

Leitura literária na educação básica: um relato do programa de Residência Pedagógica

Danglei de Castro Pereira 

Dalva Suzana dos Santos Silva 

Resumo

Discutimos, neste texto, experiências de bolsistas e preceptores ligados ao subprojeto de Língua portuguesa no projeto de Residência Pedagógica da CAPES (RP) desenvolvido entre 09/2018 e 01/2020 na escola campo Zilda Arns, no Itapoã/Distrito Federal/Brasil, bem como ações de extensão no âmbito do projeto de extensão "Oficina de leitura Literária" sob a égide do ensino de literaturas em Língua Portuguesa (LsELP). As reflexões presentes neste artigo têm como principal objetivo verificar como a experiência do ensino de literatura contribui para a formação da cidadania ao ampliar o leque de formação de acadêmicos nos últimos semestres de licenciatura em Letras em diálogo com preceptores (professores da Educação Básica) e alunos da Educação Básica nas escolas campo descritas neste texto. Nossa hipótese é que a apresentação da literatura, especificamente, e da arte, em sentido amplo, contribui para a formação do cidadão. Para nós a apresentação de obras literárias a alunos/leitores na Educação Básica promove a valorização de identidades lusófonas em um processo dialético que contribui ativamente para a formação de alunos/leitores e, sobretudo, de futuros professores preocupados com a valorização da literatura em sala de aula. O artigo compreenderá diferentes relatos de experiência dos envolvidos nas ações da RP, e no projeto de extensão "Oficina de leitura literária", o que ajudará a pensar a formação de professores e a relevância das atividades da Residência Pedagógica neste contexto. As reflexões e ações desenvolvidas neste texto estão diretamente relacionadas à proposta "Leitura e produção textual na formação e na prática docente do professor iniciante de português/literatura: uma proposta de ensino a partir da diversidade textual e literária" vinculada à Residência Pedagógica, projeto financiado pela CAPES e, indiretamente, ao projeto de pesquisa "Questões em torno do ensino de literaturas em língua Portuguesa no Distrito Federal", com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal- FAP/DF.

Palavras-chave: Escola. Ensino. Literatura. Lusofonia. Biblioteca. Formação.

Literary reading in basic education: an account of the Pedagogical Residence programme

**Danglei de Castro Pereira
Dalva Suzana dos Santos Silva**

Abstract

In this text we discuss the experiences of scholars and preceptors linked to the subproject of Portuguese Language in the project of Pedagogical Residence of CAPES (RP) developed between 09/2018 and 01/2020 in the field school Zilda Arns, in Itapoã / Federal District / Brazil, as well as extension actions in the extension project "Literary Reading Workshop" under the aegis of the teaching of literature in Portuguese Language (LsELP). The main objective of the reflections presented in this article is to verify how the experience in the teaching of literature contributes to the formation of citizenship by broadening the range of academic training in the last semesters of licentiate in Literature in dialogue with preceptors (teachers of Basic Education) and students of Basic Education in the field schools described in this text. Our hypothesis is that the presentation of literature, specifically, and of art, in a broad sense, contributes to the formation of the citizen. For us, the presentation of literary works to students/readers in Basic Education promotes the valorization of lusophone identities in a dialectic process that actively contributes to the formation of students/readers and, above all, of future teachers concerned with the valorization of literature in the classroom. The article will include different reports of experience of those involved in PR actions, and in the extension project "Literary Reading Workshop", which will help to think about teacher training and the relevance of the Pedagogical Residence activities in this context. The reflections and actions developed in this text are directly related to the proposal "Reading and textual production in the formation and teaching practice of the beginner teacher of Portuguese/literature: a proposal of teaching from the textual and literary diversity" linked to the Pedagogical Residence, a project funded by CAPES and, indirectly, to the research project "Issues surrounding the teaching of Portuguese language literature in the Federal District", with support from the Foundation for Research Support of the Federal District - FAP/DF.

Keywords: School. Literature. Teaching. Lusophony. Library. Formation

Introdução

O artigo apresenta resultados de ações no âmbito da Educação Básica, que viabilizaram o contato do leitor em formação com obras literárias em Língua Portuguesa produzidas no Brasil e a formação de professores iniciantes. Valorizamos a leitura do texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar e estimulamos por meio das ações formativas previstas nos projetos o contínuo contato de graduandos de Letras enquanto professores iniciantes com o texto literário em uma interação com alunos e professores da Educação Básica. Utilizamos como espaço de leitura dos textos literários selecionados na ação a Biblioteca da Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, em Campo Grande/MS e, no âmbito da Residência Pedagógica, a Escola Zilda Arns, no Distrito Federal.

