LITERATURA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Camila Steinhorst[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2567-7790

Vaima Regina Alves Motta[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3373-505X

RESUMO
Este artigo tem como objetivo relatar reflexões sobre a experiência como professora de Literatura durante a dinamização do projeto de Estágio Supervisionado em Letras, intitulado “Do conto ao romance: a experiência do mundo por meio da Literatura”, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Ao longo deste texto, apresenta-se uma breve contextualização sobre os objetivos da disciplina de Literatura no Ensino Médio; sobre o conceito de Letramento Literário, desenvolvido por Cosson (2016) e sobre o projeto de estágio já referido. Em seguida, expõem-se reflexões acerca do empoderamento dos alunos com relação à leitura literária. Trata-se, portanto, de um trabalho que envolve pesquisa bibliográfica, de campo e analítico-qualitativa, e instrumentos como os questionários inicial e final. *A priori*, os resultados obtidos sugerem uma contribuição expressiva com as competências de leitura e de escrita da turma, que demonstrava ter pouca familiaridade com o exercício dessas habilidades no espaço da sala de aula.
Palavras-chave: Literatura. Letramento Literário. Ensino Médio. Colégio Técnico.

ABSTRACT
This article aims to report reflections on the experience as a Literature teacher during the dynamization of the project of Supervised Internship in Letters, entitled "From short story to novel: the experience of the world through Literature"at the Industrial Technical College of Santa Maria, in Santa Maria, Rio Grande do Sul. Throughout this text, it is presented a brief contextualization about the objectives of the discipline of Literature in High School; about the concept of Literary Literacy, developed by Cosson (2016) and about the internship project already mentioned. Then, it exposes reflections about the empowerment of students in relation to literary reading. It is, therefore, a work that involves bibliographical, field and analytical-qualitative research, and instruments such as the initial and final questionnaires. A priori, the results suggest an expressive contribution to the reading and writing skills of the class, which showed little familiarity with the exercise of these skills in the classroom space.
Keywords: Literature. Literary Literacy. High School. Technical College.

[1] Mestranda em Letras (PPGL/UFSM) e graduada em Letras Licenciatura, Habilitação Português e Literaturas, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre Linguagem (NEPELIN) e tutora de educação no Programa Progredir Quarta Colônia, ligado à Subdivisão de Geoparques da PRE/UFSM. E-mail: camila.steinhorst@gmail.com
[2] Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2009), mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), especialização em Linguística Textual pela Universidade de Cruz Alta (1998), graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Cruz Alta (1989). Professora Associada -Nível 1 - da Universidade Federal de Santa Maria.E-mail: vaimamotta@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN)[3] sinalizam a importância da disciplina de Literatura no Ensino Médio, sobretudo da experiência literária, que colabora com a formação de leitores e com uma maior sensibilização, ampliação e/ou renovação da visão do mundo dos estudantes. Essa experiência é o contato direto com o texto.

> Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (Brasil, 2006, p. 55).

O documento ainda afirma que isso "possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido" (Brasil, 2006, p. 55).

A Literatura, no espaço escolar, exerce um papel indispensável para a humanização, porque instrui, ensina, comove, permite deleitar e evadir-se a outras realidades. Nesse sentido, Candido (2004, p. 175-76) defende que a Literatura humaniza, porque "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante". Além do afinamento de emoções, a Literatura promove a vivência de experiências ainda não vividas, trazendo os conceitos de bem e de mal, preconizados por determinadas sociedades a partir de suas convenções, mas que no texto podem ser apoiados, denunciados, combatidos, negados ou confirmados (Candido, 2004). Desse modo, a Literatura é um campo de múltiplos saberes, em especial sobre o homem de cada época.

Para que a reflexão acerca dos valores presentes nas obras ocorra, são necessárias uma maior valorização do texto literário e uma maior exploração de outros campos de saberes em sala de aula. Conforme Todorov (2009),

---

[3] Neste artigo, não adotaremos a Base Nacional Comum Curricular, porque a versão para o ensino médio não havia sido aprovada ainda em 2018, ano em que o estágio foi realizado. Além disso, entendemos que os OCN contextualizam de maneira mais aprofundada a importância da leitura literária.

> O sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (Todorov, 2009, p. 31).

