

Estágio supervisionado e letramento literário: vivências com a literatura na sala de aula

Supervised internship and literary literacy: experiences with literature in the classroom

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina¹

Resumo: A busca por caminhos eficientes para o trabalho com a literatura no estágio supervisionado é uma constante nos projetos voltados para as práticas de leitura literária em sala de aula. Resultante da atuação docente nesse componente curricular, este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiências com a literatura por meio de projetos direcionados para o letramento literário durante as práticas de regência no ensino fundamental e médio. Valendo-se da pesquisa documental, o corpus da análise constitui-se das informações obtidas nos Relatórios de Estágio elaborados após a realização de cada etapa da regência supervisionada. As sequências metodológicas desenvolvidas na perspectiva do letramento literário possibilitam que a literatura ocupe espaço privilegiado nas práticas de leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Letramento literário; Ensino; Literatura.

Abstract: The search for efficient ways to work with literature in the supervised internship is a constant in projects aimed at literary reading practices in the classroom. Resulting from the teaching activity in this curricular component, this article aims to present an account of experiences with literature through projects aimed at literary literacy during conducting practices in elementary and high school. as for documentary research, the corpus of the analysis consists of the information obtained from the Internship Reports prepared after each step of the supervised regency. The methodological sequences developed from the perspective of literary literacy allow the literary text to occupy a privileged space in reading practices in the classroom.

Keywords: Supervised internship; Literary literacy; Teaching; Literature.

Introdução

A inserção do estagiário no espaço da sala de aula é acompanhada de um contínuo processo de reflexão perante a necessária articulação entre a teoria e a prática, tanto nas etapas do Estágio de Observação e Participação, quanto na adoção de caminhos metodológicos para a prática no Estágio de Regência. Nesses momentos de experienciar situações de ensino e de aprendizagem, as questões teóricas relacionadas ao ensino da literatura convergem para a atuação do professor frente ao desafio de formar o leitor literário. Seguir pela via do letramento literário pressupõe refletir sobre o lugar ocupado pela literatura na sala de aula e adotar

¹ Professora do Departamento Acadêmico de Letas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, vinculada à área de literatura do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas (DALV) e ao Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (MEL). Possui doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Preto) – Área Literaturas em Língua Portuguesa. E-mail: fatima.molina@unir.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8193-3088>.

estratégias que capacitem o aluno a se apropriar da obra por meio de um processo de construção literária de sentidos.

Partindo dessa proposição inicial, a proposta é apresentar um relato de experiências por meio dos projetos de letramento literário aplicados nas escolas da rede estadual de ensino em Porto Velho-RO, em cumprimento às práticas inerentes às disciplinas de Estágio de Regência no Ensino Fundamental em 2018 e Estágio de Regência no Ensino Médio em 2019. A atuação como professora dos Estágios Supervisionados, por meio da orientação e da supervisão dos projetos, possibilita analisar com certa proximidade esse movimento de ação e reflexão que interliga a academia e os espaços escolares. Direcionar esse movimento para o ensino da literatura consiste em propor a construção de caminhos que viabilizem a experiência da leitura literária na sala de aula como prática privilegiada nesse ensino. Nessa perspectiva, o planejamento das ações dos projetos foi norteado pelos passos da sequência básica do letramento literário, segundo as orientações metodológicas do autor Rildo Cosson, presentes na obra *Letramento literário: teoria e prática* ([2006]2018).

Nessa conjuntura, as práticas resultantes dos processos de observar, participar, refletir e intervir ocorreram em consonância com a configuração do Estágio Supervisionado do curso de Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas, da Universidade Federal de Rondônia. Em sua configuração estrutural, o Estágio é um componente curricular com carga horária obrigatória de quatrocentas horas² distribuídas em atividades de observação, participação e regência de aulas, no ensino fundamental, do sexto ao nono ano e ensino médio, nas modalidades de Ensino Regular e EJA. As diretrizes que norteiam o Estágio também preconizam a vinculação das práticas do Estágio Supervisionado com as formulações teóricas que dão embasamento ao curso³. Portanto, a busca pela articulação entre as questões teóricas e práticas que orientam as estratégias do ensino da literatura é o principal ponto de enfrentamento dos acadêmicos no momento de realização dos estágios nos espaços escolares. As sequências metodológicas desenvolvidas na perspectiva do letramento literário revelam-se como caminhos possíveis a fim de que o texto literário ganhe visibilidade no trabalho com a literatura em sala de aula.

