguração da estrutura narrativa e impossibilita o leitor de fazer uma leitura coerente, de construir sentidos ao texto e compreender globalmente a obra. Também os livros didáticos reforçam esse uso instrumental, já que, quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia); usos “suspeitos” da literatura na escola, afirmam Navas e Ignácio (2015). Assim, quando a literatura não é deixada de lado, “apagada”, em prol dos inúmeros gêneros textuais, alardeados pelos documentos oficiais que regem a Educação Básica, reduz-se a aspectos pragmáticos e utilitários, inviabilizando a experiência do leitor em formação com o potencial estético, ético e cultural do texto literário. Em que pese, portanto, as contribuições dos estudiosos para apontar caminhos para o trabalho com a literatura em sala de aula, as dificuldades para se estabelecer um lugar para a literatura na Educação Básica ainda é um desafio, que passa pelos documentos que norteiam a Educação Básica, como é o caso da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017).

O apagamento do estudo do texto literário promovido pela BNCC está ligado ao pressuposto de que a literatura é apêndice da área de Linguagens (no Ensino Fundamental) e de

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (no Ensino Médio), identificada, portanto, como componente curricular da Língua Portuguesa. Não obstante o documento dê a ela lugar no campo artístico-literário (manifestação linguística do campo das Artes), restringe-a ao *status* de conteúdo, de objeto do conhecimento do componente Língua Portuguesa, o que implica em dizer que o ensino da literatura é um segmento do ensino da língua. Por isso, não é de se estranhar que a abordagem do texto literário em sala de aula se inscreva, não raro, como pretexto para atividades associadas justamente ao ensino da Língua Portuguesa.

Além disso, os gêneros literários são tratados no mesmo bojo que os demais gêneros. Nessa perspectiva, a *BNCC* corrobora o projeto educacional dos *PCN* (BRASIL, 1998), na medida em que defende o uso da linguagem para ampliar o repertório comunicativo do aluno e, desse modo, utilizá-la de modo adequado nas diversas situações comunicativas. Desse modo, a literatura não fica de lado, mas aparece como uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso. Nesse contexto, ganha relevância as considerações de Zilberman (2009, p.18), quando afirma que “[...] não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturização na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras”. Se nos *PCN* os gêneros literários comparecem como um dos que compõem a imensa diversidade dos gêneros do discurso, a *BNCC*, por sua vez, dilui os gêneros nos campos de atuação, ficando aqueles que são literários no campo artístico-literário. Em vista disso, a *BNCC*, apesar de defender a formação integral do educando, cuja desenvolvimento deve se dar na sua complexidade e sem reducionismos (BRASIL, 2017, p.14), nega-a na sua essência, ao tratar a literatura de forma secundária, relegando a ela um papel coadjuvante e não lhe atribuindo função de relevância tanto para formação do sujeito leitor quanto para a formação humana do cidadão.

Apesar do cenário negativo, não são poucos os estudiosos que sugerem mudanças, as quais acenam para um caminho que não é o da facilidade; pelo contrário. Para alguns deles, o principal problema que se coloca ao ensino da literatura é a forma como ele é levado à prática nas salas de aula. Por isso, a necessidade de proceder a alterações na formação de professores, como advoga Guinzburg (2012, p.222). Também Cosson (2013) evidencia que o exercício da leitura literária no ambiente escolar tem a ver com os descompassos na formação inicial, que podem provocar hiatos que se refletirão na prática docente em sala de aula, seja na escolha da metodologia, seja na aplicação do conhecimento teórico ou, ainda, na seleção das obras literárias. Isso porque, segundo o autor, o ensino da literatura no ensino superior tende a se tornar suplemento para o professor de literatura, ainda que a docência esteja no centro de suas atividades profissionais. Dessa forma, o interesse maior giraria em torno do estudo do fenômeno literário, com estudos voltados para a teoria, a história e a crítica literárias e, o menor, na instrumentalização metodológica do profissional de Letras, gerando, para todos os segmentos de ensino, um professor despreparado para a prática da leitura do texto literário em sala de aula, uma vez que “O ensino da literatura configura-se como uma questão menor dentro da área de conhecimentos (COSSON, 2013, p.18). E, quando essa formação é privilegiada, assinala o autor, não é para formar o professor de literatura, mas o professor de Língua Portuguesa ou de Língua estrangeira.

É certo que os estudantes, futuros profissionais das letras, tenham que conhecer as correntes críticas, contextualizar a produção e a recepção das obras literárias e os meandros da análise literária. Contudo, o que ocorre, na maioria das vezes, é que o profissional, egresso da universidade, pela carência de procedimentos metodológicos específicos para a abordagem do

texto literário, acaba reproduzindo para seus alunos, na Educação Básica, a trilha que aprendeu nos cursos de Letras, centrada, conforme destacado, na historiografia literária, ou em aulas de análise crítica. A equação é uma só: um ciclo interminável desse modelo, que se inicia na graduação e se eterniza, sobretudo, no Ensino Médio.

Esse descompasso entre o saber específico e o saber pedagógico vincula-se, ainda, à ideia de que a formação do professor de literatura é papel da pedagogia (COSSON, 2013, p.15), o que, conseqüentemente, leva os docentes a se distanciarem de uma formação que o prepare adequadamente para promover a leitura literária em sala de aula. Apesar da existência pontual de disciplinas como metodologia do ensino da literatura em alguns cursos de Letras, o que se observa é “[...] uma ausência de reflexão sobre o que é educação literária e quais seus objetivos, o que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário” (OLIVEIRA, 2008, p.45).

Diante da singularidade de ser professor de literatura, que demanda saberes específicos, e dos desafios e dificuldades de atuação, é que Cosson (2013) sugere um processo formativo que possa proporcionar a seus alunos a experiência da literatura. Para o autor, o professor de literatura deve conduzir sua prática lançando mão de teorias e de metodologias que possam embasar o estudo da obra literária selecionada. Por isso, deve ser um educador, que não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas também que absorve em sua formação superior variados métodos de ensino da literatura (COSSON, 2013, p.22). Nesse sentido, tão importante quanto possibilitar aos estudantes a leitura efetiva de obras literárias integrais, é pensar em como se dará a organização do trabalho com o texto literário, tendo em vista as finalidades formativas e educativas do estudante. Por isso é que, não raro, a discussão a respeito da literatura e sua educação recai sobre propostas metodológicas para a formação do leitor, sobretudo o literário, como acenam Aguiar e Bordini (1988). A esse respeito Rouxel (2013) faz importante reflexão quando aponta que a finalidade e os objetivos do ensino de literatura vão determinar “como” ensinar. Segundo a estudiosa, “[...] ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*. Método e finalidade estão ligados” (ROUXEL, 2013, p.17).

