



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO LEITORA COM A OBRA *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*, DE STELLA MARIS REZENDE (2011)

*A PROPOSAL FOR THE MEDIATION OF LITERARY READING AND READING
EDUCATION WITH THE BOOK *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*, BY
STELLA MARIS REZENDE (2011)*

Ana Paula Franco Nobile Brandileone¹
Angelita Cristina de Moraes²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados da implementação de uma proposta didática produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP), cuja dissertação intitula-se **A representação feminina na obra *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011)**: uma proposta para a educação literária. Respalhada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário (COSSON, 2007), como processo para a educação literária via leitura na escola, a sequência didática de leitura literária buscou articular conteúdos curriculares de Língua Portuguesa a uma temática contemporânea, questões relacionadas à mulher e à sua representação, tendo como objeto de estudo e análise o romance **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende (2011). Nesse contexto, merecem destaque os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, que apontam para a relevância em se trabalhar conteúdos escolares envolvendo assuntos que reflitam o cotidiano dos alunos, aqui especificamente o gênero feminino. No que tange aos resultados obtidos com a implementação do material didático, pode-se destacar que os discentes, a partir a leitura integral da obra literária, associaram aspectos de composição aos de conteúdo, bem como foram incitados a repensar discursos e

¹ Doutora em Literatura e vida social. Professora adjunta do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP/CCP, professora permanente do PROFLETRAS, membro do GP CRELIT.

² Mestre em Letras. Professora de Língua Portuguesa no Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual da Educação Básica do Paraná.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 697-720, 2024
ISSN: 2526-9542



representações estereotipadas em relação do gênero feminino, indo, portanto, além da aquisição de conteúdos curriculares.

Palavras chave: Formação continuada de Professores de Literatura; PROFLETRAS; Letramento literário.

Abstract

The aim of this article is to present the results of the implementation of a didactic proposal produced as part of the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS) at the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP), whose dissertation is entitled **Female representation in the novel *A mocinha do Mercado Central*, by Stella Maris Rezende (2011): a proposal for literary education**. Supported by methodological assumptions aimed at literary literacy (COSSON, 2007), as a process for literary education through reading at school, the didactic sequence of literary reading sought to articulate Portuguese language curriculum content with a contemporary theme, issues related to women and their representation, using the novel ***A mocinha do Mercado Central***, by Stella Maris Rezende (2011) as the object of study and analysis. In this context, it is worth highlighting the guiding documents for Basic Education in Brazil, which point to the importance of working on school content involving issues that reflect the daily lives of students, here specifically the female gender. With regard to the results obtained with the implementation of the didactic material, it can be highlighted that the students, after reading the entire literary work, associated aspects of composition with those of content, as well as being encouraged to rethink stereotyped discourses and representations in relation to the female gender, thus going beyond the acquisition of curricular content.

Keywords: Continuing Education for Literature Teachers; PROFLETRAS; Literary literacy.

Uma proposta de sistematização da literatura: contexto de origem

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é um Programa em Rede Nacional, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação. Tendo como objetivo a melhoria da Educação Básica no Brasil, o Programa é voltado para a formação de educadores em exercício, que buscam respostas para as demandas da sala de aula da escola pública. O Programa, que se iniciou em 2013, conta com a participação de instituições de Ensino Superior localizadas em diferentes regiões brasileiras, tendo a sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O ingresso ao mestrado dá-se por meio de exame nacional de acesso, realizado pela Comperve, órgão vinculado à UFRN.

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), localizada na cidade de Cornélio Procopio, o PROFLETRAS teve início no ano de 2014. O mestrado possui uma área de concentração — Linguagens e letramentos — e duas linhas de atuação — Estudos da linguagem e práticas sociais e Estudos literários. A grade curricular é comum para todas as unidades que oferecem o curso, divididos entre componentes curriculares obrigatórios e componentes curriculares eletivos, entre os quais o mestrando deve cursar dois deles. Foi na linha de pesquisa vinculada aos Estudos Literários que, entre 2016 e 2018, foi elaborada a proposta de intervenção didática, tendo o romance de Stella Maris Rezende (2011), **A mocinha do Mercado Central**, como mote para o desenvolvimento da dissertação³ e do produto didático.

A minha experiência e os desafios encontrados com o trabalho do texto literário em sala de aula foi a motivação para a seleção da área dos Estudos literários, dada a necessidade de superar algumas práticas de ensino da literatura, como o uso recorrente do livro didático que, além de oferecer o texto de forma fragmentada para os alunos, impossibilitando-o de fazer uma leitura coerente, de construir sentidos e compreender globalmente a obra, também é, não raro, pretexto para o estudo de aspectos da língua. Soma-se a isso, a falta de uma metodologia de ensino que de um lado despertasse o interesse dos alunos pela literatura e, de outro, fomentasse um posicionamento crítico diante dos textos que leem. Não por acaso é que Célia Regina Delácio Fernandes (2011) afirma que o ensino da literatura no ambiente escolar tem sofrido críticas, porque tem se restringido a exercícios gramaticais, fichas de leitura e provas, atividades com as quais os alunos não identificam utilidades e sequer estabelecem relação com suas vidas.

Nesse contexto é que emergiu o desejo de elaborar uma proposta de intervenção sistematizada para recuperar o espaço da Literatura no ambiente escolar e, assim, educar o jovem leitor pelo texto literário, utilizando uma metodologia que potencializasse a articulação entre conteúdos curriculares de Língua Portuguesa a temáticas contemporâneas. Assim, após a produção da proposta didática e a sua execução em sala de aula, objetiva-se aqui apresentar os resultados da implementação.