Nossa reflexão advém da experiência adquirida no contato com professores iniciantes e alunos da Educação Básica em projetos desenvolvidos desde 2007: 1) projeto “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul”, projeto com apoio do FUNDECT/MS; 2) projeto de pesquisa “O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande/MS”, projeto que contou com o apoio financeiro do CNPq; 3) ações desenvolvidas no PIBID, subprojeto “Língua Portuguesa”, que contou com o apoio financeiro do CAPES, 4) ações desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa “Questões em torno do ensino de literaturas em Língua portuguesa no Distrito Federal”, 6) projeto de extensão “Oficinas de leitura literária”; projetos com apoio da FAP/DF e 7) ações desenvolvidas no subprojeto de “Língua Portuguesa” vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da CAPES.

Nestes projetos abordamos questões envolvendo a leitura literária em ambiente escolar, bem como a importância dada por professores iniciantes ao texto literário quando da formação novos leitores literários. Um dos pressupostos das ações foi considerar a relevância da literatura na formação de leitores literários e, por consequência, de professores preocupados com o objeto literário em ambiente escolar. Focalizamos, portanto, a leitura literária como importante instrumento na formação do leitor e a compreendemos como uma das premissas deste estudo.

Lembramos que dada a extensão deste trabalho restringimos nossas observações ao relato de atividades desenvolvidas em oficinas de leitura literária realizadas na E. E. Dolor Ferreira de Andrade, em Campo Grande/MS de 2012 até o ano de 2015 e ações desenvolvidas no subprojeto de “Língua Portuguesa” em ações do Programa de Residência Pedagógica da CAPES realizadas entre 08/2018 e 01/2020, desenvolvidas na Universidade de Brasília (UnB). Deixamos claro, entretanto, que o recorte para este texto envolve ações realizadas em um *continuum* nos últimos anos e que tem como principal foco ampliar e contribuir para o contato de alunos e professores da Educação Básica, professores e pesquisadores universitários,

licenciandos em Letras das universidades envolvidas na ação, sempre com a preocupação de formar leitores literários.

Literatura, leitura e a formação do leitor: a questão da diversidade do literário

Nos dias atuais observamos que, desde a Educação Básica até a Educação Superior, muitos alunos, por vários motivos, não têm contato frequente com uma grande diversidade de textos literários. Mesmo em um cenário de rarefeito contato com obras da tradição literária a escola assume, ainda, lugar de destaque na formação de leitores literários, o que faz da escola como importante espaço de acesso e de interação desses alunos/leitores com diferentes gêneros textuais e literários.

Cabe, então, à escola a importante tarefa de contribuir ativamente na formação de leitores literários e conseqüentemente produtores de textos em uma multiplicidade de gêneros. Ao compreende que

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (BRASIL, 1997, p.36).

Acreditamos que o professor de Português/literatura ao contribuir com a formação de um leitor deve ser também ser um leitor autônomo, o que levaria a uma maior possibilidade de proporcionar aos alunos um convívio prazeroso com a leitura literária que levará, parafraseando Lajolo (2000), pela leitura da palavra, a ampliação da leitura de mundo.

A perspectiva de língua que embasa nossa proposta é a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, arte e ação via interação social. Nesse sentido, o enfoque metodológico aqui apresentado se fundamenta em estratégias de ensino integrado entre língua e literatura por meio da produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvidas sob uma perspectiva textual e enunciativa e procurando, na medida do possível, privilegiar os diferentes gêneros literários.

No âmbito da Residência Pedagógica este estudo descreve ações desenvolvidas por 24 licenciandos em Letras da Universidade de Brasília (bolsistas desse subprojeto), perfazendo um total de 24 alunos atingidos como residentes; além dos bolsistas de extensão que trabalharam no projeto de extensão "Oficinas de leitura literária". As ações envolveram, ainda, 06 preceptores, professores da educação Básica, um professor orientador, docente da universidade de Brasília, e estarão voltadas para os alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, do EJA do Ensino Fundamental e, quando possível, do Ensino Médio nas Escolas campo: CEF Doutora Zilda Arns, localizada na Q 378, AEO2, Itapoã/DF. As ações nas

oficinas de leitura literária foram realizadas na E. E. Dolor Ferreira de Andrade, em Campo Grande/MS.