Também é esperado, segundo Cosson (2013, p. 21), que os cursos de formação oportunizem mecanismos para a constituição de um docente leitor, que tenha “competência [...] de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição” e que, acima disso, tenha uma concepção clara de literatura e saiba associá-la aos vários conhecimentos que o processo de leitura literária possibilita. Assim, é necessário que o professor esteja instrumentalizado teoricamente para guiar os seus alunos para o estudo daquilo que é “literário”; aspecto que não se confunde com *o que* o texto diz, mas *como* diz. Discussão que encontra respaldo no entendimento de que a literatura se funda em três tipos de aprendizagem, entre elas, a “aprendizagem da literatura”, que “[...] consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2007, p.47) ou, como quer Rouxel (2013, p.21), os “saberes sobre o texto”, que compreende a análise do gênero do texto, dos recursos expressivos e estilísticos, dos operadores de leitura do texto narrativo, do texto dramático e poético, entre outros aspectos.

Com o objetivo de igualmente traçar um perfil para a identidade do professor de literatura, Gens (2008) compreende que a sua formação e atuação não compreende somente os saberes teórico e metodológico, mas também passa pelo entendimento que práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Literatura precisam considerar o mundo contemporâneo, “sociedade do barulho”. Tendo em vista que a escola não está dissociada dos barulhos do mundo é que cabe a ela “[...] estar receptiva, não apenas à vida lá fora, mas ao mundo e ao pensamento para que, na suspensão da lida cotidiana, alunas e alunos possam ascender à humanidade, como uma forma de enfrentar a barbárie” (GENS, 2008, p. 30). Nesse contexto, ganha relevo as considerações de Rouxel (2013), que defende a leitura de obras literárias em que o aluno possa extrair um ganho simultaneamente ético e estético. Isto é, obras que, ao mesmo tempo, deixem marcas por sua “eficácia humana”, conteúdos existencial e social, e por sua “eficácia estética”, como lembra Candido (1995).

Não menos importante é a formação continuada, que deve atender às demandas dos professores da Educação Básica que carecem de subsídios teóricos e metodológicos, incentivos à carreira, fomento à pesquisa e à produção científica. Na esteira dessa discussão, Cosson (2013) alerta para a necessidade de que essa formação não se reduza a cursos esparsos e episódicos que, entretanto, devem dar lugar a cursos de longa duração como especialização, mestrado e doutorado, ao lado de benefícios financeiros e outros ganhos individuais na carreira docente. Além disso, propõe que haja uma maior proximidade dos professores das universidades com os professores em atuação na Educação Básica, uma vez que “Essa aproximação desenvolverá, por exemplo, uma sensibilidade maior do professor de literatura do ensino superior em relação às questões que serão enfrentadas por seus alunos na escola” (COSSON, 2013, p.22) e, assim, levá-lo à necessária reflexão sobre a educação literária em seus aspectos teóricos e metodológicos. Esse avizinhamiento pode, ainda, proporcionar ao professor de literatura do ensino básico a possuir um espaço de interlocução com os pesquisadores da área. Atualmente, há programas de ensino voltados para essa articulação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica; ambos no âmbito federal.

É, então, nesse contexto do incremento de políticas públicas para a formação docente que se inscreve um dos possíveis caminhos para nortear o ensino da literatura no âmbito escolar e, desse modo, silenciar aqueles que ainda desconfiam das suas potencialidades educativas. Ainda que os Programas acima citados tenham na sua origem promover o elo entre a instituição de ensino superior e a rede de Educação Básica, a fim de trazer resultados positivos na prática cotidiana das escolas, o Programa Residência Pedagógica possui, atualmente, um caráter mais interventivo, pois entre os seus objetivos está levar o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre a teoria e a prática. Não por acaso é que o subprojeto a ser desenvolvido pelas IES é composto por alunos da graduação, denominados residentes, que tenham cursado, no mínimo, 50% do curso ou que estejam no 5º período. Desde a sua criação, em 2018, o Programa tem por objetivo provocar mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil e, por isso, tem buscado a revitalização das Licenciaturas.

Interessado, pois, nessa articulação entre a universidade e a rede básica, o Colegiado do curso de Letras Português-Inglês, do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), do *campus* Cornélio Procópio, integrou-se ao Projeto Institucional da UENP por meio do subprojeto intitulado “Residência Pedagógica: formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura para a Educação Básica”, que se dividiu em dois grandes eixos: o primeiro voltado para o ensino dos

gêneros textuais e, o segundo, para a educação literária. No eixo vinculado à literatura, as atividades foram desenvolvidas em duas escolas campo: no Colégio Estadual Monteiro Lobado, sob a supervisão da Prof<sup>a</sup> Dra. Inês Cardim Bressan, cujas atividades de leitura literária foram sistematizadas a partir dos pressupostos metodológicos de Cosson (2007), a sequência didática expandida, com a obra *Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende, implementadas em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Na outra escola parceira, no Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Ma. Ieda Maria Sorgi Pinhaz, as ações didático-pedagógicas tiveram como público-alvo o 1º ano do Ensino Médio, a partir do estudo (análise e interpretação) de textos literários de variados gêneros da literatura afro-brasileira. O diário de leitura foi a ferramenta didática selecionada para impulsionar e possibilitar uma mudança de paradigma quanto à leitura do texto literário no ambiente escolar.

Diante das questões apresentadas, registram-se, a seguir, as experiências mencionadas que buscaram estimular a formação inicial do professor de literatura, futuro mediador de leitura, e a formação continuada, na tentativa de, como afirma Antunes (2015, p.12), defender o papel deste professor/mediador no esquema da comunicação literária, que é o de “[...] iluminar a obra no detalhe de sua construção textual, participando discretamente da busca do sentido empreendida fundamentalmente pelos alunos”.