Assim como Todorov, Cosson (2016) propõe que o ensino de Literatura se centre na experiência da leitura do texto literário, ou seja, na experimentação do mundo através da palavra, mediada pelo professor, sem desconsiderar as impressões dos alunos. Com a finalidade de contribuir com esse processo, Cosson (2016) apresenta duas sequências que exemplificam o trabalho docente com Literatura e que, trabalhadas sobre o viés metodológico proposto, promovem o letramento literário. Para o autor, Letramento Literário é uma ampliação do termo Letramento, definido por Soares (2001), pois é um dos usos sociais da escrita.

O Letramento Literário, segundo Cosson (2016), necessita da Escola para se concretizar e tem por função formar leitores aptos a interagirem com a sociedade de forma autônoma. Sabe-se que todo processo de leitura é complexo e se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, independentemente de ser escrito. Martins (1994) inclusive defende que ler também significa aprender a entender o mundo, ou seja, a dar sentido a ele e a nós próprios (Martins, 1994, p. 32-34).

Acredita-se que, a partir da valorização da leitura, pode-se trazer à tona o sujeito ricoeuriano que, segundo Ribeiro (2013), é aquele capaz de se dizer, de agir, de se narrar e de se assumir como autor de seus atos através de sua inserção social (Ribeiro, 2013, p. 6). Para que isso ocorra, não se pode descolar a literatura de seu poder de humanização, mas potencializá-lo por meio de uma mediação qualitativa, em sala aula, com a finalidade de oportunizar a leitura do mundo e de dar o direito a todos de pertencerem a uma comunidade universal que compartilha saberes.

Este artigo objetiva refletir sobre a experiência docente em Literatura no Ensino Médio Integrado ao Técnico, durante o último Estágio Supervisionado em Letras do Curso de Licenciatura em Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para isso, divide-se em seis capítulos, além destas considerações iniciais. No segundo capítulo, contextualiza-se o currículo do curso de Letras, principalmente quanto aos Estágios Supervisionados e os objetivos do projeto *Do conto ao romance: a experiência do mundo por meio da Literatura*, desenvolvido no segundo semestre de 2018, no contexto do Colégio Técnico Industrial de Santa

Maria (CTISM), em uma turma do segundo ano. No terceiro, descrevem-se os sujeitos desta narrativa. No quarto, aborda-se em maior profundidade o projeto de regência dinamizado. No quinto, sintetizam-se as sequências didáticas propostas por Cosson (2016). Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO EM LITERATURA

O currículo do Curso de Letras da UFSM (2011) previa quatro Estágios Supervisionados, dois dedicados ao estudo do contexto e à escrita do projeto e o restante à regência. O Estágio Supervisionado é fundamental para a formação de professores, pois é um momento de crescimento pessoal e profissional, no qual se pode desenvolver capacidades, competências e conhecimentos. Como docente, Alarcão (2010) comenta que é necessário expandir os conhecimentos científico-pedagógicos, incluindo aqueles que se referem ao conteúdo disciplinar, ao currículo, ao aluno e as suas características, aos contextos, e a si mesmo e a sua filiação profissional (Alarcão, 2010, p. 66-69). A partir da experiência como estagiário, é possível perceber a importância de conhecer a si, o aluno e os fins educativos, tendo em vista que a construção de uma escola reflexiva só é possível por meio da interação entre sujeitos que assumem o adequado comprometimento conforme seus papéis.

A fim de experienciar a prática docente na disciplina de Literatura, privilegiou-se o contexto do CTISM, uma Instituição Técnica Federal, vinculada à UFSM e subordinada à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, constituído por 88 professores, por 1243 alunos e por 40 servidores. De modo geral, o colégio apresenta uma ótima estrutura, tendo em vista a disponibilidade de verbas, de prédios de apoio, laboratórios e de materiais, que proporcionam conforto e condições propícias para o desenvolvimento de habilidades básicas e técnicas (Pozzobon; Ganasini, 2017, p. 11). O colégio oferece ao todo 14 cursos que se dividem em quatro modalidades: Educação Profissional, Ensino a Distância, Graduação e Pós-Graduação. De acordo com o Plano Político Pedagógico (2014), o CTISM tem por missão “Educar para uma cidadania consciente”, fundamentando-se em valores como liberdade, justiça, cidadania, consciência ética, compromisso social, democracia, educação, identidade, criatividade e empreendedorismo (Ibidem, p. 21-22).

Percebe-se que há preocupação da Instituição em acatar as políticas educacionais vigentes, bem como em se adaptar a novas condições sociais com o propósito de qualificar o trabalho escolar. A missão do colégio se destaca através do comprometimento com a formação dos sujeitos, isto é, com um ensino voltado para diversas práticas sociais. É evidente nos documentos oficiais a pretensão de consolidar valores humanitários e conhecimentos tecnológicos a fim de contribuir com uma sociedade mais justa, ética e consciente.