³ A dissertação intitulada **A representação feminina na obra A Mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011)**: uma proposta para a educação literária, encontra-se disponível no site da Universidade Estadual do Norte do Paraná: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t3/10888-angelita-cristina-de-moraes-2018/file>

O papel substantivo do texto literário para a formação leitora: fundamentando o tema

Considerando as variadas funções que a literatura assume dentro e fora da sala de aula, faz-se essencial discutir o papel substantivo do texto literário para a formação humana. Embora todos os gêneros discursivos sejam relevantes, o texto literário destaca-se em relação aos demais, pois atua na formação do aluno leitor, seja pelo seu caráter humanizador e emancipador, seja pelo fato de a literatura dar forma aos sentimentos e à visão do mundo que organiza o ser humano, ou, ainda, por favorecer a descoberta de sentidos, pela sua capacidade de reinventar o mundo pela força das palavras (Candido, 1995). Para Candido (1995), a forma e conteúdo do texto literário são pares indissolúveis, tendo em vista que o conteúdo adquire maior significado a partir da forma:

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar (Candido, 1995, p.178).

Tal acepção é confirmada por Jouve (2012, p.90), para quem a composição do texto literário colabora para a construção dos sentidos do texto, uma vez que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido”. Além disso, o autor afirma que o texto literário “fala” sobre o mundo, na medida em que figura a dimensão constitutiva do sujeito - representações ideológicas, cenários inconscientes, configurações subjetivas –, já que “[...] uma derradeira e importante característica da obra literária é exprimir dimensões do humano” (Jouve, 2012, p.88).

Considerando a concepção de literatura exposta por Candido (1995) e Jouve (2012) e o desejo de trazer o aluno para o universo do texto literário, é que emergiu a elaboração da proposta de intervenção. Esbarrei, entretanto, em uma série de desafios, como a desmotivação dos alunos para a leitura de textos mais complexos, bem como pela preferência por títulos de caráter utilitário, como de livros de autoajuda ou obras de natureza religiosa ou, ainda, aqueles voltados ao entretenimento, como aponta Ceccantini (2009); aspectos que contribuem para a formação de sujeitos menos reflexivos e passivos diante dos textos que leem.

Partindo ainda do entendimento que os alunos sofrem o impacto das transformações provocadas pelo acesso tecnológico, por conflitos e incertezas que envolvem a sociedade contemporânea, como hábitos, valores e comportamentos voláteis (Bauman, 2010), bem como pelos “barulhos” do século XXI, os quais repercutem no ambiente escolar e nas relações estabelecidas entre professor e aluno (Gens 2008), é que a proposta didática trouxe para o centro das discussões aspectos referentes ao feminino. A seleção do tema foi resultado de um questionário, que traduziu elementos importantes relacionados ao gênero⁴ feminino e sua representação. Em linhas gerais, importava verificar a relação dos discentes com obras de autoria feminina e mapear questões associadas à mulher, como o preconceito. O questionário diagnóstico foi aplicado para alunos de uma turma do 8º ano⁵ do Ensino Fundamental, de um colégio estadual situado na cidade de Cornélio Procopio. Vale destacar que os estudantes atribuíram à escola um papel formador, que poderia favorecer a desconstrução de opiniões, atitudes e/ou discursos socialmente cristalizados sobre o papel e o lugar da mulher na sociedade.

Nessa perspectiva, leis e documentos orientadores da Educação Básica concorrem para minimizar problemáticas que afligem as mulheres, buscando na educação escolar formas de superá-las. Em matéria de legislação, destaca-se a **Lei 11.340/06** (Lei Maria da Penha), originada com a finalidade de coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres, bem como proteger os seus direitos. Ela reconhece a escola como um espaço para a formação de cidadãos e, portanto, *locus* para promoção de conteúdos, em todos os níveis de ensino, relativos à equidade de gêneros e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, **Lei 11.340/06**, art. 8º, IX).

No que tange a documentos no âmbito escolar, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (Brasil, 2010) preveem que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular-se com a

⁴ O conceito de gênero adotado aqui vai ao encontro com a concepção da estudiosa Joan Wallach Scott (1995). Segundo a autora, “gênero” é um elemento constitutivo de caráter social das diferenças baseadas no sexo, colocando em questão a naturalização das características identificadas como femininas ou masculinas, fixadas culturalmente como pertencentes a estes polos. Abdicando do determinismo biológico, o gênero aponta a criação de ideias sobre os papéis ajustados aos homens e às mulheres. À medida que o sexo diz respeito à identidade biológica de uma pessoa, o gênero refere-se à sua construção social como sujeito feminino e masculino.

⁵ No ano de aplicação do questionário (2016) a turma estava no 8º Ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a implementação deste material didático ocorreu somente em 2017, após a sua elaboração. Por isso, a proposta de intervenção foi voltada para o 9º Ano do Ensino fundamental.

abordagem de temas abrangentes contemporâneos que afetam a vida humana, por exemplo, a saúde, a sexualidade e o gênero, a vida familiar e social. Também na **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2017), entre as dez competências definidas para a formação humana integral do sujeito, pelo menos três delas revelam a importância de se articular os conteúdos curriculares (conhecimento cognitivo) a temáticas do cotidiano dos alunos (dimensão afetiva), buscando prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea: “[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos [...]” (Brasil, 2017, p.19). Não menos importante é o **Referencial Curricular do Paraná** (Paraná, 2018), documento que normatiza o ensino da rede pública de ensino paranaense. Segundo o documento, a escola é apontada como agente de articulação e transformação da realidade, seja ela ambiental ou social, e tem na afirmação da diversidade um princípio educativo.

Tais pressupostos trouxeram a confirmação de que vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades, tensões e conflitos sociais que, ao longo da história, resultaram no silenciamento de saberes, como, por exemplo, das culturas africana, afro-brasileira e indígena, bem como das mulheres. Sob esse viés, é que os currículos escolares têm o compromisso de evocar vozes que foram negadas e/ou ocultadas pelos campos de conhecimento, como a das mulheres.