## **DUAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: METODOLOGIAS E MEDIAÇÃO**

Com forte caráter de intervenção, as ações, desenvolvidas de agosto de 2018 a dezembro de 2019, foram realizadas considerando as seguintes etapas: estudos de fundamentação teórico-metodológica; levantamento diagnóstico de dados do contexto educacional; elaboração de estratégias de intervenção pautadas na proposta de letramento literário; execução das estratégias, sob orientação das preceptoras e da coordenadora, na organização de material didático e *corpus* de pesquisa, além de elaboração de artigos acadêmicos para divulgação em eventos na área de Letras.

Sem querer que uma etapa se sobressaia em relação às demais, uma vez que todas elas compõem as atividades implementadas em ambos os contextos escolares, e todas elas concorrem para o êxito ou não das propostas, importante enfatizar os encontros de estudo para a discussão de textos teóricos sobre a especificidade do discurso literário<sup>4</sup> e análise de textos literários. O objetivo desses encontros semanais foi o de colocar a literatura, por ela mesma, em lugar de destaque. Para tanto, procurou-se despertar nos licenciados e nos professores preceptores que a leitura do texto literário se caracteriza pela necessidade de conhecimento dos códigos que regem a escrita literária (HANSEN, 2005), sob pena de as leituras produzirem interpretações impertinentes ou inapropriadas para os textos (JOUVE, 2002).

---

<sup>4</sup> Entre os textos lidos e discutidos, destacam-se: “A literatura e a formação do homem” e “Direito à literatura”, de Antonio Candido; de Umberto Eco (2003), “Sobre algumas funções da literatura”; *Por que estudar literatura?*, de Vincent Jouve (2012).

As ações didático-pedagógicas incrementadas no Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, no primeiro semestre de 2019, em turma do primeiro ano do Ensino Médio, período matutino, teve como objetivo formar leitores a partir da leitura de textos literários afro-brasileiros. Para tanto, adotou-se o diário de leitura como instrumento pedagógico, o qual permite que os alunos tenham um diálogo consciente com a obra literária, criando o desafio de desenvolver a capacidade de posicionamento e questionamento face ao que lê, bem como provocar a construção coletiva dos sentidos do texto. Por isso é que, segundo Buzzo (2010), o trabalho com o diário de leitura deve ser realizado em duas etapas: a primeira reside na adoção de uma posição individual sobre o texto literário, que não necessariamente precisa ser concretizado dentro dos muros da escola e, a segunda, corresponde ao da socialização dos registros.

Desse modo, as anotações têm um papel muito relevante no processo da leitura literária e devem ser feitas durante ou logo após a leitura, para que não se perca a memória do encontro do leitor com a obra. São elas que darão corpo ao compartilhamento dos registros, à discussão afeiada, que é a dimensão coletiva do processo de construção dos sentidos do texto literário. Em outras palavras, é a partir das anotações e reflexões sobre o texto, que se inicia o processo de construção, refutação, ressignificação e ampliação dos sentidos por meio da partilha da leitura. Vale dizer que esse diálogo do leitor com a obra e com seus pares inscreve-se como um espaço de compartilhamento e de não ensinamento, ou seja, um aluno não vai ensinar o outro, mas sim compartilhar sua leitura que não precisa ser negada ou aceita, mas exposta a todos. Daí não haver respostas certas ou erradas, mas sim perguntas autênticas que querem realmente entender e compreender o que se leu em comum ou diferente e, assim, formar um leitor apto a processar, avaliar e criticar os textos lidos.

Compreende-se, dessa forma, que o diário de leitura permite ao aluno “se dizer”, expressar opiniões, preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, não existindo, conforme assinalado, uma forma padrão para construir os sentidos do texto literário, pois a interpretação não é única para todos. Ela depende de uma série de fatores, como memória histórica, bagagem cultural, experiência de leitura, de vida etc. Ao se estimular a leitura subjetiva, faz-se importante ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade descontrolada. Daí a necessidade, segundo Rouxel (2013), de o professor utilizar-se de dois guarda-corpos: o texto, para assegurar o equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor” (TAUVERON, 2004), e os pares, figurado pelo espaço intersubjetivo da sala de aula; local onde se enfrentam as diversas interpretações dos leitores, com intuito de instituir a leitura do grupo: fruto de um consenso.

Como ferramenta pedagógica, o diário de leitura revitaliza as estratégias de ensino da literatura e reitera o papel ativo do sujeito/leitor, pois todo texto necessita do leitor para preencher os espaços em branco, para significar o lido, fazê-lo funcionar. Nessa perspectiva, o aluno é levado a romper com o círculo vicioso das “interpretações prontas”, quase sempre apresentadas pelo professor, sem participar do processo de produção dos sentidos. Entende-se, portanto, que a palavra “mediação” no diário de leitura aponta para a ação de um interlocutor, aqui, o professor, responsável por estimular, familiarizar o leitor/aluno ao universo ficcional e à apreciação estética. Isto é, sinaliza para um determinado tipo de mediador: um professor que renuncie ao papel de detentor único do saber, da imposição de um sentido convencionalizado e imutável a ser transmitido. Trata-se, pois, a partir da recepção do aluno, convidá-lo para a aventura interpretativa, com seus riscos, a fim de “[...] ancorar o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos” (ROUXEL,

2013, p.29). Especificidades que, como se verificará, é custoso para pôr em prática, uma vez que os alunos estão habituados com as “verdades absolutas” transmitidas pelo professor a respeito dos textos literários. Infundir nos alunos confiança para que ousem pensar a partir de si próprios é o grande desafio do uso do diário de leitura em sala de aula.

Se a seleção do diário de leitura como estratégia metodológica se deu na perspectiva da sua potencialidade de o aluno dialogar com o texto, colocar textos em diálogo, dialogar com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz, a justificativa de levar para a sala de aula textos literários de variados gêneros da literatura afro-brasileira se inscreveu no âmbito de implementar a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) que, modificando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, de todo o país, a obrigatoriedade do ensino sobre “História e Cultura Afro-brasileira”. Um ano depois da promulgação da Lei, foi a vez da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que regulamentaram o trabalho pedagógico dos professores para que pudessem implementar ações no enfrentamento de questões desafiadoras causadas pelo racismo e pela discriminação. Mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2017), a fim de garantir a formação integral do educando, acena para uma educação que deve consolidar valores e encorajar práticas que concorram para a mudança da sociedade, de modo a torná-la mais humana e socialmente justa. Para tanto, é preciso

[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas individualidades e diversidades. Além disso, a escola, como lugar de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14).