Entre as ações implementadas destacamos o desenvolvimento de estratégias didáticas que não apenas contribuíram para a valorização da leitura literária na interação universidade Educação Básica, bem como a produção textual como atividade fundamental à formação e à prática docente do professor iniciante que oportunizaram e estimulem nos professores e alunos envolvidos o prazer da leitura literária em sala de aula.

A preocupação central foi a formação de futuros professores de Português preocupados com o incentivo à leitura e conscientes do papel da leitura e da escrita no cotidiano escolar. Formar professores que fomentem a leitura sob a perspectiva de valorização dos gêneros textuais e literários, com ênfase nos gêneros literários, como aspecto central das ações descritas neste texto.

A literatura e seu ensino: desafios

Lajolo (2000) comenta que muitos textos literários são utilizados como pretexto para atividades formais de uso de linguagem e ensino de conteúdos meramente gramaticais e de estrutura de língua em contexto escolar. Entendido como apêndice de atividades de estrutura de língua, o trabalho com o texto literário, retomando Lajolo (2000), não acrescenta muito no que se refere à formação humana do leitor diante do objeto artístico, nesse caso, o literário. Para Silva e Silveira (2013)

no cotidiano da escola, mais especificamente no da sala de aula, os gêneros literários têm exercido o papel de apêndice da gramática e do ensino; pretexto para interpretações prontas e acabadas, e, quando não, vistos como mero passatempo. Outro equívoco é associar a leitura literária ao mero prazer, como se prazer ou desprazer pela leitura não fosse uma produção social e cultural, pois ninguém nasce gostando ou não de ler; tendo prazer ou não pela leitura. (p. 93)

Na aresta do que Silva e Silveira denominam por interpretações “prontas e acabadas”, as considerações de Cosson (2011) compreendem que o ensino de língua de forma descontextualizada, muitas vezes, cria obstáculos ao contato detido e crítico do leitor em formação com o literário, pois

(...) no ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (COSSON, 2011, p. 22)

Em um quadro complexo no qual o texto literário funciona como “apêndice para questões gramaticais” e o “recontar a história” o espaço para a reflexão estética e a

compreensão cultural inerente à arte literária fica relegada a um segundo plano, levando, muitas vezes, ao distanciamento de tensões reflexivas mais detidas em relação ao texto literário, que acaba refém de um ensino de literatura que tangencia a materialidade do texto literário em função de paralelos ligados ao ensino de gêneros textuais¹³.

Entendemos, no entanto, que o ensino de literatura em ambiente escolar no século XXI estabelece um desafio ao professor de Língua Portuguesa/Literatura, qual seja, encontrar um meio de apresentar o texto literário que proporcione a formação do leitor literário e a interação de fato deste leitor com o objeto artístico, entendido como principal agente na formação dos leitores literários. Cada indivíduo faz a leitura do mundo de acordo com a sua realidade. Ao entrar em contato com o literário, o leitor amplia seus conhecimentos individuais e tende a potencializar sua formação humana, retomando Candido (2001), ou seja, amplia sua visão do mundo. Este processo de formação ampla é fomentado pelo contato de leitores com obras literárias, o que desenvolve nos leitores um processo contínuo de letramento.

Para Cosson (2011, p. 11) “letramento: trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.”

Para nós a apresentação do texto literário é, antes de tudo, um caminho profícuo para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com suas escolhas culturais e, por isso, uma importante forma de contribuir na formação do sujeito em um sentido amplo, para lembramos as ideias de Candido (2001).

Um estudo sobre o ensino de literatura: Residência Pedagógica.

A proposta de Residência Pedagógica aborda elementos estruturais das oficinas de leitura literária e entra em consonância com a preocupação de contribuir para a formação de leitores literários de maneira integrada com a valorização do discurso artístico em ambiente escolar; aspecto central nas ações desenvolvidas no subprojeto de Língua Portuguesa no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

Como instrumental metodológico, seguimos o método linear de leitura literária; uma adaptação livre das ideias de Abramovich (1997) e Aguiar e Bordini (1993). Nesse percurso metodológico, o principal foco é o texto literário *Stricto Sensu* e a leitura em sala de aula evita dramatizações e/ou utilização de aspectos cênicos. A ideia é preservar e manter a pontuação e o ritmo do texto, utilizando um tom constante na voz durante a leitura. A disposição das carteiras é em círculos ou semicírculos, evitando o modo habitual de organização da sala de

¹³É importante dizer que não questionamos a ampliação da apresentação da diversidade de gêneros textuais na Educação Básica, conforme Marcuschi (2001) e Bakhtin (1997), antes alertamos para a necessidade de valorização das especificidades dos gêneros literários nesta apresentação.

aula em fileiras horizontais/verticais. Tal organização permite que o contador/leitor veja e seja visto por todos os envolvidos durante a leitura e possa mediar possíveis intervenções.

