

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARÍLIA CRISTINE VALENTE VIANA

A LEITURA LITERÁRIA E OS ESTEREÓTIPOS:
uma aplicação pedagógica da obra “O cortiço” para a
formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio

São Luís
2024



MARÍLIA CRISTINE VALENTE VIANA

A LEITURA LITERÁRIA E OS ESTEREÓTIPOS:
uma aplicação pedagógica da obra “O cortiço” para a
formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha

São Luís
2024

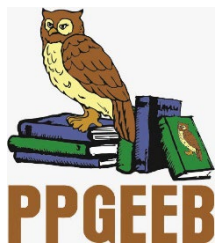


Imagem da capa criada pela *designer* Patrícia Régia Nicácio Freire exclusivamente para esta dissertação.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pela autora.

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Viana, Marília Cristine Valente.

A leitura literária e os estereótipos: uma aplicação pedagógica da obra “O cortiço” para a formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio/ Marília Cristine Valente Viana. – São Luís, 2024.

197 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Estereótipos. 2. Estética da Recepção. 3. Formação de leitores. 4. Literatura.
I. Aranha, Marize Barros Rocha. II. Título.

CDD 372.6

MARÍLIA CRISTINE VALENTE VIANA

**A LEITURA LITERÁRIA E OS ESTEREÓTIPOS:
uma aplicação pedagógica da obra “O cortiço” para a
formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____ / ____ /2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (1ª Examinadora)

Doutora em Educação (UFRN)
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Sonia Maria Correa Pereira Mugschl (2ª Examinadora)

Doutora em Educação (FEUSP)
Universidade Federal do Maranhão (PGLetras/UFMA)

Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira (1ª Suplente)

Doutora em Psicologia (UFPA)
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Ana Lucia Rocha Silva (2ª Suplente)

Doutora em Linguística (UFC)
Universidade Federal do Maranhão (PGLetras/UFMA)

AGRADECIMENTOS

O percurso para realização do Mestrado Profissional em Educação possibilitou novas descobertas, conhecimentos e encontros valiosos com os alunos do curso, professores, autores e textos que permitiram experimentar vivências, mudança de conceitos e de paradigmas que trazem/carregam um novo sentido aos saberes redirecionando para a compreensão da complexidade da realidade que se constituiu em uma experiência singular e enriquecedora que contempla uma necessidade universal, por contribuir para dar forma aos sentimentos e à visão de mundo que, a partir desse conhecimento, fez nascer um divisor de águas na minha formação, ensejando inúmeras possibilidades de reflexão no desejo de desvendar os verdadeiros significados, para além da camada aparente.

Esse trajeto foi facilitado pelo amor e compreensão de muitos que me incentivaram a embarcar nessa viagem e concretizar esse sonho. Desse modo, gostaria de expressar meus agradecimentos e gratidão àqueles que contribuíram, de alguma forma, para a minha trajetória acadêmica, me encorajaram e me ajudaram no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu Deus amoroso, por tudo e por tanto que me concede ao longo da minha caminhada fortalecendo a minha fé.

Aos meus pais Clóvis e Itáurea, *in memoriam*, espelhos de exemplo para mim, responsáveis pela minha educação, pelas oportunidades, pelo estímulo e por permitirem acreditar em mim mesma e buscar realizar meus objetivos, sempre evoluindo para o melhor sobretudo, por me compreenderem e amarem do jeitinho que sou.

À minha filha Dimitria e meus netos Lucca e Sofia, tesouros da minha vida, cúmplices na alegria e no amor, por representarem a esperança de permanecer viva neles e nos filhos dos filhos que deles se originarão superando a minha existência material, pela compreensão, tolerância e amor nos instantes de dúvidas e estresse.

À minha querida família, expresso minha profunda gratidão pelo carinho, pelo apoio emocional inabalável e pelas palavras sábias que foram fundamentais para superar os desafios e as adversidades enfrentadas durante esta empreitada.

À Universidade Federal do Maranhão, pelos quarenta e cinco anos de parceria profissional feliz e pelas oportunidades que enriqueceram minha formação pessoal, permitindo-me aprimorar os ensinamentos acadêmicos. Essa jornada possibilitou transcender os limites e espaços impostos, graças à convivência com mestres e à constante (re)elaboração do conhecimento.

À querida orientadora Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha, por me receber como orientanda, pela confiança depositada, paciência, ensinamentos recebidos, exemplo e preciosos conselhos, pelo convite para participar no grupo de pesquisa GruPELD, onde obtive grandes aprendizados, pelo zelo profissional, disponibilidade em ajudar nas madrugadas de orientação acadêmica e saudável convivência durante todo esse percurso.

Aos docentes e alunos do Colégio Universitário (COLUN/UFMA), por tão bem me receberem e darem oportunidade para desenvolver minha pesquisa e produto educacional na turma do 1º ano do Ensino Médio, pela confiança no meu trabalho, respeito e ensinamentos recebidos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), pela riqueza dos conhecimentos transmitidos e, especialmente, ao Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes e à Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, pelo acompanhamento realizado, apoio, incentivo, disponibilidade e, sobretudo, por acreditarem na capacidade de seus alunos.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pela convivência saudável e leve que permitiu o enfrentamento da rotina das aulas remotas, das enriquecedoras discussões temáticas para elaboração dos conteúdos das atividades acadêmicas, que representaram um grande desafio a ser ultrapassado.

À *designer* Patrícia Régia Nicácio Freire, pela disponibilidade de criar e produzir a imagem da capa deste trabalho.

A Roberto Sousa Carvalho, pela consultoria, editoria e concepção do projeto gráfico do produto educacional desenvolvido.

A todos aqueles que manifestarem interesse na leitura do tema desta pesquisa.

O sentimento maior é de gratidão, sem contar com toda ajuda e colaboração, não teria sido possível para mim abrir o horizonte a que hoje pertença.

“Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade. (...)”

Antonio Candido, *O direito à literatura*.

RESUMO

Esta dissertação examina os estereótipos presentes na obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Essas representações são fundamentais para a construção do sentido na leitura de textos literários, considerando a relação com a aprendizagem social ou histórica de determinados grupos. Segundo Ruth Amossy e Anne Pierrot (2022), e apoiando-se na Teoria da Estética da Recepção de Jauss (1994), a ativação desses elementos por alunos pode fomentar a formação de leitores críticos e autônomos no Ensino Médio. Para Amossy e Pierrot, os estereótipos são vitais para esse tipo de leitura, visto que a significação de um texto depende, entre outros aspectos, de uma representação discursiva alinhada a esquemas estereotipados, isto é, imagens culturais reconhecíveis pelo leitor. Acredita-se que o texto literário possa induzir uma conscientização no leitor, levando-o a reinterpretar a realidade vivida através dos significados da obra, mesmo que essa realidade não seja explicitamente observada. Nesse contexto, a contribuição da Estética da Recepção é resgatar a dimensão histórica da obra, contextualizando-a com a visão de mundo do indivíduo, pois vincula a literatura à vida prática, oferecendo uma alternativa pedagógica para o trabalho com textos literários em sala de aula. Isso visa a formação do aluno-leitor e a superação de suas expectativas, tornando-o um agente ativo no processo educacional. A escolha do romance *O cortiço* permite repensar questões sociais, especialmente os sujeitos sociais moldados pela realidade descrita no texto, que continuam a se manifestar na sociedade contemporânea em contextos similares, facilitando a identificação desses elementos. O embasamento teórico inclui estudos de Candido (2000), Jauss (1994), Cosson (2010), Zilberman (2004/2009), R. Cosson (2014), T. Colomer (2007), Amossy e Pierrot (2022) e Jouve (2012). As atividades investigativas foram conduzidas em uma escola pública de São Luís-MA, com alunos e professores de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, adotando uma abordagem qualitativa baseada em um estudo de caso instrumental e aplicado. O estudo destaca a importância de alinhar a literatura com as demandas curriculares nacionais, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para aprimorar o ensino de literatura no Ensino Médio e contribuir para a formação de leitores proficientes nas variadas expressões linguísticas presentes na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Leitura literária; Formação de leitores; Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation examines the stereotypes present in the work *O cortiço*, by Aluísio Azevedo. These representations are fundamental for the construction of meaning when reading literary texts, considering the relationship with the social or historical learning of certain groups. According to Ruth Amossy and Anne Pierrot (2022), and based on Jauss's Theory of Reception Aesthetics (1994), the activation of these elements by students can encourage the formation of critical and autonomous readers in high school. For Amossy and Pierrot, stereotypes are vital for this type of reading, since the meaning of a text depends, among other aspects, on a discursive representation aligned with stereotypical schemes, that is, cultural images recognizable by the reader. It is believed that the literary text can induce awareness in the reader, leading them to reinterpret the reality experienced through the meanings of the work, even if this reality is not explicitly observed. In this context, the contribution of Reception Aesthetics is to rescue the historical dimension of the work, contextualizing it with the individual's worldview, as it links literature to practical life, offering a pedagogical alternative for working with literary texts in the classroom. . This aims to train the student-reader and exceed their expectations, making them an active agent in the educational process. The choice of the novel *O cortiço* allows us to rethink social issues, especially the social subjects shaped by the reality described in the text, which continue to manifest themselves in contemporary society in similar contexts, facilitating the identification of these elements. The theoretical basis includes studies by Candido (2000), Jauss (1994), Cosson (2010), Zilberman (2004/2009), R. Cosson (2014), T. Colomer (2007), Amossy and Pierrot (2022) and Jouve (2012). The investigative activities were conducted in a public school in São Luís-MA, with Portuguese language students and teachers from the 1st year of high school, adopting a qualitative approach based on an instrumental and applied case study. The study highlights the importance of aligning literature with national curricular demands, as established by the National Common Curricular Base (BNCC), to improve literature teaching in high school and contribute to the training of proficient readers in the varied linguistic expressions present in society. contemporary.

Keywords: Literary reading; Reader training; High school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Teoria da estética da recepção	20
2.1.2	Estética da recepção e o texto literário no Ensino Médio	26
2.2	Dialogando com os estereótipos	33
3	O CORTIÇO, DE ALUÍSIO AZEVEDO	37
3.1	O autor	37
3.2	A obra (<i>corpus</i>)	40
4	A LEITURA LITERÁRIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	47
4.1	A Base Nacional Comum Curricular para o componente de Língua Portuguesa	50
4.2	A literatura e suas implicações para a formação de leitores	56
4.3	Práticas docentes e a leitura literária	59
4.4	Estereótipos e a leitura literária no Ensino Médio	64
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
5.1	Tipo de pesquisa	68
5.1.1	Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa.....	68
5.1.2	Quanto à natureza: pesquisa aplicada.....	68
5.1.3	Quanto aos objetivos: estudo de caso instrumental.....	69
5.1.4	Quanto aos procedimentos: pesquisa bibliográfica	69
5.2	Lócus da pesquisa	70
5.3	Colaboradores da pesquisa: docentes e discentes	70
5.4	Instrumentos da pesquisa	71
5.4.1	Entrevista.....	71
5.4.2	Questionários.....	71
5.5	Delineamento da pesquisa	72

6 O PRODUTO DA PESQUISA.....	74
6.1 Configurações para construção do produto: para que um material didático?.....	75
6.2 Ponto de partida: análise e interpretação dos dados do diagnóstico	78
6.2.1 Configurações do trabalho com textos literários no 1º ano do Ensino Médio do COLUN.....	79
6.3 Ponto de chegada: a sequência didática e sugestões interventivas.....	89
6.3.1 A sequência didática.....	90
6.3.1.1 <i>Etapa 1</i>	92
6.3.1.2 <i>Etapa 2</i>	93
6.3.1.3 <i>Etapa 3</i>	94
6.3.1.4 <i>Etapa 4</i>	95
6.3.1.5 <i>Etapa 5</i>	96
6.3.1.6 <i>Etapa 6</i>	96
6.3.1.7 <i>Etapa 7</i>	97
6.3.1.8 <i>Etapa 8</i>	97
6.3.1.9 <i>Etapa 9</i>	98
6.3.1.10 <i>Etapa 10</i>	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	107
APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO	108
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO (DOCENTES).....	109
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO (RESPONSÁVEL)	113
APÊNDICE D: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (DISCENTE).....	117
APÊNDICE E: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (DOCENTE).....	120
APÊNDICE F: PRODUTO DA PESQUISA: caderno de orientações.....	121

1 INTRODUÇÃO

No início de sua aventura educacional, a criança mergulha em um universo onde os livros se tornam portais para mundos de imaginação e fantasia. Aprender a ler se transforma em uma jornada emocionante para desvendar os segredos que as páginas guardam. Professores, pais e as próprias crianças se dedicam a esse processo de descoberta da leitura. Mesmo quando o aprendizado formal da leitura enfrenta obstáculos, a criança, com sua criatividade inata, passa horas imersa em histórias, desenvolvendo habilidades únicas através dos personagens e enredos literários.

Conforme destacado por Neves (2000), Pereira (2012) e Souza (2000), ler vai além da decodificação de palavras; é um ato de atribuir significado e sentido ao texto, influenciado pela história de vida e pela perspectiva única do leitor. A subjetividade infantil, em particular, enriquece a experiência literária, trazendo vida e relevância aos textos.

O prazer da leitura, a curiosidade pelo desconhecido, e a descoberta de novos mundos e personagens são sentimentos universais. Pais e professores desempenham um papel crucial ao compartilhar histórias, não apenas durante a alfabetização, mas em todas as fases da infância e adolescência.

No entanto, relatos de professores e observações pessoais indicam que esse encantamento pela leitura muitas vezes não se sustenta ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Sem o devido planejamento e orientação, a literatura pode ser reduzida a uma trivialidade, não alcançando o potencial de formar leitores verdadeiramente críticos, autônomos e capazes de interagir profundamente com as obras e seus autores.

Quando se considera a literatura em sua essência mais ampla, percebe-se que, ao introduzir um texto literário na sala de aula sem um planejamento cuidadoso para seu aproveitamento, o educador inadvertidamente priva os estudantes da oportunidade de desvendar as camadas de significado e beleza intrínsecas à obra. A instituição escolar, e mais especificamente o docente, desempenha um papel crucial ao facilitar o acesso à literatura, assegurando que os livros não apenas sejam lidos durante as aulas, mas que também ecoem na vida dos alunos, além dos muros da escola.

[...] a escola deve deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos, com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e querer ser. [...] A qualidade da instituição educativa depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo. (Imbernón, 2011, p. 108).

A interação entre linguagem e sociedade, tecida através da leitura de obras literárias, ganha força com o fenômeno dos estereótipos, que tece novas relações entre seres e objetos. Essa interação se revela uma fonte de inspiração para o desenvolvimento deste estudo. Movida pela paixão que brota da construção de significados e da experiência estética que a literatura oferece, reconhecemos a relevância desses textos para a formação crítica e autônoma dos indivíduos, e é nesse solo fértil que plantamos as sementes inspiradoras para esta pesquisa.

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delineou as competências a serem desenvolvidas no componente de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio. Organizadas por campos de atuação, essas habilidades visam uma evolução contínua do currículo e das práticas pedagógicas. Os campos de atuação são os pilares que estruturam a área de linguagens, promovendo uma abordagem integrada entre a Língua Portuguesa e os demais componentes do currículo.

Como bússola do currículo escolar brasileiro, a BNCC deve ser interpretada e aplicada nas diversas salas de aula do país. No que tange à literatura, a BNCC enfatiza a importância de cultivar a formação literária ao longo de toda a Educação Básica, assegurando a continuidade do letramento literário iniciado na Educação Infantil e enriquecendo o trabalho dos professores de Língua Portuguesa com o universo artístico-literário.

[...] O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica [...]. (Brasil, 2018, p. 156).

Esse tipo de letramento, citado na BNCC, é entendido como o processo de apropriação da literatura e da linguagem que oferece uma experiência estética, bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores que são constituídas na escola. Nesse aspecto, deve ser consolidado no Ensino Médio, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades fortalecidas nos objetos de conhecimento do campo artístico-literário, com a garantia de seu espaço na sala de aula, em razão do que determina a normativa.

O processo de leitura, mediante a vivência com textos literários, compreende uma dimensão diferenciada do uso social da língua, sendo necessário um trabalho diferenciado para assegurar seu efetivo domínio. “O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desenvolvimento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (Cosson, 2010, p. 59).

É inegável que o Brasil enfrenta um desafio significativo na formação de leitores. Apesar dos avanços, ainda há uma escassez de leitores verdadeiramente proficientes¹. Para ilustrar essa realidade, basta examinar os dados e índices de avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Esse estudo comparativo internacional, conduzido a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem como objetivo avaliar estudantes entre 15 e 16 anos.

Na última avaliação, realizada em 2022, após o período pandêmico, participaram 81 países membros da OCDE. Os resultados revelaram que 50% dos brasileiros obtiveram pontuação no nível 2 em leitura, em uma escala que varia de 1 a 6. Nessa escala, 1 representa o pior desempenho em proficiência de leitura, enquanto 6 é o patamar mais elevado.

Mesmo o Brasil mantendo um desempenho estável nas avaliações ocorridas entre 2018 e 2022, subindo da 57^a para a 52^a posição, os resultados revelam que o país ainda se posiciona em patamares de desenvolvimento muito baixos no ranking internacional, comparativamente aos demais participantes, demonstrando a dificuldade do domínio da compreensão considerada em média literal, tendendo ao empobrecimento na formulação de frases que, em geral, são estruturadas de forma curta e sem qualidade.

Estudos sobre a leitura no país, revelados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019), promovida pelo Instituto Pró-Livro, apontam que 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro, inferindo-se que, para muitos, o acesso aos livros perpassa unicamente pelo universo escolar, acarretando grande responsabilidade para a escola no processo de formação de leitores proficientes.

Diante desse cenário, reforça-se a importância de ações voltadas ao fomento à leitura para melhoria da proficiência leitora que, bem realizada na escola, pode conduzir à formação de alunos/leitores competentes para a sociedade, com acesso ao conhecimento produzido pela

¹ O leitor proficiente é aquele que possui habilidade para desenvolver sua competência leitora, não somente aplicada a textos escritos, mas também em circunstâncias cotidianas que permitem compreender o mundo que nos cerca. Enquanto lê, esse leitor atribui sentido ao texto, não somente associando o assunto da leitura ao significado, como também o dissemina aplicando sentido às palavras. Faz inferências, elabora hipóteses e checa previsões que levam às interpretações. Conforme Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e para o desenvolvimento de uma leitura proficiente devem ser aplicados instrumentos de estratégias de leitura (reconto, resumo, reescrita, verificação, hipóteses, entre outros), que possibilitem dar arcabouço à capacidade leitora do sujeito. Tais instrumentos se interiorizam no decorrer do desenvolvimento do processo da leitura e, progressivamente, vão sendo construídos até se tornarem um hábito inconsciente do leitor. Essa prática é uma construção realizada de forma autônoma e torna possível ao leitor desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos prévios do sujeito e àqueles adquiridos a partir da leitura, modificando, atualizando e contextualizando esses conhecimentos, até atingir a capacidade da compreensão e interpretação dos textos.

humanidade. Todavia, para que esse processo se efetive é importante que professores estejam habilitados, que se envolvam, cativem, realizem atividades e vivências, a fim de compreender e construir as concepções atualizadas sobre leitura, leitor e letramento literário que, conseqüentemente, conduzirá para revitalizar e repensar as práticas e metodologias orientadoras do seu fazer na direção do uso competente da leitura com textos literários, levando o aluno a compreender e dar sentido ao que lê.

Ao analisar os resultados dos testes de proficiência de Língua Portuguesa aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP), 2021, verifica-se que, no Ensino Médio, o Maranhão ocupa a penúltima posição no ranking dos estados brasileiros, à frente apenas do Amazonas. Em comparação com 2019, que registrou o resultado de 256,2, houve uma diminuição de 2,7 pontos em 2021, que atingiu 253,5. Esse valor está significativamente abaixo da média nacional de 275. Tal resultado equivale dizer que os alunos possuem dificuldades em habilidades relacionadas à leitura e compreensão de textos, quanto: ao reconhecimento de opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes tipos de textos e fragmentos de romances; na identificação da ideia central; reconhecimento de sentido em reportagens e tirinhas, dentre outras. Tais habilidades são consideradas básicas para que o leitor, de fato, seja capaz de abstrair informações relevantes e, com isso, tenha a possibilidade de construir senso crítico para sua formação como leitor proficiente.

A esse respeito, observa-se que o texto literário pode promover uma tomada de consciência do leitor levando-o a recompor, por meio dos significados da obra como tela, a realidade tal como ela é vivida, sem necessariamente ser vista. No decorrer do processo de deciframento, o leitor se depara com esquemas cristalizados em diversos níveis da construção de um texto. São esses esquemas cristalizados que denominamos estereótipos, que dizem respeito àquilo que é dito de forma repetitiva, podendo se referir a qualquer coisa de falso ou verdadeiro e processam informações sobre o ambiente, simplificando a percepção e cognição.

Como estratégia do trabalho com o texto literário, foi proposto o estudo e a identificação dos estereótipos construídos nesse tipo de tessitura, pois, muitas vezes, o próprio leitor se identifica com algumas das personagens retratadas no texto que lê, podendo impulsioná-lo pela curiosidade e desafio a buscar ler mais:

Na leitura comum, a relação do leitor com a obra é afetiva; ela se manifesta pela identificação do leitor com a história, com os temas tratados, com as personagens. Essa identificação, segundo os pesquisadores franceses, consiste em o leitor afirmar sua personalidade graças ao livro, formulando julgamentos éticos a propósito de situações ou personagens, prolongando ao mesmo tempo nas leituras, experiências ou questionamentos pessoais. (Faria, 2010, p. 15-16).

Ao analisar os estereótipos disponíveis nos textos literários é possível perceber a semelhança e a repetição de suas características com os clichês. Ruth Amossy e Anne Pierrot (2022) lembram que, embora ambos possam ser usados como sinônimos devido ao cunho pejorativo que possuem, o clichê designa uma expressão cristalizada, enquanto o estereótipo pressupõe uma aprendizagem social. Nesta pesquisa foram analisados apenas os estereótipos como elementos essenciais para a construção do sentido dos textos literários, pela relação estabelecida com a aprendizagem social e histórica de um grupo, construída no texto.

Para Coelho (2000, p. 75), as personagens estereotipadas “[...] não mudam nunca em suas ações ou reações”. Os autores lançam mão desse artifício porque, como afirma Patrick (s/d): “[...] os leitores estão familiarizados com eles. Esses elementos se conectam a algo na consciência humana e provocam uma resposta emocional. A familiaridade encoraja o leitor a continuar a história”.

Ruth Amossy e Anne Pierrot (2022) afirmam que os estereótipos são essenciais à construção da leitura, pois a significação de um texto depende, entre outros fatores, de uma representação discursiva que tenha relação com esquemas estereotipados, ou seja, com imagens culturais que possam ser reconhecidas pelo leitor. Não existe leitura sem ativação de estereótipos, uma vez que esses elementos são mobilizados pelo repertório cultural, pelo saber enciclopédico e pela *doxa* de quem lê.

Os estereótipos frequentemente referem-se à ideologia que se recebe da realidade social. É oportuno que se esclareça que esta investigação seleciona o estereótipo, porque a aplicação está na dimensão ideológica e não no âmbito linguístico, o que levaria para uma descrição estilística do texto literário, o que não é o caso. Desse modo, cabe ao leitor a tarefa de preencher os vazios do texto, realizando inferências e buscando decifrar os estereótipos presentes nele, as ideologias das quais se compartilha coletivamente. Segundo Ruth Amossy e Anne Pierrot,

[...]. O estereótipo é, então, instaurado a partir de uma verdadeira atividade de decifragem, que consiste em recuperar os atributos de um grupo, de um objeto etc. a partir de formulações variadas. Em outras palavras, o estereótipo não existe em si, não constitui nem um objeto palpável nem uma entidade concreta: ele é uma construção de leitura. (2022, p. 89-90).

Por meio do texto literário, o leitor pode também tomar consciência de um mundo desigual, preconceituoso e de que nele estão presentes relações intolerantes. Esse tipo de leitura conduz à decifragem dos estereótipos que estão cristalizados em nossa sociedade e ao entendimento de ideologias, que são compartilhadas no meio social.

Diante disso, a partir de relatos de professores e de percepções pessoais, observa-se que a continuidade dos estudos de textos literários no Ensino Médio brasileiro constitui-se um

desafio, visto que o desenvolvimento dessa ação pode deixar de ser concretizada. Por muitas vezes, a prática em sala de aula não oferece uma proposta metodológica amparada em um planejamento e práticas educacionais formativas e concepção pedagógica adequados, capaz de entender o lado positivo do estereótipo, a fim de que o leitor tome consciência de uma realidade sobre a qual ele possa nutrir algum desejo de transformação, de quebra de expectativas e de superação do senso comum.

Torna-se evidente que os estudos com textos literários, realizados com alunos do Ensino Médio brasileiro, não conseguem avançar para o essencial, tampouco para o específico, atravessando um difícil momento nas escolas. O professor deve utilizar estratégias e práticas efetivas que tratem as especificidades desse tipo de texto, deixar-se tocar e se envolver com os mais variados materiais de leitura, mudar de atitude e se permitir ser um sujeito leitor para despertar a verdadeira formação do aluno/leitor. Este, por sua vez, além de crítico, também possui a capacidade de sentir e de expressar suas impressões, deve interagir com a obra e com o autor, ou seja, tornar-se um leitor autônomo, pensador e protagonista.

No percurso para atingir esse fim, o professor também deve ter a prática da leitura, demonstrar entusiasmo e ofertar oportunidades de manuseio da linguagem literária que amplie o repertório do aluno, a fim de construir comunidades de leitores. Seu trabalho deve iniciar pela seleção de textos simples, até atingir os complexos, plurais e significativos para a experiência literária de determinada comunidade, indo para além das produções impressas, em conformidade com as demandas sociais.

O domínio da prática de leitura fortalece a capacidade do indivíduo, não só de ter acesso à informação, mas também de produzir juízo de valor sobre ela, tomando consciência das diferentes realidades sem a qual não poderá contribuir para a mudança do comportamento humano. Essa experiência possibilita sentir a presença do outro e experimentar emoções de outras realidades, quebrar os limites de tempo e de espaço e, ainda assim, sentir na sua própria pele a realidade do outro.

As obras e autores, certificados pelo cânone, assumem lugar de importância no âmbito literário e servem de parâmetro para as aplicações propostas neste Mestrado Profissional em Educação. Tendo como horizonte a formação de leitores autônomos e críticos, este trabalho aborda a vertente teórica da Estética da Recepção, a partir dos estudos desenvolvidos por Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Regina Zilberman, enfocando os aspectos relacionados à concepção de como uma determinada obra foi recebida e apreendida ao longo do tempo. Entende-se que essa obra não é recebida e lida da mesma maneira nas variadas épocas da

história, uma vez que seu conteúdo provoca diferentes efeitos entre diferentes leitores, cujas telas ideológicas produzem diferentes reflexos no processo de recepção do texto.

Mudando o foco para o leitor, a Estética da Recepção destaca o valor social da Literatura, elegendo a recepção, a atividade da leitura, a base fundamental do indivíduo em formação e o sujeito como elementos fundamentais na compreensão de uma obra. O estudo da Literatura passa a se concentrar também no seu contexto de produção e na perspectiva histórica do leitor.

Assim, a relação entre produtor e receptor ganha relevância, pois se funde na perspectiva de que a obra tem um horizonte de interpretação, uma função social e uma dimensão histórica. O caráter estético da obra só se concretiza quando o leitor interage com ela, mobilizando seus conhecimentos e saberes para a sua compreensão. Pode-se dizer que a maior contribuição da Estética da Recepção é restaurar a dimensão histórica da obra, sua historicidade, pois não desvincula a literatura da vida prática, para indicar caminhos que impulsionam o aluno a se descobrir como um leitor crítico e estético.

A escolha do romance *O cortiço* possibilita repensar questões sociais, em especial, os sujeitos sociais construídos a partir daquela realidade presente no texto, mas que permanecem representados na sociedade contemporânea, pois eram indivíduos que conviviam com a precariedade das moradias populares, com a exploração do trabalho, com as desigualdades sociais, com o racismo, entre outras questões, que continuam presentes na realidade brasileira.

Com foco nessas questões e na tentativa de despertar o interesse do aluno para a leitura de textos literários, destacou-se a importância de reconhecer o contexto de produção de *O cortiço*, pois a reflexão e a conectividade com o conhecimento de mundo do aluno possibilitam o diálogo com outros campos do saber e da cultura. Dessa forma, a estratégia utilizada partiu da identificação de estereótipos positivos, para estimular a curiosidade e, por sua vez, possibilitar o fomento da leitura e da formação de leitores críticos e proficientes no Ensino Médio, com habilidades e competências de aprendizagem consolidadas, a fim de desenvolverem seu papel de cidadãos na sociedade.

É importante ressaltar que o processo de leitura, mediante textos literários, compreende uma dimensão diferenciada do uso social da língua, sendo necessário um trabalho que dê condições para assegurar seu efetivo domínio: “O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desenvolvimento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (Cosson, 2010, p. 59).

Ainda na condição de acadêmica do curso de Letras despertei o interesse por novos conhecimentos e a oportunidade de aprofundar a capacidade de pensar, sentir e incorporar a

literatura, com o intuito de enriquecer a experiência pessoal. Sendo assim, refletindo sobre essa trajetória e persistindo na busca pela qualificação profissional, ao retornar à academia, por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), foi dado continuidade ao processo educacional em uma nova experiência formadora, enriquecedora e transformadora, com reconstrução de saberes e conhecimentos. Sobretudo, ao desejo do exercício da docência, que oportunize construir uma visão reflexiva e crítica, delineando objetivos e metas que contribuam para o processo de formação de cidadãos conscientes e preparados para o trabalho autônomo e colaborativo, por meio da leitura de textos literários, para que possam atuar em uma sociedade cada dia mais complexa que aponte novos horizontes, composta por pessoas que possuam a capacidade de ser “humana”.

Para atingir esses objetivos e premissas, reconhecendo que a literatura é um instrumento fundamental na educação e que o professor atua como facilitador nesse processo de construção do conhecimento entre o leitor e o texto, esta dissertação tem como meta contribuir para a formação profissional dos docentes do Colégio Universitário (COLUN), uma instituição de ensino médio pública vinculada à Universidade Federal do Maranhão. O propósito é reforçar a prática pedagógica com textos literários, defendendo a ideia de que os estudantes possam apreciar, valorizar e desfrutar das obras literárias, guiando-os rumo a uma experiência enriquecedora, transformadora e estimulante. Dessa forma, em um processo contínuo, eles poderão progredir na aquisição de conhecimentos e desenvolver-se como leitores proficientes.

Constituindo-se um estudo de caso, optou-se por desenvolvê-lo no COLUN, pois o universo geográfico e social retratado na obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, é muito semelhante à comunidade do entorno escolar, espaço de convivência para muitos alunos, provenientes de famílias ali radicalizadas. Sendo assim, a perspectiva é ampliar os conhecimentos sobre o trabalho docente com textos literários no Ensino Médio e auxiliar no cumprimento das exigências da BNCC, para despertar o interesse na leitura de textos da literatura brasileira que, atualmente, para muitos é esquecida ou não conhecida por grande parte dos jovens.

Desta forma, pode-se depreender que há um horizonte de pesquisas e teorias que necessitam ser realizadas para a inserção e a permanência do ensino da leitura de textos literários nas escolas, ainda que de forma gradual na Educação Básica.

É necessário desenvolver um trabalho metodológico para o ensino de literatura que não se restrinja à orientação da teoria literária, mas que avance para historicidade do texto, os discursos que ele manifesta e que são imprescindíveis à formação do leitor para interagir com a obra e com o autor de maneira reflexiva e crítica.

Diante desse quadro, o trabalho abordou a análise do texto literário, do clássico *O cortiço*, utilizando a identificação de estereótipos como meio estratégico de estímulo à leitura e formação de leitores proficientes no Ensino Médio, para fortalecer e contribuir com as pesquisas e estudos sobre essa temática que deve ser incorporada aos currículos escolares, em cumprimento à legislação vigente e aprimorar o processo de formação de leitores.

Para desenvolvimento do percurso do processo investigativo, definiu-se as questões norteadoras a seguir:

- Quais os fundamentos da teoria da Estética da Recepção podem subsidiar o trabalho com a leitura literária no contexto do Ensino Médio?
- De que maneira o desenvolvimento do ensino da literatura, por meio da identificação dos estereótipos positivos presentes nos textos literários, pode auxiliar na formação de leitores críticos no Ensino Médio?
- De que forma pode-se elaborar uma proposta didática pedagógica a partir de uma sequência didática, no formato de um caderno de orientações, para a identificação de estereótipos positivos como recurso metodológico na formação de leitores autônomos e críticos?

Assim, para materialização da pesquisa, tem-se como objetivo geral:

- Analisar os estereótipos positivos presentes na obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, como estratégia metodológica para a formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio à luz da teoria da Estética da Recepção.

Quanto aos objetivos específicos buscou-se:

- Compreender a importância da Teoria da Estética da Recepção e o Método Receptivo para fomentar a leitura literária em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, a partir da leitura do romance *O cortiço*.
- Iluminar os estereótipos positivos entrelaçados na narrativa de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, visando formar a consciência crítica dos leitores.
- Elaborar, como recurso didático pedagógico, um caderno de brochura de sequência didática, a partir da identificação dos estereótipos positivos presentes em *O cortiço*, como subsídio para fomentar a leitura de textos literários no 1º ano do Ensino Médio.

Nesta dissertação, trilhamos um caminho de sete seções, cada qual com sua própria luz e propósito. A primeira contempla a Introdução, que destaca a justificativa, a caracterização e

delimitação do problema de pesquisa e seus objetivos. Na segunda seção, aborda-se a fundamentação teórica do estudo, apresentando a Teoria da Estética da Recepção e os estereótipos com as devidas contextualizações, estabelecendo a relação direta com os textos literários no Ensino Médio.

Na terceira seção, é realizado um diálogo com a obra *O cortiço*, em que são exploradas as características literárias e os elementos do enredo. Além disso, é apresentada uma breve biografia sobre Aluísio Azevedo. Na quarta seção, discorre-se sobre a leitura literária para formação de leitores no Ensino Médio, tendo também como norteadores as diretrizes trazidas pela BNCC e a discussão do papel da literatura para formação de leitores. Trata-se também sobre as práticas docentes estabelecidas nesta relação com os textos literários, apresentando como alternativa o diálogo dos estereótipos para fomento da leitura literária no referido segmento escolar.

A quinta seção trata da metodologia de pesquisa. Além disso, nessa seção, descrevem-se as fases da investigação, o local de pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados e todo delineamento da pesquisa.

Na sexta seção, apresentam-se as configurações para a construção do produto da pesquisa, a fundamentação para a elaboração do material didático, a partir do diagnóstico realizado no campo de pesquisa, que constituíram a esquematização do trabalho com textos literários em uma turma do 1º ano do COLUN que deu origem a uma sequência didática, composta por 10 etapas descritas detalhadamente no item em questão.

A sétima seção apresenta as considerações finais da pesquisa, trazendo contribuições importantes e possíveis de execução para o fomento do trabalho com textos literários no Ensino Médio. Por meio deles, surgem novas possibilidades para que os docentes fortaleçam suas práticas com esses textos visando, ainda, a (re)aproximar e estimular os alunos com o processo de leitura, conduzindo à formação de leitores proficientes, uma necessidade universal para a participação efetiva desse sujeito na sociedade contemporânea.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresenta-se nesta seção a contextualização da fundamentação teórica da pesquisa, sustentada na Estética da Recepção e sua relação com o texto literário, bem como trata-se do fenômeno denominado estereótipo, discorrendo sobre o conceito e as abordagens adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa, sua relevância para o trabalho com textos literários, voltado à formação de leitores no Ensino Médio.