² Resolução CNE/CP nº 2/2002

³ Resolução CNE/CP nº 1/2002

1 A articulação entre teoria e prática nos estágios supervisionados

O direcionamento das atividades programadas pelo componente curricular do Estágio Supervisionado aponta para a construção de um espaço propício para o acadêmico refletir criticamente sobre questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino da literatura. Dada a complexidade de relacionar teoria e prática, essas reflexões afluem com intensidade tanto no período do estágio de observação, quando o olhar é projetado para a atuação pedagógica do professor regente, quanto no momento da regência, quando a projeção do foco é sobre a própria atuação do estagiário assumindo o papel do professor na sala de aula.

A caracterização híbrida das práticas do Estágio desdobra-se na realização de seus objetivos e diretrizes concentrados em oportunizar ao estagiário situações de vivências de ensino e de aprendizagem, a fim de possibilitar a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa⁴, promovendo, assim, a práxis.

Ao analisar a unidade teoria e prática nesse componente curricular, Selma Garrido Pimenta acentua o papel da práxis como traço diferenciado do Estágio Supervisionado: “As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis” (1995, p. 51). Ao encontro dessas dimensões, as atividades vinculadas ao Estágio são perpassadas pelo contínuo movimento de agir e refletir como práticas inerentes à atuação docente. Dessa forma, todo o trabalho voltado para a inserção do acadêmico no universo escolar tem por base as dimensões de conhecimento e de intervenção na busca de construir um perfil crítico reflexivo, alicerçado nesse momento inicial de atuação no cotidiano da sala de aula.

A construção de um perfil crítico e reflexivo que conduza o professor em um contínuo processo de ação e de reflexão sobre a sua prática é uma questão indissociável da trajetória de formação do docente, conforme expressa o pensamento de Paulo Freire: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (2007, p. 16). No direcionamento aqui proposto, atuar no espaço da sala de aula, com vistas na

⁴ Regulamento dos Estágios Curriculares do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas/UNIR.

articulação entre teoria e prática, é instigar o estagiário de Letras a agir e refletir sobre o espaço ocupado pela literatura na escola, tanto no que diz respeito ao trabalho com a leitura literária no ensino fundamental, quanto no ensino da literatura no ensino médio.

Agir e refletir sobre essas questões corresponde, ainda, confrontar-se com o papel do professor, aquele a quem, na mediação entre texto e aluno, é atribuída a função de proporcionar “a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra (COSSON, 2018, p. 47). O encontro com esse papel de atuar na construção de caminhos que possibilitem ao aluno apropriar-se da literatura torna-se conflitante para o acadêmico nas duas etapas do Estágio Supervisionado. Nas práticas de observação e participação, o confronto se instaura a partir da análise das metodologias aplicadas pelo professor regente no trabalho com o texto literário. Sequencialmente, na regência, esse momento de confronto concentra-se sobre a sua atuação como professor, diante do desafio de capacitar o aluno a desvendar as camadas de significação do texto literário, possibilitando-o a construir seu percurso de apreensão e construção literária de sentidos.

Contrapondo-se a esse processo de capacitação, o cenário recorrente é do espaço restrito destinado à literatura no ensino fundamental. Nesse nível de ensino, com muita frequência, o trabalho com o texto literário fica limitado à proposta do livro didático, ou seja, à leitura de fragmentos e à resolução de atividades insuficientes para a formação do leitor literário. Em defesa do todo e problematizando o uso do fragmento como recurso para promover o letramento literário, Regina Zilberman questiona: “Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suporá a experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo” (2012, p. 195). Esse é um dos acentuados pontos de distanciamento entre a teoria e a prática metodológica direcionada ao texto literário em sala de aula.

Emerge dessas experiências, a reflexão sobre o caráter funcional de que se reveste o trabalho com a literatura na escola. O dilema de conciliar o literário com o pedagógico se sobressai diante da lacuna de propostas metodológicas que auxiliem o professor a promover o encontro entre a literatura e o leitor nesse segmento de ensino. Para Cosson, “Não surpreende, portanto, que esse professor não se reconheça como professor de literatura e termine por apagar o adjetivo literário de suas propostas de letramento” (2013, p. 19). Ao experienciar essas situações de aprendizagem, o estagiário é instigado a planejar atitudes de intervenção como

proposta de aplicação metodológica para o trabalho com o texto literário, com vistas a promover a experiência da literatura em sala de aula.