O método linear¹⁴ prevê como passos metodológicos: a) a leitura de diferentes textos literários, b) ambientação do autor no contexto historiográfico, c) leitura do texto propriamente dito, seguido de debate acerca da leitura realizada, d) produção pós-textual e e) comentários das produções pós-textuais por parte dos alunos envolvidos na oficina. Nos comentários e na produção dos pós-textos, os ouvintes têm a possibilidade de interagir com o texto lido e, por vezes, ao construir novos arranjos discursivos minimizam as dificuldades iniciais de leitura, percebendo aspectos lúdicos nesse processo. A intenção central da proposta foi ampliar o contato do leitor com o texto literário e, na medida do possível, com as demais manifestações artísticas, tomando o cuidado para não transformar esse trabalho em armadilha para o professor. Para Lajolo.

O contexto escolar brasileiro, no qual discussões *sobre* e propostas *para* usos do *texto literário em classe* podem transformar-se em armadilha para o professor que, sentindo-se fragilizado, busca respostas imediatas para seus problemas concretos. Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto (LAJOLO, 2000, p.14).

Observamos que alguns alunos na faixa etária que trabalhamos, 13 e 17 anos, descritos como “pouco interessados” em atividades de leitura e produção de texto por professores das escolas, realizaram de maneira satisfatória as atividades propostas. Entendemos que o ponto chave para o interesse dos alunos nos temas discutidos foi propiciar discussões relevantes a partir das leituras realizadas sem, contudo, nos preocuparmos com um caminho trilhado de forma metódica com os alunos. Novamente recorrendo a Lajolo (2000),

[...] o professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 2000, p. 21-22).

É neste contexto de “entendimento” que a formação do professor de literatura deve passar por uma valorização da teoria e da crítica literária como espaço de construção da leitura e trabalho *Stricto sensu* com o texto literário. Um ponto importante no ensino de literatura é

¹⁴ Reflexões sobre o método linear foram publicadas no artigo: PEREIRA, D. C. de. "Questões em torno do ensino de literatura". Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324550783_QUESTOES_SOBRE_ENSINO_DE_LITERATURA. Acesso em 22/03/2020.

demonstrar para o aluno que o texto literário proporciona o contato com traços culturais de uma determinada sociedade, ou seja, valorizar o literário é uma forma de compreender a diversidade cultural, novamente recorrendo a Candido (2001).

A título de exemplo da validade da apresentação específica do texto literário a leitores em formação, comentaremos uma atividade desenvolvida na Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade em Campo Grande/MS que focalizou o conto “No dia que explodiu Mabata-bata”, de Mia Couto. Seguindo os passos do método linear, em um primeiro momento, organizamos a sala em semicírculo, e, posteriormente, ambientamos nosso leitor face ao autor moçambicano para, na sequência, ler e discutirmos o conto. Por fim, os alunos construíram uma série de pós-textos que comentamos ao final da ação via debate produzido pelos ouvintes.

Os alunos demonstraram interesse pela leitura do conto. Fizeram questionamentos sobre o autor e discutiram a presença do nacionalismo no conto em discussão, o que possibilitou um paralelo com os textos de afirmação de identidade nacional na África em um paralelo com o conteúdo e citação de poemas como “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias no contexto brasileiro.

A valorização da cultura africana e o desconhecimento destes valores no universo brasileiro geraram discussões pertinentes em relação ao sentido de terra e violência presentes no conto, que focaliza, metaforicamente, a guerra e a luta pela independência em Moçambique. Em seguida, os alunos produziram desenhos livres sobre o conto trabalhado. Os pós-textos indicaram que compreenderam o enredo e a temática do conto, algo avaliado como produtivo na atividade ao apresentar uma interação do público ouvinte com um conto pouco conhecido.