2.1 Teoria da estética da recepção

A presença da literatura na escola é inquestionável. Sabe-se que ler e compreender os textos literários é tão necessário quanto aprender conteúdos de gramática, história, matemática e outros. Essa estabilidade do ensino de literatura decorre de uma prática do Brasil Império em que ter o texto literário como um modelo de ler e bem escrever era sinônimo de bons leitores e escritores. Aliado a esse argumento, também está consolidada uma identidade nacional que perpassa a literatura como patrimônio cultural e, portanto, prepara e forma o cidadão brasileiro na sua intelectualidade e, conseqüentemente, na integralidade das suas mais variadas dimensões, como habilidade humana.

No entanto, ao longo dos tempos, a literatura foi se transformando no interior da escola e sua função agregou também o deleite, o prazer e o gosto pela leitura, o que não significa que houve abandono da perspectiva do ensino de literatura do século XIX. Todavia, esses novos aspectos na escola, pouco foram explorados e o pragmatismo e utilitarismo permaneceram como mais importantes. É sob essa perspectiva de revitalizar e ampliar a discussão do texto literário no Ensino Médio, como artefato da arte de caráter estético, que promove a leitura e uma formação leitora crítica, interativa e sensível, que se propõe esta pesquisa, sobretudo porque:

[...] a literatura deve se integrar ao projeto desafiador próprio de todo fenômeno artístico, impulsionar ao seu leitor uma postura crítica, inquiridora, e dar margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, o livro infantil transformar-se-á em objeto didático, que transmite ao seu recebedor, apenas convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. No entanto, a literatura infantil somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética, se superar os fatores que intervêm em sua geração. (Zilberman, 2009, p. 176).

Ainda no âmbito da importância da necessidade de resgatar e ampliar a utilização de textos literários e da contribuição para o desenvolvimento de leitores proficientes no Ensino

Médio, é preciso que o professor compreenda que, nos dias de hoje, deve propor alternativas didáticas que medeiam o processo de formação do aluno e possam levar ao diálogo desse tipo de texto com a sociedade. É necessário identificar elementos comuns e reais para que essa leitura tenha sentido. Sendo assim, a identificação de estereótipos ganha espaço, bem como os pressupostos da teoria da Estética da Recepção. Por isso, segundo Gregorin Filho (s/d, p. 7), é necessário que o professor entenda que

[...] buscar esses textos mais apropriados para a promoção de debates produtivos não significa somente encontrar textos que tragam no seu enredo os temas mais cotidianos do Brasil contemporâneo, como violência, drogas ou crimes no espaço virtual da internet, mas buscar esses temas que fazem parte da vida diária do aluno e que se transformados (esteticamente) pelo fazer literário, é buscar o estético proporcionado pela arte. Além dessa busca de entrosamento estético-temático, há que se encontrar um diálogo constante com outras obras, autores e tempos, a fim de que não se perca de vista toda a produção textual/artística da humanidade, para que se construa um leitor cada vez mais plural, pluralidade que se constata na competência de ler diversos gêneros textuais e na sua capacidade interpretativa, capacidade essa inesgotável. Há, ainda, aplicação de novas tecnologias – realidade essa que não pode ser ignorada! – que têm proporcionado novas formas de criação artística e a instauração de universos literários e de relações humanas, cada vez mais motivadores e propícios para o desenvolvimento da imaginação criadora e, conseqüentemente, de indivíduos mais aptos para a vida em sociedade.

Isso evidencia claramente o lugar da literatura na escola e na vida dos alunos e demonstra que há um descompasso com essa orientação quando a escola/professor ignora o papel da literatura no processo de formação desse sujeito. Portanto, à medida que o professor foca na obtenção das ideias apresentadas pelo autor em um texto literário, remete a uma concepção simplista e equivocada desse ensino, já que, nessa perspectiva, não há interação verdadeira entre autor e leitor. Quem lê desse modo não precisa produzir sentido, o único trabalho do leitor é captar um sentido que deve ser retirado do texto, previamente elaborado.

Questiona-se a origem desse problema e, nesse sentido, indaga-se: quais concepções, funções e estratégias são ensinadas para o trabalho com os textos literários na escola? Como essas questões são construídas na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa que atuarão na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio? Essas e outras questões surgem, apontando a necessidade de se compreender o que acontece nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, talvez isso explique a ausência ou o ofuscamento/desaparecimento gradativo da leitura efetiva do texto literário na sala de aula nessas turmas.

No esteio dessas questões, são referenciais teóricos desta pesquisa os estudos de R. Zilberman (2009), R. Cosson (2014), T. Colomer (2007), Ruth Amossy e Anne Pierrot (2001), Dalvi (2013) e outros autores que possuem pesquisas e publicações na área de ensino de

literatura, dos estereótipos e da formação de leitores proficientes. Corroborando o exposto, Cosson (2014) reafirma o caráter de formação da literatura e justifica essa função para manter um lugar especial do texto literário na escola:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (...) ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (Cosson, 2014, p. 17).

É a partir desse valor formativo e estético que os autores reivindicam um novo caminho para a literatura na sala de aula, cabendo a fundamentação deste trabalho a partir das diretrizes da Teoria da Estética da Recepção. O reconhecimento da potência formativa da literatura, no contexto das discussões no Ensino Médio, implica a necessidade de refletir, a partir desse contexto, e tornar possível o professor direcionar o olhar para ensinar o aluno a ler a literatura, levando em consideração a identidade plural desse leitor. Dessa forma, esta pesquisa propõe um debate que coloque todos os sujeitos envolvidos no caminho dessa formação: os textos literários e sua leitura na sala de aula, os docentes, as práticas e as metodologias interativas intermediadas pela identificação de estereótipos positivos, para que a leitura desse tipo de texto seja atrativa aos alunos do Ensino Médio e proporcionem uma aprendizagem sem sofrimento.

Assim, os alunos serão capazes de perceber que há um percurso a ser realizado para se chegar ao objetivo, estando presente o prazer de ler na superação, na responsabilidade e na consciência de que leitura demanda esforço. Para a leitura de textos literários os pressupostos teóricos da Estética da Recepção trazem como fundamento a ideia de que nenhuma obra está imune às determinações históricas, às condições de recepção a que está exposta, com o passar do tempo:

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (Jauss, 1994 *apud* Costa, s/d, p. 2).

Diante disso, a elaboração da teoria da Estética da Recepção é um acontecimento histórico que toma amplitude a partir das teses de Hans Robert Jauss, em 1971. O autor constitui-se um pensador que desempenhou papel de destaque no desenvolvimento da Escola

de Constança, seguindo os passos de seu mestre, Gadamer. Jauss, com seu programa de reabilitar metodologicamente os estudos de história da literatura, transformando-a no fundamento para a formulação de uma teoria da literatura equidistante do estruturalismo e do marxismo, encontra em Gadamer uma concepção de leitura que faz todo sentido para sua teoria. Tal como o mestre, recupera a história como base do conhecimento do texto e, igual ao outro, “pesquisa seu caminho por uma via que permite trazer de volta o intérprete ou o leitor, sua defesa predileta na luta intelectual contra as correntes teóricas indesejadas” (Zilberman, 2004, p. 12).

Quando a Estética da Recepção surge na Áustria, durante um Congresso sobre Literatura Comparada, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser discutiram também a importância de investigar a relação entre texto e leitor, considerando os aspectos da historicidade da arte na teoria literária. Os teóricos criticavam principalmente o formalismo russo, teoria que vigorou na década de 1960, por não levar em conta o papel do sujeito na experiência de fruição estética da obra literária. A excessiva preocupação com a organização dos elementos internos do texto literário fazia parecer que sua estrutura era imutável e autossuficiente, como se o significado dependesse apenas dela.

A história da literatura passa a ter uma nova referência nos estudos literários, a que se acrescentam outros pontos de investigação, citados por Jauss (1994): recepção e efeito, levando em conta as expectativas de seu momento histórico de produção; recomposição do horizonte; compromisso com a hermenêutica e com a relação entre texto e sua época; consideração dos aspectos diacrônicos da recepção e sincrônicos da Literatura; relação entre Literatura e sociedade.

Embora sejam teorias que divergem em muitos aspectos, a Estética da Recepção continuou influenciada por algumas premissas do formalismo russo. Em primeiro lugar, porque reconhece que o valor estético de uma obra de arte é maior quando se distancia da percepção comum do sujeito interpretante. Em segundo, porque concorda com a ideia de “estranhamento”, que a obra de arte suscita, afastando-se das expectativas do leitor. Utilizando o método dialético, Jauss (1994) interroga sobre o texto e sobre o horizonte de expectativas do leitor e assim, tenta compreender melhor a relação que há entre a recepção da obra e seus efeitos de sentido.

O método organiza-se em três etapas: compreensão, interpretação e aplicação. As perguntas e respostas fundamentam a compreensão do texto, que se dá em horizonte progressivo da experiência estética na leitura. A interpretação, por sua vez, ocorre em um horizonte retrospectivo de compreensão da obra, com a função de esclarecer, elucidar informações e buscar sentidos. Por fim, a etapa de aplicação tem por objetivo identificar as mudanças pelas

quais o texto passou e o modo como foi assimilado ao longo do tempo. Neste caso, o conhecimento histórico é o que possibilita a leitura reconstrutiva.

De acordo com a Estética da Recepção o autor, embora seja o produtor do texto, ou seja, aquele que articula linguisticamente ideias, sentimentos, posições, não controla o (s) sentido (os) que sua produção pode suscitar. Segundo Zaponne (2004), o autor não é mais o “dono” do sentido dado ao texto, nem pelos leitores, nem pelos responsáveis por editar ou transformar um objeto em original que vai ser lido.

O conceito de historicidade da teoria recepcional consiste na relação de sistemas de eventos, comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela, nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no “agora” em que é estudada. De acordo com Aguiar; Bordini:

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção, como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da Estética da Recepção. A valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas. (Aguiar; Bordini, 1993, p. 82).

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e de seu tempo, inclui ou não a obra como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-a como era ou preparando-a para novas leituras de mesma ordem e para novas experiências.

Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia que a obra mais complexa tem o poder de quebrar. A respeito disso, Zappone afirma:

[...] Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não) (Zappone, 2004, p. 136).

Zilberman (2004) aponta que toda obra está sujeita ao horizonte de expectativas de um público, ou seja, texto e leitor fazem parte de horizontes históricos distintos que precisam se fundir para que a comunicação ocorra. O processo de recepção se inicia antes do contato do

leitor com o texto e esse possui um horizonte que o limita, mas que pode se transformar continuamente expandindo para novas descobertas e expectativas.

Portanto, a obra é valorizada tendo em vista o modo como é recebida pelos leitores, nas diferentes épocas em que é lida e apreendida. Dessa forma, supera-se a ideia de que uma obra esteja vinculada apenas ao seu contexto original. A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação que decorre do texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário:

Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. (Zilberman, 2004, p. 110).

O reconhecimento dos procedimentos textuais que atraem o leitor a um texto literário se dá por uma tomada de consciência da distância entre a própria visão de mundo e a obra, facilitada pela análise de sua composição estética ou ideológica. Isso requer certa formação do leitor, que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra:

O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultante de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem (Guimarães; Batista, 2012, p. 21).

O horizonte de expectativa do leitor aumenta à proporção que ele avança em seu nível de leitura; a cada novo texto, a cada nova obra, ampliam-se as possibilidades de maior diálogo com o texto e com tudo que esse pode acrescentar, independentemente da época e do contexto histórico que tenha sido escrito.

O processo de recepção textual, portanto, implica na participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar a autonomia da obra e a mensagem que ela referencia. Por tudo isso, pode-se afirmar que o gosto pela leitura literária e a aprendizagem escolar por meio dos textos literários desempenha importante função no desenvolvimento do aluno leitor.

Guimarães e Batista partem do princípio de que

[...] toda atividade de leitura implica, para o leitor, a percepção e a compreensão de duas instâncias textuais, a que projeta o leitor num universo linguístico, no mundo da língua e seu sistema, e a que projeta o leitor no mundo do uso da língua e seus efeitos de sentido, derivados de uma prática de linguagem contextualizada. Para que essas instâncias sejam atingidas, as atividades de leitura devem estimular, ao lado das atividades de compreensão dos sentidos textuais, a formação de um leitor crítico, aquele que se distanciará

do imaginário de um decodificador da palavra (e suas formas), de um mero decifrador de sinais linguísticos. (Guimarães; Batista, 2012, p. 18).

Sendo assim, deve-se trabalhar a leitura literária de forma organizada e planejada, dando-lhe o merecido valor e oportunizando ao aluno um real encontro com obras literárias, o que se verifica em um trabalho prazeroso, quando faz o aluno avançar para o difícil, ampliando seus os horizontes de expectativas para que ele alcance a proficiência leitora que tanto se almeja.

2.1.2 Estética da Recepção e texto literário no Ensino Médio.

Enfatiza-se que a literatura é uma das manifestações artísticas que possibilitam a transformação, a emancipação do homem e da sociedade. Conforme apontam as diretrizes curriculares nacionais, como produção humana, a literatura está intrinsecamente ligada à vida social, fazendo parte da cultura, das tradições e do conhecimento e história de um povo. A literatura permite ao ser humano mergulhar num mundo de fantasias, possibilitando também a reflexão, atuando como elemento formador, retratando os mais diversos segmentos e características de uma sociedade para construir seu próprio universo literário.

Para Candido, a literatura não é apenas uma forma de arte; ela desempenha um papel profundamente humanizador. É através dela que se afirmam e celebram as qualidades que consideramos intrínsecas à essência humana. A literatura é

[...] o processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, o exercício da reflexão, aquisição do saber, a 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 natureza, sociedade, e o semelhante (Candido, 1989. p. 117).

Candido expõe que essa *humanização* é um processo que compreende vários pontos, como a afinação do senso estético, a reflexão, a possibilidade de apreciar e compreender a complexidade do mundo e, principalmente, permitir que o indivíduo se conecte com o próximo, vislumbrando outras perspectivas sobre a vida.

Em Cereja, a literatura, além do papel humanizador, tem também caráter formador, tendo em vista que:

[...] não se pode esquecer que o texto literário é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão em torno de temas que envolvem estar do ser humano no mundo. Ele tem, portanto, um papel formador, pedagógico. Em síntese, tem um papel “humanizador” (Cereja, 2005. p. 188).

É importante frisar que esse caráter formador tem um sentido mais instrumental do que utilitário, pois não destitui o objetivo principal da obra de arte, que é a fruição estética. Sobre a literatura, Todorov afirma que:

Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 1939. p. 24).

Evidencia-se, portanto, que a literatura tem a possibilidade de humanizar o leitor, como também lhe permite obter prazer e envolvimento emotivo. Diante disso, é inegável sua importância na humanização e emancipação do ser humano dentro do processo inerente à função educacional e a construção de si mesmo como cidadão.

Conforme Costa, (s/d, p. 2), a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança em uma palestra intitulada “O que é e com que fim se estuda a história da literatura”, tem início a chamada Estética da Recepção, quando o estudioso criticou como a história da literatura vinha sendo tratada pela teoria literária, refletindo sobre os métodos de ensino tradicionais.

De acordo com Moraes e Fernandes (2012, p. 98), Jauss propunha novos rumos para o estudo da Literatura inserindo novos elementos que, até então, eram desprezados, argumentando em prol de uma renovação nos caminhos do estudo da ciência da Literatura, os quais, segundo sua perspectiva, haviam seguido um caminho de declínio.

Costa (s/d, p. 2) destaca que Jauss critica a história da literatura baseado no fato de que, em sua forma habitual, a teoria literária ordena as obras de acordo com tendências gerais; por vezes “abordando as obras individualmente em sequência cronológica” ou a vida e obra dos autores canônicos, o que diminui a potencialidade da obra literária em sua interação com o leitor.

Para Jauss (1994), a Literatura se fundamentava no papel de apresentação da arte, conforme influência positivista, sendo compreendida como a história das obras e seus autores. Das funções vitais das obras passou-se a considerar somente o aspecto produtivo, raramente receptivo e quase nunca o comunicativo. O historicismo instruía sobre a tradição das obras e suas interpretações sobre sua gênese objetiva e subjetiva, do modo que até hoje ainda se explica uma obra de arte.

Sendo assim, a Estética da Recepção descobriu no leitor a condição de objeto prioritário da ciência da literatura. Segundo Naumann, “como a palavra, como frase, como uma carta, assim também a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade; é escrita sim

para um destinatário concreto” (Naumann *apud* Lima, 1979, p. 9), ou seja, a obra, como construção de linguagem, materializa-se por meio da relação de interação que ocorre entre os interlocutores, com intencionalidade de estabelecer relações com o outro, sem quebra entre elas, respeitando a individualidade. Nesse sentido, a singularidade da novidade projeta no leitor a possibilidade do que se denomina atualização, que ocorre por meio da recriação estética, na qual o aluno encontra elementos de identidade com a obra na correspondência com o presente da leitura, sob a perspectiva do apreciador.

A obra não vale por si mesma, não tem uma alma a ser extraída pela leitura, mas vale pela leitura que dela é realizada, pela ponte que se estabelece entre ela e o leitor. Não é somente no papel concebido pelo leitor, o qual figura como o centro de pesquisa, que está a novidade da Estética da Recepção. Para Jauss, o leitor e sua experiência estética assumem novas e privilegiadas posições que implicam numa inovadora fundamentação teórica abordada didaticamente em sete teses que compõem a sua teoria, as quais se apresenta, em seguida, a partir da releitura proposta por Márcia Hávila Mocci da Silva Costa (s/d).

A primeira tese formulada por Jauss (1994) se refere à historicidade da literatura, que não se relaciona à sucessão de fatos literários, mas ao diálogo estabelecido entre a obra e o leitor, que se atualiza no decorrer da leitura (Costa, s/d, p. 4). Assim, a obra se renova a cada novo leitor que a lê em um contexto histórico diferente, num processo dinâmico que provoca novos significados. Da mesma forma, a atualização ou renovação rompe a distância histórica da obra com o leitor e permite que o texto não fique enclausurado em sua época, vindo a ser continuamente recheado com novos sentidos, devidamente presentificada, por meio do cruzamento dos horizontes de expectativa da obra com o leitor, no momento da leitura.

Conforme expressa Bakhtin:

[...] as obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. [...] Ora, muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na grande temporalidade. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por inteiro hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse substancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quando pertence somente ao presente morre junto com ele (Bakhtin, 1997, p. 364).

O teórico Bakhtin faz uma afirmação explícita sobre a atemporalidade das obras de artes. Assim, entende-se que essas não se encerram na história do tempo em que foram produzidas e estão presentes para além dele, carregando consigo a capacidade de ressurgir e trazer à tona toda a sua qualidade estética sob a forma de novos olhares, cores e perfumes, que se permite

usufruir por meio de uma nova releitura, levando a interpretação, recriação e reordenamento da realidade de mundo do leitor.

Na segunda tese, Jauss (1994) afirma que o horizonte de expectativa literária do leitor é que determina a sua recepção. A experiência do leitor dialoga com o novo apresentado pela literatura e “o conduz a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão”. (Jauss *apud* Costa, s/d, p. 4).

Com relação a isso, Costa (s/d, p.4) afirma que “a recepção se torna um fato social e histórico, uma vez que as reações individuais são parte de uma leitura ampla do grupo ao qual o homem em sua historicidade está inserido e que torna sua leitura semelhante à de outros homens que vivem a mesma época”.

Mais adiante, Jauss ratifica que:

[...] horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre horizonte de expectativa preexistente e a aparição de obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter, por consequência, “mudança de horizontes” -, tal distância estética deixa se objetivar no espaço das relações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (Jauss, 1994, p. 31).

Sobre a tese é interessante levar em consideração o fato de que essa metodologia busca não só a apresentação de grandes textos literários, uma vez que provém do conhecimento prévio do leitor e, por conseguinte, utiliza-se de todas as suas leituras de mundo, suas experiências, cultura e valores, até chegar a um universo novo, que deveria ser desconhecido, mas que, após esse percurso, torna mais fácil e agradável estabelecer as conexões. Dessa forma, a partir dessa distinção, pode-se reconhecer que o ponto é a obra literária encontrar com o horizonte preexistente e interagir com ele, podendo acarretar modificações no estabelecido ou mesmo demorar a surtir efeito.

A terceira tese demonstra que o texto pode saciar o horizonte de expectativas do leitor ou provocar estranhamento e o rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, conduzindo-o a outras opções de percepção da realidade. É importante que o horizonte de expectativas do leitor se ajuste ao horizonte possibilitado pelo texto, de forma que possa romper os limites de seus horizontes e expandi-los em direção a outros novos. Conforme Costa (s/d, p. 4), é chamada de distância estética, aquele espaço intencionalmente deixado pelo autor para ser preenchido pelo leitor, o qual se encontra entre as expectativas do leitor e a realização delas, o que influenciará no caráter artístico da obra.

Ao apontar para o efeito da obra no leitor, Iser destaca que:

[...] Cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente (ISER, 1996. p. 79).

Portanto, Iser (1996) permite concluir que o texto possibilita não apenas apreciar um objeto, mas também visualizar outras perspectivas, outros modos de ver, que dialogam no interior da obra e desafiam o leitor a (re)processar o que já foi organizado.

Na quarta tese, Jauss propõe comparar as relações atuais do texto com a época em que ele foi escrito, analisando qual era o horizonte de expectativas do leitor até então; como interagiu com a cultura e os esquemas dominantes do período; quais as necessidades coletivas a obra atendeu e efeitos produzidos. “Dessa forma, por meio da releitura e do diálogo com a época primeira, a história da literatura recupera a historicidade do texto literário”. (Jauss *apud* Costa, s/d, p. 5).

Desse modo, Jauss afirma que:

[...] A tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação está em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e “dizer alguma coisa” se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que o traz de volta de seu isolamento (Jauss, 1994. p. 40).

Nesse sentido, há uma interação entre as possíveis leituras da obra no período de sua publicação e o efeito causado no momento da leitura, promovendo uma tensão produtiva de sentidos, que se preocupa com o aspecto diacrônico e sincrônico da relação entre obra e leitores.

Na quinta tese, sobre o aspecto diacrônico, enfatizam-se as relações dialógicas presentes na temporalidade, “relacionando a recepção da obra literária ao longo do tempo” (Costa, s/d, p.5); deve ser analisada pela sucessão histórica na qual uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu, sendo que sua importância diminui ou cresce no tempo, em relação ao suscitado presente.

A sexta tese aborda o aspecto sincrônico, debruçando-se sobre os elementos externos do texto e a relação obra/leitor, buscando a relação entre as obras que circulam na mesma época: “A história da literatura procura um ponto de articulação entre as obras produzidas na mesma época e que provocaram rupturas e novos rumos na literatura” (Costa, s/d, p.5). A partir de Jauss, Costa (s/d) afirma ser a sincronia fator importante para a compreensão de um aspecto da historiografia da literatura, pois a comparação de obras de um mesmo período histórico demonstra a “evolução literária” que prioriza um gênero em relação a outros contemporâneos.

Para Costa (s/d, p. 5), essas duas últimas teses estão em intersecção, num diálogo entre diacronia e sincronia, que ocorre durante o processo de compreensão da obra literária. Na sétima

e última tese de Jauss (1994), conforme assevera Costa (s/d), comenta-se sobre a relação entre a literatura e a vida, que “pressupõe uma função social para a criação literária, pois devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética”. (Costa, s/d, p. 6). A experiência estética literária surge a partir da percepção/apreensão do leitor frente à possibilidade de visualizar a prática cotidiana de modo diferenciado, dependendo dos elementos que a compõem, em diferentes graus.

A experiência da leitura da obra literária provoca uma transformação no indivíduo que atingido nas suas emoções, sensibilidade, conhecimento, não é mais o mesmo do “antes da leitura”. Essa transformação o conduz a um aprofundamento compartilhado com a leitura, que permite outras formas de ver/perceber/sentir detalhes não percebidos anteriormente, portanto, enriquece esse ser/sujeito leitor, transformando-o e reconfigurando sentimentos e emoções que serão gratificantes e proveitosas.

A esse respeito, Zilberman enfatiza que:

[...] A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o contexto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com o seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar. (Zilberman, 2004. p. 110).

O conhecimento disponível a respeito do processo de leitura coloca em evidência que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Mesmo entendendo que nem toda interpretação é válida é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades que permitam elaborar a interpretação dos elementos, com base nas suas vivências e nas suas experiências. Sendo assim, a Estética da Recepção atribui ao leitor papel primordial pois possibilita a interação com o texto literário, ou seja, a interpretação não depende só do leitor, uma vez que é estimulada por aquilo que a obra apresenta, embora cada interlocutor possa construir sentidos, segundo sua própria experiência e visão de mundo.

O método recepcional tem como propósito criar um leitor ativo, com função de criador dessa experiência, que fomente momentos de debates, compreensão e reflexões sobre a obra lida, de modo a possibilitar ao aluno facilitar o encontro com essa e suas expectativas. Dentre os objetivos desse método, pode-se citar: a realização de leituras compreensivas e críticas, ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem, questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural, transformar e ampliar horizontes de expectativas.

No Ensino Médio, além do gosto pela leitura, há a preocupação, por parte do professor, em garantir o estudo das escolas literárias por meio do desenvolvimento de habilidades, conforme preconiza a BNCC. Contudo, ambos os níveis devem partir do mesmo ponto: o aluno é o leitor e como leitor cabe a ele atribuir significados ao texto que lê; é ele quem traz vida ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo. Assim, o professor deve partir da recepção dos alunos para, depois de ouvi-los, aprofundar a leitura e conduzir para ampliar os horizontes de expectativas desses leitores.

Diante disso, a Estética da Recepção propõe uma inovação no ensino de Literatura, considerando o leitor receptor desse texto, como agente dentro dos caminhos propostos pela narrativa literária. Uma mesma obra, lida por várias pessoas de diferentes comunidades, terá variadas perspectivas de compreensão. Da mesma forma, um mesmo leitor, ao ler duas ou três vezes a mesma obra em diferentes fases de sua vida, entenderá a história de diferentes formas, levando em consideração seu estágio de maturidade, seu conhecimento prévio, a experiência literária herdada de leituras anteriores e seu percurso histórico-social.

A recriação da obra estética se dá por meio do engajamento total do leitor na narrativa e da cumplicidade desse com o autor. Trava-se um embate entre autor e leitor em que esse último assume o papel de coautor. A capacidade de criação é dada ao leitor quando ele aceita fazer parte do faz-de-conta da ficção, isto é, aceita jogar, encarando o jogo ficcional como uma brincadeira, um processo lúdico que o conduz ao processo de aprendizagem pelo prazer da leitura e permite se identificar com os personagens da obra.

Portanto, o trabalho com textos literários, por meio da Estética da Recepção, pode ocorrer de forma menos artificial para o aluno do Ensino Médio, transformar-se em um momento de descontração e lazer que esses leitores possam, no primeiro momento, escolher os livros que os atraem para a leitura e iniciá-la sem compromisso, em um encontro pessoal entre obra e leitor, incorporando na sua rotina o hábito dessa prática. Havendo engajamento, a recepção abre o caminho para o desenvolvimento cognitivo e formação de um leitor, vez que o envolvimento do aluno com atividades práticas pode levá-lo a recriar esteticamente a obra e compartilhar com os colegas e, ainda, permitir que ele desenvolva, natural e paulatinamente, o gosto pela leitura, propiciando indiretamente a sua emancipação crítica.

No entanto, há um grande desafio para atingir essa plenitude no ensino de literatura. Aponta-se para as dificuldades levantadas pelos professores, que relatam a resistência dos alunos com relação à leitura. Por não terem sido estimulados a desenvolver o hábito de ler, seus interesses, quase sempre, estão direcionados para outras formas de comunicação e/ou entretenimento.

Dessa forma, a fundamentação teórica baseada nos pressupostos da Estética da Recepção torna-se relevante para os caminhos a serem seguidos na prática em sala de aula. Com relação ao trabalho com textos literários, permite que se repense a prática de ensino, principalmente quanto à seleção dos conteúdos e aos encaminhamentos metodológicos, possibilitando que os alunos se tornem sujeitos ativos e críticos no processo de leitura.

2.2 Dialogando com os estereótipos

A identificação de estereótipos se alinha à perspectiva interativa como estratégia ao estímulo dos alunos na leitura literária, haja vista que esses elementos se relacionam às concepções de mundo trazidas pelo indivíduo. Segundo Ruth Amossy e Anne Pierrot (2022), é no ato da leitura que os estereótipos passam a ter existência, é preciso que o leitor ou coenunciador tenha competência para recuperá-los, associá-los, respectivamente, às representações de grupo preexistentes em sua coletividade e às construções linguísticas fixas em sua cultura.

Sendo assim, Riffaterre (1970 *apud* Amossy; Pierrot, 2022) afirma que o estereótipo se vincula ao sistema de texto em que está inserido, ao caráter funcional que apresenta e traz efeitos estéticos e semânticos inerentes a ele, relacionando-se diretamente ao leitor, configurando-se como um elemento constitutivo da escrita do autor, com marcas que se conectam às ideias satíricas e irônicas que provocam reações, resultando em efeitos plurais ao texto literário:

Para além das diferenças, os estudos estilísticos e poéticos têm em comum a visada da literariedade dos textos. O clichê é o que marca a especificidade genérica de uma obra literária e sua relação com outros textos, seja da literatura popular ou de textos mais elaborados, que pressuponham um leitor de primeiro grau ou de leitura parodística. Mas os clichês marcam também, de maneira muitas vezes inseparável dos recursos formais, a relação do texto com as representações cristalizadas e com o seu alcance sócio-histórico (Amossy; Pierrot, 2022, p. 76).

É por isso que, nesse contexto de relações dialógicas, entende-se que a estereotipia nasce, cristaliza-se e circula na base das complexas relações interindividuais que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana. Segundo Ruth Amossy e Anne Pierrot (2022), os estereótipos são imagens preconcebidas sob a influência do meio social, carregando consigo uma ideia (pré)concebida, (pré)fabricada, (pré)julgada de alguém, de algum fato etc. Nessa direção pode-se entender que o estereótipo não é um conceito teórico absoluto e eterno, mas uma noção resultante da época moderna, das relações sociais. Os estereótipos não existem por

si só, eles são fomentados na própria sociedade e nas relações humanas que se estabelecem por meio dos diversos discursos da coletividade.

De acordo com Ruth Amossy e Anne Pierrot (2022, p. 125), o estereótipo é uma noção partícipe do estabelecimento do *ethos*. O processo de estereotipagem, segundo a teórica, consiste num “esquema coletivo cristalizado” ou, dito de outro modo, numa “representação cultural preexistente”. Antes mesmo que ocorra a interação entre locutor e destinatário, ambos já se valem de tais esquemas, antecipando imagens um do outro em um esquema coletivo e de representação cultural. Para que tais imagens sejam reconhecidas, a autora esclarece que é preciso que estejam assumidas em uma “doxa”, ou seja, que estejam relacionadas a “modelos culturais pregnantes”.

Ruth Amossy e Anne Pierrot (2022, p. 126) ainda tratam sobre o modo como algumas perspectivas concebem o estereótipo. Para as práticas sociológicas e as semiológicas tal noção se refere a uma constante de predicados, enquanto para a perspectiva argumentativa, o referido termo tem a função de designar tanto os “modos de raciocínio” específicos de um grupo quanto os “conteúdos globais do setor da *doxa*”, na qual o orador se encontra situado. Estereótipo, então, seria:

[...] o conjunto das características que se relacionam à pessoa do orador e à situação na qual esses traços se manifestam que permitem construir sua imagem. Se esta é sempre em última instância singular, é preciso ver, entretanto, que *a reconstrução se efetua com a ajuda de modelos culturais* que facilitam a integração dos dados em um esquema preexistente (Amossy; Pierrot, 2022, p. 127, grifos nossos).

Em suma, conforme os argumentos apresentados, os estereótipos fazem parte de um processo de reconstrução de dados preexistentes e integrados a um modelo cultural, o qual, por sua vez, dá forma a um tipo de “esquema” ou “representação” partilhada por uma comunidade, grupo, numa dada situação.

A autora considera que o homem é habitado por representações coletivas por meio das quais apreende a realidade cotidiana e faz significar o mundo. O imaginário social se inspira e se alimenta no estoque preexistente de representações coletivas, que retoma, com maiores ou menores modificações, intervenções ou apenas as repete. “Um vai e vem incessante se estabelece assim entre as imagens alojadas em nossa cabeça e as que são divulgadas abundantemente pelos textos e pelas mídias”. (Amossy; Pierrot, 2022, p. 9).

Quando essas imagens se tornam repetitivas, automatizadas, uma representação coletiva congelada, uma opinião partilhada e correntemente enunciada por um grupo social, adquire-se a representação do estereótipo ou lugar comum. Os estereótipos são imagens preconcebidas e

cristalizadas, sumárias e recortadas das coisas e dos seres, que o indivíduo recebe de seu meio social e que determinam, em maior ou menor grau, sua maneira de pensar, de sentir e de agir. Os estereótipos são, pois, imagens de segunda mão que mediatizam uma relação do indivíduo com o real.

No domínio das Ciências Sociais o termo estereótipo geralmente tem um sentido negativo, um sentido ligado ao preconceito, mas no domínio das letras e da comunicação, ele está ligado antes à ideia do pré-construído: o estereótipo “designa as unidades pré-fabricadas através das quais se revela o discurso do outro. O já-dito é a marca da banalidade” (Amossy; Pierrot, 2022, p. 30).

Nesse aspecto, a função identitária do estereótipo, sob a máscara da evidência, se dá como natural, própria, sem questionamento e sua função é uma proposição de visão do mundo, operada pelo pensamento, que permite estudar as interações sociais.

A noção de estereótipo também apresenta um caráter ambivalente. Essa ambivalência Ruth Amossy e Anne Pierrot expressam como “ao mesmo tempo nocivo e benéfico, perigoso e indispensável” (2022, p. 37). Esse caráter está presente no histórico do surgimento do termo. Na sua origem, o termo foi utilizado na arte da imprensa: o estereótipo era o objeto que permitia a impressão, a duplicação ao infinito, graças à reprodução de um mesmo modelo. Nesse contexto, o estereótipo não tem um sentido negativo, porque ao permitir a reprodução estandardizada, abre pelas grandes tiragens, a era da difusão e do consumo de massa. Mas é justamente por isso que se opera a passagem para o sentido pejorativo. O sentido literal: “reproduzir em prancha sólida” desliza metaforicamente para o sentido figurado “tornar inalterável, fixo, imóvel, sempre o mesmo”. (Amossy; Pierrot, 2022, p. 25).

Esses dois sentidos, de um lado positivo e de outro negativo, coexistem dialeticamente no termo. Do ponto de vista positivo, adotado por essa pesquisa, Ruth Amossy e Anne Pierrot afirmam que:

[...] os sociólogos julgam que as imagens coletivas, expressando o consenso das ideias e valores, têm por efeito manifestar a solidariedade do grupo e assegurar sua coesão. Elas traduzem a participação de uma visão de mundo comum que dá a um conjunto de indivíduos isolados a sensação de formar um corpo social homogêneo. (2022, p. 36).

Por esse ângulo, pela uniformidade de ideias e valores, a natureza do estereótipo pode ter uma função ideológica e política: dar coesão e identidade a um determinado grupo social. Ademais, refere-se a fontes de segunda mão e assimilam as imagens, às representações legadas pela coletividade. Entretanto, o processo de assimilação e reprodução das imagens esquematizadas, que têm origem no grupo social, traz um delineamento da realidade e está

presente no discurso, podendo atuar de forma negativa, na medida em que, segundo um modelo imutável, os estereótipos, por serem povoadas de generalizações simplificadas e rígidas, não permitem identificar a diferença, o caso particular, a ponto de não permitir o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico.

Partindo da noção de Amossy e Pierrot, os estereótipos:

“não existem por si mesmo, necessitam de um leitor que os reconheçam e os relacione a algo que já tenha sido dito anteriormente [...], o texto não pode ser analisado em sua clausura, pois depende da reação do leitor, de seus modos de absorver ou denunciar as marcas de banalidade, apreciar ou ignorar os jogos do texto com suas fórmulas cristalizadas” (2022, p. 88).

Nesse sentido, podemos compreender que é por meio dos estereótipos de valor positivo que essa perspectiva interativa de leitura literária é produzida para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. A ótica do fortalecimento do desenvolvimento do leitor proficiente preconizado pela BNCC, por seu caráter renovador, por seus sentidos múltiplos na construção do texto definidos a partir do contexto do autor e do leitor, instiga a busca dos sentidos atribuídos a esses elementos no momento da leitura.