Em consonância com os objetivos do componente Curricular do Estágio, a vivência de práticas e saberes traz consigo dois movimentos paralelos que desencadeiam atitudes de avaliar e planejar o processo de ensino e de aprendizagem. O gesto de avaliar é conduzido pela reflexão acerca do que é estudado e construído no campo teórico em diálogo com o espaço da vivência prática na escola. Fruto desse processo reflexivo, o planejamento surge como uma perspectiva de atuação do estagiário nas práticas de regência. No âmbito do trabalho com a literatura, a projeção é elaborar projetos que convoquem o texto literário para ocupar espaço significativo na sala de aula. Atentando-se ao que pontua Zilberman,

o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor (2009, p. 35).

A vivência apontada por Zilberman pode se materializar quando o prazer pelo texto é suscitado por meio de uma prática desvinculada da obrigatoriedade de transmitir informações, mas predisposta a iniciar um percurso de letramento literário. Por essa via, o processo de apropriação da literatura resulta, segundo Cosson e Paulino, “da experiência do leitor com a obra que implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos como literário” (2009, p. 67). Logo, é um processo que contraria a fixação de verdades acabadas na tapa de interpretação.

Por sua vez, a vivência com a literatura no ensino médio também revela seus pontos de contato e distanciamento entre o aluno e a experiência da leitura literária. Nesse nível de ensino, o texto literário tem espaço oficialmente garantido em virtude do programa pré-determinado da disciplina. Todavia, um ensino voltado para a história da literatura constitui a base de distanciamentos entre a obra literária e o aluno. Dessa forma, o ensino da literatura no ensino médio é direcionado ao estudo da história da literatura, por meio da periodização dos

movimentos literários. O contato do aluno com o texto literário, de um modo geral, ocorre por meio da leitura de fragmentos, com a finalidade de identificar as características dos períodos literários ou, ainda, para retomar dados biográficos e do estilo do autor. Assim, “embora circule nas aulas de literatura um discurso didático sobre o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos” (CEREJA, 2005, p. 11). Sob esse formato de ensino, o espaço do texto literário é ocupado pelo estudo de um discurso sobre a literatura, constituído pela crítica e reproduzido pelo livro didático e pelo professor, gerado a partir de uma circulação limitada do texto literário.

Em defesa do prazer do texto como uma perspectiva para o ensino de literatura, Alice Vieira aponta para novas possibilidades que se abrem a partir da transição do prazer emocional para o prazer estético do texto:

A maturidade e a história de suas leituras, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, enfim, o repertório cultural do leitor pode transformar o prazer emocional em prazer estético. Prazer estético que requer do leitor, além de conhecimentos específicos sobre a obra de arte, uma atividade intensa de leitura capaz de fazê-lo perceber e compreender os matizes de significação textual, bem como de estruturação literária (VIEIRA, 1989, p. 4).

Nessas circunstâncias, o texto literário deve ter uma presença constante e significativa nas aulas de literatura, de forma que o trabalho de mediação possa possibilitar “a formação de leitores aptos a fruir o prazer estético” (1989, p. 5). Todavia, à tímida presença do texto literário em sala de aula vêm juntar-se às opções do professor em seguir por caminhos mais imediatos de repassar informações sobre a história da literatura em detrimento do efetivo contato entre texto e leitor.

Reconhecidas as dificuldades, o cenário que se descortina ao estagiário revela-se como um desafio, mediante a proposta de intervenção por meio de práticas que valorizem a vivência do texto literário na etapa do Estágio de Regência. A reflexão suscitada envereda por um caminho que leva o acadêmico a refletir sobre o modelo inerte do ensino de literatura e planejar ações que iniciem o aluno no processo de letramento literário.

Na articulação entre teoria e prática emerge o entendimento de que o exclusivo repasse de informações sobre a história da literatura tem se revelado um ensino estéril para capacitar o aluno a se apropriar do texto literário. Nesse sentido, é pertinente considerar o que assinala

Nabil Araújo (2020) sobre a impossibilidade de um ensino voltado para o estudo das histórias literárias desenvolver a competência crítica do aluno:

O modelo oitocentista de ensino de literatura pela via das histórias literárias nacionais não apenas perdeu sua razão político-ideológica de ser, como claramente não corresponde (na verdade, nunca correspondeu) à demanda pedagógica pelo desenvolvimento da competência crítica dos alunos [...]. Buscar desenvolver a competência crítica dos alunos no trato com textos literários é a tarefa primordial de uma formação estética para os novos tempos (democráticos) (ARAÚJO, 2020, p. 288).