Considerando, então, a necessidade de assegurar a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos e a valorização da diferença, de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, sendo a escola o *locus* primordial para edificar uma educação voltada para a diversidade, é que foram selecionados cinco textos literários afro-brasileiros: três contos, sendo eles “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), “Obsessão”, de Sonia Fátima da Conceição (1993), e dois poemas, “Africanos e Afro-brasileiros”, de Antônio Vieira (1975), e “Gota do que não se esgota”, de Luiz Silva (Cutti) (2007). Vale ressaltar que a escolha dos textos levou em conta alguns critérios: a) a fruição dos alunos, considerando os diferentes gêneros literários; b) a seleção de autores e autoras, reconhecidos ou não pela cena literária afro-brasileira; c) textos literários que privilegiassem simultaneamente o caráter ético e estético. Antes do início das atividades, os alunos receberam a coletânea de textos e o diário de leitura, confeccionado pelos residentes. O diário foi produzido a partir de um caderno de brochura pequeno, com capa e contracapa estilizadas à temática afro-brasileira. As orientações para a utilização do material foram anexadas na primeira página do diário.

Para executar o trabalho com os textos literários em sala de aula, a coordenadora e a preceptora do subprojeto orientaram e acompanharam os residentes na preparação do plano de aula, que contou com seis tópicos: objetivos, geral e específico; apresentação do conteúdo;



procedimentos metodológicos; recursos didáticos a serem utilizados; proposta de avaliação e referência bibliográfica. Também foram adotadas algumas estratégias metodológicas, a fim de promover uma maior interação dos jovens leitores com os textos literários selecionados, que seguiram os seguintes passos: apresentação dos dados biográficos e da produção literária do autor; leitura e discussão do título do texto, buscando estimular hipóteses antecipadas de leitura; leitura integral do texto; momento de discussão coletiva, com exposição oral dos alunos sobre as primeiras impressões de leitura; entrega e leitura das questões norteadoras, contemplando tanto aspectos formais quanto de conteúdo dos textos, como forma de orientarem o leitor no registro individual de sua recepção.

Como atividade extraclasse, os alunos, com o diário de leitura e o texto literário em mãos, deveriam retomar as anotações escritas no diário e buscar aprimorá-las. Na aula seguinte, os residentes checavam a realização das atividades por meio de visto no diário de leitura. Na sequência, as questões norteadoras eram lidas oralmente e os alunos apresentavam individualmente as suas interpretações para toda a turma. A socialização das respostas promovida pela exposição das impressões de leitura, associada ao diálogo estabelecido com a leitura apresentada pelos outros alunos da turma, tinham como objetivo central confirmar ou refutar percepções e sentidos, a fim de enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno. Vale destacar que a mediação do professor, aqui os residentes, atuou de modo a auxiliar os alunos nas (possíveis) descobertas e significados das obras literárias, oportunizando de um lado que participassem dos momentos de leitura compartilhada e, de outro, se sentissem confiantes para apresentarem as suas perspectivas individuais de leitura. Após o compartilhamento das respostas, os alunos eram convocados a retomar as suas anotações e a registrar se mudaram de opinião sobre aspectos do texto que não tinham pensado sozinho. Ao fim dessa etapa, os diários eram recolhidos pelos graduandos para emissão de breve parecer. Na aula seguinte, caso necessário, alguns pontos do texto eram retomados para garantir a (re)construção do saber literário.

Mesmo com um plano de aula bem estruturado e uma metodologia eficiente, alguns alunos se mostraram resistentes no registro das suas impressões de leitura e pouco participativos nas atividades orais. Desse modo, decidiu-se, durante reunião semanal dos membros do subprojeto, readequar a dinâmica de socialização do diário de leitura. A princípio, nos momentos de discussão coletiva, era livre a participação dos alunos; bastava levantar a mão e pedir a voz para apresentar a sua leitura sobre o texto. Dada a falta de motivação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a turma foi dividida em grupos de cinco integrantes que, a partir da leitura da questão norteadora, lida por um residente, a equipe tinha três minutos para elaborar uma resposta única, baseada nas contribuições dos integrantes do grupo. Na sequência, a resposta formulada por cada grupo era lida por um aluno. Essa mudança gerou uma maior participação dos alunos, seja na produção de respostas mais densas, seja na sua socialização, mas não o suficiente para provocar um desenvolvimento maior das competências leitora e de escrita, já que o aspecto subjetivo da escrita diarista dá forma à manifestação da reflexão e, conseqüentemente, da análise crítica, que se manifesta nas impressões, reações e questionamentos diante dos textos.

Não obstante, portanto, o uso do diário de leitura tenha criado oportunidades para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura dos textos, bem como oferecer-lhes andaimes para a construção de sentidos e fruição do texto, pode-se dizer que a adesão a essa estratégia metodológica não foi integral. Alguns alunos começaram o registro no diário em sala de aula, junto

com a turma, mas não levaram a cabo a tarefa; todos, invariavelmente, não apresentavam hábitos consolidados de leitura ou tinham dificuldades de compreensão leitora. Outros, na mesma situação, realizaram a tarefa, mas tiveram muita dificuldade em desenvolver suas reflexões por escrito, embora, em alguns casos, o fizessem oralmente. Outros, ainda, apesar de ser penoso, esforçaram-se bastante em seguir as instruções. Também chamou atenção o fato de que, entre os itens que eles poderiam escolher para registrar suas impressões de leitura, a opção mais frequente foi a de resumo de conteúdo, independentemente de serem leitores mais assíduos ou não. Entretanto, os alunos com mais embaraços eram os que mais recorreram a essa opção. Houve casos em que o diário era exclusivamente de paráfrase da narrativa ou do poema. Para esses alunos, as perguntas norteadoras não foram suficientes. Essa singularidade identificada no registro revela uma relação com o texto literário previamente consolidada: ler ficção/texto literário é apreender o seu enredo.

O fato de a adesão dos alunos ter sido parcial demonstra a dificuldade em se colocar como sujeitos da escrita, uma vez que estão acostumados com uma situação de produção e não de reprodução, isto é, com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir respostas dadas pelo professor. Além disso, a imaturidade ou a falta de prática com a escrita subjetiva inibiu os alunos de se expressarem sobre os textos literários de forma autônoma. De qualquer modo, o diário de leitura, que se propõe a promover o diálogo reflexivo com o texto, instaurando novos papéis para o professor e o aluno nas aulas de leitura, apresenta-se como ferramenta didática que pode auxiliar o ensino de literatura no espaço escolar a, de um lado, favorecer o desenvolvimento de competências de leitura – por meio do estímulo ao automonitoramento, do partilhamento explícito de diferentes modos de ler e da busca coletiva por comprovações, no texto, para as hipóteses interpretativas levantadas – e, de outro, a estimular o prazer pela busca de sentidos, pela criação de referências comuns e pela troca de impressões.