3. O CORTIÇO, DE ALUÍSIO AZEVEDO

Nesta seção, expõem-se as características e informações relacionadas ao autor Aluísio Azevedo e a obra *O cortiço* para entendimento das ações planejadas e justificativa da escolha do romance.

3.1 O autor

Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo, conhecido simplesmente como Aluísio Azevedo, era um ilustre filho de São Luís, Maranhão, onde nasceu em 14 de abril de 1857. Seu pai, David Gonçalves de Azevedo, um comerciante lusitano, serviu como vice-cônsul e mais tarde como chanceler do Consulado Português na cidade. Sua mãe, Dona Emília Branco, era uma mulher de refinada educação e cultura, com um interesse vivaz pela vida intelectual de São Luís, carinhosamente apelidada de “Atenas Brasileira”.

Desde tenra idade, Aluísio, junto com seu irmão Artur, foi imerso no idioma francês e na literatura, tendo o privilégio de ler obras francesas em sua língua original. Sob a orientação de seu pai, Aluísio também se aventurou nas artes visuais, recebendo instrução do professor italiano Domingos Tribuzi em desenho e do pintor João Cunha em pintura e caricatura. Essas habilidades artísticas enriqueceram sua perspectiva e mais tarde se revelaram inestimáveis em sua carreira como romancista.

O escritor frequentou a escola primária e, posteriormente, o colégio, até a idade de 13 anos, mas foi no ambiente familiar que recebeu a melhor educação, que forjou sua formação intelectual. Fortemente influenciado pelo irmão, tanto no campo do teatro, quanto no da leitura, aos 19 anos, transfere-se para a cidade do Rio de Janeiro, onde Artur Azevedo, consagrado dramaturgo, começava a ser conhecido como autor de textos teatrais bastante apreciados pelo público, o que facilitou o ingresso de Aluísio no meio artístico, onde foi bem recebido.

Nesse período, frequenta a Academia de Belas Artes, atuando como caricaturista e cenarista de teatro. Passa a trabalhar na imprensa satírica na função de caricaturista publicando suas charges de refinado humor nos jornais *O Fíguro*, *O Mequetrefe*, *Zig-Zag*, *A Revista*



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/>

Ilustrada, entre outros, que provocavam forte impacto sobre os leitores. Em especial, dois acontecimentos o levaram a produzir desenhos que causaram grande repercussão na cidade: a seca do Nordeste e a questão religiosa, denunciando a ruína das províncias da região e a opulência do clero.

Posteriormente, abandona os desenhos pela literatura, mantendo o hábito de, antes de escrever, desenhar e pintar as personagens principais dos seus romances, como forma de se familiarizar com os tipos construídos.

É reconhecido como a figura mais expressiva da corrente naturalista brasileira e suas obras revelam algumas influências permanentes da infância e adolescência vividas no Maranhão, a mais portuguesa das províncias brasileiras, tais como: o falar português, os arcaísmos e os lusitanismos, presentes nas obras *O mulato* e *O cortiço*; a crítica à hipocrisia da vida provinciana, encontrando-se registros na obra *O mulato*, em que o autor parece vingar-se de sua cidade natal e também o emprego da técnica do pintor e caricaturista desenvolvida para visualizar e esquematizar suas personagens, movimentando centenas de tipos para confecção do romance em coletividade.

A forma com que construía a narrativa tornaram suas obras marcantes por aplicar conceitos Positivistas e Deterministas na caracterização de suas personagens que, no enredo, eram identificadas como produto do meio geográfico em que se passava a história e, por vezes, esses tipos assumiam atitudes animais.

A concepção de suas personagens trazia uma abordagem científica, denotando-se uma crítica severa às desigualdades sociais, que revelava a dura realidade da sociedade brasileira, com suas mazelas de todas as ordens.

Aluísio retorna à São Luís, em 1878, após a súbita morte do seu pai, ocasião em que decide trocar a pintura pelo jornalismo anticlerical. Estreia como escritor, ao editar o romance-folhetim *Uma lágrima de mulher* (1880), impregnado de idealismo romântico e *O mulato* (1881), primeiro romance naturalista, cuja temática aborda o preconceito racial. Demasiadamente audacioso, rompe com os velhos costumes burgueses da cidade por trazer, entre as personagens da obra, conhecidas figuras da sociedade local e, assim, a obra marca uma nova fase para a literatura brasileira.

Em 1882, regressa à cidade do Rio de Janeiro passando a viver profissionalmente como escritor de folhetins, sendo considerado o primeiro brasileiro escritor profissional, também se dedicando à pesquisa e à escrita naturalista. Lança suas principais obras: *Casa de pensão* (1884) e *O cortiço* (1890) que o aclamaram como o maior autor naturalista brasileiro.

O autor não considerava a literatura seu ganha pão e, dessa forma, em 1896, opta por abandonar a atividade literária, após aprovado em concurso para o cargo de cônsul, ingressando na carreira diplomática, passando a residir em vários países, como: Espanha, Japão, Inglaterra, Itália, França, Uruguai, Paraguai e na Argentina, vindo a falecer em Buenos Aires, em 21 de janeiro de 1913.

Sua obra é considerada de uma riqueza plural e está dividida em diferentes grupos, romances românticos, inferiores, publicados em folhetins, escritos sem preocupação de requisitos formais e de arte e romances naturalistas, uma divisão de estilo estruturada de modo a demonstrar que o escritor não manteve uma postura neutra, imparcial, que caracteriza os autores realistas/naturalistas e cujas obras o tornaram reconhecido no cânone brasileiro. Manifestou desejo de produzir obras afinadas com as características do Romantismo, entendendo que essas seriam bem aceitas pelo público e, em consequência, mais vendáveis, ainda que essa estética estivesse em declínio.

Sob o ponto de vista estético, os trabalhos publicados em folhetins não tinham o rigor e compromisso com a literatura, são textos secundários, que atraíam o público e promoviam alta vendagem, que possibilitava ao autor viver dos recursos obtidos com a literatura, caso raro no Brasil.

Segundo o autor, são obras relacionadas à fase comercial:

- *Uma lágrima de mulher* (1880);
- *Memórias de um condenado*, reeditada com o título *A condessa Vésper* (1882);
- *Mistérios da Tijuca*, reeditada com o título *Girândola de amores* (1882);
- *Filomena Borges* (1884);
- *O esqueleto*;
- *A mortalha de Alzira* (1894).

Obras da corrente naturalista, mais importantes da carreira do autor:

- *O mulato* (1881);
- *O cortiço* (1890);
- *Casa de pensão* (1894).

Profundo conhecedor dos romances do escritor francês Émile Zola (precursor do naturalismo francês) e das técnicas por ele utilizadas para construção de suas narrativas, Aluísio seguiu os passos do mestre, e também do escritor português Eça de Queirós, para descrever minuciosamente os ambientes urbanos e de suas personagens. Em suas obras, descrevia e analisava a sociedade à luz das vertentes científicas do determinismo social e do positivismo,

as quais consideravam o indivíduo como um produto do meio, grande responsável pela alteração do comportamento desses sujeitos, guiados por instintos animais. Suas obras constituíam romances de tese, centrados num ponto de vista, onde as personagens estavam expostas às patologias sociais, sem condições de fugir das determinações pré-estabelecidas.

A obra *O cortiço* é um romance do tempo que passa, mas não segue uma ordem lógica, e resultou dos estudos de pesquisa, por meio da observação que o autor procurou realizar, atentamente, das diversas dessas instalações existentes na cidade do Rio de Janeiro, onde registrou as relações, costumes e diálogos do cotidiano de seus habitantes. Com base na doutrina do Positivismo, de August Comte, o autor defendia que o ser humano devia ser visto como objeto de estudo científico, caracterizado pela orientação científicista.

Pode-se destacar as principais características da literatura naturalista de Aluísio Azevedo: os registros documentais, a observação, e a análise da realidade baseada no Determinismo, a presença de uma linguagem objetiva, tendo como referência o discurso científico, predominantemente, descritiva, tendendo ao grotesco; a descrição de personagens com características animais e sensualizadas; a crítica pessimista aos costumes sociais, políticos e valores morais da época; a presença de personagens das camadas mais inferiores da sociedade em situação social e moralmente degradante, abordando temas relacionados à prostituição, vícios, promiscuidade, adultério e preconceito racial.

Sobre o autor, o estudioso Alfredo Bosi tece algumas considerações destacando que, nos moldes do seu tempo, Aluísio é o expoente da ficção urbana no Brasil. Acerca da obra *O cortiço*, o escritor destaca: “nela, Aluísio se ateu à sequência de descrições extremamente precisas, nas quais as cenas coletivas e tipos psicologicamente primários fazem, no conjunto, do cortiço a personagem mais convincente do romance naturalista. Existe o quadro: dele derivam as figuras”. (BOSI, 2013, p. 201).

3.2. A obra (*corpus*)

O romance *O cortiço*, publicado em 1890, narra a vida pobre de famílias que vivem aglomeradas em um cortiço da cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, as quais sobrevivem sem as mínimas condições de higiene e de privacidade, expostas a violências e explorações. Nesse cenário, como agentes dessa exploração, estão presentes alguns personagens privilegiados economicamente como: João Romão, que enriquece ilicitamente aplicando pequenos golpes contra os clientes de seu comércio, além da exploração de sua amante Bertoleza.

Além da atividade comercial, João Romão torna-se proprietário de um conjunto de cômodos de aluguel que forma o cortiço, e da pedreira localizada ao fundo do terreno. Seus negócios aumentam sua renda e o comerciante passa a investir, também em aplicações financeiras. Ao longo da narrativa, à medida que cresce seu poderio econômico, esse personagem vai se tornando mais refinado e acaba abandonando sua amante.

No universo do cortiço habitam outros personagens, tais como: Rita Baiana e Jerônimo, metidos com situações de violência e traição, e Pombinha, moça culta e séria, mas que acaba sendo desvirtuada envolvida pelo meio em que vive. *O cortiço* representa uma das mais importantes obras naturalistas brasileiras que escancara a realidade desigual do país, latente no século XIX, além de explicitar as teses naturalistas, como a máxima de que o meio corrompe o indivíduo.

O cortiço é o ambiente no qual se passa o romance, sua narrativa é desenvolvida em terceira pessoa, onde o narrador é onisciente, observador e trata das dificuldades da sociedade. O autor se identificava com as ideias abolicionistas e, dessa forma, traz para a obra um painel da herança colonial brasileira, chamando atenção para o fato de que somente a libertação dos negros não seria suficiente para levar à transformação social do país, naquele período.

Na narrativa, Aluísio Azevedo assemelha o cortiço a um organismo vivo, onde suas personagens, os moradores, são retratados pelo viés biológico e social, considerados inseparáveis. Fica clara a visão do homem como espécie e o próprio planejamento do cortiço se faz com base nesse padrão. Intencionalmente, João Romão constrói o mínimo de latrinas, impondo o uso coletivo das pias e espaços etc. As moradias são desconfortáveis com o mínimo para os seres vivos sobreviverem e atenderem suas necessidades, como seres meramente biológicos. Dessa forma, *O cortiço* corresponde a um sistema de relações estabelecidas entre personagens que, ao mesmo tempo, estão figurativamente associadas ao próprio país.

Para melhor se aproximar da visão do autor de *O cortiço*, é preciso vislumbrar também o naturalismo francês de Émile Zola, maior influência de Azevedo. Na literatura e no teatro, o naturalismo adotou uma postura crítica focada nos problemas sociais. Para Zola (1995), principal expoente do naturalismo europeu, mesmo a escrita literária sob a óptica naturalista deveria por princípio adotar uma atitude científica, descrevendo problemas reais e tipos humanos reais por meio da ficção, assim como ele o faz em sua obra *Germinal*. Nessa obra, é evidente o caráter de denúncia contra a exploração de mineiros que sobrevivem em condições degradantes que, por esse motivo, trazem à tona sua animalidade em detrimento do humanismo.

Segundo Émile Zola, “o autor tem de fazer personagens reais em um meio real, dar ao leitor um fragmento da vida humana”. O autor expõe sua postura, de certa forma positivista, ao

destacar que, para o naturalista, “o senso do real é sentir a natureza e representá-la como ela é.” (Zola, 1995, p. 26).

O naturalismo tende a fazer dos romances um instrumento de luta contravalores, instituições e o *status quo*. As obras da corrente naturalista trazem para discussão a crítica contra a hipocrisia, o casamento, a igreja e a burguesia, uma forma de não somente abordar o caráter lúdico, de entretenimento, mas de motivar uma “provocação” contra o poder opressor. Nota-se que na composição das personagens essas traziam marcas que evidenciavam os seus lugares, naquele momento de transição. Ao se contraporem ao modelo de cidadania, as identidades marginais (negro/negra, louco/a, doente, invertido/a), passaram a ser lócus privilegiado de investigação.

Não se encontra em nenhum outro romance do Brasil semelhante coexistência de todos os nossos tipos raciais, justificada na forma em que eram caracterizadas essas moradias e o povo que ali habitava, visto numa perspectiva pessimista, como a dos naturalistas, em geral, e a de Aluísio, em particular. Deste modo, *O cortiço* representa um significado diferente do que tinha em Zola, pois, além de demonstrar o modo de vida do operário, também, por meio dele, define e estabelece a natureza brasileira. [...] “E como solução literária foi excelente, porque graças a ele o coletivo exprime a generalidade do social”. (Candido, 1989, p. 120).

A obra *O cortiço* foi o primeiro romance brasileiro a dar protagonismo a um conjunto de personagens marginalizadas pela sociedade brasileira: mendigos, trabalhadores informais, capoeiristas, prostitutas, imigrantes etc., um convite à atmosfera fervilhante de 1890. Nesse período, os pobres são retratados pelas autoridades públicas como um problema, sem identidade e sentimentos, relegados às condições da vida que ocupavam na sociedade.

A obra tem a função de resgatar esse papel e humaniza a pobreza, conduzindo o pobre ao lugar social, suas desventuras e batalhas cotidianas, as quais compõem as artes de fazer que se definem nas práticas em que não se vive como se deve, mas como se pode.

Como já citado, Aluísio Azevedo é claramente inspirado em *L'Assomoir*, de Émile Zola, do qual toma de empréstimo a ideia de descrever a vida do trabalhador pobre no quadro de um cortiço; é, portanto, um texto segundo. Em outro sentido, pode-se considerar também um primeiro texto, já que reproduz e interpreta o meio que cerca o autor: *O cortiço* é o Brasil em miniatura. O estudioso Candido busca esclarecer como em um país subdesenvolvido a elaboração de um mundo ficcional coerente sofre, ao mesmo tempo, a influência dos textos feitos nos países centrais e a solicitação da realidade natural e social imediata.

A obra traz uma visão altamente crítica sobre o seu contexto histórico, em que se pode encontrar diversas temáticas interessantes a serem trabalhadas, de modo a transmitir aos seus

leitores uma sensação de revolta contra os problemas sociais brasileiros. A pobreza é revelada nos quatro cantos da vida dos moradores do cortiço, nos seus aposentos, nos seus trabalhos, nas suas escolaridades, nas suas obrigações, revelando uma vida difícil nas quais as únicas fontes de alegria são as barulhentas e alegres folias lideradas pela mulata Rita Baiana, quando os moradores esqueciam de seus problemas, suas dívidas, seus empregos e madrugavam na companhia uns dos outros.

Na obra também é tratada a homossexualidade, tema considerado polêmico, naquela época e, talvez, até nos dias atuais. Representada por Albino, um sujeito afeminado, denota-se uma certa originalidade na forma empregada pelo autor ao expor seu personagem, com trajes femininos, maquiagem e que nutria amizade pelas mulheres, de modo que, em muitas ocasiões, as fazia conversar consigo como se fosse uma outra mulher, conforme a seguinte passagem:

[...] Albino, um sujeito afeminado, fraco cor de espargo cozido e com um cabelinho castanho, deslavado e pobre [...]. Era lavadeiro e vivia sempre entre as mulheres, com que já estava tão familiarizado que elas tratavam como a uma pessoa do mesmo sexo; [...]. (Azevedo, 2001, p. 40)

O contraste entre as duas culturas, a do brasileiro e a do português presente nos imigrantes, está identificado no mineiro Jerônimo que, aos poucos, foi perdendo suas raízes lusitanas: começou a tomar banhos todos os dias, a tomar café, trocou o vinho pela cachaça, trocou, até mesmo, seu gosto musical pelo ritmo tocado pelos brasileiros nos grupos de pagode. Descrevendo esse homem de novos hábitos, o autor emprega o termo *abrasileirar*. Tal fato, observa-se na citação abaixo:

[...] A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevistos e sedutores que o comoviam; esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição; para idealizar felicidades novas, picantes e violentas; tornava-se liberal, imprevidente e franco, mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gosto aos prazeres, e volvia-se preguiçoso resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor, [...]. E assim, pouco a pouco, se foram reformando todos os seus hábitos singelos de aldeão português: e Jerônimo abasileirou-se. (Azevedo, 2001, p. 86).

Infere-se que a escravidão seja a temática que traga mais revolta para os leitores, representada pela pseudoalforriada Bertoleza que, na inocência de estar servindo ao seu homem, se submeteu mesmo “alforriada”, ao trabalho pesado, se contentando com as migalhas, tanto pecuniárias, quanto eróticas, que lhe eram oferecidas pelo seu companheiro de labor e de cama, o português João Romão.

[...] Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel tríplice de caixeiro, de criada e de amante. Mourejava a valer, mas de cara alegre; às quatro da madrugada estava já na faxina de todos os dias, aviando o café para os fregueses e depois preparando o almoço para os trabalhadores de uma pedreira que havia para além de um grande capinzal aos fundos da venda.

Varria a casa, cozinhas, vendia ao balcão na taverna, quando o amigo andava ocupado lá por fora; fazia a sua quitanda durante o dia no intervalo de outros serviços, e à noite passava-se para a porta da venda, e, defronte de um fogareiro de barro, fritava fígado e frigia sardinhas [...]. E o demônio da mulher ainda encontrava tempo para lavar e consertar, além da sua, a roupa do seu homem [...]. (Azevedo, 2001, p. 17).

A obra retrata a vida de João Romão de modo peculiar, registrando as passagens que apresentam um mundo em desenvolvimento, onde herda a venda na qual trabalhava, adquire a escrava Bertoleza, de modo desonesto e inicia a construção de um cortiço roubando, com a ajuda de sua companheira de crime, materiais em obras de construção do entorno. Seu patrimônio vai se construindo de pouco a pouco, até se tornar um homem rico, passando por cima de tudo e todos, possuidor de uma venda muito bem frequentada e de um cortiço cheio de inquilinos dos mais variados perfis. Esses fatos se comprovam na seguinte passagem:

[...] Que milagres de esperteza e de economia não realizou ele nessa construção! Servia de pedreiro, amassava e carregava barro, quebrava pedra; pedra, que o velhaco, fora de horas, junto com a amiga, furtava à pedreira de fundo, da mesma forma que subtraíam os materiais das casas em obra que havia ali por perto. Sempre em mangas de camisa, sem domingo nem dia santo, não perdendo nunca a ocasião de assenhorear-se do alheio, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixado de receber, enganando os fregueses, roubando nos pesos e nas medidas, comprando por dez réis de mel coado o que os escravos furtavam da casa dos seus senhores, apertando cada vez mais as próprias despesas [...]. (Azevedo, 2001, p. 17-18).

Destaca-se o personagem Miranda, cuja riqueza era proveniente do dote de oitenta contos em prédios e ações da dívida pública, que toma posse ao contrair casamento com Dona Estela. Burguês, da alta sociedade, adquire o título de barão, obtendo maior ascensão na sociedade. Como sua fortuna estava estabelecida por força do seu matrimônio, não podia se separar de sua esposa “uma mulherzinha levada da breca” que comumente o traía, ficando sujeito a diversos constrangimentos, sem poder tomar uma atitude. A passagem a seguir, nos mostra:

[...] O Miranda pilhou-a em flagrante delito de adultério; ficou furioso e o seu primeiro impulso foi de mandá-la para o diabo junto com o cúmplice; mas a sua casa comercial garantia-se com o dote que ela trouxera, uns oitenta contos em prédios e ações da dívida pública [...]. (Azevedo, 2001, p. 19),

Dois homens distintos, dois sentimentos semelhantes, ambos se invejavam. João Romão invejava Miranda por esse, além de possuir fortuna, pertencer a alta sociedade, promover grandes festas com a presença de convidados célebres, ter modos e elegância no vestir. A inveja nutrida por João Romão cresce, ainda mais, quando o burguês adquire o título de barão. João possuía uma grande fortuna, porém, não se via frequentando os lugares que seu vizinho comparecia e nem possuía as qualidades daquele, vivia uma vida de privações e trabalho árduo

e isso o perturbava de forma tal, que operou a mudança de seus hábitos, na tentativa de se igualar ao rival:

[...] o Miranda, invejava-o deveras, com dobrada amargura com que sofrera o amigo de Dona Estela, quando, por sua vez, o invejara a ele. Acompanhara-o desde que o Miranda viera habitar o sobrado com a família; vira-o nas felizes ocasiões a vida, cheio de importância, cercado de amigos e rodeado de aduladores; vira-o dar festas e receber em sua casa amigos rodeado de aduladores; vira-o dar festas e receber em sua casa as figuras mais salientes da praça e da política; vira-o luzir, como um grosso pião de ouro, girando por entre damas da melhor e mais fina sociedade fluminense; vira-o meter-se em altas especulações comerciais e sair em subscrições, assinando belas quantias; vira-o fazer parte de festas de caridade e de festas de regozijo nacional; vira-o elogiado pela imprensa e aclamado como homem de vistas largas e grande talento financeiro; vira-o enfim em todas as suas prosperidades [...]. (Azevedo, 2001, p. 1003)

Por outro lado, Miranda nutria inveja da vida de João Romão, por sua crescente fortuna e pelo rival não se sentir obrigado a aturar as aventuras de uma mulher, apenas para manter suas riquezas e seu status na sociedade.

Tinha inveja do outro, daquele outro português que fizera fortuna, sem precisar roer nenhum chifre; daquele outro que, para ser mais rico três vezes do que ele, não teve de se casar com a filha do patrão ou com a bastarda de algum fazendeiro freguês da casa! (Azevedo, 2001, p. 27).

A inveja sentida pelos dois homens desapareceu quando os interesses de ambos se cruzaram, João Romão pede Zulmira, filha de Miranda, em casamento, tendo aceito o pedido, por se tratar de um bom negócio. Os dois homens, prestes a se tornarem parentes, iniciam uma grande amizade, com respeito e admiração, um pelo outro:

O Miranda escutava-o calado, fitando-o com respeito. -Você é um homem dos diabos! Disse afinal batendo-lhe no ombro. E, ao sair de lá, no seu coração vulgar de homem que nunca produziu e levou a vida, como todo o mercador, a explorar a boa-fé de uns e o trabalho intelectual de outros, trazia uma grande admiração pelo vizinho. O que ainda lhe restava da primitiva inveja transformou-se nesse instante num entusiasmo ilimitado e cego. (Azevedo, 2001, p. 169).

Não se passava um domingo sem que o amigo de Bertoleza fosse jantar à casa do Miranda. Desse modo, João Romão e Miranda ficaram ricos de forma distinta e semelhantes, ao mesmo tempo. A diferença estava na forma em que João Romão enriqueceu, de maneira penada e trabalhosa, privando-se de todo conforto a que tinha direito, ao passo que Miranda obteve sua riqueza, ao se casar com Dona Estela, sentindo-se obrigado a manter o casamento para não perder o patrimônio. O que os tornava semelhantes é que ambos enriqueceram de modo desonroso, João Romão dava calotes e roubava descaradamente os outros e Miranda se

sujeitava a manter um compromisso cujo único interesse não era baseado no sentimento, mas no dote recebido.

Uma história diferente, para cada personagem, uma visão crítica, reflexiva e construtiva acerca de temas polêmicos distintos, personagens cujas histórias refletem a vida de muitas pessoas na vida fora dos livros, ricos estereótipos, apresentando os problemas sociais, que ainda estão enraizados na atual sociedade, contidos durante a sua construção e que precisam ser vistos sob uma perspectiva ainda mais analítica.

4 A LEITURA LITERÁRIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

A BNCC (Brasil, 2018), como documento norteador das práticas educativas e curriculares no âmbito escolar, destaca direitos de aprendizagem que conferem ao estudante o tratamento equânime e justo. Assim, as competências e habilidades, apontadas ao longo do documento, corroboram a garantia dos direitos à aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, de modo que a formação integral seja fomentada nas diversas práticas pedagógicas implementadas em cada etapa da Educação Básica.

No esteio da discussão democrática fora considerado o que prescreve o Art. 210 da Constituição Federal de 1988: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e Médio, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (Brasil, 2004, p. 122).

Tal dispositivo visa garantir a formação de um currículo embasado por aspectos multiculturais em sua essência. Dessa forma, a construção do documento contou com a contribuição da sociedade, com a participação de profissionais da Educação Básica e de universidades, especialistas, secretários de educação dos diversos entes federados, por meio de ambiente virtual e de seminários organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação e pela União de Dirigentes Municipais de Educação.

Apesar das contribuições, os aspectos culturais, sociais, étnicos e de gêneros, peculiares às várias regiões do país, parecem ainda incipientes no documento, de forma que os sistemas de educação públicos e das escolas privadas precisarão adequar suas propostas curriculares às realidades sociais em que se circunscrevem, respeitadas as suas especificidades. Com efeito, o recorte contemporâneo das demandas sociais e culturais confere aos professores a possibilidade de conectarem-se à realidade atual do mundo em que se inserem e de adaptarem-se a novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, a equidade, a justiça e a igualdade são tratadas como princípios para uma educação comprometida com a formação integral do indivíduo. Isso justifica a centralidade da produção de conhecimento no cotidiano escolar, haja vista um fazer pedagógico comprometido com as demandas sociais, históricas e políticas de seu tempo. Então, “a escola é o espaço que nos cabe para que todas as crianças e jovens aprendam a “aprender a aprender”, para que construam instrumentos que façam com que eles consigam e queiram aprender permanentemente”. (Perez, 2018, p. 16).

Dessa forma, o estudante encontra na escola o ambiente propício para a prática das relações de convivência, por meio das quais o compromisso com a aprendizagem se efetiva. O aprender se reveste de sentidos, ao desenvolver habilidades e competências, a fim de atender às necessidades peculiares de cada agente social com que dialoga em seu contexto. A busca pelo aprender, portanto, tem seu centro em práticas pedagógicas humanizadoras, que se efetivam na intersecção do conhecimento do ser e do conviver.

Por conseguinte, o professor passa a não ser o referencial dominador e precisa estabelecer relações fomentadoras de circunstâncias na construção de saberes, a fim de cooperar com o aluno na construção de possíveis leituras. É, pois, no contato com o outro, que o aluno estabelece uma espécie de “cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento”. (Perrenoud, 2000, p. 38).

A BNCC norteia um trabalho caracterizado pela ética e pela empatia, valores que promovem a convergência das relações estabelecidas pelos agentes sociais no interior da escola, de modo que o documento “[...] soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

Nessa perspectiva, as peculiaridades socioculturais de cada comunidade precisam ser consideradas, a fim de que se garantam os direitos à aprendizagem da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de forma que consigam a inserção em seu contexto social imediato ou até mesmo em um ambiente mais amplo. Em outras palavras, a escola não considera somente sua abrangência local, seu entorno físico ou cultural, ela também se compromete com o cidadão do mundo, transpondo os limites locais, a fim de estabelecer uma relação entre o local e o global.

Partindo dessa abordagem, o trabalho do professor está para o exercício cidadão do aluno, mas muito mais para a construção do seu conhecimento em consonância com a realidade que o circunscreve. Por conseguinte, nesse âmbito, o ensino de literatura insere-se, pois, deve ser entendido com o propósito de garantir a reflexão do sujeito na perspectiva estética, histórica, social, cultural e política. Isso implica em uma metodologia que priorize a leitura literária, ou melhor, a leitura do texto literário, como estratégia didática fomentadora de discussões, prazer e apreciação estética, enquanto linguagem específica constituída culturalmente.

“É mister destacar a preocupação com a consciência literária da literatura”. (Barbosa, 1996), visto que, ao trabalhar com literatura em sala de aula, é necessário recorrer a conhecimentos específicos da crítica, a fim de orientar as leituras desenvolvidas. Assim, o professor não constitui “a voz da verdade”, mas precisa assegurar-se dos limites possíveis de

interpretação para, então, conduzir o aluno/leitor em suas descobertas ao enveredar pelo universo das abstrações.

Sob esse prisma, diante de um poema é fundamental que o aluno faça “da experiência de leitura um processo de concretização daquilo que, no poema, era abstração da linguagem”. (Barbosa, 1996, p. 64). Com efeito, a partir de sua colaboração leitora direcionada para o texto, o aluno apropria-se da especificidade da linguagem literária, até mesmo da “subversão da língua” e, desse modo, passa a refletir sobre os valores, os princípios comuns à humanidade.

Nesse sentido, a literatura insere-se como “um bem” inerente ao homem para a construção de sua humanização, como apresenta Candido (2004, p. 175),

[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Por sua vez, soma-se à centralidade do debate sobre a educação de qualidade, o que só se consegue em uma escola cujo ensino esteja centrado no desenvolvimento pleno da cidadania e, por conseguinte, que o aluno tenha seu direito de aprendizagem garantido e efetivado. Ou seja, a aprendizagem está atrelada à produção de conhecimentos pertinentes aos contextos de inserção cultural dos sujeitos e, sem esquecer, claro, da especificidade da linguagem da obra literária, o professor evita incorrer em equívocos, tais como:

[...] apropriar-se dos textos literários como pretexto para o tratamento de questões outras [...] que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998, p. 27).

Logo, o ensino da literatura no Ensino Médio possibilita ao professor uma prática educativa provocadora, uma vez que a leitura do texto literário requer um trabalho que considere as concepções dos alunos, um diálogo pertinente e constante, a fim de avaliá-las, visando aproximá-los dos conhecimentos (Perrenoud, 2000). Para tanto, não se pode negligenciar a constituição da linguagem literária, em sua plenitude, capaz de formar leitores críticos e, conseqüentemente, cidadãos conscientes de sua intervenção na sociedade, aliando-se aos ideais propostos pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nessa etapa.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular para o componente de Língua Portuguesa

A partir de 2018, a implementação da BNCC mostrou às escolas a necessidade de refletir sobre habilidades e diferentes aprendizagens que os alunos necessitam alcançar para sua formação em cada etapa da Educação Básica.

Para o Ensino Médio, no componente de Língua Portuguesa, o foco está no desenvolvimento de competências e de habilidades relativas à construção de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos que possibilitem a ampliação e consolidação dos diversos tipos de letramento, quanto a construção de significado e sentidos do texto literário. Com isso, exige-se o desenvolvimento de habilidades linguísticas mediante os contextos de uso da língua.

A BNCC destaca três tipos de letramento: midiático, científico e literário, que se relacionam aos campos de atuação, quais sejam: os campos das *práticas de estudo e pesquisa*, da vida pessoal, o *jornalístico-midiático*, o *artístico-literário* e de *atuação na vida pública*. Dessa forma, os conhecimentos em Língua Portuguesa passam a ser delineados para o desenvolvimento das habilidades pensadas no contexto de cada campo, evoluindo progressivamente e acompanhando o amadurecimento cognitivo dos alunos.

De acordo com o documento,

[...] a organização das práticas de linguagem [...] por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (Brasil, 2018, p. 84).

Essa divisão possui a função didática de possibilitar a compreensão de que os textos fazem parte não só da prática escolar, mas de toda a vida social, contribuindo para a organização do conhecimento sobre a língua. Além disso, amplia a integração com as outras disciplinas, na medida que possibilitam a compreensão e articulação a outros campos do conhecimento.

QUADRO 1. Campos de atuação

Campos de atuação	Abrangência
<i>Práticas de estudo e pesquisa</i>	Abrange pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos.
<i>Vida pessoal</i>	Reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil.
<i>Jornalístico-midiático</i>	Conexão com as práticas de leitura e produção do campo de atuação na vida pública com objetivo de ampliar o contato e o entendimento das crianças e jovens com a informação e opinião
<i>Atuação na vida pública</i>	Contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios.
<i>Artístico-literário</i>	Circulação das manifestações artísticas em geral. Possibilita reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

Neste sentido, de forma específica, o *campo das práticas de estudo e pesquisa* abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar, como na esfera acadêmica, de pesquisa e no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para *aprender a aprender*.

[...] mantém destaque para os gêneros e habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento dos dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises. Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras. (Brasil, 2018, p. 496).

O *campo da vida pessoal* organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo, versando sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida. É por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias dos estudantes, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si:

Está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais e aprender, na articulação com outras áreas, campos e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações e o uso desses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, para fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada. (Brasil, 2018, p. 494).

O *campo jornalístico-midiático* conecta-se com as práticas de leitura e produção do campo de atuação na vida pública com objetivo de ampliar o contato e o entendimento das crianças e jovens com a informação e opinião. Caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.

Em relação ao campo jornalístico-midiático, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem da veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo. (Brasil, 2018, p. 494).

O *campo de atuação na vida pública* contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletirem e participarem na vida pública, pautando-se pela ética:

No Ensino Médio ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas. (Brasil, 2018, p. 494).

No que refere ao *campo artístico-literário*, interesse desta pesquisa, caracteriza-se como o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral possibilita, portanto, objetiva reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. O propósito do *campo artístico-literário* é colocar o aluno em contato com textos literários e artísticos, dando continuidade ao trabalho de formação nos anos iniciais para instigar o gosto pela leitura. Ele amplia seu leque discursivo e busca favorecer a diversidade cultural e a inclusão de experiências estéticas ao ato de ler, por isso, deve estar presente em todo o Ensino Médio:

[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou as formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 495).

Constitui-se um campo desafiador ao trabalho do professor, na medida em que estimula a construção de novos saberes docentes, contudo, é de grande relevância aos alunos por se relacionar com aspectos peculiares da leitura e escrita literárias. O que está em questão nesse tipo de escrita e leitura não é somente informar, ler, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, trata-se de uma importante função em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, a leitura de textos literários, no âmbito dos mais diferentes gêneros, pode propiciar no indivíduo a exploração de emoções, sentimentos e ideias.

Segundo a BNCC, a opção por esses campos, considerou que:

[...] eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (Brasil, 2018, p. 84).

Analisando-se essas novas configurações, vale destacar que para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, mais importante do que ensinar ao aluno a estrutura ou a composição de um determinado gênero, é prepará-lo para atuar nas práticas de linguagem, de acordo com o campo de atividade no qual o gênero está inserido. Na busca de consolidação desse processo, os textos devem ser utilizados para explorar as características do campo e do gênero em que estão inseridos, as ações desenvolvidas, os agentes, os interesses e os conflitos presentes na construção textual.

Diante disso, a BNCC (2018) determina como proposta atualizada para o ensino de Língua Portuguesa:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica (Brasil, 2018, p. 67).

Sendo assim, é nesse sentido que a leitura de textos literários no Ensino Médio ganha espaço. A BNCC também propõe lançar um olhar multicultural para a seleção das obras e/ou textos literários, fazendo apresentar as literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, latino-

americanas, de literatura universal, autores clássicos ou contemporâneos que incrementam o acervo que deve estar à disposição dos alunos do Ensino Médio. A missão é formar leitores que consigam mergulhar nas várias camadas de sentido do texto, embrenhando-se nas inúmeras vozes que as compõem para, não só dominar esse tipo de leitura e escrita literária, mas também associar seus personagens, dramas/conflitos com empatia, construindo e identificando valores de uma época, comparando-os ao seu cotidiano, para se fazer ouvir:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 71).

Assim, ao considerar os textos literários em meio às práticas de linguagem é preciso destacar seu aspecto cultural, histórico, linguístico e semiótico. É necessário pensar a escola como espaço leitor e produtor de literatura e não reproduzidor de práticas de ensino que engessem o texto literário, diminuindo sua abrangência significativa e sua capacidade criadora de mundos.