Com o foco projetado para o desenvolvimento dessa competência, as reflexões acerca da formação de leitores aptos a se apropriarem do texto literário dão o direcionamento temático das demandas a serem trabalhadas na carga horária teórica desenvolvida em consonância com o conteúdo programático do Estágio. A proposta é aproximar, por meio do estudo teórico e da preparação para a prática, as distâncias entre a universidade e a escola, a partir de um contínuo movimento de ação e reflexão. Nesse ensejo, o direcionamento é apontar possíveis caminhos para a circulação do texto literário na sala de aula e, por meio do efetivo contato entre a literatura e o leitor, promover um ensino significativo, que tenha em suas bases a formação estética dos alunos.

2 As relações teóricas entre o ensino da literatura e o letramento literário

Integram a carga horária do componente curricular do Estágio Supervisionado os estudos reflexivos que procuram relacionar a prática do estágio com o embasamento teórico do curso⁵. Na unidade dos conteúdos relacionados às concepções de leitura, literatura e de ensino de literatura da disciplina, a abordagem teórica contemplou os pressupostos do letramento literário, entre outros autores, sob a perspectiva teórica de Rildo Cosson. Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2006/2018), Cosson trata desse tipo específico de letramento como processo de escolarização da literatura, ou seja, caminhos para a realização de um trabalho significativo com a literatura na sala de aula. A proposta subscrita pelo autor destina-se “a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (2018, p. 12). Trata-se, portanto, de uma proposta que tem seus desdobramentos teóricos em

⁵ § 7º Regulamento dos Estágios Curriculares do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas/UNIR.

outros títulos e estudos publicados pelo autor, com destaque para as obras *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), *Paradigmas do ensino de literatura* (2020) e *Como criar círculos de leitura na sala de aula* (2021).

Cosson parte da compreensão de que o letramento literário é uma prática social, portanto, uma responsabilidade a ser assumida pela escola. Todavia, segundo o autor, a questão que se coloca no centro da discussão é como escolarizar a literatura “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2018, p. 23). Nessa perspectiva, enveredar por esse caminho de escolarização, que busca “garantir a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (2018, p. 23), pressupõe que o efetivo contato entre a obra e o leitor, materializado na leitura literária, ocupe lugar de destaque nas práticas literárias em sala de aula. Da premissa de que a literatura tem um papel a cumprir na escola, advém a justificativa para reformular os rumos da sua escolarização. Na argumentação do autor, “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2018, p. 17).

Nessa proposição, a concepção conteudista do ensino de literatura cede lugar para a experiência da leitura literária. Assim, promover o letramento literário é o caminho apontado para que a escolarização da literatura possibilite ao aluno apropriar-se do texto literário tendo o domínio do seu discurso. Daí o conceito de letramento literário cunhado por Cosson e Graça Paulino, “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67). Esse processo resulta, portanto, da interação dinâmica do leitor com a obra, uma ação contínua e sempre renovada de negociação e construção de sentidos. Alicerçado nesse princípio de interação, o conceito de letramento literário dá visibilidade a um perfil de leitor, a partir da sua atuação diante da obra. Na concepção de Paulino,

um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (2001, p. 117).

Nesse sentido, cultivar e assumir a leitura do texto literário são ações tomadas como processo, um ato contínuo que se renova a cada experiência de leitura. Logo, a proposta de

apreensão da obra pelos recursos que ela traz consigo é o fio condutor do princípio apontado por Cosson (2018), de que ler literatura não é uma habilidade nata, mas se aprende experienciando o texto, o contexto e o intertexto. Seguir por esse viés de apreensão pressupõe considerar que a obra literária permite experienciar o texto, por meio dos seus recursos de composição, o contexto, por meio do mundo ficcional que a obra traz consigo, e o intertexto resultante das relações com outras leituras (COSSON, 2020). Ao encontro dessa proposta de ensino de literatura, pautada em práticas de construção literária de sentidos, Todorov rejeita a ideia de que o objetivo da análise das obras na escola seja trabalhar conceitos da teoria literária, posto que, “sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (2016, p. 89). Todavia, o autor ressalta a necessidade dessa perspectiva de ensino sair do campo das ideias e partir para o campo da ação.