No campo da literatura, entre os grupos sociais invisibilizados pela produção romanesca brasileira contemporânea, de 1994 a 2004, estão o dos negros, dos mestiços, dos indígenas, dos pobres, das mulheres, dos deficientes, dos homossexuais que, não raro, recebem uma aceção negativa das culturas dominantes e/ou assumem posições secundárias, tendo as suas vozes reduzidas por outras vozes, que se superpõem a delas, afirma Dalcastagnè (2005). Segundo a autora, o apagamento da voz e da representação feminina se dá tanto no âmbito da produção (autoria) quanto no papel de personagem, protagonista e/ou narradora; papel coadjuvante em relação ao gênero masculino. No que se refere ao lugar ocupado pela mulher nessas narrativas, o espaço doméstico é, ainda, o mais frequente; aspecto confirmado por Zolin, em pesquisa mais recente: “Ainda que desempenham funções que as requeiram no espaço público da rua [...] essas personagens são representadas nos limites da casa, em uma espécie de obediência velada aos padrões dominantes [...]” (Zolin, 2015, p.203-204).

Considerando o exposto, foi selecionado como objeto de estudo e análise uma obra de autoria feminina, **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende (2011), cuja narrativa não é só contada sob o ponto de vista de uma mulher, mas também possui uma protagonista feminina. A produção do material didático objetivou sistematizar uma prática de letramento voltado ao literário; refletir sobre as relações existentes entre a literatura, leitura, o mediador e o sujeito leitor no contexto escolar; formar sujeitos reflexivos e críticos, capazes de romper paradigmas impostos à e pela sociedade referente ao papel da mulher, bem como reconhecer o letramento literário como um caminho possível para a promoção da educação literária. Aqui compreendida como a ultrapassagem do processo de ensino e aprendizagem da literatura em sala de aula, pois está vinculada à aquisição de habilidades que aprimoram a compreensão do mundo de maneira aprofundada e abrangente, auxiliam na formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e questionar a práxis (Azevedo e Balça, 2016, p.3). É imperativo dizer, ainda, que se considerou a integração dos componentes curriculares obrigatórios a assuntos relacionados à vida do aluno, aqui especialmente questões ligadas ao feminino, tal como indicado pelos documentos oficiais e pelas informações coletadas por meio de questionário direcionado aos estudantes. A seguir, breve contextualização sobre os pressupostos metodológicos da proposta de intervenção, voltada à promoção da educação literária no ambiente escolar.

Os pressupostos metodológicos para uma mediação literária

A sistematização do ensino no trabalho com o literário na escola é imprescindível. Pois, conforme apontam Azevedo e Balça (2016), a educação literária não se desenvolve de forma automática, uma vez que educar literariamente implica em atividades planejadas, ou seja, a leitura literária em sala de aula deve ser efetivada de forma motivada e planejada.

Nesse sentido, a produção do material didático foi, teoricamente, fundamentada nos pressupostos metodológicos para o letramento literário, considerando a Sequência Expandida de Leitura Literária (Cosson, 2007)⁶. Por meio

⁶ A descrição das etapas da metodologia do autor, bem como o detalhamento das atividades produzidas no material didático implementado, está no trabalho completo (dissertação), cujo site já foi exposto anteriormente (Nota de rodapé 1).

de tal aporte teórico-metodológico, procurou-se sistematizar a leitura do texto literário e a escrita no ambiente escolar, de modo que por meio da experiência estética com a obra literária, os estudantes fossem capazes de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo (Cosson, 2007, p.120):

Ser leitor de literatura na escola, é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.

As etapas da sequência de leitura incitam o leitor a participar ativamente do processo de letramento literário que, por sua vez, é uma face da educação literária. Conforme Cosson (2007, p.12), uma comunidade leitora é construída em sala de aula, entretanto, vai além da escola, pois “[...] fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo”. Nessa conjuntura, é relevante recuperar metodologias que instiguem a leitura literária de obras literárias (Cosson, 2021) e, desse modo, incitar o aluno posicionar-se criticamente diante do que lê, estabelecer conexões com a sua realidade social, cultural e/ou histórica, repensar valores e/ou discurso cristalizados socialmente, a fim de levar os conhecimentos iniciais adquiridos no âmbito escolar para além dos muros da escola.

No contexto da sala de aula, a promoção da literatura deve compreender o texto como objeto de estudo, constituído em sua forma e conteúdo. Se por um lado, conforme Jouve (2012), o modo como o texto se mostra contribui para a construção dos sentidos do texto, por outro, fundidos – forma e conteúdo – ampliam a nossa capacidade de ver e sentir o mundo (Candido, 1972; 1995). Considerando o texto em sua dupla dimensão é que as atividades foram sistematizadas em uma Sequência Expandida de Leitura Literária, o que favoreceu uma leitura mais vertical da obra selecionada, ou seja, “[...] um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar textos literários” (Cosson, 2021, p.81).

Faz-se relevante destacar que a proposta didática integra, entre as suas etapas, três perspectivas metodológicas para sistematizar a abordagem do material literário. A primeira refere-se às técnicas da oficina, que proporcionam aos alunos a oportunidade de construir, pela prática, os seus próprios conhecimentos. Os princípios da oficina são apresentados, por exemplo, por meio de atividades alternadas de leitura

e escrita, atividades lúdicas ou relacionadas à criatividade oral. A segunda é a técnica do andaime, que se baseia na divisão e, em alguns casos, na transferência da edificação do conhecimento para os alunos. Nessa perspectiva, os professores atuam como um andaime, sustentando as atividades que serão trabalhadas de modo autônomo pelos estudantes. A terceira perspectiva é a do portfólio. Utilizá-lo em sala de aula permite que alunos e professores registrem as diferentes atividades realizadas e, ao mesmo tempo, comparem os resultados iniciais e finais dos alunos e das aulas para verificar o progresso alcançado.

Para o mergulho no discurso literário, contou-se, ainda, com mais uma estratégia metodológica, o diário de leitura. Ele foi utilizado paralelamente às etapas da Sequência Expandida de Leitura, contendo questões que nortearam os estudantes a refletir sobre o romance. A finalidade era criar condições para que os leitores, envolvidos em situações comunicativas específicas, expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e práticas de leitura (Machado, 1998). O diário de leitura também provoca os alunos leitores na construção dos significados do texto, fomentando a expressão subjetiva, pois valoriza o seu papel na recepção crítica do texto literário estudado (Rouxel, 2012).