Mesmo com uma excelente estrutura, o colégio enfrenta dificuldades. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI[4]), a comunidade escolar apontou empecilhos e estratégias para alcançar as metas almejadas. Como dificuldades, sinalizam o grande percentual de evasão dos alunos, sobretudo na Eletrotécnica e um maior interesse do público pelo Ensino Médio, não pelo Ensino Profissionalizante. Além disso, o PDI também indica fragilidades com relação à aprendizagem dos alunos, tanto por seus históricos quanto pelo grande número de componentes nas turmas, o que dificulta as ações dos professores (Universidade Federal de Santa Maria, 2015).

3. OLHARES PARA OS SUJEITOS DESTA NARRATIVA

O CTISM é reconhecido regionalmente como referência de ensino. Em específico, o Curso de Eletrotécnica é considerado um dos que possuem melhor formação. Este artigo trata especificamente de uma das turmas de Eletrotécnica, na com a qual se trabalhou durante o período de estágio. As aulas da turma referida ocorriam no turno diurno, anualmente, com duração de três anos, incluindo Estágio Curricular Obrigatório na área. O grupo era composto por 38 alunos com idade entre 15 e 18 anos, pertencentes a diversos contextos sociais, haja vista a visibilidade e a importância que o colégio apresenta e recebe na região.

Para construir um perfil da turma, além do estudo do contexto, utilizou-se um questionário investigativo com 21 questões, respondidas por 37 alunos. De modo geral, percebeu-se que a turma era participativa e que, normalmente, relacionava-se bem tanto com professores quanto entre si, apesar de se dividir em três grupos. Ao longo da inserção na Instituição, revelou posturas distintas: ora demonstrava não ser muito receptiva, ora se manifestava muito afetiva. No que tange a preferências, a

[4] O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento público e está disponível para consulta online. Acesse: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/pdi.pdf.

turma parecia ser muito heterogênea devido à grande quantidade de alunos e suas diferentes personalidades, o que fomentou o estabelecimento de grupos e a falta de receptividade com terceiros.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, percebeu-se que os alunos se prendiam a aspectos gramaticais. Conforme os dados do questionário inicial, 20% alegaram ter dificuldade em entender os textos trabalhados em aula; 16% em entender e usar as regras de gramática; 12% em escrever e 7% em escrever corretamente. Essas informações demonstraram a importância de se trabalhar os textos a partir de uma perspectiva mais interativa e reflexiva com a finalidade de tornar a leitura mais significativa (Steinhorst, 2018, p. 13).

Ainda vale ressaltar a alta percentagem (43%) de alunos que declararam ter problemas com interpretação. Os motivos decorrentes desse índice são múltiplos e não há a pretensão de diagnosticá-los neste momento. Em contrapartida a esse dado, muitos alunos se mostraram leitores ávidos, dedicando-se à leitura em intervalos. A visão dos alunos de si próprios confirmava o interesse e gosto pela leitura, bem como a insegurança frente a sua competência como leitores. Acredita-se que essa incerteza está arraigada à crença de que não sabem e/ou não interpretam bem os textos, a qual é geralmente reforçada, nas escolas, através de leituras descontextualizadas.

É interessante também expor as visões dos alunos sobre a disciplina: 38% dos alunos adotam a perspectiva de que Literatura é uma contribuição para compreender o mundo; 25% apostam na disciplina como um meio para aprender a escrever e a interpretar textos; 13% para aprender gramática; 9% para aprender sobre patrimônios culturais; outros 6% acreditam que só aprendem Literatura, porque cai no ENEM, enquanto 9% não responderam (Steinhorst, 2018, p. 17). Além de sinalizarem diversas formações e concepções de língua e literatura, as respostas parecem positivas, pois a maioria demonstra que a disciplina possui significado e utilidade.

Em suma, a turma é composta por alunos de diversos contextos, interessados em obras canônicas e atuais, bem como por temas relacionados à ciência. Com relação às dificuldades sinalizadas pelos alunos, durante o período de observação, reitera-se a falta de prática de escrita e, principalmente, a de reflexão sobre o processo textual. Conclui-se, portanto, que as manifestações de dificuldades com a interpretação de textos e com a expressão de ideias revelaram a necessidade de

promover reflexões sobre suas leituras e sobre o funcionamento da língua em determinados gêneros, de produzir textos e de propiciar que a escrita seja percebida como uma prática social.