Com vistas a avançar do campo teórico para o prático, Cosson (2018) apresenta duas sequências: a sequência básica e a expandida. A sequência básica é caracterizada pelo desenvolvimento das etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida se constitui na apreensão global da obra por meio de sete contextualizações, bem como na leitura aprofundada de um dos seus aspectos. Conforme ressalta o autor, trata-se de exemplos e não modelos, ou seja, possibilidades práticas para sistematizar um trabalho contínuo com a literatura na educação básica (COSSON, 2018).

O primeiro passo da sequência básica, a *motivação*, consiste em preparar o aluno para adentrar no universo do texto. Assim, todo o planejamento é pautado na premissa de que o processo de leitura literária pressupõe um momento inicial a fim de se instaurar um diálogo antecipado, a partir da convocação de elementos extratextuais que suscitem questões temáticas presentes na leitura a ser realizada. Cosson ressalta que “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor [...] não tem o poder de determinar sua leitura” (2018, p. 56). Uma boa motivação, portanto, contribui para um profícuo encontro do leitor com a obra.

Avançando nos elementos extratextuais, porém com uma projeção para o universo da obra, a etapa da *introdução* contempla uma breve apresentação do autor, da obra, bem como dos elementos paratextuais como capa, prefácio, orelha etc. Explorar essas materialidades da obra é uma via para aproximar o contato do leitor com a narrativa e, assim, assegurar a direção

da leitura. Em suas configurações, esses elementos podem colaborar com os significados da narrativa e servir como porta de acesso para a interação com o leitor.

A etapa da *leitura* demanda procedimentos que visam o acompanhamento desse processo. Os intervalos de leitura, conforme sugere Cosson (2018), configuram-se em momentos de diálogo e reflexão necessários para se mensurar possíveis dificuldades, entre elas, as relacionadas à estrutura composicional do texto. A especificidade do texto literário faz com que a etapa da leitura seja a mais especial da sequência básica, pois para ela convergem todos os propósitos do letramento literário. Portanto, há o entendimento de que a leitura da ficção mobiliza um conjunto de percepções resultantes do envolvimento do leitor com o texto, justificando, assim, a necessidade de se dispensar mais tempo e atenção especial a essa etapa. Ao encontro de uma possível descrição desse momento, Andruetto pontua:

A ficção, cuja virtualidade é a vida, é um artifício cuja leitura ou escuta interrompe nossas vidas e nos obriga a perceber outras vidas que já foram, que são passados, posto que são narradas. Palavra que chega pelo que diz, mas também pelo que não diz, pelo que nos diz e pelo que diz de nós, tudo que facilita caminho até o assombro, a comoção, o descobrimento do humano particular, mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros (2012, p. 55).

Vivenciada a experiência da leitura, segue a etapa da *interpretação* que se desenvolve em dois momentos: um interior, de caráter individual, de envolvimento do leitor com a obra. Esse momento, conforme descreve Cosson, “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. O segundo momento, por sua vez, o momento externo, corresponde à “materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (2018, p. 65). Em sua essência, a etapa da *interpretação* desvela o diálogo instaurado entre o aluno e o texto, materializado em forma de registro.

A proposta da sequência básica consiste em conduzir o aluno a iniciar seu processo de letramento literário por uma via prazerosa e produtiva de construção literária de sentidos. A adesão a essa proposta de trabalho pressupõe que todas as etapas sejam realizadas mediante um planejamento comprometido com todo o processo. Contrária, portanto, a construção literária de

sentidos, o imediatismo das práticas de a leitura de fragmentos, a elaboração de resumos ou a realização de provas sobre a obra lida.

Elaborada em consonância com a demanda dos professores do ensino médio, a sequência expandida prevê uma primeira interpretação para a apreensão global da obra, por um processo de contextualização compreendido, segundo Cosson, como “o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (2018, p. 86). Nessa perspectiva, o caminho orientado segue pela apreensão de sete contextualizações assim denominadas: teórica, histórica, estilística, crítica, poética, presentificadora e temática. Ainda na sequência expandida, há a proposta de uma segunda interpretação que consiste na leitura de um dos aspectos da obra, “é uma viagem guiada ao mundo do texto [...]. Ela pode ser centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico” (COSSON, 2018, p. 92). As duas interpretações partem da obra e colocam o texto literário em primeiro plano, como ponto central das estratégias para mobilizar a construção literária de sentidos como prática inerente ao ensino de literatura.