Já no Colégio Estadual Monteiro Lobato, as ações didático-pedagógicas ocorreram no segundo semestre de 2020, em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, período matutino, e teve, igualmente, como objetivo desenvolver atividades sistematizadas de leitura literária, a fim de apontar para uma prática pedagógica que possibilitasse aos docentes em formação inicial e continuada a adotarem uma estratégia de ensino e aprendizagem da literatura e, assim, nortear o trabalho de formação do leitor, sobretudo literário. Para tanto, foi selecionado o romance de Maria Valéria Rezende (2014), *Quarenta Dias*, vencedor do prêmio Jabuti, 2015, de melhor romance, e que se volta para aqueles que a sociedade insiste em esquecer.

A escolha dessa obra deveu-se, entre outros motivos, pela riqueza temática do romance que, dada a sua atualidade, encontrar eco na realidade do público alvo da intervenção didática. Entre elas, destacam-se o relacionamento conflituoso entre mãe e filha, os movimentos migratórios, o sujeito deslocado na contemporaneidade e a sua busca por identidade, o olhar para os setores excluídos da sociedade, o problema dos desaparecidos e de pessoas em situação de rua. A densidade desses temas constituiu terreno fértil para discussões e reflexões com os estudantes e os fez solidarizarem-se com pessoas que, embora fictícias, representavam, por vezes, um vizinho, um conhecido, um parente.

No aspecto formal, a intertextualidade perpassa a obra e se constitui como um dos recursos narrativos mais relevantes. Considerando que a intertextualidade pode ser implícita ou explícita, pode-se dizer que ela se faz presente em ambas as configurações. Explícitamente, cada capítulo da

obra é encimado por uma epígrafe, 34 no total, a qual estabelece conexões com os capítulos. As epígrafes são retiradas da obra de diversos autores ou autoras, nacionais ou estrangeiros, clássicos ou contemporâneos, poetas ou escritores em prosa; a diversidade é grande. Implicitamente, o romance de Maria Valéria também faz intertexto com a Bíblia, que traz muitas passagens que remetem ao título da obra, *Quarenta dias*. Referências que apontam para sentidos ligados à privação, a tentações, a descobertas, a desafios, as quais insinuam os 40 dias que a narradora protagonista perambula pelas ruas de Porto Alegre, em busca de Cícero Araújo. Outro recurso expressivo usado pela autora, diz respeito à inserção de panfletos comerciais que Alice cola no seu diário com a gravura da Barbie, e que aludem aos lugares que percorreu e a experiências que vivenciou nos longos dias em que esteve entregue às ruas da capital gaúcha.

Tendo em vista que o letramento literário requer um processo educativo que a simples prática da leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar, já que a simples leitura do texto literário é apenas a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem da literatura, é que foram adotados os pressupostos metodológicos da *sequência expandida de leitura literária* (COSSON, 2007). A sequência expandida busca sistematizar a leitura do texto literário, propondo diversas atividades organizadas, nas quais o aluno é instigado a dar relevância aos elementos paratextuais, a estabelecer relações intertextuais, posicionar-se criticamente diante do que lê, fazer conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores, etc. As etapas que compõem a metodologia selecionada podem, ainda, contribuir para que o leitor tenha voz, estimulando a sua autonomia e a sua capacidade de reflexão crítica. Aspectos que concorrem para que, na sala de aula, o letramento literário emergja como uma “ponte” para a educação literária. A sequência expandida prevê sete etapas para a sua concretização: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A seguir, as especificidades conceituais de cada uma delas e as atividades propostas. Para a realização da intervenção em sala de aula, foram utilizadas duas aulas semanais de 50 minutos, ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2019, totalizando vinte e seis aulas.

A Motivação, que se dá antes da leitura efetiva do texto, “[...] consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do texto a ser lido” (COSSON, 2007, p.77). Este momento é crucial para a entrada do aluno na leitura do texto, e deverá ser realizada em um espaço restrito de tempo para que não ocorra dispersão do texto literário em foco. Antes de dar propriamente início às atividades, foi entregue aos alunos um questionário sobre as expectativas em relação ao projeto. Para estabelecer ligação com a obra, mais especificamente com a boneca Barbie, interlocutora da personagem Alice, e com o viés confessional da obra, foram escolhidos brinquedos que pudessem ter feito parte da experiência de vida dos alunos, a fim de que ao término da atividade eles produzissem relatos de quando eram crianças e se sentissem motivados para a realização da leitura.

Posteriormente à Motivação, o próximo passo diz respeito à Introdução, que conduz os alunos para o texto literário e seu autor. Nessa etapa, foram apresentados aos alunos algumas informações sobre a autora e também sobre a obra, a partir de vídeos e trechos de entrevistas concedidas por ela. Procedeu-se, então, à entrega de um exemplar para cada um dos alunos e feitas observações sobre os seus elementos paratextuais: capa, contracapa, orelha, entre outros detalhes. Vale destacar que para garantir a leitura integral do livro, a direção da escola adquiriu um exemplar para cada aluno, em contrapartida ao subprojeto ser ali desenvolvido.

A terceira etapa é o momento da leitura efetiva da obra literária, que deverá ser realizada de modo integral pelo aluno. Por isso é necessário que o professor assegure antecipadamente o acesso dos alunos à obra. Cosson (2007) alerta que a Leitura deve ser realizada em espaço de tempo pré-estabelecido, bem como vir acompanhada de intervalos de leitura, momento em que os alunos deverão realizar atividades dialogadas com a obra em questão, seja para refletirem sobre as questões abordadas por ela, seja para direcionar a sua análise e interpretação. Nesta proposta, optou-se por três intervalos de leitura, com o prazo de aproximadamente quinze dias entre cada um: primeiro intervalo da página 7 a 77, segundo, da página 78 a 153 e, finalmente, no terceiro, da 154 a 245.