4. EM BUSCA DE UMA MEDIAÇÃO QUALITATIVA DO TEXTO LITERÁRIO

Durante o Estágio, indagou-se sobre o papel das disciplinas de Literatura e Humanidades em um Ensino Técnico Profissionalizante. A missão, desenvolvida no Plano Político Pedagógico do Colégio[5], pareceu apontar a importância dessas disciplinas: “contribuir com o processo de humanização dos alunos a fim de construir uma sociedade baseada em valores como ética, solidariedade e justiça” (PPP, 2014, p. 21). Com base nisso, planejou-se um projeto que, por meio de estratégias de Letramento Literário, envolvendo narrativas selecionadas dos gêneros conto e romance, pudesse contribuir com o processo de humanização dos alunos.

Segundo Candido (1995), humanização é o processo que confirma no homem os aspectos que consideramos essenciais, como a ampliação da visão do mundo e o afinamento de emoções (Candido, 1995, p. 180). Abaixo, sintetiza-se em quadro a metodologia proposta por Cosson (2016) e, posteriormente, na última seção, comenta-se sua inter-relação com a humanização:

Quadro 1 – Sequências propostas por Cosson (2016)

Etapas	Sequência básica	Sequência expandida
Motivação	Consiste na preparação do aluno ao estudo/leitura do texto.	
Introdução	Consiste na apresentação do autor e da obra, em curta extensão, acompanhados de esclarecimento sobre a escolha e a importância de ambos, bem como da exposição física dos livros.	Consiste em um momento ideal para o professor explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a obra. Há diversas possibilidades de introdução: o professor pode partir da temática da obra, do acervo da biblioteca e da própria leitura dos primeiros capítulos do livro. Ainda pode ampliar essas possibilidades com a leitura de prefácios, orelhas e outros textos de apresentação.

[5]O Plano Político Pedagógico do CTISM está disponível ao público em: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/ppp.pdf.

<table>
<tr><td>Leitura</td><td colspan="2">Consiste no acompanhamento da leitura dos alunos, porque existe um objetivo a ser cumprido. Com relação a leituras mais extensas propõe que elas sejam realizadas extraclasse. Nesse caso, cabe ao professor convidar os alunos a apresentarem os resultados de sua leitura durante os intervalos de leitura.</td><td>Consiste no acompanhamento da leitura dos alunos. Na “leitura”, Cosson comenta sobre a importância em determinar prazos. Para diagnóstico do andamento da leitura, recomenda-se os intervalos.</td></tr>
<tr><td>Intervalos de leitura</td><td colspan="2">Consiste na socialização dos resultados da leitura por meio de uma conversa ou de atividades mais específicas com o intuito de diagnosticar dificuldades e facilidades no processo de leitura.</td><td>Consiste na leitura de outras materialidades. Cosson exemplifica com três intervalos que contemplam respectivamente uma canção, um conto e uma imagem de mesma temática que a obra central.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Interpretação</td><td colspan="3">Consiste no registro da leitura, ou seja, oportunidade de reflexão sobre a obra lida em dois momentos, um interior e outro exterior.</td></tr>
<tr><td>Primeira</td><td>O interior é a decifração e tem seu ápice na apreensão global da obra lida. Nesse momento, há o encontro do leitor com a obra e a composição do núcleo da experiência da leitura literária.</td><td>Consiste no processo de levar o aluno a traduzir a impressão geral do título e o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Cosson, nessa etapa, recomenda a escrita de um ensaio ou de um depoimento.</td></tr>
<tr><td>Segunda</td><td>O exterior é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Assim, essa leitura pode ser compartilhada e construída coletivamente.</td><td>Consiste no processo de aprofundamento da leitura de um dos aspectos da obra, isto é, a exploração de um recorte, como tema, personagem, espaço etc.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">CONTEXTUALIZAÇÃO</td><td>Teórica</td><td>-</td><td>Intenciona tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra, isto é, verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais.</td></tr>
<tr><td>Histórica</td><td>-</td><td>Procura relacionar o texto com o período de sua publicação, com a sociedade que o gerou ou com a que ele se propõe abordar internamente. Essa contextualização pode ainda se desdobrar em outras, como a biográfica e a editorial.</td></tr>
</table>

	Estilística	-	Focaliza os estilos de época ou períodos literários, mas precisa ir além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais.
	Poética	-	Envolve o estudo da composição da obra como mecanismo de compreensão do funcionamento das obras literárias.
	Crítica	-	Trata da recepção do texto literário. Nesse momento, é importante que o professor não considere uma crítica como a única verdade sobre a obra.
	Presentificadora	-	Busca a correspondência da obra com o presente a fim de demonstrar a atualidade do texto.
	Temática	-	Engloba o estudo da repercussão do tema com uma delimitação rigorosa para que a obra não seja negligenciada.
Expansão	-		Consiste no estudo da intertextualidade da obra, isto é, destaca o diálogo que todo texto articula com outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cosson (2016).