Esse direcionamento teórico é empregado pelos estagiários como base de fundamentação para a elaboração dos projetos aplicados no Estágio de Regência. As ações planejadas têm como foco de intervenção os passos da sequência básica como prática viável para o acompanhamento das ações previstas para a *motivação, introdução, leitura e interpretação* do texto literário na sala de aula.

3 Letramento literário no estágio supervisionado

Os projetos referendados com a proposta metodológica do letramento literário foram orientados e aplicados no decorrer da carga horária destinada às práticas de regência do Estágio Supervisionado no segundo semestre de 2018 e 2019. A projeção do foco de cada projeto foi elaborada a partir das vivências e reflexões geradas após o contato dos estagiários com o espaço da sala de aula durante o Estágio de Observação e Participação. Evidenciando parte dessa trajetória, a temática dos projetos dá visibilidade ao gênero literário selecionado, à série e ao nível de ensino escolhidos. Durante esse período, foram desenvolvidos os projetos intitulados “*Menino do rio doce*: uma proposta de letramento literário no 6º ano”, “Uma proposta de letramento literário a partir da obra *A bolsa amarela*, em uma turma do 9º ano”, “Venha ver o pôr do sol: uma proposta de letramento literário com o conto de Lygia Fagundes Telles”,

“Letramento literário: um caminho produtivo pelo conto fantástico Acauã, de Inglês de Souza” e “Pai contra mãe: uma proposta de letramento literário no ensino médio”. Em suas especificidades, os projetos propuseram criar um espaço que oportunizasse a experiência da literatura, por meio da construção literária de sentidos, como princípio básico para o processo de letramento literário. Dessa forma, como proposta de intervenção, buscaram encontrar caminhos possíveis para uma escolarização da literatura que preservasse o seu poder de humanização, conforme compreende Candido, ou seja, como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2004, p. 180).

Impulsionados por essa compreensão, os estagiários foram desafiados a criar um espaço propício para que o texto literário ficasse em primeiro plano no encaminhamento de todas as etapas planejadas. Nas quarenta horas práticas, foram executadas as etapas de *motivação, introdução, leitura e interpretação*, sem perder de vista as particularidades de cada turma. As orientações repassadas eram conduzidas pelo entendimento expresso por Cosson de que “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido pelo aluno” (2018, p. 47). Assim, o êxito da sequência básica está intimamente ligado às condições que são proporcionadas aos alunos e que favorecem a realização da leitura literária. Com esse intuito, os planejamentos voltaram-se para criar situações favoráveis à aproximação entre leitor e texto.

De um modo geral, na etapa da *motivação* as estratégias foram direcionadas para que os alunos interagissem com a temática e, por meio do diálogo instaurado, criassem laços estreitos com a obra ou conto a ser lido. Esse liame foi construído a partir de elementos que teciam relações com outros textos ou imagens que acionassem o conhecimento prévio do aluno e o “conectasse com o mundo da ficção, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (COSSON, 2018, p. 54).

Na *introdução*, mediante a presença dos livros e dos contos, as estratégias de apreensão foram voltadas para a exploração dos elementos paratextuais e suas possíveis relações com a

narrativa. Atentando-se para as orientações repassadas, houve o cuidado para não se estender o tempo de aplicação das estratégias desses dois primeiros passos, pois a preocupação principal é destinar maior tempo para a leitura. Importa considerar que o momento de efetivo contato do leitor com a obra deve ocupar lugar de destaque. Sobre esses dois momentos, é importante ressaltar a reflexão dos estagiários no que diz respeito à necessidade do planejamento para a aplicação dessas estratégias que antecedem à leitura:

Podemos afirmar que é imprescindível o papel que o professor desempenha em sala de aula para que ocorra a leitura significativa do texto literário. Dessa maneira, os passos que seguimos a partir da sequência básica de Cosson nos proporcionaram caminhos possíveis para executar aulas que desenvolvessem no aluno a capacidade de se apropriar da literatura⁶.

A atuação dos estagiários no papel de professor, aquele responsável pela mediação entre o texto e aluno a fim de predispor condições favoráveis para a leitura literária, trouxe o reconhecimento do quanto é importante o envolvimento com as práticas de leitura literária em sala de aula. Ao encontro do que afirma Cosson, “O fundamental é que o professor tenha para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal” (2020, p. 140). Assim, a vivência desses momentos suscitou a necessidade de um repertório de leitura, a fim de que o professor tenha condições de promover a circulação de textos literários, tanto no compartilhamento das suas leituras, quanto das leituras dos alunos.