No primeiro deles, os alunos leram a crônica “Macambúzio”, de William Bonner, que aborda a relação conflituosa entre pai e filho. A partir da crônica, foi solicitado que os alunos estabelecessem relações entre a crônica e os capítulos lidos, oportunizando que se posicionassem e argumentassem sobre as situações vivenciadas pela personagem e aquela vivida pelo jornalista na crônica, a partir de algumas questões. Depois, foi solicitada a elaboração de um relato memorialístico, cujo mote foi a relação do aluno com seus pais.

No segundo Intervalo, foram trabalhados textos da esfera publicitária, visto que eles aparecem no decorrer da obra. Os alunos produziram anúncios publicitários vinculados às principais cidades figuradas na obra: João Pessoa e Porto Alegre. Como checagem de leitura, foi-lhes solicitado que, em duplas, elaborassem títulos para os capítulos lidos, a fim de aprimorar a capacidade de síntese de cada um. Em seguida, foram convidados a escrever, em papel craft, um sumário para o livro. Outra atividade realizada com os alunos foi a apresentação de trechos do filme *O Naufrago* com o intuito de fomentar a discussão oral e levá-los a perceber a relação do personagem do filme com a bola e a protagonista do livro com o caderno da Barbie. Já a leitura do conto “No Morro”, de Carrascoza (2015), objetivou estabelecer, a partir de alguns questionamentos, relações com a obra, considerando a representação da favela e a relação mãe e filho. Em seguida, foram apresentados vídeos que revelassem uma perspectiva diferente da apresentada pela mídia em relação à favela. Como a favela é exibida como espaço de acolhimento e solidariedade, a atividade propôs confrontar a visão que cada aluno tinha da favela e colaborar no processo de reconstrução de visões de mundo.

O terceiro intervalo também foi permeado por várias atividades, entre elas, a apresentação do conceito de intertextualidade; afinal a obra é atravessada por ela, conforme destacado. Com o objetivo de refletir sobre os efeitos de sentido gerados pelos diversos intertextos na obra, expôs-se, inicialmente, o conceito de intertextualidade e, posteriormente, os alunos foram levados a refletir sobre as relações intertextuais.

Depois de finalizada a leitura da obra, os alunos foram convidados a formular perguntas sobre a obra, as quais nortearam uma conversa com a autora. A entrevista ocorreu no dia 08 de outubro de 2019, no anfiteatro PDE, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio, por Skype, e contou com a presença dos residentes, da preceptora e da coordenadora, bem como das turmas da escola. Na entrevista, Maria Valéria discutiu sobre sua motivação para escrever *Quarenta Dias*, acerca da construção do contexto social e das

personagens, a repercussão da obra, sua relação com a Literatura e a educação, suas vivências como escritora, entre outros assuntos<sup>5</sup>.

A quarta etapa da sequência expandida, a Primeira Interpretação, visa a proporcionar a apreensão global da obra, a fim de “[...] levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor [...]” (COSSON, 2007, p.83). Nessa etapa, o professor deve intervir minimamente na atividade proposta ao aluno; apenas estabelecer as balizas para a produção de um texto, mas não participar da sua elaboração. Importa dizer que todos os textos produzidos pelos alunos sofreram algum tipo de intervenção dos residentes, seja por terem sido considerados alguns critérios relacionados à análise linguística, seja pelas especificidades do gênero textual. Posteriormente, foram devolvidos para reestruturação e arquivamento no *portfolio*<sup>6</sup>.

Em seguida, a metodologia prevê o aprofundamento da leitura da obra por meio da “Contextualização” que, segundo Cosson (2007, p.86), é “[...] o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível pra mim enquanto leitor”. Ainda que o contexto a ser explorado em uma obra seja ilimitado, o escritor propõe sete contextualizações: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática. Das sete contextualizações, foram selecionadas a Temática, a Presentificadora e a Crítica. Importa destacar que a turma foi dividida em três grupos e cada um deles orientado de perto pelos residentes, que ficaram responsáveis por guiá-los nas atividades a serem propostas para cada uma das Contextualizações, descritas a seguir.

A Contextualização Temática visa a abordar os temas relevantes trazidos pela obra literária em estudo, tomando cuidado para não se desvencilhar da obra em prol do estudo do tema, de modo que o estudo literário fique limitado a apenas um determinado assunto: “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (COSSON, 2007, p.90). A Contextualização Presentificadora “[...] busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim, dizer, de uma atualização” (COSSON, 2007, p.89). Nela, o discente é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, revelando, desta forma, a atualidade do texto. Já a Contextualização Crítica refere-se à recepção do texto literário, que visa a contemplar os estudos publicados sobre determinadas obras ou escritores para ampliar o horizonte de leitura do aluno.

A Contextualização Presentificadora teve como objetivo o estímulo à realização de práticas sociais a partir da obra, unindo palestra sobre a situação do idoso no Brasil e ação social, na qual os alunos arrecadariam produtos de higiene pessoal para levar ao asilo da cidade. Planejou-se, ainda, oficina de textos literários para os idosos, que seriam ministradas pelos residentes. Tendo em vista que a atividade seria desenvolvida em contraturno e que os alunos teriam que se deslocar, a proposta foi cancelada. Na Contextualização Temática foram propostas quatro possibilidades de atividades, para as quais os alunos foram subdivididos em quatro subgrupos: 1. dramatização de uma situação narrativa figurando o conflito entre a mãe e a filha, motivado pela mudança forçada; 2. criação de uma letra de música que abordasse a problemática dos processos migratórios; 3. elaboração de uma entrevista, na qual os alunos deveriam criar um diálogo fictício entre Alice e o

<sup>5</sup> A entrevista foi publicada. Acessar: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/2113>

<sup>6</sup> Todas as produções escritas solicitadas tiveram este mesmo encaminhamento.

Cícero; 4. criação de uma reportagem jornalística, que versasse sobre os setores excluídos da sociedade (processo de exclusão e segregação vivenciados pelos subalternos). Para a Contextualização Crítica foi proposto aos alunos o resgate da recepção crítica da obra, considerando trabalhos acadêmicos indicados pelos residentes. Foram selecionados artigos que ampliassem a leitura crítica sobre a obra, atentando-se, porém, que tivessem uma linguagem próxima dos alunos. Tendo os grupos concluído as propostas de cada uma das contextualizações, orientadas pelos residentes e elaboradas extra-classe, as atividades foram apresentadas em sala de aula.