No projeto, os temas abordados nos textos escolhidos foram um motivo de sensibilização do leitor com relação aos textos literários, bem como para tecer reflexões acerca das relações humanas. Dessa forma, previu-se o trabalho com temas universais, tais como amizade, amor, ciência e guerra, que envolvem noções de ética, solidariedade e justiça, valorizadas no Plano Político Pedagógico do CTISM.

O período de regência delimitou-se em duas grandes sequências. A sequência didática é um gênero discursivo, vinculado à abordagem sociointeracionista, que norteia o trabalho docente por meio da seguinte estrutura composicional: objetivos, justificativa, metodologia, pré-leitura (motivação), leitura, pós-leitura e pós-ação. É claro que esse gênero não é fechado, ou seja, o professor tem autonomia para ampliá-lo e ressignificá-lo em decorrência de suas demandas. Em seguida, comenta-se brevemente sobre a dinamização e os resultados obtidos em cada sequência didática.

A primeira sequência contemplou majoritariamente o conto *Último Beijo de Amor*, de Álvares de Azevedo e a segunda o romance *Frankenstein,* além de intervalos de leitura. Ao longo desta seção, serão expostas reflexões sobre o trabalho com o texto literário, bem como possibilidades para o desenvolvimento de uma comunidade leitora humanizada.

Na primeira sequência, a problematização dos termos “romantismo”, “romance” e “romântico”, por meio de discussões espontâneas, situou a turma em relação à polissemia desses termos. Além da exploração dessas acepções, a introdução e a motivação para a leitura de a *Noite na Taverna*, na primeira sequência, também envolveram a exploração de *memes*, gênero de destaque no cotidiano dos alunos devido às redes sociais. A apresentação do autor e da obra, nesse sentido, ocorreu de maneira mais criativa, incentivando uma maior aproximação do leitor com a obra.

Nesse sentido, o recurso de outros gêneros discursivos auxiliou não só com uma eventual falta do livro impresso, mas também para a análise e a comparação entre uma capa formal e uma capa produzida em um gênero que, ao contrário da primeira, continha muita informação sobre o enredo da obra.

Adotou-se a leitura de vídeos, o que possibilitou outras reflexões sobre o conteúdo. Nesse sentido, relacionar gêneros multimodais com o ensino de Literatura se tornou uma alternativa para se aproximar do universo do aluno, tornar as aulas mais dinâmicas e promover o estudo de elementos e combinações semióticas que ainda são pouco trabalhados na escola.

Nas atividades de leitura da primeira sequência, refletiu-se sobre o texto de Álvares de Azevedo a partir dos verbos, advérbios, pronomes e artigos. A exploração dos verbos possibilitou perceber que essa classe no pretérito perfeito, além de indicar ações pontuais, promove a progressão da narrativa, enquanto o pretérito imperfeito é utilizado para ações habituais, bem como para descrever cenas e personagens. O estudo de advérbios, por sua vez, promoveu um maior reconhecimento do estilo romântico presente na obra de Álvares de Azevedo. Por fim, durante a atividade que pretendia revelar como o mistério era construído na narrativa, a investigação sobre artigos e pronomes possibilitou que os alunos percebessem a importância e diferença no uso de cada categoria.

A partir dessas atividades, constatou-se um movimento importante com relação à análise linguística com o texto literário. Esse trabalho desencadeou uma outra experiência de leitura para os alunos, pois durante as observações, percebeu-se que não havia uma maior valorização da leitura do texto literário, tampouco um trabalho mais reflexivo e funcional com a linguagem. As atividades de leitura presentes, nessa sequência, também promoveram a análise de aspectos ligados aos gêneros conto e romance, como o reconhecimento das características

do gênero conto, como concisão e brevidade, que estão ligadas ao número reduzido de descrições e de personagens. Os momentos destinados à discussão sobre esses aspectos foram significativos para ilustrar o funcionamento de instâncias narrativas.