Nesse processo de construção, surge o desafio de contribuir para a formação de leitores e produtores de literatura, sendo para isso primordial que o professor rompa barreiras da leitura do texto literário. Ao construir novos saberes e considerando sua constituição multissemiótica, destaca-se o caráter provocador da leitura, ligado a questões sociais subversivas da própria linguagem, de modo que o aspecto histórico seja levado em conta, mas não tratado de forma exclusiva.

As atividades de sala de aula com textos literários não devem se limitar, exclusivamente, ao “deleite” no ato de ler. Logo, cabe ao professor, ao desenvolver metodologias que abarquem o ensino de língua portuguesa com textos literários, pensar sobre o que pode dizer sobre uma sociedade, suas ideologias, estereótipos criados, ou seja, entendê-la em seu aspecto mais amplo e próximo à realidade do leitor:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (Brasil, 2018, p. 513).

Para Candido (2004), o que a literatura conhece dos homens constitui o estrago da linguagem. A literatura rompe o limite da própria linguagem de tal forma que o homem, ao

adentrar a tessitura do texto literário, precisa perceber suas implicações sociais, políticas e estéticas.

Essas novas configurações para o ensino de Língua Portuguesa, que trazem os textos literários como ferramenta necessária, podem colocar o professor em uma situação de desconforto mediante aquilo que ele já sabe fazer com eficiência e bons resultados, a exemplo, do trabalho de leitura e de interpretação de textos. Conforme Imbernón (2011), apresenta-se a necessidade de aquisição constante de conhecimentos pelo professor, sendo um processo amplo e não linear,

[...] a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais. (Imbernón, 2011, p.16).

Sendo assim, pergunta-se: não é interessante trabalhar com alunos que consigam expressar seus pensamentos e opiniões a partir do que leem? Ou ainda, não é interessante fomentar o protagonismo dos alunos, desenvolvendo sua capacidade de compreender conteúdos e significados sobre aquilo que lê? Essas são contribuições que o uso de textos literários nas salas de aula pode proporcionar e desafiam o professor de Língua Portuguesa a buscar elementos que os tornem atrativos para além de uma leitura deleite.

Das questões e relações estabelecidas sobre o ato de ensinar emerge a necessidade de valorização desses personagens e suas influências. Imbernón enfatiza a grande importância que essas prerrogativas têm para a profissão professor e o ensino:

[...] a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade envolve e enriquece a educação [...]. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais, com a comunidade, e isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (Imbernón, 2011, p. 14)

Nesse cenário, a escola, em especial, o professor não pode restringir o uso do texto literário apenas como pretexto para análises metalinguísticas, nem negar seu espaço, em detrimento de novas tecnologias que coexistam em sala de aula. Ele deve utilizá-lo como uma fonte valiosa de promoção dos conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito da escola, articulando-os com a comunidade/realidade em que estão inseridos, estabelecendo comparativos que ajudem os alunos a desvendarem valores, pensamentos de uma época ou da atualidade, necessidades e demandas dos indivíduos e do contexto social e cultural.

4.2 A literatura e suas implicações para a formação de leitores

Ao se pensar sobre o ensino de literatura cabe levantar uma questão: qual a finalidade da literatura na sala de aula? Para responder a essa pergunta importa refletir sobre a relação entre literatura e ensino, a abordagem dada ao texto literário, as metodologias desenvolvidas para a leitura do texto literário e a formação de alunos/leitores.

A relação entre literatura, ensino e formação de alunos/leitores tem seu cerne na interdisciplinaridade, uma vez que a literatura tem sido tratada com o propósito de contribuir com o bojo teórico de áreas afins. Por um lado, isso atesta a possibilidade de diálogo que o estudo da obra literária desempenha, desde que resguardadas as peculiaridades da linguagem que a constitui, com os diversos conhecimentos que participam da formação do sujeito em sua totalidade. Por outro lado, suscita preocupação no tocante à proposta de ensino de literatura na abordagem da leitura do texto literário.

Sob essa égide, é essencial que o trabalho docente oportunize a formação do leitor crítico e competente, não necessariamente do texto literário, mas que o aluno se valha desse para a construção dos sentidos imanentes do texto e, então, intervir na realidade cultural. Acredita-se que o trabalho com literatura não pode estar reduzido a uma espécie de hedonismo nos anos iniciais, nem tampouco a fins de consolidação da escrita ou da competência leitora, nos anos finais (Cosson, 2018).

Essa abordagem dos estudos literários corrobora a formação das humanidades à medida que o contato com obras diversas é fomentado. A partir do texto literário, o aluno tem a possibilidade de construir teias de conhecimentos, observando os aspectos categorizados como elementos de natureza cultural, histórico e socialmente construído, podendo se tornar um leitor ativo.

Por outro ângulo, a literatura não pode ter seu ensino condicionado por outros componentes curriculares. Precisa ser estudada em seu aspecto provocador de novos significados, de subversão da própria linguagem, de (re) criação de mundos possíveis, a partir da projeção imaginária desenvolvida pelo ser humano:

As obras literárias proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos. (Brasil, 2018, p. 513).

Ao se deparar com textos literários, o aluno poderá demonstrar certo estranhamento, sendo necessária a intervenção do professor na condução das leituras. O fato de estranhar o texto é justificado pela sua peculiaridade, uma vez que o trabalho com literatura consiste,

essencialmente, em atividades de leitura e escrita de textos que demandam seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções.

O trabalho em sala de aula com a linguagem literária pode instigar professor e alunos a se aproximarem ou se distanciarem em um movimento contínuo de leitura para a construção da personalização das características singulares e, ao mesmo tempo, universal do leitor, ampliando o repertório de textos e referências. Assim, a sala de aula adquire outra dimensão transformando-se em um ambiente dinâmico e instigador para humanizações, onde o sujeito seja mais compreensivo, sensível e volte seu olhar para a natureza e o mundo.

Para Perissé (2006, p. 29), “os singulares se encontram no aprofundamento do patrimônio linguístico a que todos devemos ter acesso, e que todos podem enriquecer”. É justamente esse enriquecimento que ocorre ao se desenvolver um trabalho que reconheça o aspecto humanizador da literatura, como bem argumenta Candido (2004, p. 176):

Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Nesse contexto, o professor contribui para a formação do leitor literário, promovendo a apreciação estética, em abordagens de leitura diversas, para garantir o contato com o texto, primordialmente, aos alunos/leitores. O texto, por sua vez, revela-se como uma fonte de promoção dos conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito da escola.

Tal perspectiva é apresentada na BNCC (Brasil, 2018, p. 513), quando:

[...] espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimento da língua e da arte (Brasil, 2018, p. 513).

Além da relação entre literatura, ensino e formação de leitores, cabe discutir o tratamento dispensado ao texto literário no ambiente da sala de aula. Como apresentado anteriormente, na BNCC, o texto literário tem sua abordagem desenvolvida na perspectiva do letramento literário e o foco do trabalho do professor se centra nas leituras que garantem o posicionamento crítico do leitor, diante da realidade recriada literariamente e daquela em que o aluno se insere no cotidiano.

Assim, para Cosson:

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (Cosson, 2018, p. 47-48).

Para efetivar sua prática, o professor deve considerar a palavra que humaniza, a crítica, a teoria e a história literária, bem como o prazer de ler. Ler o texto literário requer a apropriação dos constituintes textuais (características do gênero, especificidades linguísticas), dos elementos contextuais e das relações intertextuais. Isso, certamente, favorecerá a construção dos sentidos das obras, o que oportuniza a percepção das humanidades construídas, inclusive no universo intratextual.

A fim de garantir a leitura do texto literário, o leitor protagoniza os movimentos de compreensão e interpretação dos textos, considerando as relações entre textos, as imbricações de elementos específicos da linguagem, a influência dos fenômenos e fatos socioculturais que permeiam a tessitura literária. Desse modo, o leitor terá condições de refutar ideias ou concordar com comportamentos, posicionamentos, ideologias expressas, a partir da ficção ou da poesia.

Segundo Cosson (2010, p.59), “o espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desenvolvimento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno”. Isso sugere um tratamento dado ao texto literário na perspectiva da leitura, desde que considerados os aspectos semióticos inerentes à própria linguagem literária, de modo que favoreça o diálogo da obra com o leitor. Esse sujeito, ao acionar seus conhecimentos referentes aos contextos, recria as realidades atualizadas no universo literário, relacionando-as ao seu entorno sociocultural.

Com efeito, o trabalho docente depende de metodologias que oportunizem o leitor/aluno debruçar-se sobre o dito e, ao mesmo tempo, sobre o como é dito, haja vista ser a literatura, essencialmente, linguagem. Como bem expõe Cosson (2018, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Certamente, no encontro com as palavras, na descoberta de sentidos e significados, o leitor se reconhecerá em sua humanidade na constituição de mundos possíveis e sensíveis. A leitura de mundos imbricados desperta a redescoberta dos seres na intersecção dos conhecimentos constituídos, enquanto fenômeno cultural.

É sob esse viés que Perissé (2006, p. 110) reflete a relação entre poesia e humanidade: “na pele das palavras tocamos o que há de mais profundo, nossa condição de seres ‘terrosos’, nós que nascemos da terra, gênero humano, húmus, e à terra voltaremos revoltados ou serenos”.

Ou seja, as leituras realizadas no contato com o outro favorecem a percepção e a construção das identidades do “gênero humano”, colaborando para o seu aprendizado de ser e conviver na “terra”.

A literatura oportuniza, portanto, a liberdade da descoberta desde que, em sala de aula, o trabalho de leitura do texto literário respeite os movimentos de encontro dos mundos possíveis. Esse encontro poderá garantir a testagem das aprendizagens desenvolvidas junto ao outro e, a partir do contato com o texto, a formação de leitores.

4.3 Práticas docentes e a leitura literária.

O trabalho com textos literários no contexto do Ensino Médio e a formação do hábito de leitura têm motivado discussões e a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais de Língua Portuguesa. Na prática, percebe-se que as aulas do referido componente curricular, no segmento da Educação Básica, têm como maior dificuldade a tarefa de sanar lacunas das etapas anteriores, principalmente no que se refere à formação de leitores e/ou necessidade da consolidação leitora por meio dos textos literários.

Como em qualquer outro conteúdo, o ensino da leitura de textos literários necessita de metodologia específica e de acordo com Zilberman:

[...] uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político. (Zilberman, 2005, p. 115).

Admite-se assim que o manuseio de textos literários pode alargar horizontes, oferecer ao leitor o convívio com obras que podem ajudar a justificar e refletir sobre sua condição social e da visão particular de mundo, oferecendo a oportunidade de estabelecer intercâmbio com o texto, provar dos sentidos nele incorporados e vivenciar, particularmente, o mundo criado pelo imaginário.

Desse modo, a leitura literária adquire um caráter formativo que difere de uma função estritamente didática, uma vez que pode propiciar elementos para a emancipação pessoal, fazendo com que o leitor tenha um maior conhecimento do mundo e do seu próprio ser, por meio da história criada pelo escritor.

Para tanto, o professor precisa estar fundamentado em teorias que o auxiliem a pensar práticas pedagógicas que se ajustam melhor para o ensino de textos literários na sala de aula. O primeiro passo para que isso ocorra é a conscientização, tanto por parte do aluno, quanto do

professor de que a leitura, nesse caso, particularmente, a leitura de textos literários, é uma das formas de aquisição de conhecimentos e gostar de ler é um processo: não se nasce gostando e pode-se desenvolver o gosto pela leitura e aprender, estabelecendo uma relação entre texto e leitor.

Esse processo requer uma dinâmica baseada em procedimentos didático-pedagógicos que levem o leitor a perceber que há um percurso até chegar ao objetivo, e que o prazer de ler é construído na superação das dificuldades, o que possibilita avançar e se constituir como sujeito, criando relações entre situações reais e situações de pensamento, descritas como interação.

Os alunos precisam ter contato com textos literários em sala de aula num processo que não pode ser feito de forma aleatória e desvinculada de um objetivo. Torna-se necessário planejar as aulas e usar estratégias que sirvam para despertar o interesse dos adolescentes, permitindo-lhes superar as limitações e avançar constantemente no processo de amadurecimento como leitores e como pessoas, cabendo ao professor exercer o papel de mediador no desenvolvimento da construção de saberes.

A esse respeito, Magnani afirma que:

[...] se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores. (Magnani, 1991, p. 104).

Se o gosto se forma na aprendizagem escolar, reforça-se que o professor tem papel fundamental nesse processo, devendo compreender que cabe a literatura um papel importante no âmbito escolar. Além do planejamento, é necessária uma intimidade com as obras literárias, adquirida a partir da orientação do professor, que será o principal mediador entre leitor e a obra. Sobre essa aprendizagem e a função docente no processo, Imbernón determina que

[...] um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como facilitador da aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. (Imbernón, 2011, p. 43).

Com isso, ao fazer com que a obra literária chegue até o aluno e ao planejar estratégias para esse trabalho, o professor contribui para que os conteúdos básicos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica estejam interligados e não isolados, além de facilitar aos alunos o acesso a diversos gêneros textuais.

Assim, os alunos serão capazes de perceber que há um percurso a ser realizado para se chegar ao objetivo, estando presente o prazer de ler na superação, na responsabilidade e na consciência de que leitura demanda esforço. Para a leitura de textos literários, a pesquisa propôs

pensar o ensino a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, que tem como fundamento central a ideia de que nenhuma obra está inerte às determinações históricas, às condições de recepção, com o passar do tempo.

Em oposição ao uso do texto literário como pretexto para outras atividades, habitualmente feito em sala de aula, Cruz (2009, p. 150) defende a leitura literária na escola como “um movimento de desestabilização do ‘já pronto e dado’ e de construção de outros caminhos que suscitem nos alunos o desejo, a ousadia de desejar e a busca pela compreensão, pela leitura”. Nesse sentido, a autora ressalta ser necessário entender que o mecanismo de interpretação do sujeito-leitor não pode ser visto como um simples instrumento didático e unilateral no instante da compreensão do texto.

Para tanto, é preciso que se efetive uma proposta didático-pedagógica em que os textos literários comecem a possibilitar o letramento literário e a formação de leitores proficientes no espaço escolar, um ensino de literatura que seja capaz de promover novas experiências leitoras, ampliar perspectivas e vivências de mundo, contribuindo, gradativamente, tanto para o refinamento da proficiência leitora, quanto para a formação crítica do aluno-leitor.

Compreende-se que, nesse caso específico, o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio deve priorizar como prática pedagógica o diálogo do exercício da leitura do texto literário em sala de aula como uma forma de favorecer a construção de sentidos, a troca de experiências significativas que colabore na ampliação de novos horizontes do leitor em formação.

Uma parcela significativa de autores contemporâneos tem alertado, tanto para a problemática do ensino com a literatura no referido segmento, como também para a necessidade de uma reformulação nos pressupostos didático-metodológicos, vinculados a essa prática no âmbito escolar. Reconhecendo a urgência de uma alternativa metodológica para o uso do texto literário, Zilberman (2008, p. 51) destaca que é necessária uma “alteração do modo com a literatura circula na escola”, uma vez que, estando tradicionalmente incorporada ao serviço da norma linguística, deixou de exercer sua maior contribuição educativa, isto é, promover a emancipação do indivíduo:

Um ensino de literatura que se preocupe com a formação do leitor. [...] que se fundamente numa prática dialógica [...] E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental. (Zilberman, 2008, p. 53-54).

Deve-se trabalhar a leitura literária de forma organizada e planejada, dando-lhe o merecido valor e oportunizando ao aluno um real encontro com obras literárias em um trabalho prazeroso, no sentido de se avançar para o difícil ampliando seus horizontes de expectativas.

Assim é que Guimarães e Batista partem do princípio de que:

[...] toda atividade de leitura implica, para o leitor, a percepção e a compreensão de duas instâncias textuais, a que projeta o leitor num universo linguístico, no mundo da língua e seu sistema, e a que projeta o leitor no mundo do uso da língua e seus efeitos de sentido, derivados de uma prática de linguagem contextualizada. Para que essas instâncias sejam atingidas, as atividades de leitura devem estimular, ao lado das atividades de compreensão dos sentidos textuais, a formação de um leitor crítico, aquele que se distanciará do imaginário de um decodificador da palavra (e suas formas), de um mero decifrador de sinais linguísticos. (Guimarães; Batista, 2012, p. 18).

Além disso, o estímulo à leitura deve ser objeto de preocupação constante no cotidiano escolar. A valorização da leitura, considerada num sentido amplo, advém de sua importância para inclusão do sujeito numa cultura letrada. Nesse sentido, o ato de ler textos literários ultrapassa simples habilidades de decodificação e conhecimento do signo linguístico. A capacidade de atribuir sentido ao decodificado ancora-se na habilidade de compreender, o que chega por meio das informações descobertas, permitindo analisá-las e se posicionar frente a essa realidade.

Com efeito, a leitura literária não é uma simples prática escolar, mas um processo desencadeado pela vontade ou necessidade do leitor em interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências fantásticas, compreender e decifrar a realidade. Isso só será possível pelo ato de ler constantemente obras cada vez mais ricas de significados.

Em síntese, a leitura é:

[...] a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites do nosso quarto, mesmo sem sairmos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não podemos viver realmente de textos (Silva, 2008, p. 25).

É necessário abrir espaço para uma discussão mais ampla sobre conteúdos e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, quanto ao trabalho com textos literários no Ensino Médio. Existem lacunas no processo de formação acadêmica dos profissionais, quanto ao momento destinado a introduzir, desenvolver e aprimorar os alunos ao universo literário e manter o seu interesse no desenvolvimento das suas competências e habilidades de leitura.

Nessa etapa da vida do aluno, o objetivo é fortalecer e consolidar o interesse pela leitura, em especial, a literária, e prepará-lo para que tenha condições de se posicionar, comentar, debater e se pronunciar acerca de vários temas sobre o mundo que o cerca. Por isso, o professor

não pode deixar de destacar a grande contribuição que os textos literários têm durante o processo de formação do aluno como leitor e na sua condição humana:

A competência profissional do professor relaciona-se, também, à dimensão humana, que valoriza as diferentes relações entre os homens, bem como a capacidade de compreensão, respeito mútuo, colaboração e empatia. Se temos a compreensão de que a profissão docente se justifica pelo compromisso moral e pelo compromisso com a comunidade, a competência profissional torna-se indispensável e sua configuração é possível, entre outros aspectos, mediante a autonomia profissional. (Papi, 2010, p. 43).

O desenvolvimento das competências profissionais do professor possibilita o aluno do Ensino Médio entrar em contato com a diversidade de gêneros textuais, obras e temas, ampliar seu conhecimento acerca da realidade do dia a dia. Com isso, pode-se pensar e reafirmar que o papel do professor como orientador é de suma importância durante toda a jornada literária, pois contribuirá para que o aluno obtenha uma formação integral como leitor, escritor, cidadão ético e consciente e, ainda, que sinta um prazer, necessário para continuar lendo outras obras literárias, ou relendo-as ao longo de sua vida.

Segundo Ramalho (2004, p. 66):

[...] os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo.

Desse modo, a leitura de textos literários também pressupõe a participação do leitor na compreensão e interpretação dos sentidos linguísticos. Embora o aluno possa lançar mão do dicionário para saber o significado de uma palavra, a sua função não é exprimir o sentido contextualizado, conseqüentemente, trabalhar a leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras diante de um conjunto mais amplo de ideias.

Sendo assim, ler textos literários é uma atividade de produção de sentidos. É pela linguagem que o ser humano se relaciona entre si e com o mundo que o rodeia, em função das complexidades de cada esfera social, suas necessidades e finalidades, aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos. Uma das formas de contato com a linguagem verbal é a leitura, momento em que o ser social estabelece diferentes maneiras de interação com outros membros da sociedade, ou seja, a boa leitura abre portas para a compreensão e interpretação das atividades simbólicas que caracterizam os mais variados tipos de contato social.

Pode-se considerar que, como elemento singular da interação verbal, o texto literário é entendido como unidade de comunicação e de conhecimento de mundo construído por

elementos do sistema da língua e por aspectos que dizem respeito ao uso da unidade textual e sua abertura para a pluralidade de sentidos.

Entende-se que as aulas de Língua Portuguesa e os textos literários devem caminhar juntos, pois só assim será possível formar um leitor consciente de seu papel cooperativo, produtivo e reflexivo. É a partir da sua leitura que o aluno compreenderá a funcionalidade e a beleza do texto literário, transformando-o como ser humano dotado de conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o cerca à medida que suas leituras avancem, mostrando a importância da literatura para sua formação como cidadão.

4.4 Estereótipos e a leitura literária no Ensino Médio

O trabalho com leitura de textos literários no Ensino Médio se mostra de forma mais específica na última etapa da Educação Básica, restringindo-se, muitas vezes, às atividades pontuais de teoria literária, dado que os alunos têm acesso ao estudo de escolas e movimentos literários, suas características, contexto histórico, períodos literários e uma lista de autores, considerados representantes ilustres.

Justificativas e argumentos existem sobre a não efetivação de um trabalho consistente com textos literários em sala de aula, dentre eles, o fato de que, durante a formação inicial os professores não tiveram acesso às metodologias de ensino para esse trabalho específico e, até mesmo, acesso ao suporte material dessa natureza (livros e recursos tecnológicos) em quantidade adequada para desenvolver as atividades no âmbito escolar.

Afirmar que a leitura de textos literários é importante não é uma novidade. Desenvolver a habilidade de leitura é uma das primeiras preocupações dos professores, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, cabe lembrar que o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre nos primeiros anos, não é, obviamente, o mesmo que se realiza entre alunos e professores no Ensino Médio. Nessa última etapa, pressupõe-se que o aluno, ao ingressar nesse nível, carregue consigo a bagagem das competências leitoras consolidadas. Entretanto, comumente, constata-se que, nesse campo, a realidade apresentada em muitas escolas brasileiras é diferente da concebida pelo professor, principalmente no que se refere a escola pública, haja vista o resultado dos testes aplicados aos alunos desse segmento, já mencionado.

Quando o jovem leitor procura uma obra fora do ambiente escolar o faz por fruição, ou seja, apenas por vontade de ler. Por outro lado, na escola, as aulas de leitura, geralmente, estão voltadas a uma atividade, seja em forma de resumo, ficha de leitura ou qualquer outro meio de avaliação que o professor utiliza para constatar se o aluno de fato realizou a tarefa. Encontra-se

neste ponto, portanto, dois tipos de leituras: a leitura por prazer e a leitura por obrigação, tendo a primeira aparência bem mais atraente do que a segunda. Assim, entre esses dois modos de ler identifica-se a tão discutida crise na leitura, principalmente quando se relaciona à leitura literária na escola.

Atualmente, discutir a crise na leitura apenas para constata-la e mencionar a importância da escola no processo de formação de leitores não é suficiente. Mais ainda, há que se questionar como é realizada a leitura de textos literários, com quais estratégias metodológicas ela é apresentada nas salas de aula e qual resultado se pretende obter, para que os alunos se sintam estimulados a fazer a leitura desses textos. Há que se atentar também para a concepção de leitura que está sendo adotada, para que o ato de ler não aconteça de modo desconexo e fragmentado. Segundo Cosson:

[...] são vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação. (Cosson, 2014, p. 70).

Como já defendido pelo acima autor citado, percebe-se que na escola as aulas com leitura literária muitas vezes são utilizadas para preencher horários, quando o professor já concluiu seu conteúdo obrigatório do currículo escolar, sem um trabalho que alcance um resultado efetivo. Como alternativa, esta pesquisa propôs a identificação de estereótipos positivos presentes em textos literários, elemento que permite um fácil reconhecimento, que simplifica a ação cotidiana, trazendo a possibilidade de tornar a leitura literária uma ação de comunicação que dê sentido real para os alunos e a sua repercussão nas representações.

Antonio Candido (1988), importante teórico da área literária, defende em seu texto “O direito à literatura”, o papel humanista que a atividade é capaz de oferecer, sendo capaz de tornar o sujeito mais sensível às questões sociais. Segundo o autor, a literatura é uma forma de expressão artística, é um direito do cidadão e possui a função de ser e, ao mesmo tempo, oferecer prazer e conhecimento. Para o autor:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (Candido, 1988, p. 174).

Ao tentar inserir o texto literário no currículo escolar deve-se evitar mostrar ao aluno que se trata de uma criação, que se limita a oferecer apenas a diversão, constituindo uma leitura de entretenimento. Reduzi-lo a esse nível é desconsiderar a gama de conhecimentos mobilizados para a compreensão do texto e a importância de ser significativo para o leitor. Outra problemática já citada, que parece desfigurar o texto literário ainda mais, é a sua

utilização de forma mecânica, reduzindo-o aos estilos da época em que foi produzido. A biografia do autor, o contexto de produção, a variedade de conteúdos são aspectos que não podem ser ignorados e se combinam com a colaboração do leitor em dar a toda a obra um significado plausível.

Seguindo o mesmo raciocínio acima, se o professor parte do pressuposto de que a leitura deve ser vista como uma adivinhação das intenções do autor da obra, questionando os alunos sobre o que quis dizer, a leitura fica restrita a um significado único, uma verdade a ser desvendada e retirada do texto.

Para Guimarães e Batista (2012, p. 19):

[...] o foco é direcionado ao trabalho com textos literários para o autor do texto, reconhecido como entidade autônoma, individual, psicológica, que dirige suas vontades e ações, codificadas por ele nos processos de escrita. Ao leitor cabe decifrar os textos, seus códigos de linguagem e as intenções desse autor, “senhor absoluto” dos sentidos veiculados pelo texto.

Vincent Jouve (2012) faz distinção entre entender, interpretar e explicar uma obra. Na visão do teórico, entender uma obra ainda está no nível do linguístico. Sendo assim, o leitor que permanece nessa etapa de leitura apreende somente o sentido literal do que lê, ou seja, faz uma leitura linear que pode ser considerada apenas decodificação de símbolos linguísticos. De acordo com o autor, não basta constatar que a obra fale de algo: é necessário saber o que ela diz e saber fazer a ligação entre esse sentido e o contexto atual do leitor.

Neste ponto, uma leitura literária voltada à identificação de estereótipos em um viés positivo ganha sentido. Amossy e Pierrot (2022) afirmam que os estereótipos dependem do leitor, isto é, da construção de uma relação intersubjetiva. Passando à interpretação, o leitor seria capaz de apreender significações do texto, de modo crítico, que seriam mais difíceis de identificar, já que não aparecem na superfície linguística e dependem de uma leitura mais aprofundada, fazendo com que a obra literária mantenha esse caráter de significar o mundo em que se vive.

Com amparo ao que estabelece a BNCC e analisando os textos veiculados na sociedade que se referem ao *que* e ao *como* os conteúdos devem ser ensinados na educação do país, percebe-se que há um desafio posto, qual seja: o de ensinar utilizando textos literários em uma perspectiva mais abrangente e interativa com os alunos, considerando aqui a identificação de estereótipos presentes nesse tipo de texto. Nota-se a permanência de práticas tradicionais de ensino pelo simples desconhecimento metodológico do docente sobre esse fazer. Essa é a problemática sobre a qual se ancora o uso da leitura de textos literários no Ensino Médio para formação de leitores autônomos, críticos e proficientes.

Como já mencionado, na BNCC a organização das práticas de linguagem (leitura/escuta de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) se encontram agrupadas em cinco campos de atuação, apontando para a importância da contextualização do conhecimento escolar, essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam estar situadas em contextos significativos para os alunos. A temática deste trabalho relaciona-se ao campo artístico-literário, que se volta, de forma particular e especial, com a arte literária, oferecendo as condições para dar continuidade a formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Está em jogo a formação do sujeito que possa ser capaz de, mediante a identificação dos estereótipos presentes nos textos literários, por exemplo, desvelar as múltiplas camadas de sentido que ali se encontram, respondendo às demandas para a compreensão e desenvolvimento do leitor que interage efetivamente com o que lê, transformando-se ao mesmo tempo e capacitando-o à crítica interventiva diante da sociedade em que está inserido: um cidadão do mundo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mediante os objetivos traçados, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza aplicada, de caráter exploratório, para permitir a familiarização da pesquisadora com o objeto estudado e possibilitar descrever as características de um determinado grupo e, ao mesmo tempo, identificar fatores relevantes, os quais definem a ocorrência ou não de determinadas situações e levem ao aprofundamento do conhecimento acerca da comunidade/realidade em questão.

5.1 Tipo de pesquisa

5.1.1 Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa

Esta pesquisa se classifica como qualitativa, pois permite examinar as evidências baseadas em dados verbais e visuais para entender um fenômeno em profundidade. Portanto, seus resultados surgem de dados empíricos, coletados de forma sistemática, apresentando um viés interpretativista, que se alia aos objetivos traçados para o estudo em questão, já que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos. (Minayo, 2014).

5.1.2 Quanto à natureza: pesquisa aplicada

A pesquisa em questão está no bojo classificatório da pesquisa aplicada, por ser entendida como aquela que “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos”. (Bervian; Cervo, 1996, p. 47). Dessa forma, esse tipo de pesquisa assenta-se nos princípios metodológicos de um mestrado profissional conforme a Portaria CAPES nº 17/2009.

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (Thiollent, 2009, p. 36). Sendo assim, alia-se a pesquisa a reflexões acerca da formação de leitores, por meio dos textos literários, a partir da investigação do fazer docente.

No contexto da pesquisa aplicada, esta investigação encaminhou-se para a pesquisa do tipo intervenção pedagógica que, segundo Damiani (2012, p. 3), é um tipo de pesquisa:

[...] planejada e implementada com base em um determinado referencial teórico e objetiva promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

5.1.3 Quanto aos objetivos: estudo de caso instrumental

Esta pesquisa realizou um aprofundamento de uma realidade específica que é o trabalho com textos literários objetivando a formação de leitores, portanto alia-se aos princípios do estudo de caso. Realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes-chaves de uma realidade específica.

Gil (2009) aponta alguns propósitos dos estudos de caso que aliam aos pressupostos da pesquisa: explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

5.1.4 Quanto aos procedimentos: pesquisa bibliográfica

De acordo com Gil (2009), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos e outras produções de natureza científica. Para o autor, a principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama maior de fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem é particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionados ao objeto de estudo e que precisam ser sistematizados. Na pesquisa em questão houve a necessidade do levantamento de estudos sobre a temática da formação de leitores no Ensino Médio, metodologia de ensino de textos literários, o estudo de estereótipos, dentre outros.

5.2 Locus da pesquisa

A escola campo de pesquisa é o Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Colégio Universitário (COLUN), criado por meio da Resolução nº 42, de 20 de maio de 1968, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão. Situa-se na Avenida dos Portugueses, 1966, Cidade Universitária Dom Delgado, bairro Bacanga, São Luís - MA.

O COLUN funciona como uma Instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que oferece Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio Regular (1º ao 3º Ano), Ensino Médio e Técnico Integrado (Cursos de Administração e Meio Ambiente) e Curso Técnico Subsequente (Enfermagem).

Na estrutura organizacional da UFMA, o Colégio Universitário é uma unidade de ensino ligada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que confere autonomia de gestão à escola, viabilizando a qualidade do ensino ofertado, a qual já é reconhecida pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Atualmente, o Colégio Universitário atende na Educação Básica a 326 alunos do 5º ao 9º ano, 197 no Ensino Médio em suas três etapas e 129 alunos nos cursos profissionalizantes.

A escolha desse campo de pesquisa se deu pela condição do acesso da pesquisadora ao espaço ser mais viável, na medida em que integra o quadro efetivo de pessoal técnico-administrativo da UFMA. Além disso, possui o público definido para ser participante da pesquisa já que atualmente apresenta turmas de 1º ano do Ensino Médio, com a média de 25 alunos e um professor de Língua Portuguesa, atuando em cada uma delas, condições que garantiram as possibilidades de investigação no que tange ao trabalho com leitura literária no referido segmento da Educação Básica.

5.3 Colaboradores da pesquisa: docentes e discentes

Os participantes da pesquisa são os alunos e professores do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio da escola campo de investigação. Quanto aos critérios de inclusão, realizou-se a apresentação da proposta aos corpos docente e discente para adesão voluntária levando-se, também, em consideração a indicação da gestão pedagógica, a partir dos indicadores de leitura apresentados.

A definição pelo público-alvo relacionou-se ao interesse pela investigação de como o trabalho com a leitura literária se configura no Ensino Médio, bem como pela necessidade de fomento da proficiência em leitura no início do referido segmento, além da pressuposição de uma maturidade intelectual existente nos alunos para a identificação de estereótipos, a partir da leitura de textos literários clássicos. Tais ações desenvolvidas objetivaram aprimorar e apresentar algumas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa, por meio da utilização dos textos literários nas aulas, cumprindo, por sua vez, as exigências trazidas pela BNCC.

Para atingir esse objetivo, foi fundamental a participação da professora responsável pela disciplina na pesquisa, para despertar o interesse nas ações e incorporá-las às suas práticas docentes como alternativa auxiliar na construção e desenvolvimento das atividades em sala de aula.

5.4 Instrumentos da pesquisa

5.4.1 Entrevista

Para coleta de dados, optou-se pela modalidade da entrevista semiestruturada, organizada em roteiros prévios, que foram realizadas com a professora da disciplina de Língua Portuguesa da escola campo da pesquisa, com o objetivo de identificar concepções teórico-metodológicas que orientam o trabalho desses profissionais, referentes à identificação de estereótipos em uma vertente positiva, fundamentada na Estética da Recepção. Além disso, as entrevistas possibilitaram o processo de descrição das metodologias de ensino direcionadas às atividades de formação de leitores e apontaram, também, caminhos a serem trilhados para a construção da sequência didática, que constitui o produto desta pesquisa.

Na definição de Minayo (2010, p. 261), a entrevista é “realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”.

5.4.2 Questionários

Optou-se por aplicar com os alunos questionários que objetivaram identificar a percepção desses sujeitos, frente a leitura de textos literários no Ensino Médio. Além disso, a aplicação dos questionários facilitou a tabulação dos dados levando-se em consideração a quantidade de alunos participantes, bem como auxiliou na elaboração das sugestões de aplicação das etapas da sequência didática destinada à construção do produto da pesquisa.

Gil (2008, p. 121) tece considerações sobre o questionário:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Dessa forma, os questionários aplicados permitiram obter os dados acerca dos aspectos da realidade, sobre a relação do aluno com a leitura de textos literários, auxiliando na identificação das dificuldades encontradas pelo público-alvo, seus anseios e expectativas sobre o trabalho com esse tipo de texto.

5.5 Delineamento da pesquisa

Os dados foram analisados à luz dos pressupostos da teoria da Estética da Recepção, que tem como fundamento central a ideia de que nenhuma obra está imune às determinações históricas, às condições de recepção a que está exposta, com o passar do tempo. Nesse sentido, a teoria recepcional consiste na relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela, nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e na presentificação em que é estudada. De acordo com Aguiar; Bordini (1993):

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da Estética da Recepção. A valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas. (Aguiar; Bordini, 1993, p. 82).

O processo de recepção se completa quando o leitor tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e de seu tempo, a inclui ou não, como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem e para novas experiências. Essa teoria se relaciona diretamente com o que se pretendeu ao realizar a pesquisa que consiste em oferecer alternativas didáticas, por meio da identificação de estereótipos de valor positivo em textos literários, para que os alunos se sintam estimulados a ler esse tipo de texto no 1º ano do Ensino Médio.

Ante as exigências do Mestrado Profissional e tendo sido escolhido o método investigativo para execução deste trabalho, delineado pela pesquisa aplicada, apresenta-se as

diferentes fases de execução, quais sejam: a exploratória, a de planejamento e a de elaboração que são interligadas e complementares.

Assim, a primeira fase, desenvolvida até o mês de junho do ano de 2023, destinou-se às pesquisas bibliográfica e exploratória, objetivando conhecer o referencial teórico e o campo de pesquisa. Para tanto, foram realizados diferentes estudos sobre os teóricos da área, que fundamentam o trabalho com textos literários, na perspectiva da teoria da Estética da Recepção e sobre os conceitos que norteiam os estereótipos. Também foram situados, histórica e socialmente, os dados coletados por meio da observação, a partir da aproximação com a professora e os alunos, sujeitos deste estudo.