Outro texto que trabalhamos nas oficinas foi o conto “A fogueira”, também de Mia Couto. Nesta atividade, relacionamos o texto de Mia Couto com a curta metragem “Borrinho”, produzida, em setembro de 2006, por Arturo Sabóia e Paulo Barbosa. Nesta atividade discutimos, ainda, o papel do cinema ao traduzir uma obra literária para diferentes linguagens; mas que, como é o exemplo do curta metragem “Borrinho” dialoga com textos literários, no caso, o conto de Mia Couto.

A temática da solidão, do abandono na velhice, metaforizados na presença de uma desvalorização do local garante a aproximação entre os dois textos artísticos. Esta aproximação contribuiu para a ampliação do horizonte de expectativas dos ouvintes e favoreceu a formação de leitores em um processo mais amplo de compreensão da arte. Como lembra Lajolo (2000), a escola deve ambientar a criança na realidade que ela vive,

[...] traduzindo a historicidade dessa noção de criança para o panorama da infância brasileira e dos livros a ela destinados, cumpre ao professor de Língua Portuguesa entender que a criança em quem Jansen pensava ao traduzir clássicos infantis para a editora Laemmert era diferente da criança para o qual Olavo Bilac compôs suas *Poesias infantis*; esta, por sua vez, não se confundia com a criança para o qual Monteiro Lobato criou o Sítio do Picapau Amarelo,

e nenhuma delas com a criança para a qual Francisco Marins escreveu a saga de Taquara-Poca, a qual também não se confunde com a criança que lê e se identifica com *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho (LAJOLO, 2000, p.23).

Entendemos que o papel do professor como agente ampliador do contato do leitor com estruturas textuais mais amplas foi atingido uma vez que a reação dos ouvintes durante as oficinas demonstram uma gradativa interação com os textos trabalhados, aspecto reforçado pelas perguntas recorrentes em relação a outros textos e a vida e obra de Mia Couto. Entendemos que a apresentação do literário possibilita um caminho para que o professor consiga ampliar a formação do leitor e, com isso, ultrapasse o local em direção à formação mais ampla do aluno e, nesse contexto, o texto artístico, no caso o literário, é um grande aliado na formação de posicionamentos críticos em relação ao meio social abordado nos diferentes textos literários.

Esta observação ilumina as considerações de Lajolo (2000) ao pensar a arte como uma oportunidade para os futuros leitores perceberem o prazer que a leitura literária proporciona, porque, novamente concordando como a autora (2000),

o professor de português deve estar familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão (LAJOLO, 2000 p. 22).

Um dos grandes desafios para o professor de literatura é, portanto, demonstrar ao leitor a amplitude e diversidade de textos literários e, naturalmente, do mundo da leitura e, para isso, entendemos como fundamental ampliar a variedade de autores e gêneros literários apresentados a leitores em formação sem incorrer em pré-conceitos entre obras e autores.

Professor de literatura como provocador: uma experiência da Residência Pedagógica em Língua Portuguesa

Pensando no que foi dito, compreendemos que o papel do professor de literatura é o de provocar o contato do leitor com o literário por meio da progressiva apresentação de textos a leitores em formação, pois a leitura nos transporta para lugares nunca antes imaginados e contribui para a construção do leitor autônomo, conforme Cosson (2011).

As experiências desenvolvidas dentro do subprojeto de "Língua Portuguesa" no Programa de Residência pedagógica da CAPES nos ofereceu um espaço importante para a ampliação de nossas ações desenvolvidas nas "Oficinas de leitura literária". A reflexão sobre a contribuição da leitura literária em sala de aula e na formação do professor em início de

carreira, bem como a oportunidade de graduandos em Letras de interagir com o texto literário no contexto escolar nos pareceu o maior desafio desta nova ação.

Nas ações desenvolvidas na Escola Zilda Arns, região do Itapoã/Distrito Federal brasileiro, 24 bolsistas de graduação, 6 preceptores da escola e o professor orientador trocaram experiências e estabeleceram um diálogo frutífero em relação a importância do ensino de literatura na escola. Um dos bolsistas apresenta o seguinte relato:

Como futuro docente, acredito que o projeto desenvolvido será de grande valia para minha formação profissional, visto que, a experiência em sala de aula, em constante contato com o alunado e também com o corpo docente da instituição escolar, foi uma valiosa ferramenta de ensino-aprendizagem. Porém, pude observar que o ensino de Literatura no contexto da Educação Básica, ainda está aquém das perspectivas e dos objetivos do trabalho desenvolvido. Os preceptores se mostraram muito solícitos: e isso com certeza, foi um subsídio eficaz para que todo o trabalho alcançasse êxito. Dessa forma, conclui-se que a relação entre o professor orientador, através das formações na universidade, também contribuíram para a realização de uma eficiente ponte, entre os residentes e os preceptores, criando um elo de socialização entre as partes (BOLSISTA 1, 2020, p. 7).