Durante a segunda sequência, na motivação para a leitura do romance *Frankenstein*, foram utilizados vídeos de Carl Sagan, um dos intelectuais mais importantes para a popularização da ciência, para incitar a curiosidade dos alunos e incentivar a leitura a partir de um tema de interesse. A partir da leitura desses vídeos, pôde-se problematizar o senso comum e o próprio conhecimento científico, adiantando uma das polêmicas presentes no romance.

Em seguida, na introdução, trabalhou-se o texto introdutório de Mary Shelley, para apresentá-la e construir uma atmosfera de genialidade e de sonho, típico do romantismo e da própria fase dos alunos. Após esse momento, também se trabalhou com a capa do romance, por meio de questionamentos sobre a figura clássica de Frankenstein, que foi construída pelo cinema, incentivando a busca por informações sobre a criatura na história a fim de comprovar qual era sua imagem.

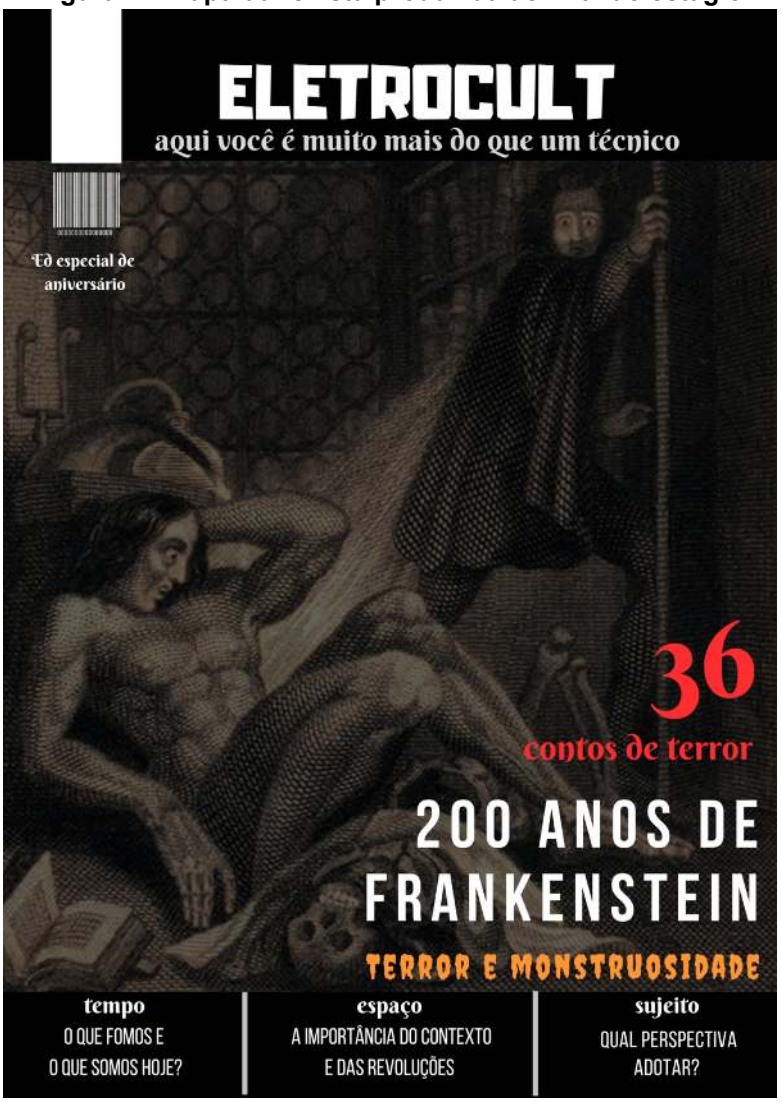
Durante a leitura, criaram-se hipóteses sobre a continuação da trama. Assim, em todas as etapas, os alunos foram convidados a ler e a refletir sobre os questionamentos realizados. Para qualificar a leitura, os intervalos também obtiveram um papel importante. Ao longo de três, os alunos reconheceram as relações intertextuais da obra e refletiram a fim de perceber que a literatura posterior utiliza como objeto diversas questões retratadas no romance.

No primeiro intervalo, pôde-se relacionar o texto literário com outros gêneros discursivos, como uma reportagem do Fantástico, que tratava sobre os alquimistas, os quais também fazem parte do universo do romance. A partir disso, os alunos refletiram sobre o diálogo existente entre vários textos, como os alquimistas na saga *Harry Potter*.