Outro pressuposto dessa estratégia é o compartilhamento dos registros, que estimula o prazer por meio da troca de impressões, da criação de referências comuns e da exploração de sentidos da obra literária (Souza, 2016). Ademais, incentiva habilidades de leitura a partir do estímulo ao automonitoramento, do compartilhamento sobre os diferentes modos de leitura e da busca colaborativa por comprovações no texto para as hipóteses interpretativas levantadas (Souza, 2016). Soma-se a estes aspectos, o registro de quaisquer alterações (por exemplo, se houve ampliação de sentidos, mudança na compreensão do tema e/ou do enredo, se um colega da turma mencionou outras questões relevantes sobre a obra, as quais o aluno não tinha pensado, etc.) Nesse contexto, os alunos são convidados a repensar sobre os seus pontos de vista para não apenas ampliar os sentidos do texto literário e aumentar a adesão a ele, mas também colaborar para que o professor possa redimensionar suas ações e/ou estratégias, a fim de atender fragilidades de leitura e/ou escrita apresentadas pelos alunos, de forma que sejam minimizadas. Essa autonomia do leitor diante da construção dos sentidos do texto, não significa, entretanto, o recolhimento do professor que deve, sobretudo no momento de compartilhamento do diário pelos estudantes, destacar aspectos relevantes da obra que os alunos podem

não ter percebido e que considera essenciais para a compreensão e fruição da obra (Souza, 2016).

Quanto à avaliação, Cosson (2007) enfatiza que para que a leitura do texto literário se torne central no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve revelar os avanços dos estudantes e as dificuldades, a fim de superá-las. O autor enfatiza que o principal objetivo da avaliação é envolver os alunos na leitura da literatura e compartilhar esse envolvimento com seus professores e colegas, ou seja, com sua comunidade de leitores (Cosson, 2007). Além disso, ao se tornar um instrumento de negociações de interpretações, a avaliação colabora para a ampliação das impressões individuais e iniciais sobre a obra, configurando, portanto, uma leitura coletiva. Assim, conforme alerta Rouxel (2013, p.23), a sala de aula “[...] é o espaço intersubjetivo onde se confortam os diversos ‘textos de leitores’, a fim de estabelecer o texto do grupo [...]”.

Destaca-se, ainda, que a avaliação ocorre em vários momentos do processo de leitura, principalmente, por meio das discussões e registros escritos. Nesse sentido, o diário de leitura, além de estratégia metodológica, revela-se como um instrumento de avaliação, uma vez que também oportuniza que os alunos demonstrem como constroem os sentidos sobre a obra, desvelando suas impressões de leitura. Enfim, inscreve-se como uma forma de identificar e acompanhar as atividades realizadas, bem como as dificuldades e o aprendizado dos alunos durante o processo de leitura literária. O *portfolio* surge igualmente como uma ferramenta de avaliação da aprendizagem, pois possibilita ao aluno, conforme mencionado, registrar as diferentes tarefas propostas em sala e, ao professor, acompanhar o seu desenvolvimento ao comparar os resultados iniciais aos finais.

No que se refere à obra selecionada, que foi mote para o desenvolvimento da proposta didática, vale dizer que ela foi vencedora do Prêmio Jabuti de 2012, nas categorias de Melhor Livro Juvenil e Melhor Livro de Ficção. O romance foi selecionado pela sua qualidade estética, uma vez que favorece a expansão dos limites textuais e a ampliação das referências intertextuais, sociais, históricas e culturais do leitor. Além disso, a obra permite que o leitor adentre na narrativa, interaja com o texto, preencha lacunas, identifique-se com diferentes personagens construídos e representados por meio da linguagem literariamente elaborada e liberta de um viés maniqueísta de mundo. **A mocinha do Mercado Central** é, ainda, uma forma de dar

visibilidade à representação feminina, que teve seu reconhecimento negado e/ou postergado por preceitos sociais e culturais impostas ao longo da história.

Assim, o fato de a autoria, a protagonista e a narradora serem femininas no romance de Stella Maris Rezende e, por isso, trazer questões relacionadas à mulher, a obra oportuna que o leitor conheça certos conflitos, alguns no domínio de suas próprias experiências, reflita sobre o papel da mulher na sociedade e, assim, rompa com imagens e discursos preconceituosos, evitando, portanto, a disseminação da discriminação e a cristalização de estereótipos a respeito do gênero feminino.

Diante do exposto, a proposta de intervenção possibilitou a conexão, a partir de um trabalho sistematizado, não apenas com as especificidades do texto literário, mas também com temas contemporâneos, aqui a temática de gênero, que constitui o universo do jovem leitor. Na sua elaboração, a Sequência Expandida de Leitura Literária foi organizada em sete etapas e, em cada uma, há a exposição do(s) objetivo(s), tempo de duração, descrição das atividades e sugestões para o professor. O material didático, assim, tornou-se um caminho para a efetivação de uma prática metodológica formal para educar o estudante (Candido, 1972; 1995), principalmente para o estudo do texto literário, recuperando o espaço da literatura na escola.

Por fim, vale destacar que a proposta didática contemplou 27 aulas, que ocorreu semanalmente e considerou a realidade escolar de turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública no município de Cornélio Procopio, no Paraná (PR). Por isso, o material pode ser adaptado, caso for aplicado por outro professor, em outra realidade escolar. A implementação efetivou-se no ano letivo de 2017. A seguir, os resultados diagnosticados com a intervenção didática.