Foram, ainda, realizadas entrevistas com os alunos e a aplicação de questionários com a professora tendo sido procedida a análise do planejamento por ela elaborado para o desenvolvimento do trabalho com textos literários, elementos constitutivos do foco da investigação.

A segunda fase caracterizou-se pelo planejamento das ações que motivou a realização de reuniões com a professora, com intuito de definir os conteúdos a serem abordados e alinhamento dos procedimentos para execução. Incluíram-se os elementos escolhidos para o levantamento das informações, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Essa etapa perdurou durante os meses de agosto a outubro de 2023 e consistiu na elaboração, apresentação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados para diagnóstico e informações com finalidade de construir a sequência didática, direcionada para o trabalho, levando em consideração o contexto da comunidade escolar pesquisada, de modo a formular uma aplicação possível e efetiva próxima àquela realidade.

Na terceira fase, em conjunto com a professora, foi desenvolvida a atividade de sistematização da sequência didática proposta, levando em consideração os interesses, textos e contextos. Na última etapa do trabalho, procedeu-se a organização de um caderno de orientações, composto pela sequência didática, abordando o material literário, com finalidade de aplicá-lo como um instrumento de práticas pedagógicas no Ensino Médio.

6 O PRODUTO DA PESQUISA

Observa-se que os alunos, ao concluírem o Ensino Médio, não possuem práticas e experiências exitosas em relação a literatura, especialmente, em se tratando de obras que integram o rol dos cânones literários. Essa situação advém das práticas instituídas em sala de aula, de abordagens que deixam de proporcionar um contato prazeroso com esse tipo de leitura e tendem a ser fatores decisivos para que o aluno se afaste do aprender, compreender e interagir com a leitura literária, construir e ampliar, por meio da prática, seu conhecimento de mundo.

Dessa forma, é importante que sejam repensadas as práticas instituídas permitindo ao professor acompanhar seu desenvolvimento e a sistematização da aprendizagem para superação das dificuldades na mediação do ensino e revitalização das experiências literárias, um desafio que a escola deve enfrentar junto com os alunos e professores.

A premissa relacionada à dinâmica da prática em sala de aula e aos aspectos metodológicos que contribuem para apoiar a ampliação do manuseio com textos literários em turmas do Ensino Médio, constituiu o fator gerador para a elaboração do produto desta pesquisa.

Sendo assim, a construção desse produto se caracteriza como alternativa para a mediação de leituras literárias no Ensino Médio, considerando a abordagem intertextual por meio da identificação de estereótipos, elemento propulsor para a formação de leitores críticos de obras clássicas da literatura brasileira, com intenção de produzir reflexões que objetivem a melhor mediação e contato dos alunos leitores com as obras literárias articuladas à contemporaneidade.

A concepção de ensino e aprendizagem assumida neste trabalho de intervenção baseou-se em uma relação de ensino-aprendizagem dialógica. As atividades planejadas nortearam-se pelo diálogo permanente, pela colaboração, pela interação, pela investigação e análise de dados e informações entre os sujeitos, e foram desenvolvidas de modo coletivo e colaborativo, sob a mediação da professora.

Para execução do trabalho, todas as atividades foram intencionalmente planejadas, contemplando a adoção de estratégias apropriadas por meio da discussão, comparação e a reflexão analítica fundamentadas na Teoria da Recepção. Ao aluno, coube o exercício do esforço intelectual, da participação, do envolvimento em todas as etapas da sequência didática e da tomada de consciência de sua motivação e forma de aprender. Em consequência, a aprendizagem desse aluno assume a função de um processo reflexivo e interativo de construção de sentidos e significados na sua relação com os objetos do conhecimento.

A função principal desta produção está relacionada ao desenvolvimento da formação de leitores literários nos ambientes escolares, em que as práticas docentes indicam subsídios para uma formação efetiva ou não em sala de aula. Diante dessa configuração, apresenta-se no item que segue as análises dos dados coletados que fomentaram a elaboração do produto.

6.1 Configurações para construção do produto: - para que um material didático?

A aprendizagem em ambiente formal de ensino, em sala de aula, ocorre com a ajuda e a utilização de recursos ou meios, que são os materiais que auxiliam para planificar, desenvolver e avaliar um conteúdo e mostra que, ao contrário do que usualmente se pensa, os materiais didáticos não são necessariamente recursos utilizados apenas pelo aluno, também estão relacionados ao trabalho do professor em sua tarefa de ensinar.

Neste sentido, Ferro afirma que:

[...] os materiais didáticos auxiliam o professor na sua tarefa de:

- 1- **Planificação:** através da organização e da apresentação de conteúdos e atividades que serão trabalhados em sala de aula.
- 2- **Execução:** com sugestões de atividades e observações metodológicas para enriquecer e ajudar o professor em seu trabalho em sala de aula.
- 3- **Avaliação do conteúdo trabalhado em sala:** com sugestão de avaliações e atividades que forneçam dados ao professor sobre o desenvolvimento de seus alunos. (Ferro, 2008, p. 20, grifos nossos).

Dessa maneira, os materiais didáticos cumprem uma função principal de mediação no processo ensino-aprendizagem, auxiliando na função de avaliação do progresso da aprendizagem do aluno, quando efetuada por ele mesmo, pelos familiares e pelo professor. Além disso, Ferro (2008) aponta que os materiais didáticos possuem várias outras funções que, às vezes, podem passar despercebidas, sejam, por seu caráter inovador, motivador e estruturador de uma realidade, configurador (na estruturação de conteúdos), controlador e comunicativo em situações de ensino.

Inovador: ao introduzir um novo material, apresentando ao aluno uma nova gama de conhecimentos e conceitos.

Motivador: em especial captando a atenção do aluno para a importância dos conteúdos que serão trabalhados.

Estruturador da realidade: organizando os conceitos por ele apresentados e estabelecendo pontes entre o conhecimento e a vida do estudante.

Configurador: do tipo de relação que o aluno mantém com os conteúdos da aprendizagem.

Controlador: dos conteúdos a serem ensinados, determinando uma progressão de aprendizagem.

Comunicativo: o material é um agente de comunicação cultural e pedagógica, difundindo pontos de vista e servindo como representante da metodologia da qual faz parte. (Ferro, 2008, p. 21, grifos nossos).

De modo geral, são muitos os materiais que podem ser utilizados em sala de aula, porém, os materiais impressos, principalmente, os livros didáticos, são os mais requisitados para uso. Isso se deve em grande parte à facilidade de acesso, já que estão presentes no dia a dia na escola, em razão da distribuição realizada pelas secretarias municipais e estaduais de educação, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002), o livro didático:

[...] se destina à aprendizagem de conhecimentos contidos nas matérias oficiais de ensino fundamental e ensino médio, permitindo ao aluno incorporar o conhecimento de forma estruturada e progressiva, desenvolvendo um senso crítico e sua capacidade de contribuir para a evolução da sociedade. Ele deve apresentar forma e tratamento visual de acordo com as mais adequadas técnicas pedagógicas e despertar no aluno o seu interesse para manusear e conhecer o conteúdo a ser ensinado.

Nesse sentido, Ferro (2008) tece considerações, que o livro didático é o principal representante da metodologia, mas pode e deve ser complementado por outros materiais, que enriquecem seu conteúdo, a exemplo dos cadernos de orientações didáticas, dos manuais, dos livros paradidáticos. É nesse caminho que esta pesquisa de mestrado se direcionou para a construção de um caderno de orientações que possui uma sequência didática, complementar ao trabalho do professor, com textos literários realizado em turmas de Ensino Médio.

A proposta do caderno de orientações – *Garimpendo Leitores Literários no Ensino Médio* contempla uma sequência didática formada por dez etapas e apresenta atividades com orientações metodológicas a serem desenvolvidas por professores, relacionadas ao fomento da leitura de textos literários e a necessidade de incentivo à formação de leitores autônomos no Ensino Médio.

Esse material emerge da necessidade de ampliação dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, direcionados à leitura literária com aproximação à realidade/comunidade dos alunos. Com isso, configura-se como uma alternativa de auxílio ao professor, a fim de transformar a aprendizagem e os recursos utilizados em um processo significativo para o aluno, podendo refletir diretamente no desempenho do aprendiz e no seu engajamento como leitor literário.

Aproximar o conteúdo apresentado em sala de aula daquilo que o aluno irá vivenciar na sua vida cotidiana é o primeiro passo para uma identificação do indivíduo com a essência do aprender, motivando-o a ir em busca do conhecimento, privilegiando sua qualidade e

significância, que também se fazem presentes no processo de engajamento e formação de leitores. Reafirma-se que a leitura de textos literários faz parte das normativas educacionais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, firmando-se no pressuposto de que a língua se significa nas práticas sociais. Uma prática nesses moldes possibilita a expansão da capacidade de uso da linguagem e o domínio cada vez maior de diferentes padrões de leitura, compreensão, fala e escrita.

Fica claro, deste modo, que quanto mais próximas das práticas cotidianas do aluno, mais significativas são as aprendizagens por ele desenvolvidas e o papel da escola, em especial, do professor. Nesse processo torna-se essencial o professor buscar o desenvolvimento de seus alunos, de maneira crítica e consciente, de modo a garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da sua cidadania.

Sendo assim, diante do diagnóstico realizado na turma do 1º ano do Ensino Médio do COLUN, para conhecimento e definição do produto da pesquisa, identificou-se a necessidade de realizar atividades que pudessem promover o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação de leitores, de forma contextualizada à realidade da comunidade em que os alunos estão inseridos.

Isso efetivamente pode se dar com a compreensão e a subsequente utilização, por parte de alunos e professores, de diferentes linguagens, fontes de informação e recursos, dentre esses, o texto literário. Neste ponto, a relevância e qualidade do material didático a ser produzido e utilizado em sala de aula é de fundamental importância, para introduzir a interpretação da sequência didática:

Organizar situações didáticas de aprendizado, nessa perspectiva supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunciam assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (Bortoni-Ricardo et al., 2014, p. 48).

Nessa linha metodológica, é que as atividades foram escolhidas e produzidas, com a adaptação de ações para o cumprimento dos objetivos globais de ensino e com a aproximação do aluno sujeito do processo de aprendizagem da língua materna e da apropriação da leitura literária. Com esse estímulo, a compreensão de um mundo real, palpável, mais próximo da sua vida cotidiana ganha forma.

6.2 Ponto de partida: análise e interpretação dos dados do diagnóstico.

A educação possui diversas especificidades que lhe determinam um caráter complexo de qualquer ação que a envolva. Nesse sentido, as pesquisas nessa área carregam consigo as mesmas características, justamente porque são intermediadas pela relação/interações de diferentes sujeitos no contexto escolar:

A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, cabe às investigações nesse campo reconhecerem que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação de ações futuras. (Ghedin, 2011, p.40).

É nesse contexto que a análise de dados se operacionalizou, no sentido de identificar elementos que revelassem problemas a serem solucionados ou atenuados, por meio de uma proposta interventiva, que se refere ao déficit de leitores proficientes no Ensino Médio e ao trabalho com textos literários, estruturado no referido segmento.

O propósito da investigação foi construir dados do contexto específico da formação de leitores literários no Ensino Médio para que a relação com os textos literários auxilie na construção coletiva de ações com os sujeitos dessa prática. Para tanto, foram realizadas observações das aulas, dos planos de aula e das atividades executadas na prática escolar. A análise teve por finalidade estabelecer um paralelo entre o que é revelado em discurso, com o que é feito, ou seja, comparar se o que é dito realmente é feito na prática docente, e identificar, no momento real, elementos que possam auxiliar na configuração do trabalho com textos literários no campo da pesquisa.

Quanto à avaliação da entrevista realizada com a professora, o eixo baseou-se na apropriação teórica de que é detentora (domínio do conteúdo; segurança/insegurança no trabalho com textos literários); a atuação metodológica (metodologias; uso de recursos e articulação da prática e teoria); a participação dos alunos (envolvimento nas aulas e o uso que fazem dos saberes literários ensinados) e o trabalho realizado com textos literários em sala de aula.

Foram adotados os seguintes passos: leitura inicial para obter a compreensão global do material coletado; a identificação das unidades de significado da fala da entrevistada; a identificação das informações mais frequentes em cada questão e a interpretação e descrição das características da atuação da professora em relação aos textos literários. Na análise da entrevista, elencaram-se como eixos fundantes de investigação o uso do texto literário em sala

de aula e a forma de trabalho adotada; a relação entre os alunos e os textos literários no Ensino Médio; a fundamentação teórica utilizada pela professora para o uso dos textos literários; desempenho e participação dos alunos frente as essas atividades que deram origem a um quadro de respostas específicas.

A análise dos dados provenientes da aplicação dos questionários com os alunos centrou-se, também na construção de um quadro de respostas, a partir da identificação de eixos norteadores que caracterizam e configuram a relação desses sujeitos com os textos literários na sala de aula.

Após a construção dessas ramificações, apresentam-se no item que se segue os dados relativos ao diagnóstico da pesquisa, extraídos dos sujeitos da investigação que caracterizam o trabalho com textos literários no 1º ano do Ensino Médio do COLUN.

6.2.1 Configurações do trabalho com textos literários no 1º ano do Ensino Médio do COLUN

Nesta subseção, apresentam-se os dados relativos ao diagnóstico para caracterização do manuseio dos textos literários no COLUN em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, composta por 25 alunos frequentes.

Sendo assim, no bojo da discussão das mudanças desejadas/prescritas para o trabalho com textos literários, observa-se que o implicado processo didático-metodológico em relação ao trabalho esse tipo de texto em sala de aula envolve diferentes atores com competências distintas e objetivos comuns, para a formação de leitores proficientes. Dentro da instituição escolar, a prática dos princípios idealizados e prescritos por outras esferas para o ensino da leitura é atribuída, prioritariamente, ao professor de Língua Portuguesa, aos alunos e aos demais profissionais que se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Coube, então, refletir sobre a forma de operacionalização do processo na escola campo da pesquisa para entender o significado atual da leitura de textos literários nesse contexto, uma vez que existe consciência que as mudanças no modo de como é ensinada e concebida a linguagem e sua relação com o uso dos textos literários na área da Língua Portuguesa no Ensino Médio impõe um nível de exigência para os profissionais que com eles se relacionam.

Para tanto, apresenta-se o quadro de respostas da entrevistada com os eixos norteadores relacionados à pesquisa, a fim de que sejam expostos os elementos empregados para reflexão.

QUADRO 2: Respostas da docente extraídas da entrevista.

	Eixos norteadores das questões	Sistematização dos dados
1	Trabalho com a leitura na sala de aula e periodicidade específica com leitura literária.	<i>“Sim, sempre que posso. Mas, em média 10 horas semanais. Com os textos literários, duas vezes por semana, acho insuficiente.”</i>
2	Razões para o uso do texto literário em sala de aula.	<i>“Gosto de trabalhar esses textos porque eles levam o aluno a refletir sobre os temas importantes e que fazem parte do dia a dia deles, muitas vezes.”</i>
3	Forma de trabalho com textos literários.	<i>“Geralmente começo a aula com um trecho do texto, seja para refletir ou para instigar a curiosidade, apresento o autor da obra, a escola literária que ele faz parte e tento buscar elementos atrativos para a leitura do texto. Mas confesso que tenho dificuldades de atrair os alunos para a leitura desse tipo de texto”.</i>
4	Compreensão dos textos literários por parte dos alunos.	<i>“Nem sempre os alunos compreendem. Às vezes eu leio, às vezes peço para trazerem textos e lerem. Percebo que eles compreendem mais quando eu leio para eles fazendo uma leitura mais dramatizada.”</i>
5	Uso do texto literário no livro didático ou por meio de materiais extras	<i>“Para leitura uso vários gêneros. Desde um recorte de jornal com notícias atuais, histórias em quadrinhos. Já os literários, além do que já vem no livro, procuro aquele com temas que podem chamar atenção dos alunos e que sejam textos curtos, como poemas, contos.”</i>
6	Interesse dos alunos pelos textos literários.	<i>“A maioria dos alunos ainda não desenvolveu interesse pela leitura literária. Tem dificuldade de concentração, alguns são indisciplinados, reclamam que às vezes não entendem o que está escrito, principalmente quando se trata dos textos clássicos. Mas existem muitos fatores para que eles não se sintam dispostos, desde o acesso ao livro em si, quase não temos para distribuir de forma individual, fazemos mais leitura coletiva. Porém, também tem aqueles que amam ler, o importante é estimular.”</i>
7	Relação da professora e o trabalho com textos literários	<i>“Acredito sim... os textos literários podem ser usados em todas as turmas. Podem ser usados na leitura diária para gerar interesses e descobertas...a partir de um texto você pode envolver a interpretação, a gramática e a produção textual. A própria BNCC trata disso.”</i>
8	Desafios para trabalhar com textos literários no Ensino Médio	<i>“Os alunos têm dificuldade em leitura, principalmente quanto à compreensão daquilo que leem; falta de livros que possam ser entregues de forma individual, nem sempre a escola pode fornecer cópias, também falta interesse do próprio aluno. Além disso, a dificuldade metodológica mesmo é um trabalho mais complexo que demanda tempo, que muitas vezes não temos em sala.”</i>
9	Conhecimento da proposta da BNCC para o trabalho com textos literários	<i>“Já fiz a leitura a respeito e tento colocar em prática. A BNCC busca incentivar a imersão em obras diversas para formação de alunos com pensamento crítico. Busco fazer isso nas minhas aulas, mas não é fácil.”</i>
10	Prioridade na aula de Língua Portuguesa: leitura ou ensino de análise linguística.	<i>“A partir de textos, encontramos um ‘leque’ de possibilidades. Porém, quando se trabalha com um grupo de jovens, a gente percebe um maior interesse por atividades de análise da língua. Organizo a dinâmica da sala conforme os interesses do grupo e necessidades, mas sempre busco encaixar a leitura nas atividades.”</i>
11	Conhecimento sobre as teorias que fundamentam o trabalho com a literatura.	<i>“Pergunta difícil essa (risos). Não recordo bem o nome da teoria, mas busco sempre partir do contexto dos alunos para buscar elementos de identidade que facilitem e estimulem meu aluno a participar.”</i>

Os indivíduos podem experimentar o contato com a literatura em ambientes diversificados, porém, a escola, como propulsora da formação educativa, possui um papel de destaque para desenvolver a mediação literária. Desde os anos iniciais, considerando a etapa da educação infantil, o livro literário se faz presente no cotidiano escolar e o professor se apresenta como aquele que pode propiciar um contato significativo, a partir da mediação realizada em sala de aula. Observa-se a importância do contexto escolar para o desenvolvimento de competências leitoras, visto que é a partir desse espaço que a maioria dos indivíduos passa a ter contato com as práticas de letramento literário.

Embora evidenciada essa relevância, na realidade, são observadas práticas estagnadas, refletidas na fala abaixo descrita. Tais práticas poderiam deter um grande poder modificador, incidindo diretamente na constituição dos alunos como seres pensantes e críticos, mas acabam se transformando em espaços esvaziados e desinteressantes de construção de saberes:

Docente: *“A maioria dos alunos ainda não desenvolveu interesse pela leitura literária. Tem dificuldade de concentração, alguns são indisciplinados, reclamam que às vezes não entendem o que está escrito, principalmente quando se trata dos textos clássicos.”*

Silva (2003, p. 515) enfatiza que:

O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares.

Percebe-se que há uma barreira que distancia o ensino da literatura, ligado a aspectos estruturais, escolas literárias, suas características e autores, e a leitura literária propriamente dita, que evidencia o contato com as obras literárias, como demonstrado na fala que se segue:

Docente: *“Geralmente começo a aula com um trecho do texto, seja para refletir ou para instigar a curiosidade, apresento o autor da obra, a escola literária que ele faz parte e tento buscar elementos atrativos para a leitura do texto. Mas confesso que tenho dificuldades de atrair os alunos para a leitura desse tipo de texto.”*

É evidente que conhecimentos sobre a literatura também se tornam necessários para apreender as especificidades dos textos, porém, quando a leitura é posta de lado e se dá mais ênfase ao ensino, perde-se sua finalidade, já que o aluno não vivencia as experiências literárias. Desse modo, “[...] a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela leitura da literatura) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo/ensino da literatura).” (Silva, 2003, p. 520).

Ao longo da história, desde a Antiguidade, a literatura manteve grande status, sempre aliada ao processo de formação, ou seja, “[...] já era usada como matéria de formação, ensino e

aprendizagem em diferentes culturas” (Cosson, 2010, p. 55). As práticas que a envolviam se constituíam a partir de uma concepção humanística, levando em consideração a totalidade do ser humano e o seu desenvolvimento pleno. Porém, de acordo com Cosson (2010, p. 56), “[...] as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação a esse espaço ocupado pela literatura na sala de aula se transformaram ao longo do tempo. A formação técnica e científica sobrepôs-se à formação humanística”.

A literatura, como um meio de expressão artística, tendo um caráter humanizador, voltada para o ensino e formação no âmbito escolar “[...] exerce papel fundamental na capacidade crítica e discursiva dos sujeitos, bem como no reconhecimento de si no mundo, tencionando as relações do mundo em que se vive” (Oliveira, 2017, p. 04).

Ressalta-se que a professora, sujeito da pesquisa, reconhece essa importância, contudo, apresenta dificuldades na efetivação desse trabalho, como relata a seguir.

Docente: *“Gosto de trabalhar esses textos porque eles levam o aluno a refletir sobre os temas importantes e que fazem parte do dia a dia deles, muitas vezes [...], mas confesso que tenho dificuldades de atrair os alunos para a leitura desse tipo de texto.”*

Nesse contexto, os clássicos literários quando inseridos no ambiente escolar e, mais precisamente, no Ensino Médio, proporcionam ao aluno o contato com obras que se tornaram significativas para se perpetuarem indo muito além da época em que foram escritas, as quais contêm particularidades que permitem a percepção de si como indivíduo e da realidade que o cerca. Como evidencia Rodrigues (2016, p. 63):

Essa capacidade de vencer a prova do tempo, de se manterem sempre atuais e inesgotáveis, no sentido de textos que permitem novas e diversas interpretações a cada época em que são visitados, é uma questão importante para a noção de clássico [...].

No Ensino Médio, a literatura revela-se mais presente no currículo, visto que se insere como disciplina e traz objetivos e concepções próprias que direcionam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o contato com as obras literárias clássicas torna-se um desafio quanto ao interesse e ao engajamento dos alunos para práticas significativas de leituras literárias, realidade revelada pela docente:

Docente: *“A maioria dos alunos ainda não desenvolveu interesse pela leitura literária. Têm dificuldade de concentração, alguns são indisciplinados, reclamam que às vezes não entendem o que está escrito, principalmente quando se trata dos textos clássicos. Mas existem muitos fatores para que eles não se sintam dispostos, desde o acesso ao livro em si, quase não temos para distribuir de forma individual, fazemos mais leitura coletiva. Porém, também tem aqueles que amam ler, o importante é estimular.”*

Reafirma-se, ainda, que grande parte das aulas de literatura está fundamentada em uma abordagem historiográfica tradicional sobre os períodos literários, fator este que pouco tem contribuído para a formação de leitores. Com enfoques tradicionais e anacrônicos em relação ao estudo do texto literário, nota-se o afastamento dos alunos, os quais perdem a oportunidade de construir experiências com a literatura clássica de forma prazerosa. Como evidencia Strelow (2016):

[...] trabalham a obra com enfoque na análise linguística e, em certos casos, preocupados em decorar nomes de personagens, autores, bem como enfatizar apenas estilos e épocas. Essas ações são concretizadas de forma descontextualizada, pois desconhecem a possibilidade de ressignificação da obra literária, uma vez que o trabalho artístico, nas obras de ficção, pode proporcionar reflexões acerca das experiências humanas, razão pela qual as respostas não são únicas e fechadas (Strelow, 2016, p. 22).

Outro ponto que merece destaque é a utilização do livro didático que, primordialmente, tem sido o único material didático que o professor dispõe e utiliza em suas aulas. Como o livro didático possui especificidades que lhes são próprias, condiciona a fragmentação de textos literários, o que acaba por descontextualizá-los. Além disso, o que se busca enfatizar são as escolas literárias e suas características, e os textos são usados como pretexto para desenvolver esse conhecimento como mostra a fala a seguir quando a docente fora questionada sobre os desafios do trabalho com textos literários:

Docente: *“Os alunos com dificuldade em leitura, principalmente quanto à compreensão daquilo que leem; falta de livros que possam ser entregues de forma individual, nem sempre a escola pode fornecer cópias, também falta interesse do próprio aluno. Além disso, a dificuldade metodológica mesmo, é um trabalho mais complexo que demanda tempo, que muitas vezes não temos em sala.”*

Desse modo, reduzindo o contato e a interação com textos completos, o aluno não consegue apreender todo significado simbólico que a literatura pode proporcionar, como também não constrói possibilidades para a prática leitora, tendo em vista leitores críticos e a apreciação estética. Nesse caso:

[...] é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. (Rouxel, 2013, p. 28).

O contato significativo se constrói mais facilmente a partir de uma mediação do professor que deve agir com o propósito de facilitar e promover situações para atrair e cativar jovens leitores, tal situação se evidencia no relato abaixo:

Docente: *“Nem sempre os alunos compreendem. Às vezes eu leio, às vezes peço para trazerem textos e lerem. Percebo que eles compreendem mais quando eu leio para eles, fazendo uma leitura mais dramatizada.”*

De acordo com Calvino (1993, p. 10-11), “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. Isso só pode ocorrer quando o aluno constrói essa conexão de forma livre e não por obrigação, tendo em vista notas ou exames escolares. Para reverter tal situação, é imprescindível instituir práticas pedagógicas com apoio de metodologias que ampliem o trato com os clássicos, de modo que esses venham a ser relevantes para o aluno.

Por isso, entende-se que as experiências literárias com os clássicos literários, que conseguem construir essa conexão com a leitura e todas as nuances que dela procedem, não se reduzem tão somente ao contato do indivíduo com as obras, mas sim pela forma com que se desenvolve a mediação. Sendo assim, não basta tornar as obras literárias clássicas um objeto de ensino, sem considerar as conexões estabelecidas com a motivação para que os leitores desenvolvam práticas de leituras e letramentos literários com foco na fruição estética.

As obras apresentam tal nível de complexidade que se tornam ainda mais dificultadas por conta do ensino instituído, uma vez não foi desenvolvido nos alunos um comportamento investigativo que leve a uma reflexão apurada nos anos escolares anteriores e, em decorrência, provocam o enfrentamento de problemas no incentivo do aluno para realizar a leitura literária e às competências necessárias para essa prática, situação identificada nos sujeitos pesquisados.

Partindo de suas leituras, o professor deve se posicionar no papel de leitor ativo para conseguir refletir sobre as dificuldades que podem ser enfrentadas pelos alunos que visem obter condições de desenvolver estratégias e superar tais barreiras. O professor não deve se ater somente aos materiais didáticos distribuídos pelos órgãos governamentais, cujas orientações são generalizadas para a rede de ensino público, a fim de evitar que a leitura dos textos literários se desenvolva de maneira descuidada no Ensino Médio. É preciso ir em busca de um embasamento mais profundo sobre a mediação literária, conhecer os anseios e vivências dos alunos e, partindo dessa constatação, procurar soluções que atendam as especificidades de cada turma e de cada indivíduo.

Desse modo, ao promover o acesso à arte literária é necessário propiciar um contato prazeroso e livre, pois “[...] o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”. (Zilberman, 2001, p. 55).

Corroborando os elementos identificados a partir dos relatos da professora, apresenta-se o quadro abaixo seguindo a mesma organização por temas, a sistematização dos dados coletados, a partir dos questionários aplicados com os alunos.

QUADRO 3: Sistematização dos dados extraídas do questionário/diagnóstico aplicado com os alunos.

Eixos norteadores das questões		Sistematização dos dados
01	Leitura de textos literários	51% leem textos literários apenas na sala de aula.
02	Tempo destinado para leitura de textos literários	75% afirmaram que gastam menos de duas horas por semana realizando esse tipo de leitura.
03	Abordagem aos textos literários	86% enfatizam que a forma de trabalho com textos centra-se na leitura e interpretação oral.
04	Compreensão do texto literário lido	74% afirmaram que aprendem com mais facilidade quando a professora explica, não conseguindo compreender de forma imediata.
05	Tipos de textos mais atrativos	65% afirmaram gostar de textos que trazem ilustrações. 22% alegaram gostar de textos com temas fantasiosos. 13% disseram gostar de clássicos literários.
06	Fontes para leitura de textos literários	73% dos alunos afirmaram ler apenas nos livros didáticos.
07	Afinidade com a leitura, compreensão e produção de textos literários	95% afirmaram que gostam, mas que sentem dificuldade na compreensão.
08	Relação dos textos literários com os outros textos	79% afirmaram que facilita e motiva a leitura quando o texto vem de diferentes formatos.
09	Existência de livros literários em casa	70% dos alunos afirmaram que possuem poucos livros dessa natureza em casa.
10	Hábito de leitura em casa	89% afirmaram que não há hábito de leitura em casa.

Com o intento de desenvolver situações significativas de aprendizagem a partir dos textos literários, abrangendo, principalmente, os clássicos, observou-se, mediante o diagnóstico, que é importante apoiar esse contato, partindo das vivências dos alunos e interligando os conhecimentos histórico-culturais de seu tempo. Uma das estratégias a ser utilizada, neste caso, é o uso da intertextualidade, que se relaciona com o conceito de que:

[...] qualquer texto é um conjunto de outros textos, muitas vezes inconscientes; logo, o intertexto, ou seja, aquilo que se possa perceber da relação de dois textos, pode não ser um objeto facilmente recuperável ou perceptível, mas estar diluído por todo o texto ou, ainda, a partir dele (Araújo; Lobo-Sousa, 2009, p. 568).

O uso da intertextualidade pode dinamizar e facilitar a conexão com as obras, o que se evidenciou quando os alunos foram questionados sobre a leitura de textos literários, associada a outros textos. 79% dos aprendizes afirmaram que essa ligação facilita a compreensão e motiva a leitura, especialmente se o texto é apresentado em diferentes formatos.

Com esse conceito explícito, observa-se que o texto não se constitui do vazio, mas retoma outros textos e se desenvolve a partir deles, constituindo uma relação implícita ou explícita, ou seja, nenhum texto é autônomo em si próprio, como é evidenciado por Araújo e Lobo-Sousa (2009, p. 568). A autora que provocou a discussão do conceito de intertextualidade,

afirma que “[...] todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto”.

Dessa forma, o conceito de intertextualidade alia-se à relação dialógica entre textos e pode se revelar como estratégia importante no processo de formação de leitores críticos, sobretudo, quando se observa que a inserção das obras clássicas no Ensino Médio ainda é um desafio. Os dados obtidos demonstram que apenas 13% dos alunos gostam de realizar esse tipo de leitura. Por meio da abordagem intertextual nas mediações literárias, pode-se relacionar textos que fazem parte de uma conjuntura sociocultural da contemporaneidade, os quais se interligam mais facilmente aos interesses dos alunos, já que estão inseridos nesse contexto e, a partir daí, construir uma ponte de associações com outros textos. No questionário aplicado com os alunos, confirmou-se que são poucos os habituados com a leitura de clássicos literários, correspondendo a 95% os abrangidos pela pesquisa, que, embora demonstrem interesse por esse tipo de leitura, sentem dificuldade na compreensão dos textos literários.

As autoras Palm, Rossi e Souza corroboram e discutem acerca da mediação literária, tendo como aporte esse conceito, e enfatizam que:

[...] o trabalho com a literatura tendo como suporte os recursos intertextuais possibilitam que o aluno crie e/ou fortaleça seu vínculo com a arte literária, efetivando-se, assim, o objetivo do trabalho do professor que é desenvolver no aluno o gosto pela leitura. Dessa forma, o contato com textos que dialoguem com o cotidiano dos alunos e favoreça a construção de uma ponte de ligação com o seu conhecimento prévio, possibilita ao professor o trabalho com o cânone literário de forma mais leve, compreensível e, na grande maioria das vezes, prazerosa (Palm; Rossi; Souza, 2017, p. 7).

Do universo dos alunos que responderam ao questionário aplicado, identificou-se que 73% afirmaram ler textos literários apenas nos livros didáticos. Com isso, ao contextualizar assuntos advindos de obras clássicas, por meio de textos que compõem o repertório dos estudantes, facilita-se a mediação do professor para adentrar, aos poucos, em leituras mais complexas. É necessário um cuidadoso trabalho para fomentar a criticidade e estimular a leitura fora do ambiente escolar, já que no contexto analisado 89% dos alunos afirmaram que não possuem hábito de leitura externa à sala de aula. Assim, o papel que o professor-mediador desenvolve nesse processo é primordial, visto que:

[...] no Ensino Médio, o confronto com a complexidade resulta primeiramente dos programas que estipulam o encontro com obras do passado. O sentimento de alteridade domina diante de textos que é preciso aprender a descobrir. Deve-se estimular a curiosidade por esses objetos estranhos cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos. A inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época — um poema, um quadro, uma música; confrontação da obra

com suas adaptações contemporâneas, que funcionam também como “textos de leitores” (...) vaivém entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea; leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática [...] (Rouxel, 2013, p. 27).

Partindo dessa premissa, cabe destacar a relação do uso dos textos literários com a cultura digital, com suas múltiplas possibilidades, principalmente considerando que, atualmente, os jovens já estão inseridos na cibercultura e mantêm relações com os ambientes digitais. Ou seja,

pensar o ensino de literatura na escola impõe pensar a cultura como é produzida e percebida na contemporaneidade, seja porque a cultura marca a vida escolar como, ademais, marca todas as expressões da vida, ou melhor, é fruto dialético dessas expressões da vida, moldando-as e sendo moldada por elas; seja porque a literatura é arte para além do componente curricular, é expressão artística do tempo e lugar que a produziu e, como expressão artística, está em constante diálogo com a cultura do tempo e lugar em que é consumida e ressignificada. (Nonato, 2020, p. 536).

A partir das análises desenvolvidas percebe-se como o ensino/aprendizagem da literatura, pautado nos moldes tradicionais: calcado num modelo de ensino reprodutivista, em normativas, e estruturalizado para todas as escolas, sem voltar o olhar para a regionalização e diversidade cultural dos povos; o despreparo do docente para o ensino e de conhecimento desse tipo de texto; a ausência de recursos (materiais e infra estrutura); a falta de planejamento e práticas educacionais formativas; a realização de atividades com fragmentos do texto literário, que dificulta executar um trabalho específico, que motive o aluno a interagir com a obra e promova a exploração, a riqueza semântica e estética da obra, são barreiras que levam ao fracasso do ensino, por repetir os mesmos equívocos, não constituindo leitores literários críticos e autônomos. Os dados obtidos revelaram que 75% dos alunos destinam menos de 2 horas semanais para a atividade de realização de leitura.

Há uma grande diversidade de estratégias de mediação e propostas que podem tornar o ensino de literatura mais significativo e instigante para os alunos. Alguns estudos, como os de Ferreira (2017) e Silva (2019), evidenciam os círculos de leituras como um recurso metodológico que desenvolve a participação ativa do aluno na construção de sentidos. A leitura de uma obra clássica da literatura abarca trocas de experiências, a partir do diálogo, do contato com os outros alunos, da interação, na medida em que proporciona discussões e apropriações diversificadas do objeto, o que poderia atenuar a dificuldade de compreensão relatada por grande parte dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Há, também, a possibilidade de utilização dos meios tecnológicos para apropriação das obras clássicas de forma mais interessante e crítica. Evidenciam-se ações e estratégias para

melhoramento do ensino/aprendizagem de leitura, tais como: a seleção pelo professor dos materiais que vão ser trabalhados na aula; o planejamento, elaboração e produção do material didático a ser explorado em sala de aula; as explicações e orientações do professor, as avaliações e os resultados alcançados pelos alunos, entre outras. Vargas (2018) e Ferreira (2017) trazem, para discussão, o uso de vídeos-resenhas, interligando, assim, as práticas reais do cotidiano, entre essas, a disponibilização em plataforma de conteúdos como o *YouTube*, constituídos pelos booktubers em canais literários, que podem ser utilizados para tornar as aulas e as atividades mais dinâmicas e atrativas, a partir da leitura das obras.