No segundo, trabalharam-se poemas da estética moderna para retratar com o universo científico e progressista do qual *Frankenstein* faz parte, dialogando com ele. Além disso, o intervalo contribuiu para o aumento do repertório dos alunos, tanto em termos de literatura brasileira e portuguesa, quanto em questões temáticas sobre ciência, a exemplo do transhumanismo. De modo geral, esse intervalo possibilitou o prazer pela leitura devido às características métricas, rítmicas e temáticas dos textos escolhidos, bem como à reflexão sobre a natureza de monstros.

Por fim, no terceiro intervalo, os alunos foram introduzidos na estética do terror, na qual a literatura gótica se inclui. Nesse sentido, relacionaram-se outros textos da época, como *O coração delator*, de Poe, como uma motivação à escrita dos contos de terror e reforço da discussão sobre medo, que iniciou no intervalo anterior. Esse reforço foi importante para relacionar e justificar todo o conteúdo trabalhado, desde a primeira sequência, que tratava da obra de Álvares de Azevedo, na qual se tematiza desde os resultados dos medos mais recônditos das personagens aos medos frente ao progresso científico sentidos até hoje. Ainda, foram propostas uma análise sobre o romance *Frankenstein* e a produção de contos de terror, motivada pelos próprios intervalos e pela atmosfera do romance, bem como um debate regrado sobre *Frankenstein*. As produções foram socializadas em uma revista digital, organizada pela autora (Figura 1):

Figura 1 – Capa da revista produzida ao final do estágio



Fonte: elaborado pela autora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do Estágio Supervisionado em Letras, buscou-se valorizar o texto literário por meio de uma perspectiva que considera o aluno e seu contexto no processo de aprendizagem. A seguir, no quadro 2, apresentam-se os objetivos desenvolvidos em cada sequência didática, equivalente ao modelo metodológico de Cosson (2016):

Quadro 2 – Objetivos desenvolvidos

Etapas	Sequência 1		Sequência 2
Motivação	● Apreciação pela leitura e por diversas materialidades artísticas.		
Introdução	● Significação do processo de leitura através de esclarecimento sobre a escolha e a importância dos autores e das obras; da leitura de prefácios e da exploração temática por meio de outros textos.		
Leitura	● Significação do processo de leitura através do acompanhamento da leitura extraclasse por meio de comentários e da leitura coletiva de diversos capítulos em aula; ● Compreensão de que os textos são manifestações humanas à luz de uma época.		
Intervalos de leitura	● Construção de uma comunidade leitora através da socialização dos resultados da leitura por meio de conversas e de atividades escritas. ● Desenvolvimento de um maior repertório literário a partir da leitura de outros textos com temáticas semelhantes.		
Interpretação	Primeira	● Levantamento e socialização de hipóteses de leitura.	
	Segunda	● Aprofundamento da leitura em sala de aula; ● Exploração de temáticas e análise comparativa de textos de diferentes estilos.	● Aprofundamento da leitura a partir de roteiro e da escrita de um ensaio; ● Análise de personagem.
Contextualização	Teórica	● Compreensão da relevância do conceito de nação na obra alencariana e para a formação do conceito de literatura brasileira.	● Reflexão sobre a importância do conceito de modernidade nos textos. ● Compreensão do conceito de alteridade e ética em *Frankenstein*.
	Histórica	● Reflexão sobre o contexto de produção das obras; ● Conhecimento biográfico sobre os autores.	

	Estilística	● Reflexão sobre como a linguagem literária é uma expressão diferente da linguagem comum; ● Identificação de recursos estilísticos; ● Compreensão de que todo texto possui “redes semânticas”.	● Identificação de recursos estilísticos e estruturas linguísticas comuns a outros textos de mesmo período.
	Crítica	● Reflexão sobre a recepção da obra de Alencar e sua importância para a literatura nacional.	● Reflexão sobre autoria feminina.
	Poética	● Exploração de conhecimentos mais específicos da linguagem através da leitura coletiva; ● Reflexão sobre o funcionamento de classes gramaticais, como artigos, advérbios e verbos.	● Reflexão sobre os efeitos de sentido de rimas e de figuras como aliteração em poemas.
	Presentificadora	-	● Aproximação dos valores presentes nos textos à realidade dos alunos. Discussão sobre temas como empatia e ética.
	Temática	● Interpretação da repercussão temática nos textos; ● Diferenciação entre tema e assunto.	
Expansão	● Ampliação do repertório literário através da leitura e comparação de textos com temáticas afins; ● Fortalecimento do processo de humanização e de uma comunidade leitora ● Desenvolvimento do letramento literário através da experiência de leitura de diversos textos que possuem intertextualidade.		