A literatura em sala de aula: resultados e reflexões

A partir da produção, seguida da implementação da proposta de intervenção, elaborada partindo dos pressupostos metodológicos para o letramento literário (Cosson, 2007), algumas considerações relacionadas ao seu uso em sala de aula são relevantes. Ressalta-se que o material didático foi elaborado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que responderam ao questionário em 2016. Mas, em 2017, fui transferida para outra escola pública, porque não era docente efetiva dessa instituição de ensino, o que me impossibilitou de aplicar a sequência didática para turma de origem. Compreende-se que, embora os resultados da intervenção não encontrarem

eco na turma para qual o material didático foi elaborado, não torna menos relevante a aplicação da proposta didática para outro grupo de alunos. Isso porque, conforme mencionado, há orientações educacionais muito claras, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (Brasil, 2010), a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2017) e o **Referencial curricular do Paraná** (Paraná, 2018), os quais desvelam a necessidade de articular temáticas contemporâneas, como os da mulher, ao currículo escolar; aspecto considerado na produção desta dissertação.

Destaca-se que a implementação da Sequência Expandida de Leitura Literária ocorreu parcialmente. Das sete etapas que compõem os pressupostos metodológicos voltados ao letramento literário (Cosson, 2007), foram executadas quatro: “Motivação”, “Introdução”, “Leitura” e “Primeira Interpretação”. Alcançar a quarta etapa da sequência foi imprescindível, pois é a momento que não só permite aos alunos interpretar o impacto que a obra literária teve na sua sensibilidade, mas também por ter um “caráter de fechamento” do processo de letramento literário, como acena Cosson (2007, p.84):

Ela deve ser vista, por aluno e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário.

Para a implementação do material em sala de aula, foram utilizadas cinco aulas semanais, de cinquenta minutos cada, ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2017; totalizando dezoito aulas. É importante salientar que o número de aulas foi suficiente, apesar dos contratemplos, como feriados e recessos, bem como a Semana de Jogos escolares e de Integração Comunidade e Escola, realizada em novembro, mas já prevista em calendário daquele ano letivo.

A primeira dificuldade que surgiu esteve associada à aquisição da obra literária e dos cadernos para a produção dos diários de leitura; a justificativa da escola foi a falta de recursos financeiros. Faz-se relevante enfatizar que o livro **A mocinha do Mercado Central** integra o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 2013, entretanto ela não foi encontrado na biblioteca da instituição de

ensino. Caso fosse localizada, o Programa prevê o envio de apenas um exemplar de cada romance selecionado para as escolas públicas. Em vista disso, foi necessário que eu mesma comprasse, com recursos próprios, os cadernos e as obras literárias.

Adquiridos os cadernos e os romances para cada um dos alunos, a implementação das quatro etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária (Cosson, 2007) foram iniciadas. Primeiramente, tive medo de explorar temas conectados à mulher, já que poderia não trazer interesse sobretudo aos meninos da turma, que compunha metade dela. No entanto, os 24 discentes revelaram-se engajados na efetivação das atividades da primeira etapa, denominada Motivação, sendo todas ligadas a tópicos variados sobre a mulher, incluindo conquistas na sociedade atual, assédio, traição e a **Lei Maria da Penha**.

As reportagens jornalísticas escolhidas para leitura, Atividade 1, trouxeram temas referentes à conquista da mulher no mercado de trabalho; denúncias de assédio sexual envolvendo o ator José Mayer e a figurinista da TV Globo Susllen Tonani; o suicídio de uma jovem, ocasionado pela traição do namorado, e sobre a violência doméstica sofrida por Maria da Penha Maia Fernandes, mulher que foi homenageada dando seu nome à **Lei 11.340**. Quando os estudantes expuseram o que mais lhes interessou nos textos, Atividade 2, enfatizaram o suicídio, o assédio de um famoso ator da Globo a uma funcionária, a independência da mulher e as disparidades enfrentadas no mercado de trabalho, bem como os acontecimentos que incitaram a **Lei Maria da Penha**. Embora os discentes tenham afirmado ter conhecimento sobre a **Lei**, os incidentes de violência sofridos por Maria da Penha eram desconhecidos por eles. Além disso, demonstraram ainda mais interesse aos assuntos referentes ao assédio de um ator famoso, pois se tornara um tema frequentemente comentado na mídia em 2017.

Na Atividade 3, quando o grupo foi questionado se já havia presenciado e/ou vivenciado violência, expuseram (oralmente) situações parecidas: associações com pessoas conhecidas, como mulheres que moravam no seu bairro e estavam sofrendo agressão de seus cônjuges, bem como o suicídio de uma mulher de Cornélio Procópio, cidade onde moravam, possivelmente por traição. Nenhum estudante mencionou ter presenciado violência contra mulheres em sua própria casa. Eles também disseram que sentiam “algo ruim” quando presenciavam atos violentos.

Esta primeira etapa envolveu muitas discussões e/ou reflexões incentivadas pelas atividades propostas, especialmente às referentes às relações de gênero.

Contudo, foi necessária a minha intervenção para que não perdessem o foco e não se alongassem por muito tempo. Isso porque “[...] uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário” (Cosson, 2007, p.79).

Ao finalizar esta primeira etapa, observei que a finalidade de motivar os estudantes para adentrar no universo da obra tinha sido alcançada. A percepção disso adveio do entusiasmo dos alunos para o início da leitura do romance. Mas nada foi desvelado sobre o livro, somente expliquei que os assuntos abordados nos textos jornalísticos estudados estavam integrados ao livro de Stella Maris Rezende. Fato que instigou os alunos a se aproximarem do romance a ser lido, atingindo, assim, o objetivo desta etapa: preparar os alunos para o universo do livro a ser lido (Cosson, 2007).

Algo intrigante aconteceu na etapa seguinte, a Introdução. Ao entregar a obra aos discentes, observei que eles estavam comparando seus livros com os de seus colegas de classe: se as capas eram as mesmas, se tinha o mesmo número de páginas, etc. A explicação para tal comportamento deveu-se ao fato de ser a primeira vez que todos da turma liam o mesmo romance. A falta de um trabalho com o mesmo livro, em anos anteriores, pode ser justificada pelo número insuficiente de exemplares na biblioteca da escola para todo o grupo de alunos, a não ser aqueles selecionados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁷, realizado na instituição educacional. Porém, os estudantes do 9º ano ainda não tinham sido contemplados com o Programa, porque o docente incorporado ao PIBID não tinha lecionado na turma deles.