Já Dalchiavon e Lima (2016) evidenciam o uso canais de compartilhamento de conteúdo, juntamente com aplicativos para criação de vídeos com o intuito de levar os alunos a produzirem conteúdos literários e estimular a sua propagação nas mídias sociais. As gravações de vídeos também são referenciadas como um bom recurso para desenvolver o estímulo à leitura literária, haja vista que tais ferramentas já fazem parte do universo desses jovens.

Sendo assim, evidencia-se a importância da leitura da obra, com os recursos e propostas metodológicas de forma diversificada, de modo que os alunos possam manter contato com o texto literário na íntegra. Nesse contexto, a literatura como fruição se torna um meio pelo qual o aluno consegue um contato mais efetivo com a literatura clássica, do mesmo modo que também possibilita ampliar os conhecimentos sobre o contexto de produção das obras, sobre os autores, enfim, sobre os conteúdos que devem fazer parte das aulas de literatura no Ensino Médio.

Aliado às reflexões apresentadas, Pereira (2016) propõe que deve haver um diálogo entre a Academia e a Educação Básica, no sentido de tornar a formação docente mais coerente com as necessidades e as problemáticas que se colocam na prática educativa no referido segmento. Desse modo, é essencial articular o ensino, a pesquisa e a extensão para que os profissionais das licenciaturas mantenham contato na perspectiva de desenvolvam os saberes necessários à atual realidade escolar. Isso se evidencia no relato da professora que trata da ausência de orientações metodológicas mais precisas para esse tipo de trabalho nas salas de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio em sua formação inicial.

Reafirma-se que as obras literárias clássicas contribuem efetivamente para a formação do aluno e a dificuldade evidenciada não está apenas nos alunos que não apreciam a leitura, mas também em práticas que não conseguem instigá-los de forma efetiva, situação visualizada nesta pesquisa. Nesse sentido, é importante que o professor busque novos recursos e possibilidades, sempre inovando para mediar o contato com os clássicos. Desse modo, mostra-se como é imprescindível o uso de estratégias dinâmicas, que levem em consideração a

diversidade de gêneros textuais, a fim de estimular a leitura, a produção oral e escrita desses textos, reparando a importância da leitura, em voz baixa e alta, o ritmo, a intensidade, englobando por exemplo, dramatizações, teatro, paródias, musical, entre outros tipos de manifestações artísticas.

São muitos os estudos que colocam em foco o contexto cultural do aluno, alinhando o planejamento didático, a partir das particularidades que expressam. Além da intertextualidade, tida como possibilidade de favorecer esse diálogo entre o meio social contemporâneo, vivenciado pelos alunos e as obras clássicas, essa prática pressupõe a interdisciplinaridade, ou seja, a relação que se faz entre as áreas do conhecimento.

As obras clássicas não são inacessíveis aos estudantes, não se pode pôr em dúvida a capacidade dos alunos na apropriação de leituras mais complexas que, com boa mediação e embasamento consistente, pode se resolver, ou pelo menos torná-la mais interessante. Sendo assim, são as práticas que tornam o ensino ou o contato com os textos literários mais dinâmico e instigante, proporcionando a formação de leitores autônomos e críticos.

Diante das análises realizadas, apresenta-se no item a seguir a sequência didática elaborada como instrumento colaborativo do fazer docente no âmbito do trabalho com textos literários no Ensino Médio. Nas atividades que foram propostas, buscou-se uma perspectiva criativa, interativa e intertextual para que os alunos se sejam instigados e envolvidos com a leitura de textos clássicos da literatura.

6.3 Ponto de chegada: a sequência didática e sugestões interventivas

Acredita-se que as mediações de leituras literárias no Ensino Médio estão ancoradas em abordagens teórico-metodológicas anacrônicas, que distanciam os alunos de práticas de leituras críticas, direcionadas às obras clássicas da literatura brasileira.

Desse modo, após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados de avaliação, elaborou-se o produto desta pesquisa sob o formato de um caderno de orientações didáticas, composto por uma sequência didática, criada a partir da identificação de estereótipos positivos presentes na obra *O cortiço*. A sua pretensão é fomentar a formação de leitores e o trabalho docente articulado com esse tipo de texto no Ensino Médio.

6.3.1 A Sequência Didática

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”, ou seja, é um procedimento metodológico organizado a partir de um conjunto de atividades ligadas entre si, tendo como objeto unificador- o texto.

Esse procedimento organiza o planejamento do desenvolvimento de habilidades e competências da Língua Portuguesa, ou seja, das dimensões ensináveis por meio de textos literários, objeto da sequência didática em questão, propiciando aos alunos o domínio de uma prática de linguagem “real”, estimulando a formação de leitores literários proficientes e facilitando sua aprendizagem de forma progressiva, no âmbito da leitura.

A sequência didática elaborada deu origem a um caderno de orientações didáticas, estando organizada em dez etapas, seguindo o esquema proposto e sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tendo por objetivos gerais:

- ✓ Explorar a obra *O cortiço* observando como os problemas socioeconômicos influenciam a vida dos moradores;
- ✓ Estabelecer relações entre a obra *O cortiço* e alguns aspectos sociais presentes na atual realidade brasileira para a identificação de estereótipos;
- ✓ Estimular o gosto pela leitura, enriquecer o vocabulário e despertar o hábito leitor, numa perspectiva reflexiva e crítica;
- ✓ Possibilitar a interação e trabalho em grupo tendo a intertextualidade como mecanismo.

Nesse sentido, as atividades basearam-se, também, nos pressupostos da teoria da Estética da Recepção que tem como fundamento central a ideia de que nenhuma obra está inerte às determinações históricas e às condições de recepção a que está exposta com o passar do tempo. Sendo assim, a teoria recepcional consiste na relação de sistemas de eventos comparados e específicos, ou seja, a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e quando é estudada.

De acordo com a teoria da Estética da Recepção, o horizonte de expectativa do leitor aumenta na medida em que ele avança em seu nível de leitura; a cada novo texto, a cada nova obra, ampliam-se as possibilidades de maior diálogo com o texto e com tudo que pode ser acrescentado por meio da leitura, independentemente da época e do contexto histórico em que tenha sido escrito. Fundamenta-se assim a escolha desses pressupostos para a análise dos

resultados alinhados ao viés da intertextualidade. A expressão “horizontes de expectativas”, enfatizada por Jauss (1994), pode determinar a reação do leitor em relação à obra literária. A obra cria expectativa no leitor, que terá acesso ao novo conhecimento abordado no texto literário, por meio da forma como é apresentado, recebido e compreendido.

A sequência didática apresenta a obra *O cortiço* como ponto de partida para identificar o universo que os alunos pretendem conhecer e, na medida em que se instiga a participação e o estabelecimento do resgate de conhecimentos prévios e analogias com a realidade desses sujeitos por meio da intertextualidade. Deve-se aprimorar o processo progressivo de aproximação e compreensão do texto e suas repercussões nas representações e estereótipos estabelecidos, dando sentido ao mundo social.

Perguntas e respostas fundamentam o processo de compreensão do texto literário, que se dá em horizonte progressivo da experiência estética na leitura. Por sua vez, a interpretação ocorre em um horizonte retrospectivo de compreensão da obra, com função de esclarecer, elucidar informações e buscar sentidos. Sendo assim, a aplicação dessa sequência didática tem por objetivo identificar as mudanças históricas pelas quais o texto passou e o modo como foi assimilado ao longo do tempo, facilitando a compreensão dos alunos, por meio da identificação de estereótipos e das relações intertextuais. O conhecimento histórico possibilita a leitura reconstrutiva que localiza o texto na época. Nesta pesquisa, a apropriação do conteúdo e a busca de um efeito de sentidos dos estereótipos são estabelecidos na obra *O cortiço*.

Nessa perspectiva, Jauss (1994) acredita que no momento da compreensão, de forma simultânea, inicia-se o processo de interpretação. Por consequência, a interpretação pode ser considerada a forma explícita da compreensão, que equivale compreender alguma coisa como resposta. Dessa maneira, se o texto for considerado como a pergunta, a compreensão desse texto significa responder às perguntas que ele propõe.

Com isso, o leitor traz para a realidade em que vive acontecimentos obtidos por meio dos textos da ficção e leva para a ficção fatos de textos reais e históricos. Baseados no seu entendimento da visão de mundo e da diversidade de interpretações que já fez, esses conhecimentos passam a ser utilizados em novas leituras que futuramente realizará.

No caso do trabalho com a obra *O cortiço* e a busca pela identificação dos estereótipos positivos, essa relação se estabeleceu na medida em que as representações sociais das personagens foram identificadas e relacionadas aos contextos sociais que os alunos estão inseridos, num movimento de idas e vindas a contextos diversos para identificação do eixo comum, o estereótipo. Constitui-se, desse modo, o estágio que fechará o processo de compreensão, guardando em si, tanto a compreensão, quanto a interpretação.

A aplicação dessas atividades também pode ganhar significado, fora de seu contexto original imediato, pois constitui um exercício de compreensão que leva em conta, de forma comparativa, a temporalidade. Dessa forma, a aplicação dessa sequência tem uma finalidade fundamental: “comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção”. (Jauss, 1994, p. 46). Sendo assim, torna-se relevante discorrer nesta etapa sobre a experiência estética, vivenciada a partir do contato com a obra *O cortiço*, em especial, as relações estabelecidas para a identificação dos estereótipos. Relacionam-se os aspectos históricos, os de percepção estética e os retrospectivos, desenvolvidos pelo contato com a obra, aspecto fundamental da teoria fundada na recepção.

A seguir, apresenta-se a sequência didática sugerida para aplicação, elaborada em dez etapas distintas. Vale ressaltar que essas orientações e sugestões podem ser modificadas e ressignificadas pelos professores, conforme as suas experiências, vivências e saberes estabelecidos com os alunos.

6.3.1.1 Etapa 1

TÍTULO	Conhecendo Aluísio Azevedo - autor da obra <i>O cortiço</i> .
OBJETO DO CONHECIMENTO	Literatura brasileira-principais autores
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita.
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
ESTRATÉGIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode apresentar à turma as seguintes informações: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Biografia do autor; 1.2 Contexto histórico-social da época em que o romance foi escrito; 1.3 Influência do darwinismo e outras teorias científicas da época presentes na obra de Aluísio Azevedo. <p>(Anexado material que pode ser utilizado nessa apresentação - anexo 1)</p> 2. Dividir a turma em grupos para que os alunos desenvolvam, com o auxílio do celular ou outro suporte, atividade de pesquisa sobre o autor da obra <i>O cortiço</i>, contemplando os aspectos abaixo: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Principais temas abordados e sua relação com o contexto de produção do romance e com as teorias científicas; 2.2 Representação social dos personagens. <p>OBS: Como atividade extraclasse, os alunos deverão realizar a leitura sobre o Capítulo III da obra <i>O cortiço</i> para a aula seguinte. Acessar em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/cortiço.pdf</p>
TEMPO ESTIMADO	50 min.

6.3.1.2 Etapa 2

TÍTULO	Aproximação da vida cotidiana do cortiço apresentado na obra <i>O cortiço</i> .
OBJETO DO CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações intertextuais e interdiscursivas no contexto de produção do texto. ✓ Estereótipos na literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p> <p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>
ESTRATÉGIAS	<p>1. Realizar a leitura do Capítulo III da obra <i>O cortiço</i> com os alunos apresentado a seguir:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada sete horas de chumbo. Como que se sentiam ainda na indolência de neblina as derradeiras notas da última guitarra da noite antecedente, dissolvendo-se à luz loura e tenra da aurora, que nem um suspiro de saudade perdido em terra alheia. A roupa lavada, que ficara de véspera nos coradouros, umedecia o ar e punha-lhe um farto acre de sabão ordinário. As pedras do chão, esbranquiçadas no lugar da lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma palidez grisalha e triste, feita de acumulações de espumas secas. Entretanto, das portas surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xícaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela para janela as primeiras palavras, os bons-dias; reatavam-se conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que altercavam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. De alguns quartos saíam mulheres que vinham pendurar cá fora, na parede, a gaiola do papagaio, e os louros, à semelhança dos donos, cumprimentavam-se ruidosamente, espanejando-se à luz nova do dia. Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem trêguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao</i></p>

	<p><i>trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já se não destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço. Começavam a fazer compras na venda; ensarilhavam-se discussões e resingas; ouviam-se gargalhadas e pragas; já se não falava, gritava-se. Sentia-se naquela fermentação sanguínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida, o prazer animal de existir, a triunfante satisfação de respirar sobre a terra. [...]</i></p> <p>2. A partir da leitura do capítulo III, em grupo, os alunos apresentarão os relatos de suas expectativas em relação ao estudo da obra. Em seguida, será realizado o levantamento do conhecimento prévio dos alunos referente ao texto trabalhado, por meio das perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> Encontrando-se o país em processo de grandes mudanças, de que forma estavam organizadas as relações entre as transformações urbanas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, no período posterior à abolição da escravidão e o difícil convívio entre pessoas escravizadas, imigrantes e o poder público? Quais as influências, estereótipos e motivações do autor ao abordar aspectos da realidade social brasileira em <i>O cortiço</i>? A partir da apresentação dos personagens da obra pelo autor, de que forma se estabelece a complexa relação entre os moradores de um cortiço? Quais estereótipos identificados? Explicar a relação entre a linguagem utilizada neste capítulo e as teorias científicas da época, exemplificando com expressões, termos e estereótipos presentes na narrativa.
TEMPO ESTIMADO	50 min

6.3.1.3 Etapa 3

TÍTULO	Conhecendo os tipos de moradia no Brasil e sua relação com as questões socioeconômicas.
OBJETO DO CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos literários e não-literários ✓ Função social da literatura ✓ Estereótipos na literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO	Práticas de estudo e pesquisa Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.</p> <p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>
ESTRATÉGIAS	Após a discussão dos temas estudados no encontro anterior, solicitar aos estudantes a realização de pesquisa em sala de aula, com utilização do celular ou outro suporte, sobre moradias em áreas de risco no Brasil, de forma que entendam e conheçam a realidade vivenciada por muitos brasileiros ou até mesmo por eles. Os participantes devem identificar e descrever os seguintes tópicos:

	<p>a) Perfil socioeconômico dos habitantes de moradias em áreas de risco no Brasil.</p> <p>b) Situações vivenciadas pelos moradores em habitações coletivas e personagens estereotipados dessas moradias com base na leitura da obra <i>O cortiço</i>.</p> <p>c) Relação do poder público com essas áreas de risco, questões atuais que envolvem a desigualdade social brasileira.</p> <p>d) As influências que uma habitação coletiva exerce na vida de seus moradores e características marcantes dessas moradias.</p> <p>2. Fazer os registros das informações coletadas e apresentar no encontro seguinte.</p>
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

6.3.1.4 Etapa 4

TÍTULO	Apresentando os tipos de moradia no Brasil e sua relação com as questões socioeconômicas.
OBJETO DO CONHECIMENTO	<p>✓ Textos literários e não-literários</p> <p>✓ Função social da literatura</p>
CAMPO DE ATUAÇÃO	Práticas de estudo e pesquisa Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.</p> <p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>
ESTRATÉGIAS	<p>1. Os alunos deverão fazer a apresentação sobre as questões pesquisadas na aula anterior, observando os tópicos abordados:</p> <p>a) Perfil socioeconômico dos habitantes de moradias em áreas de risco no Brasil.</p> <p>b) Situações vivenciadas pelos moradores em habitações coletivas e personagens estereotipados dessas moradias com base na leitura da obra <i>O cortiço</i>.</p> <p>c) Relação do poder público com essas áreas de risco, questões atuais que envolvem a desigualdade social brasileira.</p> <p>d) As influências que uma habitação coletiva exerce na vida de seus moradores e características marcantes dessas moradias.</p> <p>2. Propor aos estudantes para o próximo encontro a realização de um debate tendo como tema moradias coletivas, contemplando as seguintes questões: os participantes deverão se posicionar de forma crítica sobre as vantagens ou desvantagens de residir em moradias coletivas, as relações sociais estabelecidas e estereótipos criados nessa configuração ressaltando argumentos que fundamentem a discussão.</p>
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

6.3.1.5 Etapa 5

TÍTULO	Debatendo as questões sociais e estereótipos presentes nas moradias coletivas.
OBJETO DO CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação de marcas de estilo, o tratamento temático e o contexto histórico de produção em textos literários; ✓ A linguagem como prática social historicamente situada; ✓ A presença de valores culturais e humanos em textos literários de diferentes épocas - a identificação de estereótipos.
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura, escrita e oralidade.
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.</p> <p>(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.</p>
ESTRATÉGIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. A turma pode ser dividida em dois grupos com ideias divergentes para a realização de um debate. 2. O debate sobre moradias coletivas deve contemplar a seguinte polêmica: os participantes deverão se posicionar de forma crítica sobre as vantagens ou desvantagens de residir em moradias coletivas, as relações sociais estabelecidas e estereótipos criados nessa configuração ressaltando argumentos que fundamentem a discussão. 3. Os estudantes devem apresentar um texto resumido sobre seus argumentos.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

6.3.1.6 Etapa 6

TÍTULO	Conhecendo nossa língua por meio dos textos literários.
OBJETO DO CONHECIMENTO	Variações linguísticas; Linguagem formal e informal.
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p> <p>(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.</p>
ESTRATÉGIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta atividade os estudantes deverão fazer um levantamento das expressões e termos desconhecidos ou populares, relacionando-os aos personagens, estereótipos e aos preconceitos sociais e linguísticos enfrentados por eles.

	2. Propõe-se pensar a linguagem não só como um instrumento de comunicação, mas também como um instrumento de interação social, historicamente relevante quando se considera sua utilização e suas diferenças. Apresentar os elementos que fazem parte das variações linguísticas, dos estereótipos, evitando generalizações, observando o contexto de seu uso e enfatizando as diferenças entre a linguagem formal e informal.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

6.3.1.7 Etapa 7

TÍTULO	Dialogando sobre a categoria trabalho.
OBJETO DO CONHECIMENTO	✓ Intertextualidade ✓ Função social da literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
ESTRATÉGIAS	1. Os estudantes receberão textos sobre a temática do trabalho (ambientes formais e informais de trabalho), com diferentes perspectivas sobre o assunto relacionando com os trabalhadores encontrados no <i>O cortiço</i> . 2. Após a leitura em grupo, os participantes deverão destacar as principais ideias para discussão com os demais. Aqui serão confrontadas as concepções sobre o trabalho, levando em conta a perspectiva de diferentes grupos sociais e a abordagem da temática no romance <i>O cortiço</i> . A discussão tem como objetivo contrapor as ideias sobre a meritocracia, o acesso ao mercado de trabalho, a formação profissional e a exploração no trabalho e os estereótipos criados no âmbito dessa categoria.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

6.3.1.8 Etapa 8

TÍTULO	Aprofundando-se na obra <i>O cortiço</i>
OBJETO DO CONHECIMENTO	Obras clássicas da literatura brasileira
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

ESTRATÉGIAS	1. Solicitar aos estudantes a realização da leitura do último capítulo do romance com comentários dos alunos sobre os temas que marcaram a narrativa e o desfecho dos seus personagens, observando os tópicos abaixo: <ol style="list-style-type: none"> A ambição de João Romão; A maneira como o casamento é visto no romance; As relações de oposição entre os personagens; A linguagem utilizada pelos personagens na construção da narrativa; Análise sobre a simbologia do papel que o cortiço representa na narrativa.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

6.3.1.9 Etapa 9

TÍTULO	Produzindo ideias
OBJETO DO CONHECIMENTO	Produção de textos
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades. (EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.
ESTRATÉGIAS	1. Os alunos deverão redigir um texto narrativo em grupo, a partir do capítulo XVII, reescrevendo o seu enredo estabelecendo comparativos com temas contemporâneos.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos.

6.3.1.10 Etapa 10

TÍTULO	Encenando <i>O cortiço</i>
OBJETO DO CONHECIMENTO	Pesquisa, adaptação e encenação de textos literários clássicos.
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura, escrita e oralidade
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos
ESTRATÉGIAS	1. Ao final das atividades, solicitar aos alunos a escolha de uma cena da obra para ilustração, utilizando as ferramentas digitais ou outras ferramentas de alcance. 2. A apresentação dos trabalhos dos alunos na escola poderá ser realizada em dois momentos. Os alunos utilizarão a criatividade para compor os personagens, desenvolver os figurinos e outros elementos e cenários da obra trabalhada, realizando uma intervenção artística.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

Reafirma-se que a literatura figura entre as formas de expressão humana mais universais e democráticas, sendo, inclusive, defendida por Antonio Candido (2004) como um direito humano. Entretanto, enfatiza-se a inclusão da discussão de como a literatura vem sendo

compreendida no campo conceitual, acadêmico e, conseqüentemente, como é ensinada nos cursos de formação de professores, pois a realidade mostra que existe uma carência reflexiva sobre a questão. Há dissonâncias conceituais no que se compreende por literatura e por ensino de literatura com vistas à formação de leitores nas salas de aula da Educação Básica, em especial no Ensino Médio no Brasil.

Desenvolver a educação é um desafio contemporâneo de grandes proporções, ao mesmo tempo é uma oportunidade de ação, cujas reverberações se espalharão nos próximos passos e nas novas gerações do país. A construção de projetos educacionais sólidos, gratuitos e acessíveis a todos os cidadãos igualmente é um direito essencial, além de constitucional. Uma leitura mais atenta aos dados referidos no início deste trabalho aponta para dificuldades, não somente aqueles adscritos à alçada pedagógica, mas também políticas, culturais, econômicas e estruturais que evidenciam a necessidade de alteração de fazeres no âmbito do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Sendo assim, buscar alternativas metodológicas para que se garantam objetivos básicos de aprendizagem no âmbito na leitura é fundamental, pois o leitor precisa desenvolver competências e habilidades de leitura, a fim de que possa interagir com o mundo que o cerca de forma consistente. Por isso, cabe aos professores agirem no campo pedagógico a que pertencem, proferindo mudanças no seu fazer profissional para que cumpram esse papel educativo fundamental, que é o de formação de leitores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu das inquietações que me acompanharam desde os tempos de estudante de Letras, impulsionando-me a investigar como estimular a formação de leitores proficientes e revitalizar o ensino literário. O estudo se debruça sobre as práticas docentes, muitas vezes insuficientes, e busca integrá-las à teoria da Estética da Recepção e à identificação de estereótipos positivos, visando enriquecer o processo educativo e consolidar a formação de leitores críticos.

A pesquisa revelou que aprimorar o ensino de literatura é crucial para desenvolver indivíduos capazes de navegar pela leitura em todas as suas dimensões. Isso representa uma estratégia eficaz para superar as deficiências no aprendizado e transformar nossa realidade social, incentivando a participação em diversas práticas socioculturais.

Diante do cenário atual, é essencial que gestores e autoridades governamentais, juntamente com a sociedade civil, intensifiquem o debate sobre as metodologias educacionais. A meta é promover uma política educacional que priorize o desenvolvimento profissional dos educadores, transformando-os em leitores ávidos e experientes, capazes de transmitir seu entusiasmo pela leitura.

Os resultados indicam que uma mediação literária efetiva, que transcenda os métodos tradicionais, pode fomentar a formação de leitores humanizados, críticos e autônomos. Foi constatado que certas práticas de leitura no Ensino Médio ainda se apoiam em abordagens desatualizadas, afastando os alunos da análise crítica das grandes obras da literatura brasileira.

Conclui-se que a recepção dos textos, a identificação de estereótipos e a interação são chaves para manter um diálogo vivo entre as obras literárias e o contexto contemporâneo. Esses elementos, aliados às tecnologias e estratégias pedagógicas, podem aproximar os alunos dos textos literários, utilizando a cultura em que estão imersos para enriquecer a experiência educativa.

Destaca-se que as adversidades trazidas pela pandemia, que afetaram o calendário escolar, impossibilitaram a implementação prática da pesquisa. No entanto, foi elaborado um caderno de orientações didáticas, garantindo que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

A mediação da leitura no ambiente educacional é um mosaico complexo que demanda a consideração de múltiplos aspectos. Entre eles, destaca-se a necessidade de um currículo dinâmico e adaptado à realidade dos estudantes, bem como a importância de normas que promovam o protagonismo discente, incentivando o engajamento e a conexão com os materiais didáticos. É crucial também refletir sobre a abordagem pedagógica da leitura, que muitas vezes

pode ser excessivamente rígida, alienando os alunos da verdadeira essência das obras literárias. Além disso, o relacionamento interpessoal no contexto educacional frequentemente reflete uma dinâmica de opressão e autoritarismo, especialmente nas avaliações de compreensão literária.

Considerando a linguagem como uma prática social, o letramento literário emerge como uma ferramenta vital para fomentar discussões enriquecedoras sobre leitura e produção textual. No entanto, há uma lacuna evidente entre a teoria e sua aplicação prática entre os profissionais da educação, muitas vezes devido às exigências burocráticas e à falta de oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo. É imperativo, portanto, fortalecer o diálogo entre instituições educacionais e acadêmicas para revisar e remodelar as práticas pedagógicas, alinhando ações, discursos e estratégias no ensino literário.

A literatura transcende a função de mero entretenimento; ela convida o leitor a se tornar parte integrante do texto, a identificar, questionar e analisar. O papel do educador, como mediador, é essencial para despertar nos alunos o apreço pela leitura, incentivando a compreensão e a reflexão crítica. Através do texto, o leitor é instigado a pensar e a observar a literatura com maior atenção, sentindo-se compelido a expressar sua interpretação do que foi lido. A literatura tem o poder de surpreender, de provocar desconforto e de convidar o leitor a transcender sua percepção cotidiana, oferecendo novas perspectivas sobre o mundo e expandindo horizontes.

É fundamental manter um debate contínuo sobre a formação de leitores proficientes, reconhecendo a leitura como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo. A formação do aluno está intrinsecamente ligada à leitura, e a busca por métodos que estimulem esse hábito deve ser adaptada aos meios pelos quais ela ocorre. Limitar formatos ou canais de publicação pode ser contraproducente para uma geração acostumada à interatividade e ao protagonismo.

A solução para cultivar novos leitores no contexto do Ensino Médio existe, mas ainda é subutilizada. Há uma necessidade premente de que os educadores adotem abordagens mais atraentes e contemporâneas para o ensino da literatura, abandonando métodos pedagógicos obsoletos que já se mostraram ineficazes. Após esta pesquisa, fica claro que cabe aos professores buscar novas perspectivas para o ensino literário, considerando o estilo e o contexto em que o texto é apresentado, bem como a aproximação dos alunos ao método de ensino, integrando tecnologias e inovações digitais, desde que haja uma conexão efetiva entre educadores e essas ferramentas.

Infere-se que não é uma tarefa fácil aos professores, tampouco aos alunos, pois se tem consciência de que a leitura e a leitura literária, por razões de ordem social e política que

asseveraram o país nas últimas décadas, já não são tão atrativas para a juventude atual, ávida por tudo que é rápido e momentâneo. Embora, a partir de um trabalho sistemático com o texto literário que vislumbre melhoras ao expor as variadas faces que o texto pode apresentar, tais procedimentos que compõem, sem dúvida, são fatores instigantes e motivadores para as práticas de leitura literária dos alunos e de todos os sujeitos que dela experimentam.

As práticas de leitura literária são portais para a transformação do indivíduo dentro do universo acadêmico, desencadeando um processo reflexivo e dialógico enriquecedor. É imperativo que estas práticas sejam abrangentes, assegurando uma formação literária que cultive leitores críticos e conscientes, capazes de questionar e refletir sobre a realidade que os cerca, respeitando a diversidade e colaborando na construção coletiva de novas perspectivas, além dos estereótipos comuns.

Mais do que simplesmente guiar os alunos entre o certo e o errado, o objetivo é fomentar a apreciação literária como uma construção contínua, enraizada no dia a dia e nas interações sociais. A literatura, seja como disciplina escolar ou como experiência estética, é um convite à beleza, à história e à cultura. Ao valorizar esses aspectos, damos o primeiro passo para um engajamento significativo com a literatura, um compromisso que se estende por toda a vida, enriquecendo a experiência humana com cada página virada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereótipos e Clichês**. São Paulo: Contexto, 2022.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ARAÚJO, J. C. LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/07.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14869: tecnologia gráfica- livros didáticos e especificações**. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Ática, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Por que a escola não ensina assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

_____. **De cortiço a cortiço**. Novos estudos nº 30, 1991. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2017/10/antonio-candido-de-cortic3a7o-a-cortic3a7o.pdf>

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**. Disponível em: http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teoria_efeito.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

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

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino, v. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino/UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec_template/upload_arqupdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto: 2010.

FERRO, Jeferson. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, R. S. **Dom Casmurro no Ensino Médio: As novas tecnologias e os círculos de leitura como aliados na leitura literária**. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3277?locale=pt_BR. Acesso em: 16 jun. 2024.

FILHO, J. J. S. **A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema**. 2016. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17576/1/Tese%20de%20Jos%c3%a9%20Jacinto%20dos%20Santos%20Filho.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pd. Acesso em: 10 jan. 2021.

GHEDIN, Evandro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A leitura é uma atividade dinâmica. In: GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de

Oliveira. **Língua e literatura:** Machado de Assis em sala de aula. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** Uma Teoria do Efeito Estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o Leitor:** textos de estética da recepção, Hans Robert Jauss et al; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAIS, Julierme; FERNANDES, Renan. **Hans Robert Jauss e os postulados da estética e da recepção:** possíveis aplicações no campo da pesquisa histórica com teatro e cinema. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v.1. N. 2, p. 97-114- jul/dez 2012 – ISSN 2238-3565.

NEVES, Iara(org.) **Ler e escrever:** um compromisso em todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

NONATO, E. R. S. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, junho 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000200534&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2024

OLIVEIRA, A. A. Teoria da literatura e a Base Nacional Comum Curricular: incursões necessárias. In: **Anais da XXII Jornada de Pesquisa**, 22., 2017. Unijuí: Universidade Regional. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7702/6439>. Acesso em: 10 maio 2022.

PALM, K. A.; ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. O papel da intertextualidade na formação de leitores: reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica. In: **Anais do XIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e IV Congresso Internacional de Pesquisa**. 22 a 24 de novembro de 2017. Cascavel: 2018. Disponível em: <http://www.seminariolhm.com.br/2018/simp05/14/simp14art05.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PATRICK, Josh. **Lista de arquétipos frequentes na Literatura.** Disponível em: <https://viltoreis.com/arquetipos-na-ficcao/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PEREIRA, M. E. M.; SOUSA, L. S. S; KIRCHOF, E. R. **Literatura infanto-juvenil.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

PEREIRA, C. S. A. **A casa, a universidade e a escola:** travessias de leitura de professores da cidade de Euclides da Cunha. 2016. 141f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador - BA. Disponível em:

<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/CLEIDE-SELMA-ALECRIM-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RODRIGUES, M. P. Uma discussão sobre o conceito de clássico. **Fronteira Digital**, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/fronteiradigital/article/view/1539>. Acesso em: 30 maio 2021.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, I. M. M. **Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à Prática Escolar**. Anais do Evento PG Letras 30 Anos. V. I (1): 514-527 p., 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, H. L. S. G. **Práticas de letramento literário no Ensino Médio**. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró -RN. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5299/1/HilmaLSGS_DISSERT.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, R. A. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 2000.

STRELOW, C. C. L. **Leitura literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/953>. Acesso em: 19 abr. 2023.

TODOROV, Tzvetan, **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1939.

VARGAS, J. C. **Os recursos semióticos em vídeo-resenhas de booktubers como estratégia de incentivo à leitura**. 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Mara - RS. Disponível em: [1_394777622996378c08cd7bfe8c94e203](https://repositorio.unifra.br/bitstream/handle/123456789/1394777622996378c08cd7bfe8c94e203). Acesso em: 16 jan. 2024.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Estética da Recepção**. In: BONNICI, Thomas;

ZOLIN Lúcia Osana (org). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2009.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Mercado Aberto, 2011.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

ZOLA, Émile. **Do romance**. Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Edusp, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



Prezado Sr.

Prof. **PAULO SÉRGIO CASTRO PEREIRA**

Diretor do Colégio Universitário - UFMA

Vimos, por meio desta, apresentar a estudante Marília Cristine Valente Viana, regularmente matriculada no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada **A LEITURA LITERÁRIA E OS ESTEREÓTIPOS**: uma aplicação pedagógica da obra “O cortiço” para a formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos, ainda, a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição

Colocamo-nos à disposição de V.Sa. para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, _____/_____/_____

Profa.. Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO

Coordenadora do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE (DISCENTES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____ estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A LEITURA LITERÁRIA E OS ESTEREÓTIPOS**: uma aplicação pedagógica da obra “O cortiço” para a formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio. Este estudo tem como tema a investigação da dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da leitura de textos literários por meio de alternativas didáticas que se direcionem para a construção de um leitor-fruidor, ou seja, que instrumentalize os alunos, para que sejam capazes de mediante a identificação dos estereótipos presentes nos textos literários, desvelar as múltiplas camadas de sentido presentes nele, respondendo às demandas para o desenvolvimento do leitor, através da leitura de alunos do Ensino Médio em uma escola da rede pública em São Luís -MA.

(JUSTIFICATIVA) O motivo para se estudar o tema surge do fato de se perceber a necessidade de se refletir sobre a leitura de textos literários no Ensino Médio, utilizando como estratégia a identificação de estereótipos como meio de estímulo à leitura e formação de leitores proficientes e, além disso, fortalecer e contribuir com as pesquisas sobre essa temática que deve ser incorporada aos currículos escolares, em cumprimento à legislação vigente, para o alcance da constituição desse tipo de leitor.

(OBJETIVOS) O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma a leitura de estereótipos presentes na obra “O cortiço” de Aluísio Azevedo podem contribuir para a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, tendo como fim a produção de um caderno de brochura que apresente sequências didáticas que se destinem à efetivação do campo artístico-literário preconizado pela BNCC. E os específicos são: (i) identificar concepções de língua e linguagem que orientam o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio por meio do ensino de textos literários; (ii) descrever as

metodologias de ensino voltadas à condução de atividades que propiciem a identificação de estereótipos positivos visando contribuir com a formação de leitores críticos no Ensino Médio; (iii) instigar nos alunos o interesse para a identificação dos estereótipos presentes em textos literários clássicos como estratégia de fortalecimento da leitura literária no Ensino Médio; (iv) realizar intervenções pedagógicas com base na elaboração de sequências didáticas a partir da identificação dos estereótipos presentes em textos literários clássicos visando o desenvolvimento da formação leitora dos alunos do Ensino Médio; (v) produzir um caderno de brochura composto por sequências didáticas criadas a partir da identificação de estereótipos presentes em textos literários clássicos destinado ao fortalecimento do desenvolvimento leitor de alunos do Ensino Médio.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa aplicada e exploratória, através da observação direta, a ser realizada em turmas do Ensino Médio de uma escola pública situada em São Luís - MA, no decorrer do segundo semestre do ano de 2023. O instrumento de coleta utilizado será a aplicação de atividade diagnóstica, questionários com alunos e entrevistas com professores de Língua Portuguesa. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade diagnóstica e questionário e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o

respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de leitura e interpretação textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

(RELEVÂNCIA) Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da identificação da dificuldade do aluno no que diz respeito ao conhecimento sobre a leitura de textos literários e suas relações com as manifestações culturais, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, uma vez que espera-se que essa pesquisa possa oferecer suporte para o ensino e aprendizagem sobre leitura de textos literários, tendo em vista que esse é um aspecto que interfere na formação de competências de leitura. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sob assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se porventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se aceita participar da pesquisa em andamento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem permissão do seu responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, declaro que
concordo em participar do estudo.