A penúltima etapa, Segunda Interpretação, busca levar o aluno para a leitura aprofundada de algum aspecto específico da obra, cujo registro é imprescindível, a fim de evidenciar o aprofundamento da leitura. Considerando que no romance o tema da perda e da busca identitária assume relevância, aos alunos foi sugerido que refletissem sobre a figuração dessa problemática, ficando a critério de cada um escolher uma das propostas, a seguir. Em uma delas, poderiam se colocar na “pele” da protagonista e produzirem um texto usando o gênero textual diário, suscitados a partir de alguns questionamentos: “Como as pessoas se sentem quando são obrigadas a saírem de sua zona de conforto/rotina para viver algo totalmente inesperado?”; “O que leva pessoas vagarem seu rumo, como Alice, que decide perambular 40 dias pelas ruas de Porto Alegre?”; “Quais sentimentos, impressões, pensamentos, ela experienciou?” Na segunda proposta, poderiam se colocar no lugar da personagem Norinha e, assim, imaginar seus medos, angústias, o choque de tornar-se mãe e ter que aprender a conciliar isso com a vida universitária, etc. E, finalmente, colocar-se no lugar de Cícero, o desaparecido e, desse modo, questionar: “Como seria esse sujeito?”; “O que o motivou a não dar mais notícias?”; “Por onde esteve e quais foram suas descobertas pessoais”? Assim como nas demais produções textuais, os residentes apresentaram aos alunos as especificidades teóricas dos gêneros textuais solicitados.

A Expansão, última etapa da sequência expandida, é o momento em que o estudante tem a possibilidade de conhecer uma outra obra literária que apresente diálogo com a obra inicial, podendo ser textos que a precederam, contemporâneos e/ou posteriores a ela. A obra literária utilizada inicialmente no desenvolvimento da Sequência Expandida servirá como ponto de partida para a leitura de várias outras obras, dando continuidade ao processo do letramento literário. O livro selecionado foi *A mocinha do Mercado Central*, da escritora mineira Stella Maris Rezende (2011)<sup>7</sup> que, assim como *Quarenta Dias*, cede, por meio da tríade autora - narradora – protagonista, voz e vez para o gênero feminino, bem como colabora para a superação de representações identitárias fundadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas sobre a mulher. À fatura textual do romance associa-se outro tema que faz lembrar o romance de Maria Valéria: a trajetória de Maria que, na busca pela construção de sua identidade, leva o jovem leitor a vivenciar, a partir do universo simbólico da linguagem literária, certos embates, alguns no âmbito de suas próprias experiências. Assunto que ganha corpo com a decisão da protagonista de viajar pelo Brasil; incentivada pela amiga Valentina. Pelos vários locais que mora, assume não apenas diferentes nomes, mas também personalidade distintas, correspondentes ao significado de cada novo nome que se apropriava. Para ela, afirma a narradora, “[...] o mais premente naquela fase da vida era ser todas as moças que ela pudesse ser, a partir dos nomes que ela mesma escolhesse para si, no intento

<sup>7</sup> Romance vencedor do Prêmio Jabuti de 2012, nas categorias Melhor livro juvenil e Melhor livro de ficção.

de ser mais senhora de si” (REZENDE, 2011, p.20). Salienta-se que a cada mudança espacial, integram-se à narrativa diversas temáticas referentes ao universo juvenil, como o amor, os conflitos existenciais, o sonho, a construção de identidade etc.; ou ainda temas que se apresentam no mundo atual, como, por exemplo, a morte, o suicídio e o abuso sexual. Ao abordar temas que compõem o mundo contemporâneo, o romance propicia debates e reflexões críticas para o leitor, uma vez que apresenta assuntos considerados perigosos ou tabus, que se associam ao cotidiano dos jovens (GENS, 2008), como os referentes à violência contra a mulher, entre eles, a violência sexual.

A partir do jogo estabelecido com o significado dos nomes, dos deslocamentos espaciais, da fragmentação e anacronia narrativas, da presença da intertextualidade, seja implícita e/ou explícita, do universo artístico do teatro e do cinema, da repetição de termos e/ou do jogo de palavras, que contempla neologismos e expressões mineiras, *A mocinha do Mercado Central* chama atenção para a forma como o texto é construído, desvelando a relação intrínseca entre forma e conteúdo, uma vez que o valor expressivo do enunciado é indissociável dos termos e de sua ordenação. Desse modo, a literatura atua como uma espécie de prática emancipadora e humanizadora, contribuindo, assim, para o processo de formação leitora e humana do indivíduo, pois o coloca diante de um projeto estético que humaniza porque o faz viver (CANDIDO, 1972).

Diante do exposto, pode-se dizer que a utilização da sequência expandida como ferramenta de ensino para o exercício da leitura literária contribuiu de forma significativa para o trabalho em sala de aula. Isso porque permitiu que se desconstruísse a ideia de que “ler literatura” diz respeito a uma atividade na qual alunos cumprem em função de provas e resumos, para tornar-se um trabalho que instiga os alunos a desenvolverem a competência literária e a refletirem sobre as temáticas que compõem na obra.

Os espaços oportunizados para a socialização das ideias e/ou reflexões, instigadas por meio das atividades orais e escritas propostas à turma, e já descritas anteriormente, foram muito importantes para o processo de letramento literário, pois instrumentos que possibilitaram acompanhar o aluno no processo de leitura e escrita; de retirar suas dúvidas; de instigá-los a refletir; a se colocar no lugar do personagem e/ou de outros sujeitos; estimular a criatividade, a sensibilidade e a argumentação; pensar criticamente; explorar os intertextos e seus efeitos de sentido; ler nas entrelinhas; confirmar ou não hipóteses construídas anteriormente ao contato mais profundo com o romance; romper expectativas; trabalhar em grupo; aprimorar a escrita, a oralidade e a análise linguística; mudar de opinião; repensar valores, enfim, momentos para refletir e compreender a função do texto literário e o “poder” humanizador da literatura sobre nós.