Na Atividade 4, foram entregues os livros e realizada a exploração dos elementos paratextuais, incluindo a capa, a contracapa, a orelha, a folha de rosto, o prefácio, a epígrafe e a última página do livro, que traz uma breve biografia de Stella Maris Rezende. Ao abordar esses elementos, os alunos realizaram perguntas sobre a autora, o que revelou o desconhecimento sobre ela. Ademais, a maioria também

⁷ O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do qual participam alunos dos cursos de licenciatura em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Tem como objetivo promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Instituição de Educação Superior (IES) e de um professor da escola pública, a fim de aprimorar sua formação e, assim, contribuir para a melhoria de qualidade dessas escolas. Maiores informações sobre o PIBID encontram-se disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

não sabia os conceitos de prefácio, orelha e epígrafe. No que se refere à folha de rosto, os discentes afirmaram que, geralmente, não prestavam atenção às informações nela contidas e, referente aos outros elementos, revelaram não ter dúvidas. De acordo com os estudantes, os elementos paratextuais comumente não eram explorados e/ou considerados como um aspecto essencial da obra. Entende-se que apresentar os elementos que compõem uma obra literária, é propiciar que o leitor tenha o contato inicial com a obra e, assim, incentivar a sua leitura.

Para justificar a escolha da obra, expliquei que a seleção foi motivada pelo fato de ser de uma autora, ter uma protagonista feminina e, o mais importante, porque oferecia qualidades estéticas que permitiam a expansão dos limites do texto e ampliação das referências históricas, sociais, culturais e intertextuais dos estudantes. Conclui esta etapa, incentivando os alunos, Atividade 5, a desenvolverem hipóteses de leitura com base no título, contracapa, prefácio, orelha, folha de rosto, e a registrarem essas primeiras impressões (Atividade 6), a fim de, futuramente, confirmarem ou não tais hipóteses, efetivando, assim, os seus objetivos, que são a apresentação do autor e do romance, bem como “[...] permitir que o leitor receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2007, p.61).

Na etapa seguinte, Leitura, foram determinados os prazos para a leitura do livro, objetivando desenvolver atividades para os dois intervalos de leitura, aos quais compete a leitura integral do texto literário, com a promoção de momentos enriquecedores de leitura do texto principal e um sistema de verificação para o acompanhamento e aferição pedagógica do processo de leitura da obra. É importante ressaltar que, durante a concretização dos intervalos, os discentes puderam ampliar seu conhecimento sobre o romance, pois as atividades estimularam a discussão sobre aspectos referentes à sua estrutura textual e ao conteúdo. E, a partir do diário de leitura, os alunos compartilharam suas impressões de leitura e/ou reflexões sobre o livro, bem como esclareceram suas dúvidas e estabeleceram conexões com diversos intertextos.

Não menos importante é o fato de as atividades propostas nos dois intervalos de leitura, estimularem os alunos a desenvolverem conhecimentos sobre o mundo e sobre si próprios. Segundo Pinheiro (2011, p.305), “Todas as vezes que um leitor é convidado a discutir um texto literário e a ressignificá-lo, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia”. Nesse sentido, a utilização do *portfolio* e do diário de leitura revelaram-se ferramentas didáticas eficazes. O primeiro não só por

oportunizar aos estudantes o registro de seu percurso de leitura, mas, principalmente, por dar-lhes a possibilidade de verificar o seu próprio crescimento, comparando os resultados iniciais aos finais; já o diário, constituiu-se um mecanismo que os auxiliou a desenvolver a capacidade de se posicionar e questionar o que lê.

Em ambos os intervalos de leitura alguns acontecimentos merecem ser destacados. No Primeiro Intervalo (Atividade 7), os discentes compartilharam suas impressões de leitura, registradas no diário de leitura, sobre os capítulos 1 ao 6. Observei que as dúvidas estavam vinculadas à compreensão do vocabulário e de partes do enredo, as quais foram minimizadas com a minha intervenção e retomada do próprio livro. Ressalta-se que a socialização das respostas contribuiu para o melhor entendimento sobre o livro, confirmando o exposto por Souza (2016): de que as trocas de impressões de leitura colaboram na construção de sentidos da obra literária.

Durante a partilha dos registros do diário de leitura, alguns estudantes expuseram que a protagonista, Maria Campos, ao batizar-se com diferentes nomes, assumiu outras personalidades quando decidiu viajar sozinha pelo Brasil. A atitude da personagem simbolizou, para eles, a de uma mulher corajosa e independente, o que os motivou a dizer que gostariam agir da mesma forma. Nesse contexto, a discussão sobre as relações de gênero reapareceu, sobretudo devido ao abuso sexual sofrido por Bernardina, mãe da protagonista.

Na realização da tarefa seguinte (Atividade 8), os alunos criaram títulos diferentes para os primeiros seis capítulos da obra. Como resultado, os novos títulos estabeleceram relações com os conteúdos expostos nas páginas lidas. Somente quatro estudantes não concluíram totalmente a atividade. Dificuldades de compreensão da obra reapareceram, especialmente no primeiro e segundo capítulos, devido à configuração estrutural que, *in media res*, antecipa acontecimentos que se desenrolarão apenas nas páginas seguintes; o que revelou a pouca familiaridade do leitor com esse recurso narrativo, que se opõe à linearidade narrativa.

Na atividade 9, ao explorar o conto "Porém, igualmente" de Marina Colasanti, que dialoga **A mocinha do Mercado Central**, devido ao tema da violência contra a mulher, alguns estudantes demonstraram surpresa, não somente em relação ao desfecho do conto, mas também diante da violência perpetrada pelo marido da personagem principal, Eulália. Nas conversas acerca do conto, a maioria dos discentes revelou não entender a passividade da personagem e perceberam que,

infelizmente, mulheres ainda enfrentam situações semelhantes às vividas por Eulália, nos dias de hoje.