Diferentes estratégias foram empregadas na aplicação metodológica do terceiro passo destinado ao momento da *leitura*, foco prioritário das ações do letramento literário. Dessa forma, houve, entre outros procedimentos, a organização da sala em círculo, a leitura individual e silenciosa, a compartilhada e a leitura sequenciada em aulas diferentes, procedimento aplicado para a leitura da obra *A bolsa amarela*.

Após a etapa das leituras, os relatos dos estagiários destacaram a ansiedade dos alunos para a exposição das interações com o texto, conforme revela o excerto:

A participação dos alunos e as relações que conseguiram estabelecer demonstraram a efetividade da leitura feita em sala de aula. Confirmamos que houve a interação entre leitor e obra. Os alunos corresponderam de forma exitosa ao planejamento prévio para a realização desse passo. Cada um

⁶ Relatório discente do Estágio

expressou o entendimento do conto, conseguindo relacioná-lo à introdução feita no início do nosso trabalho.⁷

Sobressai a percepção dos efeitos positivos da sequência dos passos propostos para inserir o aluno em um processo de letramento literário. Em suas práticas, os estagiários desconsideraram, conforme pontua Cosson (2018), a ideia de modelo, posto que a realidade do espaço de cada sala de aula impõe que ajustes sejam feitos no decorrer do processo.

O último passo da sequência, denominado *interpretação*, ocorreu de forma dinâmica, posto que é o momento em que ocorre a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (COSSON, 2018, p. 66). Entre as ações realizadas, após a exposição oral das impressões de leitura, ocorreu a simulação de defesa e acusação, acompanhada do registro desses posicionamentos, produção de textos imagéticos e produção de um final diferente para o conto. As variadas formas de registro revelaram a atuação dos alunos no momento de explorar os possíveis caminhos de significação ofertados pelo texto literário. Assim, todo o processo de interpretação foi perpassado pelo princípio dialógico da leitura literária expresso por Cosson na ideia de que “Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo” (2014, p. 35). Embasados nessa compreensão, os estagiários propuseram estratégias que possibilitassem, na etapa da *interpretação*, a materialização desse diálogo.

As experiências indicam que a realização das etapas possibilitou a reflexão sobre o texto literário e a socialização dos sentidos, resultantes das ações vivenciadas nos quatro passos da sequência básica. Na vivência desse processo, os alunos experienciaram práticas de apreensão e construção literária de sentidos, passos a serem seguidos e perseguidos pela escola na busca de promover o letramento literário em sua caracterização necessária, ou seja, como prática contínua para o trabalho com a literatura na escola.

Considerações finais

A atuação dos estagiários em suas práticas de regência revelou o fundamento teórico, o planejamento elaborado, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a aplicação da sequência básica do letramento literário. Cabe ressaltar a importância das vivências no

⁷ Relatório discente do Estágio

espaço da sala de aula durante o Estágio de Observação como fator decisivo para a opção temática dos projetos. Cada tema exigiu um planejamento diferenciado para a organização das estratégias e dos recursos necessários para iniciar o aluno no processo de letramento literário por meio da leitura da literatura infantojuvenil e do conto fantástico.

As atividades realizadas suscitaram reflexões acerca da escolarização da literatura. Entre as questões apontadas nos relatórios, os estagiários destacaram os desafios enfrentados para que a literatura ocupasse um lugar significativo na sala de aula. As reflexões voltaram-se, ainda, para a atuação do professor no processo de formação do leitor literário. Ao criar condições favoráveis para capacitar o aluno a ser um cidadão literariamente letrado, o professor redireciona a escolarização da literatura.

As intervenções tiveram um tempo determinado de execução, todavia, a vivência no cotidiano da sala de aula, as reflexões sobre o ensino de literatura e a busca por caminhos possíveis para promover o letramento literário propiciaram a articulação necessária entre a teoria e a prática proposta pelo Estágio Supervisionado.

Referências

- ARAÚJO, Nabil. **Teses sobre o conceito de crítica**. ALEA. Rio de Janeiro. Vol. 22/3/set-dez. 2020.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas cidades, 2004.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, nº 5, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.