Considera-se, ainda, que as atividades elaboradas também contemplaram as técnicas da oficina, do andaime e do *portfolio*; perspectivas metodológicas que fundam os pressupostos das sequências básica e expandida de leitura (COSSON, 2007). O princípio da técnica da oficina, que tem o intuito de levar o aluno a construir pela prática o conhecimento, fez-se presente ao longo de todo o processo, seja pela alternância entre as atividades de leitura e de escrita; seja nas que se fizeram mais lúdicas, mas não menos significativas, como por exemplo, a dramatização de situações narrativas envolvendo Alice e Nortinha; ou, ainda, a pesquisa sobre as principais atrações das cidades de João Pessoa e Porto Alegre, figuradas na obra, para a produção de anúncio publicitário, entre outras aqui já descritas. Já a técnica do andaime, que possui como pressuposto

compartilhar com o aluno ou transferir para ele a edificação do conhecimento, também esteve presente na proposta didática, na medida em que se criou oportunidades para que o aluno fosse incitado a percorrer os caminhos interpretativos do romance; exemplo disso se dá quando se solicitou pesquisa sobre os intertextos presentes na obra e seus efeitos de sentido. Sublinha-se, ainda, que o uso do *portfolio* favoreceu o acompanhamento não apenas das dificuldades e do aprendizado efetivado ao longo do percurso pelos alunos, mas, principalmente, as experiências vivenciadas no processo da leitura literária e das produções escritas. Sem falar na possibilidade de confrontar as atividades realizadas no início da implementação do material didático com as finais, sendo possível verificar o amadurecimento dos alunos, que esteve associado à ampliação não somente de aspectos relacionados à análise linguística e às especificidades dos gêneros textuais, mas também à capacidade argumentativa, crítica e/ou reflexiva do discente. Nesse sentido, o *portfolio* firmou-se como um procedimento de avaliação formativo e contínuo, uma vez que expôs os resultados obtidos a partir do registro das atividades sistematizadas.

Evidentemente que, apesar dos encaminhamentos didáticos tenham favorecido, em grande parte, o êxito da implementação das atividades, os desafios permanecem e com eles as dificuldades que, no entanto, não causam estranhamento aos docentes que lecionam na Rede Estadual de Ensino. Por vezes, alguns alunos não realizavam as atividades de checagem de leitura; outros tinham dificuldades de relacionamentos com os residentes, outros, ainda, não queriam fazer as leituras propostas dentro dos prazos estipulados. Interessante notar que tendo o material didático sido implementado em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, a expectativa era que a turma que apresentava melhores notas em quase todas as disciplinas, teria um desempenho melhor que a outra, considerando as notas medianas e até abaixo da média. Mas, durante o processo de aplicação das atividades, fez-se evidente a dedicação e o empenho desta turma e a baixa adesão da outra, o que resultou em uma maior interação com o texto literário e, assim, com a construção do saber literário; sem falar em uma maior competência leitora e de produção escrita. Isso demonstra que, nós, docentes, não podemos sentenciar os alunos antes mesmo de a prática ser efetivada, pois quase nunca a lógica, felizmente, encontra lugar no processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desejo e da escolha em ser professor de Literatura não são poucos os desafios e as dificuldades provenientes da atuação, já que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (COSSON, 2013, p.24). Nessa perspectiva, é premente que se coloque em lugar de destaque a formação de professor, porque está na mediação um dos caminhos para habilitação (ou não) do texto literário no contexto escolar. O seu papel vai desde a seleção da obra, a escolha da metodologia de ensino, a elaboração da proposta de intervenção passando pelo conhecimento das especificidades do texto literário, uma vez que é “[...] papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno” (SEGABINAZI, 2016, p.87). Enfim, é do docente a função de mediar práticas escolares de leitura literária, a fim de oportunizar uma vivência humanizada e libertadora, porque atrelada à capacidade de reflexão crítica *do e sobre* o mundo.



Nesse contexto é que o Programa Residência Pedagógica institui-se como instância de qualificação na formação docente dos bolsistas envolvidos – formação inicial para o graduandos dos cursos de Licenciatura (aqui interessa do curso de Letras) e formação continuada para os professores da Educação Básica –, seja favorecendo aos licenciados em formação a possibilidade de refletir sobre o agir docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua, sobretudo, pelo viés do letramento literário, seja propiciando aos professores da Educação Básica conhecer e vivenciar novos procedimentos didáticos relacionados ao ensino da produção textual e do letramento literário. É, pois, no esforço de diminuir as distâncias entre teoria e prática e, assim formar ou continuar formando mediadores de leitura, que se desenha uma ação educativa que se quer investigativa e interventiva.

Entretanto, quando se coloca a Literatura e seu ensino em pauta, sob o pressuposto de defender o seu espaço nas práticas escolares e assegurar a sua importância para a formação integral do cidadão, é preciso que se compreenda que o universo escolar, em toda a sua gestão – diretor, professores coordenadores, bibliotecários, orientadores pedagógicos e funcionários-, assume responsabilidade na promoção do letramento literário.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BÍBLIA sagrada. 143. ed. São Paulo: Ave Maria, 2009.

BONNER, William. Macambúzio. In: CEREJA, William Roberto. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. vol.2.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª. a 8ª. séries)**. Brasília, MEC: 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº 3/2004, de 10 de março de 2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@ael em (Dis)-curso**, São Paulo, vol.2, 2010, p.10-26.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Das Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, set., 1972, p. 803-809.

CARRASCOZA, João Anzanello. No morro. In: ANACAONA, Paula (org.). **Eu sou favela**. São Paulo: Editora Nós, 2015.

CONCEIÇÃO, Sonia Fátima da. Obsessão. In: **Cadernos Negros**. São Paulo: Edição dos Autores, 1993. p. 93-101. vol.16.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Contexto: São Paulo, 2007.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, FLÁVIA, Brocchetto (Org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.4, n.4, p.21-36, jul/ dez 2008.

GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, Brasília, v.1, n.33, p.209-222, 2012.

HANSEN, J.A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

**O Naufrago**. Diretor: Robert Zemeckis. Produção: Image Movers: Century Studios e Dream Works Pictures, 2000. (143min).

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In: OLIVEIRA, V.S. (org.). **Educação literária em foco: entre teorias e práticas**. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Paraná, 2008. p.33-49.

NAVAS, Diana; IGNÁCIO, Valéria. Usos suspeitos do texto literário, **Contexto**, Vitória, n. 27, p.53-68, 2015.

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

SILVA, Luiz. Gota do que não se esgota. In: **Negroesia**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 73-74.

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. São Paulo: Globo, 2011.

REZENDE, Maria Valéria. **Quarenta dias**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2014.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, vol. 31, p.82-93, dez. 2016.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio estável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p.53-65.

VIEIRA, Antônio. Africanos Afro-brasileiros. In: **Cantos de encantos e desencantos d'alma**. Salvador: Mensageiros da Fé, 1975. p. 109-111.