Fonte: Elaborado pela autora

A dinamização da primeira sequência favoreceu a exploração de conhecimentos mais específicos da linguagem, tendo em vista o maior trabalho com análise linguística que ocorreu desde o início. É necessário enfatizar que a análise linguística promove a compreensão do texto em seu funcionamento, isto é, seus processos e fenômenos enunciativos – habilidade que não pode ser desenvolvida somente com o conhecimento formal da língua (Suassuna, 2012). Nesses momentos, os alunos puderam perceber a função dos verbos, a importância dos advérbios para a construção imagética e ainda o modo com o qual se construíram efeitos na narrativa, como mistério e suspense.

A dinamização da segunda favoreceu o desenvolvimento da humanização e do gosto pela leitura, através de leitura coletiva, que incitou a discussão e a reflexão sobre valores humanos presentes nas obras estudadas. Além disso, esse espaço de compartilhamento de opiniões e impressões sobre as obras se tornaram pilares para a construção de uma comunidade leitora, que compartilha saberes sobre e através da Literatura.

A partir da perspectiva de Letramento Literário, colaborou-se com a promoção dos três tipos de aprendizagem que a literatura compreende, conforme a definição de Halliday (apud Cosson, 2014, p. 47). Anterior à leitura, os alunos aprenderam sobre literatura, ao refletirem sobre as diferenças entre os campos de saberes humanas e exatas, atentando em não julgar um texto literário com outros padrões e sobre a importância do contexto histórico para a produção de um texto. A partir da leitura coletiva do texto literário, houve a aprendizagem da literatura, ou seja, a experiência do mundo por meio da palavra, que gerou determinados efeitos estéticos nos alunos, como fruição. Com base nisso, puderam aprender também por meio da literatura, ou seja, desenvolver saberes sobre o homem romântico, aproximando-o do homem atual para perceber suas semelhanças e diferenças, enriquecendo seus conhecimentos sobre a trajetória humana de forma diacrônica.

Com relação à leitura em sala de aula, registra-se que a dinamização do projeto promoveu um maior espaço para a mediação dos textos, bem como uma maior valorização das impressões dos alunos, os quais possuíam visões muito negativas de suas capacidades como leitores e produtores de texto, mesmo com um hábito significativo de leitura, conforme diagnosticado no questionário investigativo. Acredita-se que essa mediação empoderou os alunos, pois eles se sentiram mais confiantes diante do processo de leitura e escrita.

Por meio da exploração de múltiplas linguagens, em aula, os alunos tiveram oportunidades para (re)significar o processo de leitura, avançando em competências leitoras, bem como se sensibilizando com os temas que envolvem relações inter e intrapessoais a fim de expandir sua consciência sobre si e sobre o outro. A disciplina tornou-se um espaço de acesso, de compreensão e de apreciação das materialidades estudadas. Como afirma Soares (2001), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2001, p. 20). A disciplina Literatura pode e deve ser um veículo de formação do aluno

como um todo, mas para que isso ocorra, é necessária uma mediação organizada e qualitativa de leituras contextualizadas, isto é, em contexto real e significativo de aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

POZZOBON, M; GANASINI, M. (org.). **Relatório de Comunicação**: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. 2017. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2017. Disponível em: https://issuu.com/ctism/docs/relat__rio_de_comunica____o_online. Acesso em: 12 jun. 2018.

RIBEIRO, F. **A ética como superação da crise em Paul Ricoeur**. Disponível em: https://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/luciaFatimaRibeiro.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In SILVA, A, PESSOA, A.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STEINHORST, C. **Do conto ao romance**: a experiência do mundo por meio da literatura. Relatório de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas/ Modalidade Ensino Médio. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2018.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – **Plano de Desenvolvimento Institucional do CTISM**. Direção e colaboradores do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. 1. ed. Santa Maria, 2015. Disponível em: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/pdi.pdf. Acesso em: 4 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – **Plano Político Pedagógico.** 2. ed. Santa Maria, 2014. Disponível em: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/ppp.pdf. Acesso em 04 de maio de 2018.

VIÉGAS, P. da C. **Caminhos para o letramento literário: “tecendo” práticas em uma comunidade de leitores**. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3709. Acesso em: 20 dez. 2018.