São Luís, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) pesquisador(a)

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE (RESPONSÁVEIS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aluno _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A LEITURA LITERÁRIA E OS ESTEREÓTIPOS**: uma aplicação pedagógica da obra “O cortiço” para a formação de leitores autônomos e críticos no Ensino Médio. Este estudo tem como tema a investigação da dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da leitura de textos literários por meio de alternativas didáticas que se direcionem para a construção de um leitor-fruidor, ou seja, que instrumentalize os alunos, para que sejam capazes de mediante a identificação dos estereótipos positivos presentes nos textos literários, desvelar as múltiplas camadas de sentido presentes nele, respondendo às demandas para o desenvolvimento do leitor entre alunos do Ensino Médio em uma escola da rede pública em São Luís -MA.

(JUSTIFICATIVA) O motivo para se estudar o tema surge do fato de se perceber a necessidade de se incentivar a leitura de textos literários no Ensino Médio, utilizando como estratégia a identificação de estereótipos como meio de estímulo à leitura e formação de leitores proficientes no referido segmento e, além disso, fortalecer e contribuir com as pesquisas sobre essa temática que deve ser incorporada aos currículos escolares, em cumprimento à legislação vigente, para o alcance da constituição desse tipo de leitor.

(OBJETIVOS) O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma a leitura de estereótipos presentes nas obras de algumas escolas literárias podem contribuir para a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, tendo como fim a produção de um caderno de brochura que apresente sequências didáticas que se destinem à efetivação do campo artístico-literário preconizado pela BNCC. E os específicos são: (i) identificar concepções de língua e linguagem que orientam o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio por meio do ensino de textos literários; (ii) descrever as metodologias de ensino voltadas à condução de atividades que propiciem a identificação de estereótipos visando contribuir com a formação de leitores críticos no Ensino Médio; (iii)

instigar nos alunos o interesse para a identificação dos estereótipos e clichês presentes em textos literários clássicos como estratégia de fortalecimento da leitura literária no Ensino Médio; (iv) realizar intervenções pedagógicas com base na elaboração de sequências didáticas a partir da identificação dos estereótipos presentes em textos literários clássicos visando o desenvolvimento da formação leitora dos alunos do Ensino Médio; (v) produzir um caderno de brochura composto por sequências didáticas criadas a partir da identificação de estereótipos presentes em textos literários clássicos destinado ao fortalecimento do desenvolvimento leitor de alunos do Ensino Médio.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa aplicada e exploratória, através da observação direta, a ser realizada em turmas do Ensino Médio de uma escola pública situada em São Luís - MA, no decorrer do segundo semestre do ano de 2023. O instrumento de coleta utilizado será a aplicação de atividade diagnóstica, questionários com alunos e entrevistas com professores de Língua Portuguesa. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade diagnóstica e questionário e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de leitura e interpretação textual, considerando o nível de aprendizagem dos

alunos, e ainda, em caso de danos o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

(RELEVÂNCIA) Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da identificação da dificuldade do aluno no que diz respeito ao conhecimento sobre a leitura de textos literários e suas relações com as manifestações culturais, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que espera-se que essa pesquisa possa oferecer suporte para o ensino e aprendizagem sobre leitura de textos literários, tendo em vista que esse é um aspecto que interfere na formação de competências de leitura. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sob assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se porventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar sem sofrer qualquer tipo de represália ou danos. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se autoriza o menor a participar da pesquisa em andamento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, declaro que concordo que o menor sob minha responsabilidade participe do estudo.

São Luís, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARÍLIA CRISTINE VALENTE VIANA

ENDEREÇO: Rua dos Sabiás, Cd. Ponta Negra - Renascença II - São Luís - MA

FONE/E-MAIL: (098) 98204-1333/valente.marilia@ufma.br

Rubrica: _____

APÊNDICE D: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (DISCENTES)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



Levando em consideração sua experiência com a leitura, responda algumas questões:

01 – Você gosta de ler?

() Sim () Não

02 – Quantos livros você já leu (do início ao fim) no último ano?

03 – Qual o título do último livro que você leu?

04 – Que tipo de leitura você faz?

() Literatura () Histórias em quadrinhos

() Jornal () Revistas

() Outros: _____

05 – Por que você costuma ler o tipo de texto selecionado na última questão? Qual aspecto desse tipo de texto você considera um atrativo para sua atenção?

06 – Qual a fonte dos livros que você costuma ler?

Escola Biblioteca Municipal Outros: _____

07 – Quanto tempo por semana você destina para a leitura?

menos de 2 horas 2 a 4 horas mais de 4 horas Não leio fora da escola

08 – Com que frequência você visita a biblioteca?

Nunca fui 1 vez por ano 1 vez por mês 1 vez por semana

Não sei onde fica

09 – Você já leu algum livro que tem versão adaptada para o cinema?

Sim Não

10 – Caso você tenha marcado sim, qual interesse surgiu primeiro: o livro ou o filme?

11 – Com que frequência você faz leitura nas aulas de Língua Portuguesa?

Em todas as aulas Pelo menos uma vez por semana

Pelo menos uma vez por mês Raramente

12 – Como você avalia a sua compreensão dos textos que lê?

Eu sempre entendo na primeira leitura.

Às vezes eu preciso voltar alguns parágrafos para compreender o texto.

Frequentemente eu preciso reler o texto para compreender.

Eu tenho algumas dificuldades para compreender os textos que leio.

13 – Como você avalia a relação entre seu vocabulário e a sua compreensão textual?

Frequentemente eu preciso recorrer ao dicionário para verificar o significado de palavras desconhecidas.

Primeiro eu tento entender o significado da palavra dentro do texto e se eu não consigo entender, procuro no dicionário.

() Dificilmente eu preciso de apoio do dicionário para entender o sentido de uma palavra dentro do texto.

() Sempre recorro ao dicionário e algumas vezes essa consulta não soluciona a minha dúvida no texto.

14 – Quando você lê um texto e fica com dúvidas, qual ou quais acontecem com maior frequência?

() Dúvidas sobre o vocabulário.

() Falta de identificação com as personagens.

() Falta de conhecimentos sobre fatos e situações retratadas.

() Falta de interesse pelo tema.

APÊNDICE E: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (DOCENTES)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



- 01 – Quanto tempo você destina semanalmente para realizar leitura?
- 02 – Qual tipo e gênero textual você costuma ler?
- 03 – Por que você prefere o tipo/gênero citado na questão anterior?
- 04 – Como você acredita que deveriam ser as aulas de leitura na escola?
- 05 – Como a leitura acontece nas suas aulas? Qual a frequência?
- 06 – Quais elementos ou condições facilitariam o estudo da leitura em sala de aula?
- 07 – Como os alunos recebem a leitura de textos literários? A que você acredita que se deve essa recepção?
- 08 – Você tem alguma dificuldade para introduzir textos literários em sua aula? Qual (is)?
- 09 – Como você avalia a formação dos professores (nos cursos de licenciatura) para o trabalho com texto literário em sala de aula?
- 10 – Qual a sua avaliação da abordagem da BNCC sobre o estudo da literatura no Ensino Médio e sua prática em sala de aula?

APÊNDICE F – PRODUTO DA PESQUISA - Caderno de orientações didáticas

MARÍLIA CRISTINE VALENTE VIANA

GARIMPANDO LEITORES LITERÁRIOS
NO **ENSINO MÉDIO**
- CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS -



Cartão

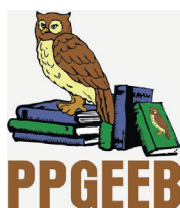


GARIMPANDO LEITORES LITERÁRIOS
NO **ENSINO MÉDIO**
- CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS -



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
Prof. Dr.^a Flávia Raquel Fernandes do Nascimento



COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)
Prof.^a Dr.^a Hercília Maria de Moura Vituriano

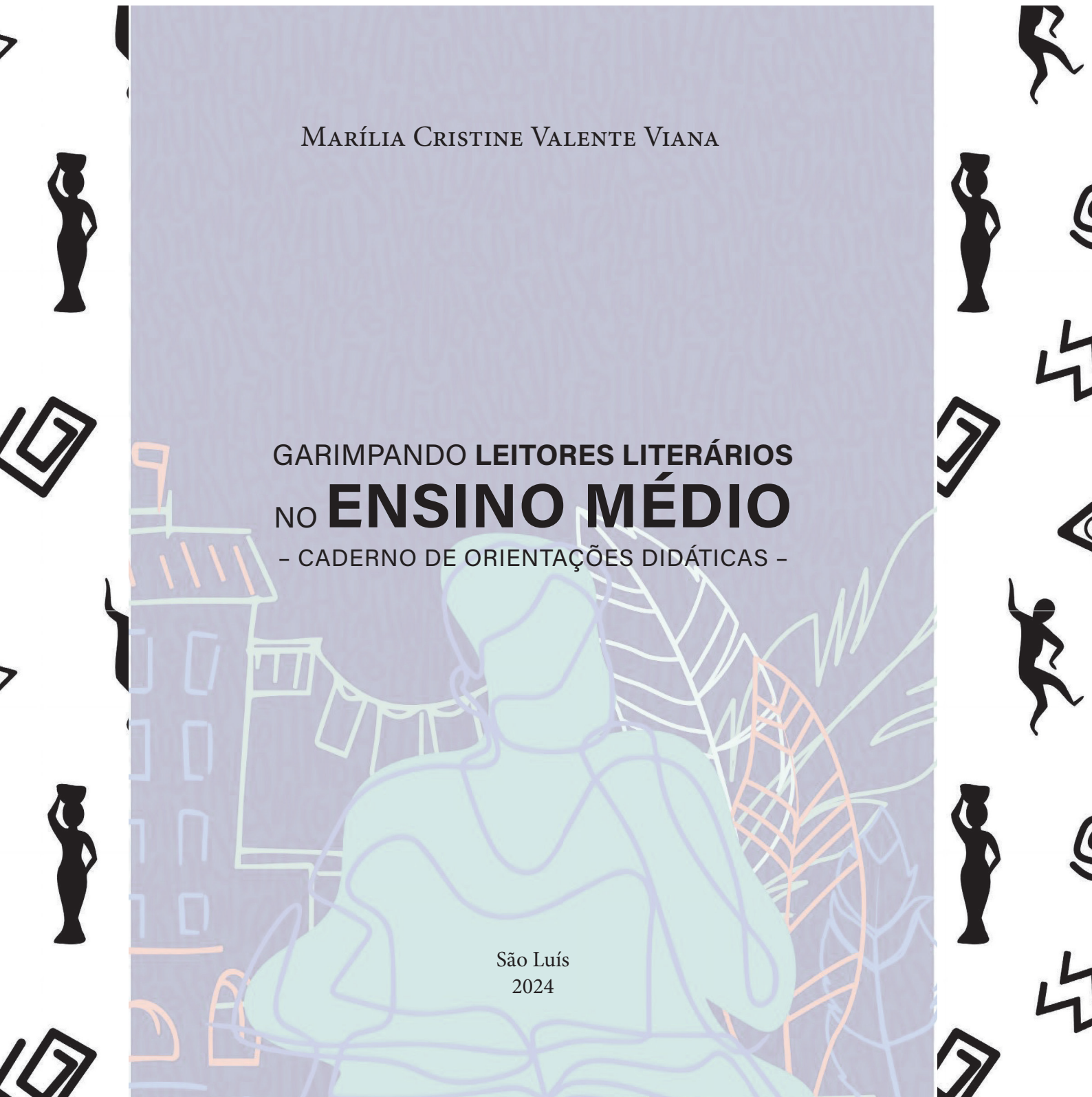
AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Marília Cristine Valente Viana

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Prof.^a Dr.^a Marize Barros Rocha Aranha

MARÍLIA CRISTINE VALENTE VIANA

GARIMPANDO LEITORES LITERÁRIOS
NO **ENSINO MÉDIO**
- CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS -

São Luís
2024



Patrícia Régia Nicácio Freire
Imagem da Capa

Roberto Sousa Carvalho
Projeto Gráfico

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

Paulo Freire



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO DA LITERATURA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO	15
3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	21
4 A LITERATURA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES	33
5 PRÁTICAS DOCENTES E O ENSINO DA LITERATURA	39
6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	49
Etapa 1	54
Etapa 2	55
Etapa 3	57
Etapa 4	58
Etapa 5	59
Etapa 6	60

APRESENTAÇÃO

Caros (as) leitores (as),

A quem interessar ler este caderno de orientações composto por sequência didática, cujo conteúdo propõe a realização de atividades de leitura literária como alternativa voltada ao engajamento dos alunos do Ensino Médio nesse campo, compreenderá que ao concebê-lo o propósito não foi outro senão o de contribuir para que, de forma simples e empregando uma linguagem clara, qualquer pessoa possa entender, garimpar e se sentir atraído em prosseguir nessa aventura de redescoberta de si mesmo, com capacidade e criatividade, para se tornar um leitor literário.

O texto, pelas suas peculiaridades, exerce influência e se constitui em uma experiência de libertação que seduz o leitor construindo uma relação mútua. Nessa perspectiva, toma-se como base deste trabalho a leitura de um cânone da literatura brasileira - *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, escolhido por apresentar aspectos similares à realidade de muitos alunos que frequentam escolas públicas e por retratar estereótipos relacionados às suas referências de vida. Dessa forma, por meio da mensagem literária pode-se

provocar a explosão das emoções desses seres levando-os à compreensão do desejo humano na busca da ampliação de seu repertório e da formação de cidadãos leitores.

Assim, este caderno foi escrito com a pretensão de estimular e fortalecer a leitura literária em meio aos jovens, adolescentes e adultos e auxiliar na formação de uma comunidade composta por alunos/leitores e de professores/leitores que busquem incentivar a realização dessa prática dentro e fora das salas de aula. Com a utilização deste material, professores e alunos poderão se identificar com personagens e situações estereotipadas relacionando-as com o mundo particular sendo capaz de *perceber seu tempo, criar associações com outros tempos* e realizar conexões com seu universo de conhecimento, em um horizonte progressivo de expectativas.

Ao se reconhecer como parte desse universo professores e alunos poderão visualizar seus papéis ativos no espaço social e se sentirem motivados a descobrir os significados, analisá-los, compreendê-los, despertando o desejo pela potencialização da formação de leitores literários, que possuam condições de confrontar o ficcional com os fenômenos da realidade humana descritas e narradas em obras literárias clássicas brasileiras.

É nesse contexto tão necessário à compreensão e apreensão da mensagem literária, suas relações com o sujeito e a sociedade, que este material foi produzido.

Boa leitura!



INTRODUÇÃO

O ensino da Literatura, por meio da leitura do texto literário, constitui um grande desafio para os educadores, por integrar o componente curricular de Língua Portuguesa de forma reduzida nos três anos da etapa final da Educação Básica, uma situação que também reflete no fenômeno da debilidade da progressão nas relações sociais, ante a dificuldade na elaboração e produção do conhecimento necessário para a formação do sujeito e evolução da sociedade.

Com a inclusão de novos gêneros textuais, entre esses os de caráter digital, e devido à simplificação didática dada à Literatura, essa última fica destinada a um plano secundário e, em consequência, distancia-se da relação de vivência mais próxima com os alunos no âmbito da leitura, privando-os do sentido coletivo em suas relações mútuas, essa imprescindível relação à formação desses sujeitos.

Frente a atual condição da leitura do texto literário no Ensino Médio e reconhecendo-se as múltiplas dimensões desse importante instrumento para os jovens, adolescentes e adultos, busca-se com o presente caderno de orientações apresentar atividades sob a forma de sequência didática,

com o objetivo de contribuir para a formação da capacidade leitora de literatura do público-alvo e auxiliar professores no processo de produção de conhecimentos sobre a temática, bem como na categorização da condição sócio-histórico-cultural dos sujeitos participantes nos diferentes momentos da sociedade.

Sob o ponto de vista pedagógico, pretende-se destacar a importância e a necessidade de reposicionar o papel do texto literário como eixo central para o ensino da Literatura. Partindo dessa premissa, torna-se possível valorizar o papel ativo do aluno/leitor de literatura, empregando como metodologia a análise e interpretação de um clássico da literatura brasileira, a obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. A obra foi escolhida por expor temas transversais e instigantes, tais como o contraste de classes, os aglomerados populacionais, a homossexualidade, o preconceito racial, questões instigantes que estão presentes na atual sociedade contemporânea e despertam a curiosidade e a liberdade interpretativa dos alunos.

Ao optar por desenvolver este trabalho, a perspectiva está direcionada para o sujeito, aquele que possa trabalhar para (re)pensar o mundo e exercer o direito de criar suas próprias narrativas, com a garantia da equidade e da cidadania, favorecendo manter um diálogo da realidade de seu entorno com a sociedade, de forma humanizada.

Essas narrativas podem ser construídas empregando diferentes formas que são estimuladas a partir da escrita de apontamentos obtidos por meio da observação de livros, revistas, jornais e da leitura literária e, desse modo, contribuir para que o aluno se sinta instigado a descobrir o novo e ganhar capacidade para apresentar respostas aptas a desafios inesperados que são propostos pela sociedade globalizada, tornando-o capaz de

expandir sua participação na vida e permitir ir ao encontro de suas futuras expectativas.

Tendo como ponto de partida a leitura literária, que também se pode denominar especializada como exemplo, o clássico trabalhado – *O cortiço*, o aluno/leitor poderá dar início à compreensão do meio onde está inserido, entender sua singularidade, cultura, realizar a resignificação do sentido da obra, progredir para mudança do seu horizonte de perspectivas, traçar seu futuro projeto de vida e, assim, ter reconhecido seu papel de protagonista na sociedade.

Este trabalho se ancora nos estudos literários e na valorização do leitor tomando-se, para tanto, os aspectos receptivos do texto literário e as conexões com os processos de recepção relacionados diretamente com o destinatário, por meio da aplicação da teoria da Estética da Recepção (Jauss, 1976), que representa o principal elo da relação entre texto e leitor.

Nesse processo, a teoria foca prioritariamente na função do leitor, amparando, tornando aceitável, aprimorando e incentivando o aluno a ler, levando a se descobrir como parte desse universo. Assim, esse sujeito construirá sua base de pensamento respeitada, garantindo a oportunidade de se manifestar e ser ouvido em todas as suas constatações sobre a dimensão da recepção da obra e o efeito por ela produzido, um sujeito idealizado e com condição de ser “transformado”, com liberdade para construir seus horizontes.

Espera-se que, na perspectiva do conhecimento, a leitura literária possa ser trabalhada dentro e fora da sala de aula e, dessa forma, seja o caminho para influenciar a formação de leitores críticos e autônomos, nas relações estabelecidas em sociedade e que obtenha não somente informações sobre o campo literário, mas também fora dele.



<https://nosmulheresdaperiferia.com.br/ler-e-revolucionario-mulheres-incentivam-a-leitura-nas-periferias/>

2 O ENSINO DA LITERATURA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

A BNCC (Brasil, 2018), como documento norteador das práticas educativas e curriculares no âmbito escolar, destaca direitos de aprendizagem que conferem ao estudante o tratamento equânime, igual e justo. Assim, as competências e habilidades apontadas ao longo do documento corroboram para a garantia dos direitos à aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, de modo que a formação integral seja fomentada nas diversas práticas pedagógicas implementadas em cada etapa da Educação Básica.

No esteio da discussão democrática fora considerado o que prescreve o Art. 210 da Constituição Federal de 1988: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e Médio, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2004, p. 122) para a formação de um currículo embasado por aspectos multiculturais em sua essência. Para a construção do documento, a sociedade pôde contribuir a partir da participação de profissionais da Educação Básica e de universidades, especialistas, secretários de educação dos diversos entes federados, por meio de ambiente virtual e de seminários

organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação e pela União de Dirigentes Municipais de Educação.

Apesar das contribuições, os aspectos culturais, sociais, étnicos e de gêneros, peculiares às várias regiões do país, aparecem ainda incipientes no documento, de forma que os sistemas de educação públicos e das escolas privadas precisarão adequar suas propostas curriculares às realidades sociais em que se circunscrevem, respeitando as suas especificidades. Com efeito, o recorte contemporâneo das demandas sociais e culturais confere aos professores a possibilidade de conectarem-se à realidade atual do mundo em que se inserem e de adaptarem-se a novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, a equidade, a justiça e a igualdade são tratadas enquanto princípios para uma educação comprometida com a formação integral do ser. Isso justifica a centralidade da produção de conhecimento no cotidiano escolar, haja vista um fazer pedagógico comprometido com as demandas sociais, históricas e políticas de seu tempo. Então, “a escola é o espaço que nos cabe para que todas as crianças e jovens aprendam a “aprender a aprender”, para que construam instrumentos que façam com que eles consigam e queiram aprender permanentemente.” (Perez, 2018, p. 16).

Dessa forma, na escola, o aluno encontra o ambiente profícuo para a prática das relações de convivência, por meio das quais o compromisso com a aprendizagem se efetiva, já que o aprender se reveste de sentidos, ao desenvolver habilidades e competências, a fim de atender às necessidades peculiares de cada agente social com que dialoga em seu contexto. A busca pelo aprender, portanto, tem seu centro em práticas pedagógicas humanizadoras, que se efetivam na intersecção do conhecimento do ser e do conviver.

Por conseguinte, o professor passa a não ser o referencial dominador e precisa estabelecer relações fomentadoras de circunstâncias da construção de saberes, a fim de cooperar com o aluno na construção de possíveis leituras. É, pois, no contato com o outro, que o aluno estabelece uma espécie de “cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento” (Perrenoud, 2000, p. 38).

A BNCC norteia um trabalho caracterizado pela ética e pela empatia, valores que promovem a convergência das relações estabelecidas pelos agentes sociais no interior da escola, de modo que o documento “[...] soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

Nessa perspectiva, as peculiaridades socioculturais de cada comunidade precisam ser consideradas, a fim de que se garantam os direitos à aprendizagem da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto, de forma que consigam a inserção em seu contexto social imediato ou, até mesmo, em um ambiente mais amplo. Em outras palavras, a escola não considera somente sua abrangência local, seu entorno físico ou cultural; ela também se compromete com o cidadão do mundo, transpondo, logo, os limites locais, a fim de estabelecer uma relação entre o local e o global.

Partindo dessa abordagem, o trabalho docente está para o exercício cidadão do estudante, mas muito mais para a construção do seu conhecimento, em consonância com a realidade que o circunscreve. Por conseguinte, nesse âmbito, o ensino de literatura se insere, pois deve ser entendido com o propósito de garantir a reflexão do sujeito na perspectiva estética, histórica, social, cultural e política. Isso implica uma metodologia que priorize a leitura literária, ou melhor, a leitura do texto literário, como

estratégia didática fomentadora de discussões, prazer e apreciação estética, enquanto linguagem específica constituída culturalmente.

É mister destacar a preocupação com a consciência literária da literatura (Barbosa, 1996), visto que, ao trabalhar com literatura em sala de aula se faz necessário recorrer a conhecimentos específicos da crítica, a fim de orientar as leituras desenvolvidas. Assim, o professor não constitui “a voz da verdade”, mas precisa assegurar-se dos limites possíveis de interpretação para, então, conduzir o aluno/leitor em suas descobertas ao enveredar pelo universo das abstrações.



Sob esse prisma, diante de um poema é fundamental que o estudante faça “da experiência de leitura um processo de concretização daquilo que, no poema, era abstração da linguagem” (Barbosa, 1996, p. 64). Com efeito, a partir de sua colaboração leitora para com o texto, o aluno apropria-se da especificidade da linguagem literária, até mesmo da “subversão da língua” para, desse modo, refletir sobre os valores, princípios comuns à humanidade.

Nesse sentido, a literatura insere-se como “um bem” inerente ao homem para a construção de sua humanização, como apresenta Candido (2004, p. 175),



[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os podres sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Assim posto, soma-se à centralidade do debate sobre a educação de qualidade, o que só se consegue com uma escola em que o ensino esteja centrado no desenvolvimento pleno da cidadania e, por conseguinte, o aluno tenha seu direito de aprendizagem garantido e efetivado. Ou seja, a aprendizagem encontra-se atrelada à produção de conhecimentos pertinentes aos contextos de inserção cultural dos alunos, sem esquecer, claro, da especificidade da linguagem da obra literária, o professor evita incorrer em equívocos, tais como:

[...] apropriar-se dos textos literários como pretexto para o tratamento de questões outras [...] que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998, p. 27).

Logo, o ensino da literatura no Ensino Médio possibilita ao professor uma prática educativa provocadora, uma vez que a leitura do texto literário requer um trabalho que considere as concepções dos alunos, um diálogo pertinente e constante, a fim de avaliá-las para aproximá-los dos conhecimentos (Perrenoud, 2000). Para tanto, não se pode negligenciar a constituição da linguagem literária, em sua plenitude, capaz de formar leitores críticos e, conseqüentemente, cidadãos conscientes de sua intervenção na sociedade aliando-se aos ideais propostos pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa na referida etapa.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

A partir de 2018, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostrou às escolas a necessidade de refletir sobre habilidades e diferentes aprendizagens que os alunos precisam alcançar para sua formação em cada etapa da Educação Básica.

Para o Ensino Médio, no componente de Língua Portuguesa, o foco está no desenvolvimento de competências e de habilidades relativas à construção de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos que possibilitem a ampliação e consolidação dos diversos tipos de letramento quanto a construção de significados e sentidos do texto literário ao leitor. Com isso, se faz necessário o desenvolvimento de habilidades linguísticas mediante os contextos de uso da língua.

A BNCC destaca três tipos de letramento: midiático, científico e literário, que se relacionam aos campos de atuação quais sejam: os campos das *práticas de estudo e pesquisa*, o *jornalístico midiático*, o *artístico-literário* e o campo de *atuação na vida pública*, já citados. Por meio deles os conhecimentos em Língua Portuguesa passam a ser delineados para o desenvolvimento

das habilidades pensadas em cada campo evoluindo progressivamente e acompanhando o amadurecimento cognitivo dos estudantes.

De acordo com o documento,

[...] a organização das práticas de linguagem [...] por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (Brasil, 2018, p. 84).

Essa divisão possui a função didática de possibilitar a compreensão que os textos fazem parte não só da prática escolar, mas de toda a vida social, contribuindo para a organização do conhecimento sobre a língua. Além disso, amplia a integração com as outras disciplinas, na medida que possibilitam a compreensão e articulação a outros campos do conhecimento.

QUADRO 1. Campos de atuação

Campos de atuação	Abrangência
<i>Práticas de estudo e pesquisa</i>	Abrange pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos.
<i>Vida pessoal</i>	Reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil.
<i>Jornalístico-midiático</i>	Conexão com as práticas de leitura e produção do campo de atuação na vida pública com objetivo de ampliar o contato e o entendimento das crianças e jovens com a informação e opinião
<i>Atuação na vida pública</i>	Contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios.
<i>Artístico-literário</i>	Circulação das manifestações artísticas em geral. Possibilita reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

O *campo das práticas de estudo e pesquisa* abrange pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar, como na esfera acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para *aprender a aprender*.

[...] mantém destaque para os gêneros e habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento dos dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises. Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras. (Brasil, 2018, p. 496).

O *campo da vida pessoal* organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo versando sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias dos estudantes, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma amplia-

ção de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.

Está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais e aprender, na articulação com outras áreas, campos e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações e o uso desses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, para fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada. (Brasil, 2018, p. 494).

O *campo jornalístico-midiático*, que se conecta com as práticas de leitura e produção do campo de atuação na vida pública com objetivo de ampliar o contato e o entendimento das crianças e jovens com a informação e opinião, caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.

Em relação ao campo jornalístico-midiático, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos pu-

blicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo. (Brasil, 2018, p. 494).

O *campo de atuação na vida pública* contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletirem e participarem na vida pública, pautando-se pela ética.

No Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas. (Brasil, 2018, p. 494).

Já o *campo artístico-literário*, aporte desta pesquisa, é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. O propósito do *campo artístico-literário* visa colocar o aluno em contato com textos literários e artísticos dando continuidade ao trabalho de formação originado nos anos iniciais, para instigar o gosto pela leitura, ampliando seu leque discursivo, busca favorecer a diversidade cultural e a inclusão de experiências estéticas ao ato de ler, por isso, deve estar presente em todo o Ensino Médio.

[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento

da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 495).

Constitui-se em um campo desafiador ao trabalho do professor, na medida em que estimula a construção de novos saberes docentes, contudo é de grande relevância aos alunos por se relacionar com aspectos peculiares da leitura e escrita literária. O que está em questão nesse tipo de escrita e leitura não é informar, ler, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente, no caso, os literários, no âmbito dos mais diferentes gêneros, podem propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado.

Segundo a BNCC, a opção por esses campos, considerou que

[...] eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como

forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (Brasil, 2018, p. 84).

Analisando-se essas novas configurações, vale destacar que para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio mais importante do que ensinar ao aluno a estrutura ou a composição de um determinado gênero é prepará-lo para atuar nas práticas de linguagem, de acordo com o campo de atividade no qual o gênero está inserido. Na busca da consolidação desse processo, os textos devem ser utilizados para explorar as características do campo e do gênero em que estão inseridos, as ações desenvolvidas, os agentes, os interesses e os conflitos presentes na construção textual.

Diante disso, a BNCC determina como proposta atualizada para o ensino de Língua Portuguesa

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades, ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica (Brasil, 2018, p. 67).

Sendo assim, é nesse sentido que a leitura de textos literários no Ensino Médio ganha espaço. A BNCC também propõe lançar um olhar multicultural para a seleção das obras e/ou textos literários, fazendo apresentar as literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, latino-americanas e, de literatura universal, autores clássicos ou contemporâneos que incremen-

tam o acervo que deve estar à disposição dos alunos do Ensino Médio com a missão voltada para formar leitores que consigam mergulhar nas várias camadas de sentido do texto, embrenhando-se nas inúmeras vozes que as compõe para, não só dominar esse tipo de leitura e escrita literária, mas também associar seus personagens, dramas/conflitos com empatia, construindo e identificando valores de uma época, comparando-os ao seu cotidiano, de forma a se fazer ouvir.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 71).

Assim, ao considerar os textos literários em meio às práticas de linguagem é preciso destacar seu aspecto cultural, histórico, linguístico e semiótico. É necessário pensar a escola como espaço leitor e produtor de literatura e não reproduzidor de práticas de ensino que engessem o texto literário, diminuindo sua abrangência significativa e sua capacidade criadora de mundos.

Nesse processo de construção, surge o desafio de contribuir para a formação de leitores e produtores de literatura, sendo para isso primordial que o professor rompa barreiras da leitura do texto literário, construindo novos saberes e considerando sua constituição multissemiótica em seu caráter provocador ante às questões sociais subversivas da própria linguagem,

de modo que o aspecto histórico seja levado em conta, mas não tratado com exclusividade.

As atividades de sala de aula com textos literários não devem se limitar, exclusivamente, ao “deleite” no ato de ler. Logo, cabe ao professor, ao desenvolver metodologias que abarquem o ensino de língua portuguesa com textos literários, pensar sobre o que pode dizer sobre uma sociedade, suas ideologias, estereótipos criados, ou seja, entendê-la em seu aspecto mais amplo e proximal à realidade do leitor.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (Brasil, 2018, p. 513).

Para Candido (2004), o que a literatura conhece dos homens constitui o estrago da linguagem. A literatura rompe o limite da própria linguagem, de tal forma que o homem, ao adentrar a tessitura do texto literário, precise perceber suas implicações sociais, políticas e estéticas.

Essas novas configurações para o ensino de Língua Portuguesa, que trazem os textos literários como ferramenta necessária, podem colocar o professor em uma situação de desconforto mediante aquilo que ele já sabe fazer com eficiência e bons resultados, a exemplo do trabalho de leitura e de interpretação de textos. Conforme Imbernón, apresenta-se a necessidade de aquisição constante de conhecimentos pelo professor, sendo um processo amplo e não linear,

[...] a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais. (Imbernón, 2011, p.16).

Sendo assim, pergunta-se: - não é interessante trabalhar com alunos que consigam expressar seus pensamentos e opiniões a partir do que leem? Ou ainda, fomentar o protagonismo dos alunos, na medida em que a capacidade deles é ativada ao compreender e manifestar conteúdos e significados sobre aquilo que leem? Essas são contribuições que o uso de textos literários nas salas de aula pode proporcionar e desafiar o professor de Língua Portuguesa a buscar elementos que os tornem atrativos, para além de uma leitura deleite.


Das questões e relações estabelecidas sobre o ato de ensinar emerge a necessidade de valorização desses personagens e suas influências. Imbernón enfatiza a grande importância que essas prerrogativas têm para a profissão professor e o ensino,

[...] a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade envolve e enriquece a educação [...]. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais, com a comunidade, e isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (Imbernón, 2011, p. 14).

Nesse cenário, a escola, em especial o professor, não pode restringir o uso do texto literário apenas como pretexto para análises metalinguísticas, nem negar seu espaço em detrimento de novas tecnologias que coexistam em sala de aula, deve sim, utilizá-lo como uma fonte valiosa de promoção dos conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito da escola, articulando-os com a comunidade/realidade em que estão inseridos, estabelecendo comparativos que ajudem os alunos a desvendar valores, pensamentos de uma época ou da atualidade, necessidades e demandas dos indivíduos e do contexto social e cultural.



<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/livro-o-cortico-de-aluisio-de-azevedo-e-um-marco-da-literatura-naturalista/>



A LITERATURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

Ao se pensar sobre o ensino de literatura, cabe levantar uma questão: qual a finalidade da literatura na sala de aula? Para responder a essa pergunta importa refletir sobre a relação entre literatura e ensino, a abordagem dada ao texto literário e as metodologias desenvolvidas para a leitura do texto literário e formação de leitores.

A relação entre literatura, ensino e formação de leitores tem seu cerne no compartilhamento disciplinar, uma vez que a literatura tem sido tratada com o propósito de contribuir com o bojo teórico de áreas afins. Por um lado, isso atesta a possibilidade de diálogo que o estudo da obra literária desempenha, desde que resguardadas as peculiaridades da linguagem que a constitui, com os diversos conhecimentos que participam da formação do ser em sua totalidade. Por outro lado, suscita preocupação no tocante à proposta de ensino de literatura na abordagem da leitura do texto literário.

Sob essa égide, é essencial que o trabalho docente oportunize a formação do leitor crítico e competente, não somente do texto literário, mas que também o aluno se valha deste para a construção dos sentidos imanentes do texto e, então, intervir na realidade cultural em que se

insere. Acredita-se, logo, que o trabalho com literatura não pode estar reduzido a uma espécie de hedonismo nos anos iniciais, nem tampouco a fins de consolidação da escrita ou da competência leitora nos anos finais (Cosson, 2018).

Esta abordagem dos estudos literários corrobora com a formação das humanidades, à medida que o contato com obras diversas é fomentado. O aluno, então, tem a possibilidade de construir teias de conhecimentos, a partir do texto literário, observando seus aspectos enquanto elemento cultural, histórico e socialmente construído, podendo se tornar um leitor ativo.

Por outro ângulo, a literatura não pode ter seu ensino condicionado por outros componentes curriculares. Ela precisa ser estudada em seu aspecto provocador de novos significados, de subversão da própria linguagem, de (re)criação de mundos possíveis, a partir da projeção imaginária desenvolvida pelo ser humano.

As obras literárias proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos. (Brasil, 2018, p. 513)

Ao se deparar com textos literários, o aluno poderá demonstrar certo estranhamento, o que deve ser levado em consideração, a fim de que o professor possa intervir para a condução das leituras. Essa sensação de *estranhamento* suscitada pela leitura é justificada pela ação provocativa do texto literário, uma vez que o trabalho com literatura consiste, essencialmente, em atividades de leitura e escrita de textos que demandam seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos

variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções.

O trabalho em sala de aula com a linguagem literária pode instigar professor e alunos a se aproximarem ou se distanciarem em um movimento contínuo de leitura, para a construção da personalização singular e, ao mesmo tempo, universal do leitor. A sala de aula transforma-se em um ambiente dinâmico e instigador para humanizações, transcendendo suas limitações.

Para Perissé (2006, p. 29), “os singulares se encontram no aprofundamento do patrimônio linguístico a que todos devemos ter acesso, e que todos podem enriquecer”. É justamente esse enriquecimento que ocorre ao se desenvolver um trabalho que reconheça o aspecto humanizador da literatura, como bem argumenta Candido (2004, p. 176):

Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Nesse contexto, o professor contribui para a formação do leitor literário promovendo a apreciação estética em abordagens de leitura diversas, de modo que o contato com o texto seja garantido, primordialmente, aos alunos/leitores. O texto, por sua vez, revela-se como uma fonte de promoção dos conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito da escola.