Na Atividade 10, os estudantes foram convocados a produzir uma entrevista. Durante a apresentação da atividade, alguns alunos do sexo masculino não hesitaram em incorporar personagens femininas, assim como explorar os sentimentos e conflitos retratados por elas no texto de Marina Colasanti. Além disso, arriscaram-se em imitar o sotaque característico de Minas Gerais ao interpretar Bernardina, a mãe da protagonista, ou Maria, cuja origem é de Minas Gerais. Importa dizer, também, que os estudantes demonstraram familiaridade com o gênero textual estudado, visto que não enfrentaram dificuldades ao realizar a atividade, tanto no registro escrito, quanto na apresentação oral ou nas relações das entrevistas com o romance de Stella Maris Rezende.

Destaca-se, ainda, que as personagens escolhidas pelos grupos para realização das entrevistas foram todas do gênero feminino: Maria, Eulália e Bernardina. Em dois grupos, Eulália foi entrevistada, abordando questões sobre sua profissão, os abusos que sofria do marido, se se arrependia ou não do casamento, se os vizinhos percebiam seu sofrimento, as razões para não ter denunciado ou se separado do cônjuge, e solicitaram que ela deixasse um recado para as mulheres que vivenciaram situações de violência doméstica como ela. Quanto à equipe que conduziu a entrevista com Bernardina, foram feitas perguntas que abordaram, especialmente, a gravidez, a violência sofrida na juventude, a razão da escolha do nome da filha, os sentimentos ao ver Maria decidir viajar para outros lugares e o que ainda sentia em relação ao seu agressor. De maneira distinta, o grupo que realizou a entrevista fictícia com Maria Campos, o enfoque das perguntas recaiu sobre o seu trabalho no hospital como a enfermeira Tereza, em São Francisco, no norte de Minas Gerais. Ao final da atividade, os alunos puderam, mesmo que temporariamente, colocar-se "na pele" das personagens e, assim, "mergulhar" na narrativa e experimentar alguns dos sentimentos e/ou conflitos enfrentados por elas.

Antes mesmo da proposta da Atividade 11, na qual os alunos deveriam realizar uma pesquisa sobre o significado de seus nomes e a relação com a personalidade deles, houve uma situação interessante: alguns estudantes já tinham pesquisado, por iniciativa própria, o significado de seus nomes. Isso ocorreu devido à curiosidade instaurada durante a leitura do romance, dado que a personagem principal assumiu novos nomes e personalidades distintas a cada nova identidade. Além disso,

os demais personagens da obra também tiveram seus nomes vinculados às suas respectivas significações. Aspecto que evidenciou que a escolha do romance conseguiu instigar a leitura da obra, por associar-se à realidade do leitor, como aponta Bordini e Aguiar (1998, p.18): “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler”. Ao fim da atividade, Atividade 12, muitos discentes consideraram que o seu nome tinha relação com a personalidade.

Quanto à checagem de leitura do 7º ao 9º capítulo, no Segundo Intervalo (Atividade 13), houve a proposição de uma dinâmica em grupos, cuja organização dos integrantes das equipes me surpreendeu. Para cada pergunta, os alunos se reuniam para acordar a resposta que seria dada aos demais, revelando postura coletiva na realização da atividade. A única pergunta que uma das equipes errou foi sobre o nome que o protagonista adquiriu em Belo Horizonte e o significado dele. Os estudantes justificaram o erro pelo fato de Maria receber diversos nomes ao longo do romance, variando em cada local que visitava.

No momento de compartilhamento das impressões de leitura a respeito dos capítulos finais do romance, Atividade 14, as principais dúvidas estiveram novamente ligadas a fragmentos do enredo e ao vocabulário. Alguns estudantes afirmaram que para superar os embaraços reliram o livro e pesquisavam as palavras que não conheciam, o que os auxiliou na compreensão da obra; enquanto outros, tiravam as dúvidas durante as aulas. É relevante novamente sublinhar a importância do diário de leitura no que tange ao registro e sua socialização, pois não só os ajudou a identificar as dificuldades durante a leitura, mas também ofereceu andaimes para a construção de sentidos e fruição do texto (Souza, 2016).

A resposta a uma das perguntas propostas – “Você gostaria de mudar alguma coisa na narrativa do romance? O quê?” – reacendeu aspectos referentes à condição da mulher. Expressaram incompreensão ao suicídio de Valentina Vitória e, por isso, desejaram um final diferente para a personagem. Neste momento, recordaram uma das reportagens jornalísticas lidas e discutidas no início da implementação, o suicídio, por amor, de uma mulher, confirmando premissas expostas por Cosson (2007, p.81) “A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse”.

Como eixo organizador da obra, a intertextualidade teve lugar na proposta didática. Por isso, na Atividade 15 os estudantes foram convidados a reconhecer os

processos intertextuais, incluindo o intertexto com Fernando Pessoa e o poema “Não sei quantas almas tenho” em sua totalidade, tendo vista que o livro traz somente fragmentos. Sobre o poema, foram objeto de estudo os recursos expressivos e sua conexão com aspectos do conteúdo; além do processo heteronímico da poética do escritor português. A este respeito, os alunos identificaram-se com as diferentes facetas assumidas pelo escritor e pelo eu lírico do poema, por estarem vivenciando a adolescência.

Neste cenário é que o conceito, desconhecido para os estudantes, foi apresentado (Atividade 16). Foi necessária a retomada do poema “Não Sei quantas almas tenho” para que compreendessem os efeitos de sentidos gerados na obra de Stella Maris Rezende. Nesta atividade, ainda foi possível estimulá-los a comparar a estrutura e o conteúdo das reportagens, lidas no início da implementação, ao da obra estudada, para que percebessem as especificidades dos textos literários em relação aos não literários.