Em nosso entendimento, ao ministrar aulas de literatura o professor deve ser um leitor autônomo e as ações desenvolvidas no âmbito da Residência Pedagógica indicam um caminho importante na valorização da leitura literária em ambiente escolar de forma a dirimir o que o bolsista denomina por "o ensino de literatura no contexto da Educação Básica, ainda está aquém dos objetivos do trabalho desenvolvido". Ao ampliar o contato de leitores da Educação Básica com obras literárias e, neste processo, oportunizar a formação de docentes preocupados com o ensino de literatura as ações da Residência Pedagógica indicam uma importante forma de contribuir com formação do "leitor autônomo". Mesmo com essa ressalva, "ainda está aquém", o bolsista observa a importância da Residência Pedagógica em sua formação como futuro professor, sobretudo pela boa experiência formativa que o projeto apresentou ao longo dos quase dois anos de existência.

Esta perspectiva é verificada, também, no relato de um dos preceptores envolvidos na proposta. Para ele:

[...] o curso de formação e as orientações obtidas em reuniões foram essenciais para compreender que o Projeto Residência Pedagógica tem uma visão diferente da que estávamos acostumados a presenciar no estágio supervisionado dos cursos de graduação. A proposta de envolver os residentes como um agente ativo em todas as etapas traz segurança e autonomia para as práticas pedagógicas que irão desenvolver com seus futuros alunos. (...) A leitura planejada e os debates sobre textos literários despertam nos alunos o desejo pelo conhecimento e o prazer pela leitura. A troca de experiências contribuiu para a formação de novas ideias e de novas práticas pedagógicas. Assim, ressalto a importância da vivência que a Residência Pedagógica proporciona na formação de futuros docentes e na formação continuada do professor regente (PRECEPTOR 1, 2020, p. 2).

Ao delimitar uma "visão diferente da que estávamos acostumados a presenciar no estágio supervisionado dos cursos de graduação", o preceptor ressalta a importância da Residência Pedagógica na formação de "novas práticas pedagógicas" que, segundo ele, contribuem para a formação de futuros professores, sobretudo pelo processo contínuo de troca de experiências entre os "futuros docentes [bolsistas do RP] e na formação continuada do professor regente [preceptores]" e, naturalmente, incluindo o professor orientador na IES em uma mútua aprendizagem.

A avaliação positiva é percebida, também, no comentário feito pelo Preceptor 2 em seu relatório final, no qual afirma que "a proposta de envolver os residentes como um agente ativo em todas as etapas traz segurança e autonomia para as práticas pedagógicas que irão desenvolver com seus futuros alunos". Apesar de compreenderem a limitação da proposta que apresenta problemas como "a baixa carga horária" e a precariedade de recursos para o "deslocamento dos bolsistas para a escola", algo também relatado por muitos dos bolsistas, fixada em uma região administrativa distante da Universidade de Brasília, ou seja, do Plano Piloto da cidade, a interação entre escola universidade e a contribuição da RP na formação de futuros professores é listada como principal contribuição da ação de forma unânime pelos preceptores e bolsistas de graduação envolvidos na ação. Esta mesma opinião é verificada no relato do bolsista 2 para quem:

O Programa de Residência Pedagógica serve como uma ponte entre os conhecimentos de cunho teórico desenvolvidos na Universidade de Brasília e a atuação prática do profissional docente em sala de aula. Hoje, há certo distanciamento entre as relações sociais de Universidades e Sociedade Civil. Através de programas de residência, é possível aproximar o setor de pesquisa científica da Academia e a sociedade que não tem a mesma oportunidade de enriquecimento intelectual que os alunos das universidades. Acredito que a licenciatura em Língua Portuguesa pode aproveitar melhor sua carga horária [...] ao colocar os graduandos em contato com a prática docente por mais tempo. É preciso pensar que o treinamento e desenvolvimento profissional nunca pode cessar e quanto maior for o tempo de preparo durante a graduação, melhor será a atuação do estudante. Ensinar exige contato e tempo, então é preciso pensar em estender o tempo de prática dos graduandos para que o curso permita ao recém graduado se sentir com um arcabouço básico para sua entrada no mercado de trabalho. A escola e a IES fornecem tudo que está às suas mãos para a realização e continuidade do programa [Residência Pedagógica]. Compreendendo as limitações de cunho material e de profissionais presentes, acredito que o programa esteja cumprindo bem sua função. As dificuldades encontradas envolvem uma estrutura complexa de atributos que compõe a realidade tanto da escola CEF Doutora Zilda Arns como as escolas públicas do Distrito Federal em geral. Ali temos um exemplo de uma comunidade periférica carente de recursos e de poder econômico. A escola também padece de profissionais, sobrecarregando os que compõe o corpo administrativo e docente. Todavia, em meio a diversas dificuldades, há inúmeros profissionais comprometidos que acreditam em sua profissão e dão força aos demais. (BOLSISTA 2, 2020, p. 15).