Tal perspectiva é apresentada na BNCC, quando

[...] espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra

expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimento da língua e da arte (Brasil, 2018, p.513).

Além da relação entre literatura, ensino e formação de leitores, cabe discutir o tratamento dispensado ao texto literário no ambiente da sala de aula. Como apresentado anteriormente, na BNCC o texto literário tem sua abordagem desenvolvida na perspectiva do letramento literário, já que o foco do trabalho docente se centra nas leituras que garantem o posicionamento crítico do leitor, diante da realidade recriada literariamente e daquela em que o aluno se insere no cotidiano.

Assim, para Cosson (2018, p. 47-48),

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

O professor, então, para efetivar sua prática, deve considerar a palavra que humaniza, a crítica, a teoria e a história literária, bem como o prazer de ler. Ler o texto literário requer, pois, a apropriação dos constituintes textuais (características do gênero, especificidades linguísticas), dos elementos contextuais e das relações intertextuais. Isso, certamente, favorecerá a construção dos sentidos das obras, o que oportuniza a percepção das humanidades construídas, inclusive no universo intratextual.

A fim de garantir a leitura do texto literário, o leitor protagoniza os movimentos de compreensão e interpretação dos textos, considerando as relações entre textos, as imbricações de elementos específicos da linguagem, a influência dos fenômenos e fatos socioculturais que permeiam a tessitura literária. Desse modo, o leitor terá condições de refutar ideias ou concordar com comportamentos, posicionamentos, ideologias expressas a partir da ficção ou da poesia.

“O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desenvolvimento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (Cosson, 2010, p. 59). Isso sugere um tratamento dado ao texto literário na perspectiva da leitura, desde que considerados os aspectos semióticos inerentes à própria linguagem literária, de modo que favoreça o diálogo da obra com o leitor. Esse, por acionar seus conhecimentos pertinentes aos contextos, recria as realidades atualizadas no universo literário, relacionando-as ao seu entorno sociocultural.

Com efeito, o trabalho docente depende de metodologias que oportunizem o aluno/leitor a debruçar-se sobre o dito e, ao mesmo tempo, sobre o como é dito, haja vista ser a literatura, essencialmente, linguagem. Como bem expõe Cosson (2018, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Certamente, no encontro com as palavras, na descoberta de sentidos e significados, o leitor se reconhecerá em sua humanidade, na constituição de mundos possíveis e sensíveis. A leitura de mundos imbricados desperta a redescoberta dos seres na intersecção dos conhecimentos constituídos, enquanto fenômeno cultural.

É sob esse viés que Perissé (2006, p. 110) reflete a relação entre poesia e humanidade: “na pele das palavras tocamos o que há de mais profundo, nossa condição de seres “terrosos”, nós que nascemos da terra, gênero humano, húmus, e à terra voltaremos revoltados ou serenos”. Ou seja, as leituras realizadas no contato com o outro favorecem a percepção e a construção das identidades do “gênero humano”, colaborando para o seu aprendizado de ser e conviver na “terra”.

A literatura oportuniza, portanto, a liberdade da descoberta e da criatividade, desde que, em sala de aula, o trabalho de leitura do texto literário respeite os movimentos de encontro dos mundos possíveis. Isso poderá garantir a testagem das aprendizagens desenvolvidas junto ao outro e a partir do contato com o texto formar leitores.

5 PRÁTICAS DOCENTES E O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

O trabalho com textos literários no contexto do Ensino Médio e a formação do hábito de leitura têm motivado discussões e a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais de Língua Portuguesa. Na prática, percebe-se que as aulas do referido componente curricular, no segmento da Educação Básica, ainda não têm dado conta de abarcar toda a carga de responsabilidade de forma a sanar lacunas das etapas anteriores, principalmente no que se relaciona à formação de leitores e/ou necessidade da consolidação leitora por meio dos textos literários.

Como em qualquer outro conteúdo, o ensino da leitura de textos literários necessita de metodologia. Segundo Zilberman,

[...] uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político. (2005, p.115).

Admite-se que o manuseio de textos literários pode alargar horizontes na medida em que oferece ao leitor o convívio com obras que podem ajudar a justificar e refletir sobre sua condição social, dando-lhe a oportunidade de estabelecer intercâmbio com o texto, vivenciando particularmente o mundo criado pelo imaginário.

Assim, a leitura literária adquire um caráter formativo que difere de uma função estritamente didática, pois pode propiciar elementos para a emancipação pessoal, fazendo com que o leitor tenha um maior conhecimento do mundo e do seu próprio ser, por meio da fantasia criada pelo escritor. Nessa interação entre o texto e o leitor é fundamental o papel do professor, pois ele é o principal responsável pelo ensino da leitura na escola.

Para tanto, o professor precisa estar fundamentado em teorias que o ajudem a pensar práticas pedagógicas que se ajustam melhor para o ensino de textos literários na sala de aula. O primeiro passo para que isso ocorra é a conscientização, tanto por parte do aluno, quanto do professor de que a leitura, nesse caso, particularmente a leitura de textos literários, é uma das formas de aquisição de conhecimento e gostar de ler é um processo: não se nasce gostando e pode-se desenvolver o gosto pela leitura e aprender, estabelecendo uma relação entre texto e leitor.

Esse processo requer procedimentos didático-pedagógicos que levam o leitor a perceber que há um percurso até chegar ao objetivo e que o prazer de ler é construído na medida em que ele vai superando as dificuldades, avançando e se constituindo como sujeito, criando relações entre situações reais e situações de pensamento, numa reciprocidade que é descrita como interação.

Os alunos precisam ter contato com textos literários em sala de aula num processo que não pode ser feito de forma aleatória e desvinculada de

um objetivo. É necessário planejar as aulas e usar estratégias que sirvam para despertar o interesse de crianças e de adolescentes permitindo-lhes superar as limitações e avançar constantemente no processo de amadurecimento como leitores e como pessoas, cabendo ao professor exercer o papel de mediador no desenvolvimento da construção de saberes.

A esse respeito, Magnani afirma que

[...] se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores. (Magnani, 1991, p.104)

Se o gosto se forma na aprendizagem escolar, reforça-se que o professor tem papel imprescindível nesse processo. Além do planejamento, é necessária uma intimidade com as obras literárias, adquiridas a partir do gosto de ler, primeiramente do professor, que será o principal mediador entre leitor e a obra. Sobre essa aprendizagem e a função docente no processo, Imbernón determina que

[...] um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como facilitador da aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. (Imbernón, 2011, p. 43)

Com isso, ao fazer com que a obra literária chegue até o aluno e ao planejar estratégias para esse trabalho, o professor contribui para que os conteúdos básicos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica estejam interligados e não isolados, além de facilitar aos alunos o acesso a diversos gêneros textuais.

Assim, os alunos serão capazes de perceber que há um percurso a ser realizado, chegar ao objetivo, estando presente o prazer de ler na superação, na responsabilidade e na consciência de que leitura demanda esforço. Para a leitura de textos literários propõe-se que se pense o ensino a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, que tem como fundamento central a ideia de que nenhuma obra está inerte às determinações históricas, às condições de recepção a que está exposta, com o passar do tempo.

Em oposição ao uso do texto literário como pretexto para outras atividades, habitualmente feito em sala de aula, Cruz (2009, p. 150) defende a leitura literária na escola como “um movimento de desestabilização do ‘já pronto e dado’ e de construção de outros caminhos que suscitem nos alunos o desejo, a ousadia de desejar e a busca pela compreensão, pela leitura”. Nesse sentido, a autora ressalta que é necessário entender que o mecanismo de interpretação do sujeito-leitor não pode ser visto como um simples instrumento didático e unilateral no instante da compreensão do texto.

Para tanto, é preciso que se efetive uma proposta didático-pedagógica em que os textos literários comecem a possibilitar o letramento literário e a formação de leitores proficientes no espaço escolar, um ensino de literatura que seja capaz de promover novas experiências leitoras, ampliar perspectivas e vivências de mundo, contribuindo, gradativamente, tanto para o refinamento da proficiência leitora, quanto para a formação crítica do aluno/leitor.

Compreende-se que, nesse caso específico, o professor de língua portuguesa do Ensino Médio deve priorizar como prática pedagógica o diálogo do exercício da leitura do texto literário em sala de aula como uma forma

de favorecer a construção de sentidos, a troca de experiências significativas que colabore na ampliação de novos horizontes do leitor em formação.

Uma parcela significativa de autores contemporâneos tem alertado tanto para a problemática do ensino com a literatura no referido segmento, como também para a necessidade de uma reformulação nos pressupostos didático-metodológicos vinculados a essa prática no âmbito escolar. Reconhecendo a urgência de uma alternativa metodológica para o uso do texto literário, Zilberman (2008, p. 51) destaca que é necessária uma “alteração do modo como a literatura circula na escola”, já que, estando tradicionalmente incorporada ao serviço da norma linguística, deixou de exercer sua maior contribuição educativa, isto é, promover a emancipação do indivíduo.

Um ensino de literatura que se preocupe com a formação do leitor. [...] que se fundamente numa prática dialógica [...] E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental. (Zilberman, 2008, p. 53-54).

Deve-se trabalhar a leitura literária de forma organizada e planejada dando-lhe o merecido valor e oportunizando ao aluno um real encontro com obras literárias proporcionando, tanto ao professor quanto ao aluno, um trabalho prazeroso no sentido de se avançar para o difícil e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos.

Guimarães e Batista partem do princípio de que

[...] toda atividade de leitura implica, para o leitor, a percepção e a compreensão de duas instâncias textuais, a que projeta o leitor num universo linguístico, no mundo da língua e seu sistema, e a que projeta o leitor no mundo do uso da língua e seus efeitos de sentido, derivados de uma prática de linguagem contextualizada. Para que

essas instâncias sejam atingidas, as atividades de leitura devem estimular, ao lado das atividades de compreensão dos sentidos textuais, a formação de um leitor crítico, aquele que se distanciará do imaginário de um decodificador da palavra (e suas formas), de um mero decifrador de sinais linguísticos. (Guimarães; Batista, 2012, p.18)

Além disso, o estímulo à leitura deve ser objeto de preocupação constante no cotidiano escolar. A valorização da leitura, considerada num sentido amplo, advém de sua importância para inclusão do sujeito numa cultura letrada. Nesse sentido, o ato de ler textos literários ultrapassa habilidades simples de decodificação e conhecimento do signo linguístico, a capacidade de atribuir sentido ao decodificado ancora-se na habilidade de compreender o que chega por meio das informações descobertas, permitindo analisá-las e se posicionar frente a essa realidade.

Na verdade, a leitura literária não é uma simples prática escolar, mas um processo desencadeado pela vontade ou necessidade do leitor em interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências fantásticas, compreender e decifrar a realidade. Isso só será possível pelo ato de ler constantemente obras cada vez mais ricas de significados.

Afinal,

[...] a leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem saímos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não podemos viver realmente de textos (Silva, 2008, p.25).

É necessário abrir espaço para uma discussão mais ampla sobre conteúdos e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa quanto ao trabalho com textos literários no Ensino Médio, pois existem lacunas nesse processo de formação acadêmica dos profissionais, quanto ao momento

destinado a introduzir, desenvolver e aprimorar esses alunos ao universo literário.

Nessa etapa da vida do aluno o objetivo é fortalecer e consolidar o interesse pela leitura, em especial a literária, e prepará-lo para que tenha condições de se posicionar, comentar, debater e se pronunciar acerca de vários temas sobre o mundo que o cerca. Por isso, o professor não pode deixar de destacar a grande contribuição que os textos literários têm durante o processo de formação do aluno como leitor e na sua condição humana.

A competência profissional do professor relaciona-se, também, à dimensão humana, que valoriza as diferentes relações entre os homens, bem como a capacidade de compreensão, respeito mútuo, colaboração e empatia. Se temos a compreensão de que a profissão docente se justifica pelo compromisso moral e pelo compromisso com a comunidade, a competência profissional torna-se indispensável e sua configuração é possível, entre outros aspectos, mediante a autonomia profissional. (Papi, 2010, p. 43)

O aluno do Ensino Médio entrará em contato com a diversidade de gêneros textuais, obras e temas, obtendo ganhos na qualidade de sua leitura e ampliando seu conhecimento acerca da realidade do dia a dia. Com isso, pode-se pensar e reafirmar que o papel do professor como orientador é de suma importância durante toda a jornada literária, pois contribuirá para que o aluno obtenha uma formação integral como leitor, escritor e cidadão ético e consciente e ainda, que sinta um prazer necessário a continuar lendo outras obras literárias, ou relendo-as ao longo de sua vida.

Segundo Ramalho,

[...] os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas neces-

sidades e possibilidades. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo. (2011, p. 66).

A leitura de textos literários também pressupõe a participação do leitor na constituição dos sentidos linguísticos. Embora o aluno possa lançar mão do dicionário para saber o significado de uma palavra, ele nunca exprime o real sentido contextualizado, conseqüentemente, trabalhar a leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras, inclusive conotativo, num conjunto mais amplo de ideias.

Sendo assim, ler textos literários é uma atividade de produção de sentidos. É pela linguagem que o ser humano se relaciona entre si e no mundo que o rodeia, com todas as complexidades decorrentes de aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos. Uma das formas de contato com a linguagem verbal é a leitura quando o ser social estabelece diferentes maneiras de interação com outros membros da sociedade, ou seja, a boa leitura abre portas para a compreensão e interpretação das atividades simbólicas que caracterizam os mais variados tipos de contato social.

Pode-se considerar que, como elemento singular da interação verbal, o texto literário é entendido como unidade de comunicação e de conhecimento de mundo construído por elementos do sistema da língua e por aspectos que dizem respeito ao uso da unidade textual e sua abertura para a pluralidade de sentidos.

Entende-se que as aulas de língua e os textos literários devem caminhar juntos, pois só assim será possível formar um leitor consciente de seu papel cooperativo, produtivo e reflexivo. É a partir da sua leitura

que o aluno compreenderá a funcionalidade e a beleza do texto literário, transformando-o como ser humano dotado de conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o cerca à medida que suas leituras avancem, mostrando a importância da literatura para formação do aluno.



<https://www.artstation.com/artwork/5vXxmJ>



'O cortiço': Os horrores sociais

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/>

6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”, ou seja, é um procedimento metodológico organizado a partir de um conjunto de atividades ligadas entre si, tendo como objeto unificador o texto.

Esse procedimento organiza o planejamento do desenvolvimento de habilidades e competências da Língua Portuguesa, ou seja, das dimensões ensináveis por meio de textos literários, objeto da sequência didática, propiciando aos alunos o domínio de uma prática de linguagem “real”, estimulando a formação de leitores literários proficientes e facilitando sua aprendizagem de forma progressiva no âmbito da leitura.

A sequência didática que deu origem a este caderno de orientações foi organizada em 10 etapas, seguindo o esquema proposto e sistematizado pelos teóricos, tendo por objetivos gerais:

- ✓ Explorar a obra *O cortiço* observando como os problemas socioeconômicos influenciam a vida dos moradores;
- ✓ Estabelecer relações entre a obra *O cortiço* e alguns aspectos sociais presentes na atual realidade brasileira;

- ✓ Estimular o gosto pela leitura, enriquecer o vocabulário e despertar o hábito leitor, numa perspectiva reflexiva e crítica;
- ✓ Possibilitar a interação e trabalho em grupo.

As atividades baseiam-se também nos pressupostos da teoria da Estética da Recepção que têm como fundamento central a ideia de que nenhuma obra está inerte às determinações históricas e às condições de recepção a que está exposta com o passar do tempo. Sendo assim, a teoria recepcional consiste na relação de sistemas de eventos comparados e específicos, ou seja, a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e quando é estudada.

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e de seu tempo, a inclui ou não, como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem e novas experiências. Nessa perspectiva, a teoria se relaciona diretamente com os objetivos propostos no material desenvolvido oferecendo alternativas didáticas, por meio da identificação de estereótipos de valores positivos em textos literários, como elemento que influencia as escolhas dos alunos na leitura dessa categoria de texto no Ensino Médio.

De acordo com a teoria da Estética da Recepção o horizonte de expectativa do leitor aumenta na medida em que ele avança em seu nível de leitura; a cada novo texto, a cada nova obra, ampliando as possibilidades de maior diálogo com o texto e com tudo que pode ser acrescentado por meio da leitura, independentemente da época e do contexto histórico em que tenha sido escrito, fundamentando a escolha desses pressupostos para a

análise dos resultados. A expressão “horizontes de expectativas”, enfatizada por Jauss (1994), pode determinar a reação do leitor em relação à obra literária. A obra cria expectativa no leitor, que terá acesso ao novo conhecimento abordado no texto literário, por meio da forma como é apresentado, recebido e compreendido.

Neste caderno de orientações, apresenta-se a obra *O cortiço* como ponto de partida para identificar o universo que os alunos pretendem conhecer e, na medida em que se instigue a participação e o estabelecimento do resgate de conhecimentos prévios e analogias com a realidade desses sujeitos, aprimorar o processo progressivo de aproximação e compreensão do texto e suas repercussões nas representações e estereótipos estabelecidos, ensejando sentido no mundo social.

Perguntas e respostas fundamentam a compreensão do texto, que se dá em horizonte progressivo da experiência estética na leitura. Por sua vez, a interpretação ocorre em um horizonte retrospectivo de compreensão da obra, com a função de esclarecer, elucidar informações e buscar sentidos. Sendo assim, a aplicação dessa sequência tem por objetivo identificar as mudanças históricas pelas quais o texto passou e o modo como foi assimilado ao longo do tempo. À vista disso, o conhecimento histórico é o elemento que possibilita a leitura reconstrutiva e visa, por meio de estudos comparativos da realidade, a aproximação, apropriação do conteúdo e busca de um efeito de sentidos dos estereótipos estabelecidos na obra em questão.

Nessa perspectiva, Jauss (1994) acredita que no momento da compreensão, de forma simultânea, se inicia o processo de interpretação. Por consequência, a interpretação pode ser considerada a forma explícita da compreensão, que equivale compreender alguma coisa como resposta.



Aluísio Azevedo

Dessa maneira, se o texto for considerado como a pergunta, a compreensão desse texto significa responder às perguntas que ele propõe.

Com isso, o leitor traz para a realidade em que vive acontecimentos obtidos por meio dos textos da ficção e leva para a ficção fatos de textos reais e históricos, baseados no seu entendimento da visão de mundo e da diversidade de interpretações que já fez, das quais assimilou conhecimentos para serem utilizados em novas leituras, que realizará e como reagirá ao que o texto lhe propõe.

No caso do trabalho com a obra *O cortiço* e a busca pela identificação dos estereótipos, essa relação será estabelecida na medida em que as características dos personagens que formam as representações possam ser identificadas e relacionadas aos contextos sociais que os alunos estão inseridos, estabelecendo idas e vindas a contextos diversos para identificação do eixo comum, o estereótipo. Constitui-se como o nível que fechará o processo de compreensão, guardando em si tanto a compreensão, quanto a interpretação.

A aplicação dessas atividades também ganha significado fora de seu contexto original, imediato, pois é um exercício de compreensão que leva em conta, de forma comparativa, a temporalidade.

A aplicação dessa sequência tem uma finalidade fundamental: “comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção.” (Jauss, 1994, p. 46). Sendo assim, torna-se relevante discorrer nesta etapa sobre a experiência estética vivenciada a partir do contato com a obra *O cortiço*, em especial, as relações estabelecidas para a identificação dos estereótipos, relacionando os aspectos históricos, os de percepção estética e os retrospectivos desenvolvidos pelo contato com a obra, aspecto fundamental de toda teoria fundada na recepção, que se constitui como o fruto do relacionamento entre obra e leitor.

A seguir, apresenta-se a sequência didática sugerida para aplicação de atividades elaborada em 10 etapas distintas. Ressalta-se que essas orientações e sugestões podem ser modificadas e ressignificadas pelos professores aplicadores conforme as suas experiências, vivências e saberes estabelecidos com os alunos.

ETAPA 1

TÍTULO	Conhecendo Aluísio Azevedo - autor da obra <i>O cortiço</i> .
OBJETO DO CONHECIMENTO	Literatura brasileira- principais autores
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita.
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
ESTRATÉGIAS	<p>1. O professor pode apresentar à turma as seguintes informações:</p> <p>1.1 Biografia do autor;</p> <p>1.2 Contexto histórico-social da época em que o romance foi escrito;</p> <p>1.3 Influência do darwinismo e outras teorias científicas da época presentes na obra de Aluísio Azevedo.</p> <p>(Anexado material que pode ser utilizado nessa apresentação - anexo 1)</p> <p>2. Dividir a turma em grupos para que os alunos desenvolvam, com o auxílio do celular ou outro suporte, atividade de pesquisa sobre o autor da obra <i>O cortiço</i>, contemplando os aspectos abaixo:</p> <p>2.1 Principais temas abordados e sua relação com o contexto de produção do romance e com as teorias científicas;</p> <p>2.2 Representação social dos personagens.</p> <p>OBS: Como atividade extraclasse, os alunos deverão realizar a leitura sobre o Capítulo III da obra <i>O cortiço</i> para a aula seguinte. Acessar em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/cortiço.pdf</p>
TEMPO ESTIMADO	50 min.

ETAPA 2

TÍTULO	Aproximação da vida cotidiana do cortiço apresentado na obra <i>O cortiço</i> .
OBJETO DO CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações intertextuais e interdiscursivas no contexto de produção do texto. ✓ Estereótipos na literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p> <p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>
ESTRATÉGIAS	<p>1. Realizar a leitura do Capítulo III da obra <i>O cortiço</i> com os alunos apresentado a seguir:</p> <p><i>Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada sete horas de chumbo. Como que se sentiam ainda na indolência de neblina as derradeiras notas da última guitarra da noite antecedente, dissolvendo-se à luz loura e tenra da aurora, que nem um suspiro de saudade perdido em terra alheia. A roupa lavada, que ficara de véspera nos coradouros, umedecia o ar e punha-lhe um farto acre de sabão ordinário. As pedras do chão, esbranquiçadas no lugar da lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma palidez grisalha e triste, feita de acumulações de espumas secas. Entretanto, das portas surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xícaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela para janela as primeiras palavras, os bons-dias; reatavam-se conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que altercavam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. De alguns quartos saíam mulheres que vinham pendurar cá fora, na parede, a gaiola do papagaio, e os louros, à semelhança dos donos, cumprimentavam-se ruidosamente, espanejando-se à luz nova do dia. Daí a pouco, em volta das bicas era</i></p>

um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já se não destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço. Começavam a fazer compras na venda; ensarilhavam-se discussões e resingas; ouviam-se gargalhadas e pragas; já se não falava, gritava-se. Sentia-se naquela fermentação sanguínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida, o prazer animal de existir, a triunfante satisfação de respirar sobre a terra. [...]

2. A partir da leitura do capítulo III, em grupo, os alunos apresentarão os relatos de suas expectativas em relação ao estudo da obra. Em seguida, será realizado o levantamento do conhecimento prévio dos alunos referente ao texto trabalhado, por meio das perguntas norteadoras:

- a) Encontrando-se o país em processo de grandes mudanças, de que forma estavam organizadas as relações entre as transformações urbanas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, no período posterior à abolição da escravidão e o difícil convívio entre pessoas escravizadas, imigrantes e o poder público?
- b) Quais as influências, estereótipos e motivações do autor ao abordar aspectos da realidade social brasileira em *O cortiço*?
- c) A partir da apresentação dos personagens da obra pelo autor, de que forma se estabelece a complexa relação entre os moradores de um cortiço? Quais estereótipos identificados?
- d) Explicar a relação entre a linguagem utilizada neste capítulo e as teorias científicas da época, exemplificando com expressões, termos e estereótipos presentes na narrativa.

TEMPO ESTIMADO

50 min

ETAPA 3

TÍTULO	Conhecendo os tipos de moradia no Brasil e sua relação com as questões socioeconômicas.
OBJETO DO CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos literários e não-literários ✓ Função social da literatura ✓ Estereótipos na literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO	Práticas de estudo e pesquisa Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.</p> <p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>
ESTRATÉGIAS	<p>Após a discussão dos temas estudados no encontro anterior, solicitar aos estudantes a realização de pesquisa em sala de aula, com utilização do celular ou outro suporte, sobre moradias em áreas de risco no Brasil, de forma que entendam e conheçam a realidade vivenciada por muitos brasileiros ou até mesmo por eles. Os participantes devem identificar e descrever os seguintes tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Perfil socioeconômico dos habitantes de moradias em áreas de risco no Brasil. b) Situações vivenciadas pelos moradores em habitações coletivas e personagens estereotipados dessas moradias com base na leitura da obra <i>O cortiço</i>. c) Relação do poder público com essas áreas de risco, questões atuais que envolvem a desigualdade social brasileira. d) As influências que uma habitação coletiva exerce na vida de seus moradores e características marcantes dessas moradias. <p>2.Fazer os registros das informações coletadas e apresentar no encontro seguinte.</p>
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

ETAPA 4

TÍTULO	Apresentando os tipos de moradia no Brasil e sua relação com as questões socioeconômicas.
OBJETO DO CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos literários e não-literários ✓ Função social da literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO	Práticas de estudo e pesquisa Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.</p> <p>(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>
ESTRATÉGIAS	<p>1. Os alunos deverão fazer a apresentação sobre as questões pesquisadas na aula anterior, observando os tópicos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Perfil socioeconômico dos habitantes de moradias em áreas de risco no Brasil. b) Situações vivenciadas pelos moradores em habitações coletivas e personagens estereotipados dessas moradias com base na leitura da obra <i>O cortiço</i>. c) Relação do poder público com essas áreas de risco, questões atuais que envolvem a desigualdade social brasileira. d) As influências que uma habitação coletiva exerce na vida de seus moradores e características marcantes dessas moradias. <p>2. Propor aos estudantes para o próximo encontro a realização de um debate tendo como tema moradias coletivas, contemplando as seguintes questões: os participantes deverão se posicionar de forma crítica sobre as vantagens ou desvantagens de residir em moradias coletivas, as relações sociais estabelecidas e estereótipos criados nessa configuração ressaltando argumentos que fundamentem a discussão.</p>
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

ETAPA 5

TÍTULO	Debatendo as questões sociais e estereótipos presentes nas moradias coletivas.
OBJETO DO CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação de marcas de estilo, o tratamento temático e o contexto histórico de produção em textos literários; ✓ A linguagem como prática social historicamente situada; ✓ A presença de valores culturais e humanos em textos literários de diferentes épocas - a identificação de estereótipos.
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura, escrita e oralidade.
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.</p> <p>(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.</p>
ESTRATÉGIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1.A turma pode ser dividida em dois grupos com ideias divergentes para a realização de um debate. 2.O debate sobre moradias coletivas deve contemplar a seguinte polêmica: os participantes deverão se posicionar de forma crítica sobre as vantagens ou desvantagens de residir em moradias coletivas, as relações sociais estabelecidas e estereótipos criados nessa configuração ressaltando argumentos que fundamentem a discussão. 3.Os estudantes devem apresentar um texto resumido sobre seus argumentos.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

ETAPA 6

TÍTULO	Conhecendo nossa língua por meio dos textos literários.
OBJETO DO CONHECIMENTO	Variações linguísticas; Linguagem formal e informal.
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
ESTRATÉGIAS	1. Nesta atividade os estudantes deverão fazer um levantamento das expressões e termos desconhecidos ou populares, relacionando-os aos personagens, estereótipos e aos preconceitos sociais e linguísticos enfrentados por eles. 2. Propõe-se pensar a linguagem não só como um instrumento de comunicação, mas também como um instrumento de interação social, historicamente relevante quando se considera sua utilização e suas diferenças. Apresentar os elementos que fazem parte das variações linguísticas, dos estereótipos, evitando generalizações, observando o contexto de seu uso e enfatizando as diferenças entre a linguagem formal e informal.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

ETAPA 7

TÍTULO	Dialogando sobre a categoria trabalho.
OBJETO DO CONHECIMENTO	✓ Intertextualidade ✓ Função social da literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
ESTRATÉGIAS	1. Os estudantes receberão textos sobre a temática do trabalho (ambientes formais e informais de trabalho), com diferentes perspectivas sobre o assunto relacionando com os trabalhadores encontrados no <i>O cortiço</i> . 2. Após a leitura em grupo, os participantes deverão destacar as principais ideias para discussão com os demais. Aqui serão confrontadas as concepções sobre o trabalho, levando em conta a perspectiva de diferentes grupos sociais e a abordagem da temática no romance <i>O cortiço</i> . A discussão tem como objetivo contrapor as ideias sobre a meritocracia, o acesso ao mercado de trabalho, a formação profissional e a exploração no trabalho e os estereótipos criados no âmbito dessa categoria.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

ETAPA 8

TÍTULO	Aprofundando-se na obra <i>O cortiço</i>
OBJETO DO CONHECIMENTO	Obras clássicas da literatura brasileira
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	<p>(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.</p> <p>(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.</p>
ESTRATÉGIAS	<p>1. Solicitar aos estudantes a realização da leitura do último capítulo do romance com comentários dos alunos sobre os temas que marcaram a narrativa e o desfecho dos seus personagens, observando os tópicos abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A ambição de João Romão; b) A maneira como o casamento é visto no romance; c) As relações de oposição entre os personagens; d) A linguagem utilizada pelos personagens na construção da narrativa; e) Análise sobre a simbologia do papel que o cortiço representa na narrativa.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

ETAPA 9

TÍTULO	Produzindo ideias
OBJETO DO CONHECIMENTO	Produção de textos
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura e escrita
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades. (EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.
ESTRATÉGIAS	1.Os alunos deverão redigir um texto narrativo em grupo, a partir do capítulo XVII, reescrevendo o seu enredo estabelecendo comparativos com temas contemporâneos.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos.

ETAPA 10

TÍTULO	Encenando <i>O cortiço</i>
OBJETO DO CONHECIMENTO	Pesquisa, adaptação e encenação de textos literários clássicos.
CAMPO DE ATUAÇÃO	Artístico-literário
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Práticas de leitura, escrita e oralidade
HABILIDADES DA BNCC	(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos
ESTRATÉGIAS	1. Ao final das atividades, solicitar aos alunos a escolha de uma cena da obra para ilustração, utilizando as ferramentas digitais ou outras ferramentas de alcance. 2. A apresentação dos trabalhos dos alunos na escola poderá ser realizada em dois momentos. Os alunos utilizarão a criatividade para compor os personagens, desenvolver os figurinos e outros elementos e cenários da obra trabalhada, realizando uma intervenção artística.
TEMPO ESTIMADO	50 minutos

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirma-se que a literatura figura entre as formas de expressão humana mais universal e democrática conhecida sendo, inclusive, defendida por Antonio Candido (2004) como um direito humano. Entretanto, enfatiza-se a inclusão da discussão de como a literatura vem sendo compreendida no campo conceitual, acadêmico e, conseqüentemente, como é ensinada nos cursos de formação de professores, pois a realidade mostra que existe uma carência reflexiva sobre a questão que resulta em dissonâncias conceituais no que se compreende por literatura e por ensino de literatura com vistas à formação de leitores consistentes nas salas de aula da Educação Básica, em especial, no Ensino Médio brasileiro.

Desenvolver a educação é um desafio contemporâneo de grandes proporções, ao mesmo tempo em que é uma oportunidade de ação, cujas reverberações se espalharão nos próximos passos e nas novas gerações do país. A construção de projetos educacionais sólidos, gratuitos e acessíveis a todos os cidadãos, igualmente, é um direito essencial, além de constitucional. Uma leitura mais atenta aos dados referidos no início deste trabalho aponta para dificuldades não somente aqueles adscritos à alçada

pedagógica, mas também políticos, culturais, econômicos e estruturais que evidenciam a necessidade de alteração de fazeres no âmbito do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Sendo assim, buscar alternativas metodológicas para que se garanta objetivos básicos de aprendizagem no âmbito na leitura é fundamental,



<https://donaclara.com.br/blog/index.php/2021/06/28/6-livros-para-adolescentes-para-estimular-a-reflexao/>

pois se trata de uma competência básica que o sujeito precisa possuir a fim de que possa interagir com o mundo que o cerca de forma consistente. Por isso, compete aos professores agir no campo pedagógico a que pertencem proferindo mudanças no seu fazer profissional para que cumpram o papel educativo fundamental, que é o de formar leitores em sua completude.

Este trabalho decorre das inquietações que me acompanham desde graduanda do curso de Letras e me motivam a propor e defender, sob consistentes argumentos, que os métodos e metodologias teóricas adotadas pela escola e, principalmente, pelo professor podem levar ao ensinamento de várias formas e aproximar os alunos do mundo real que os cerca.

Dessa forma, esta proposta visa contribuir e estimular a discussão das determinações curriculares que circunscrevem os documentos que orientam o ensino de literatura pelos próximos anos e que ainda estão alheios em muitas salas de aula do Ensino Médio compreendendo que, por meio da teoria da Estética da Recepção e da identificação de estereótipos positivos, pode-se construir alternativas diferenciadas e agregadoras no que se refere ao processo de formação e consolidação de leitores no referido segmento, por aliar o senso comum teórico, metodológico e conceitual aos contextos interno e externo da sala de aula.

Conforme proposto, pretende-se atender às demandas de professores e alunos, bem como auxiliar na qualificação de um relevante ensino de literatura que visa a formação de sujeitos para domínio da leitura do texto literário, em seus mais variados aspectos e em suas múltiplas faces. Esta proposta poderá vir a se posicionar como possibilidade de uma estratégia educacional para preencher as lacunas dos processos de aprendizagem e representar uma alternativa eficaz de enfrentamento às dificuldades no âmbito da leitura que se impõem em nível nacional.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BARBOSA, João Alexandre. **A biblioteca imaginária.** São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 55-68.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018b.

CRUZ, M. F. B. **Inserção do texto literário na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas de uma formação leitora**. Revista Interdisciplinar, ano IV, v. 8, jan. 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres, BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs). **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **formar-se para a Formação docente e profissional: mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NASCIMENTO, Elvira. **Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano**. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org). **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: EDUEL, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010.

PEREZ, Tereza (org.). **BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2.ed. Sulina, 2011.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.



APRESENTAÇÃO CURRICULAR

AUTORA: Marília Cristine Valente Viana



Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB (Mestrado Profissional - 2021) – Linha de pesquisa: “Ensino de Línguas”, da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso - GruPE-LD/UFMA. Especialista em Serviços de Saúde, pela Fundação Osvaldo Cruz/UFMA. Atualmente, é Técnica de Assuntos Educacionais/UFMA e Presidente do Conselho Curador da Fundação Josué Montello, desde 2023. Possui graduação em Letras pela Universidade CEUMA do Maranhão (1999). Exerceu os cargos: Diretora Adjunta de Administração e Finanças – HUUFMA, de 2007 a 2012; Diretora do Departamento de Pessoal, de 2012 a 2019; Assessora do Gabinete Reitoria/UFMA, de 2019 a 2020; Pró-Reitora de Gestão de Pessoas - Universidade Federal do Maranhão, de 2020 a 2023. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos e Administração Financeira e Contábil. Integra grupos de pesquisas e tem interesse no estudo da Literatura Brasileira e Ensino de Língua Portuguesa.

| 74

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha



Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Mestre em Educação, Especialista em Língua Inglesa e Graduada em Letras pela UFMA. Atualmente, é professora associada do Departamento de Letras, do Centro de Ciências Humanas – CCH/UFMA. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) – Mestrado Acadêmico, linha de pesquisa “Estudos de linguagem e práticas discursivas” e do PPGEEB – Mestrado Profissional, linha de pesquisa “Ensino de línguas”. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD). Exerceu o cargo de Pró-Reitora de Extensão e Empreendedorismo, de 2012 a 2015, também na UFMA. Exerceu o cargo de Chefe de Gabinete da Reitoria, de 2019 a 2023, nessa instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de línguas, Análise do Discurso de linha francesa, Linguística Cognitiva, Linguística Textual, gêneros, metáfora e argumentação.