Os comentários de Bolsista 2 quando pensados em um sentido amplo que alinha a inquietação dos demais 23 bolsistas do Programa no subprojeto de Língua Portuguesa, por nós orientado, contribui para a percepção da importância de ações que aproximem a Universidade, a escola e alunos de graduação. Pensar na interação direta ainda durante o percurso de formação acadêmica com o *locus* específico da atuação docente, ou seja, a escola de Educação Básica é uma das principais contribuições da Residência Pedagógica e, para nós, aspecto que a individualiza em relação à prática do estágio supervisionado, retomando as palavras do preceptor 1. Entendemos que as ações da Residência Pedagógica são, portanto, importantes na formação de futuros professores.

Pensar a literatura como principal foco de atuação no recorte de Língua Portuguesa, no subprojeto que orientamos oportunizou aos acadêmicos um espaço para trabalharem uma grande variedade de autores e obras e, de forma geral, contribuiu para a formação de futuros professores preocupados com o ensino de literatura e com o que Cosson (2011) denomina por formação de leitores autônomos como premissa para o ensino de literatura, uma vez que

[...] diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse procedimento crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2011, p. 120).

Não sendo um leitor literário autônomo faltam habilidades para que o professor produza uma interação eficaz entre texto e leitor e, por isso, seu papel de provocador de reflexões passa pela apresentação de diferentes textos artísticos aos leitores em formação, aspecto que garantiria a formação de leitores autônomos. Para nós, ao apresentar futuros professores como agentes de formação de leitores em formação, o professor de literatura, antes de mais nada, ser um leitor autônomo, o que ampliaria o leque de contato dos leitores com as formações culturais presentes no âmago do literário, possibilitando, com isso, a apreensão dos valores culturais cifrados nas diferentes obras artísticas que apresentará a seus alunos e futuros leitores.

Entendemos que um dos caminhos para formar leitores literários é, portanto, a apresentação *Stricto Sensu* do texto literário em ambiente escolar, algo difícil nos dias de hoje e que ações como as "Oficinas de leitura literária" e o Programa de Residência Pedagógica são espaços importantes uma vez que possibilitam a construção de caminhos de interação entre agentes envolvidos no ensino de literatura, ou seja, a universidade, a escola, e, em sentido específico, jovens leitores, professores e futuros professores de forma a maximizar a apresentação e valorização da diversidade de textos literários na escola.

Compreendemos, ainda, que muitos dos professores de literatura receberam em sua formação docente uma visão muito superficial de como dar aulas não só de literatura, mas de Língua Portuguesa, ação que demanda uma reflexão mais ampla dentro do sistema de formação de professores na grande área de Letras. Para Consolo (2003):

[...] seguindo esse raciocínio, podemos olhar para cursos de práticas de ensino ou de “treinamento de professores”, por exemplo, nos quais oferecem-se “receitas prontas” para que esses alunos-professores as utilizem em suas aulas: quebra-cabeças elementares, para os quais “tudo” já está praticamente previsto e as ações dos professores todas direcionadas de antemão. Basta “treinar” o professor para seguir as receitas corretamente. (p. 58).

O professor de literatura deverá criar condições didáticas e pedagógicas que contribuam para um melhor aprendizado e, para isso, a instrumentalização teórica é algo necessário fato que procuramos demonstrar na apresentação do método linear de leitura literária. Para nós, não basta trabalhar com diferentes gêneros textuais e literários, mas valorizar suas particularidades e, nesse caso, o literário amplia em muito a ideia de diversidade textual. Novamente recorrendo a Consolo (2003), muitos professores,

[...] em vez de promover a reflexão, prepara-se o (futuro) professor para recorrer a “peças que se encontram ao lado de quebra-cabeças”, como no caso de planos de aula “que sempre dão certo” e de acervo de materiais didáticos especialmente reunidos e direcionados para cada aula dos cursos planejados (p. 58).

Para nós “transformar os planejamentos” em aulas de literatura que focalizem de fato a especificidade do literário é mais um dos desafios do professor de literatura no século XXI. O professor pode proporcionar meios de os alunos se tornarem leitores autônomos, mas para isso, deve, antes de tudo, também serem um leitor autônomo. Aliás, para nós, esse é o papel do texto literário na escola: contribuir para a formação de leitores autônomos.

Conclusão

Com as reflexões descritas neste texto procuramos demonstrar o quão importante é construir caminhos formativos para jovens professores que, em um sentido amplo, crie mecanismos para uma abordagem ao texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar. Formar professores e dar a eles tempo de maturação antes do início de fato de sua carreira docente não só contribuirá para sua formação como diminuirá as tensões iniciais da carreira docente. Pensamos com este estudo demonstrar a validade de ações relacionadas com a proposta do Programa de Residência Pedagógica e, com isso, contribuir para a formação de um espaço para leituras de obras literárias permeadas por reflexões críticas diante do que é fundamental: o texto literário em sala de aula.

A preocupação central das oficinas e ações dos residentes foi propiciar um espaço de mútua contaminação diante da especificidade do texto literário e, nesse processo, despertar no público alvo, alunos da Educação Básica, licenciandos em Letras, professores da Educação Básica e professores universitários, envolvidos na Residência Pedagógica em suas diferentes áreas como orientadores, o interesse pela interação ativa entre a escola e a universidade. Neste texto específico, pensamos essa interação via valorização da leitura literária e, na medida do possível, procuramos inculcar nos envolvidos o gosto pela leitura do literário nos professores, preceptores e alunos de graduação envolvidos na ação.

Além disso, as ações da RP pensadas como prolongamento de uma metodologia em desenvolvimento nas oficinas de leitura literária proporcionaram espaços de contato com textos literários de autoria africana em Língua Portuguesa, o que entendemos como ação sempre válida no contínuo processo de formação de futuros professores, nesse caso, os residentes e bolsistas envolvidos nos projetos que deram origem a este texto.

Como forma de finalizar nossa reflexão, pensamos que a formação do leitor literário passa, sobretudo, pela difusão do texto literário na Educação Básica, algo que coloca mais em evidência a necessidade de trato específico ao objeto artístico, aqui o literário, em espaços formativos como escolas e universidades brasileiras.

Antes de concluirmos nossa reflexão, agradecemos à CAPES pelo financiamento do Programa de Residência Pedagógica e logramos que a iniciativa perpetue.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- AGUIAR, V.T.; BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In.: In: BAKHTIN, M. Vários escritos. 12 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2001, p. 169-191.
- CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol. 43 n^o.2. Campinas July/Dec.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200005 . Acesso em 20/03/2020.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: ed. Contexto, 2011.
- COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. Ed. Cia das Letras, 2012.

- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LAJOLO, M. **Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MACHADO, A. de A. **Brás, Bexiga e Barra Funda**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-36.
- PEREIRA, D. C. de. **"Questões em torno do ensino de literatura"**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324550783_QUESTOES_SOBRE_ENSI_NO_DE_LITERATURA . Acesso em 22/03/2020.
- SILVA, Antonieta M. O. de; SILVEIRA, Maria Inez M. **Leitura para Fruição e Letramento Literário: Desafios e Possibilidades na Formação de Leitores. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. Volume 01, número 01, 2º semestre de 2013, p. 92-101. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> Acesso: março 2020.

Biografia Resumida

Danglei de Castro Pereira é doutor em Letras pela UNESP. É professor de literatura brasileira na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Literatura, também na UnB, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT/Sinop e no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagem da UFMS/Campo Grande/MS. Foi professor orientador no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Língua Portuguesa, entre 08/2018 a 01/2020 e de Estágio Supervisionado na Universidade de Brasília.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8377774749228753>

e-mail: danglei@unb.br

Dalva Suzana dos SantosSilva é Graduada em Letras pela UEMS. Professora da Educação Básica no município de Campo Grande/MS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2405269317311130>

e-mail: dalvasuzana@gmail.com