Os outros intertextos presentes no livro foram trabalhados na Atividade 17. Entre as intertextualidades presentes no romance, alguns discentes conheciam somente a série de filmes do Harry Potter, referida no capítulo “A oitava visitante”. Nesta atividade, os alunos foram divididos em equipes de modo que cada uma fosse responsável em realizar a pesquisa de uma referência intertextual, cuja finalidade era que averiguassem as semelhanças e as diferenças com a obra em estudo, bem como os efeitos de sentidos provocados no livro. Na Atividade 18, houve a exposição da pesquisa realizada, que foi cumprida por todos. No entanto, alguns grupos tiveram maior destaque do que outros, devido à clareza na apresentação e o aprofundamento que estabeleceram entre os intertextos e a obra **A mocinha do Mercado Central**. Fiz algumas intervenções às apresentações dos grupos que revelaram maiores dificuldades, contribuindo para que ampliassem as articulações entre as obras estudadas.

No que se refere à última etapa da implementação da Sequência Expandida de Leitura Literária, a Primeira Interpretação, trabalhou-se as características do gênero textual resenha crítica (Atividade 19), a partir de uma resenha sobre a obra **Capitães de Areia**, de Jorge Amado. Os alunos manifestaram certo receio diante do estudo desse gênero, porque não era habitual a prática da elaboração de resenhas. Porém, quando os alunos iniciaram a construção do texto (Atividade 20), as dúvidas

que, correspondiam especialmente à estrutura textual, foram sanadas, contribuindo para que a execução da proposta.

Após à conclusão desta última etapa da intervenção, pode-se afirmar que o material didático produzido contribuiu positivamente para a aprendizagem dos alunos, tanto no que se refere à apreensão dos conteúdos curriculares e das especificidades do texto literário, quanto para a formação de leitores e de sujeitos mais reflexivos e críticos, que sejam capazes de repensar e/ou mesmo romper com paradigmas impostos à e pela sociedade no que se refere ao papel e ao lugar da mulher. Nesse contexto, o livro de Stella Maris Rezende, oportunizou que os estudantes fossem “humanizados”, no sentido defendido por Candido (1995), levando-os ao afinamento das emoções, à aquisição de conhecimento, ao exercício reflexivo, à habilidade de introduzir-se nos problemas da vida, entender a complexidade do mundo e dos sujeitos, tornando-os, enfim, mais tolerantes e abertos para com os outros.

Considerações finais

Em uma análise mais global sobre a Sequência Expandida de Leitura Literária, ressalta-se que um dos fatores que contribuiu para o êxito na aplicação da proposta didática, foi o fato de a maioria dos alunos estudarem junto desde os anos iniciais da Educação Básica. As boas interações construídas ao longo de muitos anos de convivência, contribuíram para a execução das tarefas em grupo e para o respeito que um tinha com o outro. Além disso, os estudantes não levantaram objeções às ações programadas e, ainda, não surgiram problemas por indisciplina ou ausência significativa dos discentes, o que favoreceu a implementação eficaz das atividades e para o bom andamento das aulas. Os alunos, na sua maioria de bairros da periferia e sem o hábito de ler, revelaram que qualquer sujeito pode ser estimulado à leitura literária. Demonstraram pelas suas atitudes – participação ativa e efetiva das atividades propostas, cumprimentos dos prazos, respeito com a opinião dos colegas, etc. –, que a literatura é para todos.

Não menos importante está a função do docente no processo de letramento literário, pois atua como mediador, ajudando e apoiando os alunos na descoberta dos sentidos do texto lido, colaborando para a confirmação ou contestação dos investimentos subjetivos, de forma a expandir o debate interpretativo e o repertório de leitura. Considerando que essa vivência é majoritariamente executada na escola, o

professor torna-se um sujeito imprescindível nesse processo de aproximação entre o autor, texto e o leitor, tornando-se protagonista na formação dos leitores literários. Em outras palavras, segundo Segabinazi (2016, p.88):

[...] o professor é responsável por projetar, impulsionar no aluno uma formação literária que pode ser ou não satisfatória, ou seja, depende do comportamento do docente, suas atitudes, procedimentos didáticos e indicações/orientações de leitura, a aproximação e o desejo, ou não, pela literatura. Nessa ação positiva, é que o professor é o espelho do aluno [...].

Também os pressupostos metodológicos para o letramento literário (Cosson, 2007), confirmou-se como uma metodologia eficaz para o ensino da literatura, possibilitando que o texto literário não se transformasse em uma “fantasmagoria”, expressão utilizada por Ginzburg (2012), mas sim um espaço no qual professor e aluno estabeleceram relações humanas.

A proposta de intervenção produzida estimulou debates sobre temáticas consideradas “perigosas” (Gens, 2008), como questões relacionadas ao gênero feminino, possibilitando a execução de práticas literárias conectadas a assuntos que permeiam os discentes na sociedade em que estão inseridos. A articulação entre a obra e temas que integram o cotidiano, incitaram os estudantes a rever a condição humana e a sua própria, romper discursos cristalizados e representações femininas estigmatizadas, mudar opiniões e atitudes, etc. Conforme Cosson (2007), é na prática da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelo discurso padronizado da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem.

Aflorou, ainda, a habilidade de argumentação e de reflexão crítica de estudantes tímidos, revelando a empolgação de ter lido um romance que dizia muito a eles em face aos “barulhos” da sociedade contemporânea (GENS, 2008) e de uma “geração eletrônica” (BAUMAN, 2010), desvelando, enfim, que a literatura é um direito de todos.

Por fim, a proposta de intervenção apesar de não ter sido implementada na turma em que o questionário diagnóstico foi aplicado, revelou que, independentemente da instituição de ensino e da realidade escolar, assuntos que envolvem as mulheres, bem como outras temáticas e/ou questões comuns da sociedade contemporânea, não podem ser silenciados. Isso porque a escola é *locus*

para o ensino não somente dos conteúdos curriculares, mas também um espaço que contribui para a compreensão das especificidades estéticas do texto literário e para a formação de alunos leitores críticos e cidadãos, capazes de romper com paradigmas que afligem a vida contemporânea.

Referências

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (Orgs.). Educação literária e formação de leitores. In: BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (Orgs.). **Leitura e Educação Literária**. Lisboa: PACTOR, 2016. p.03-13.

BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. In: BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. 10. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p.33-72.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 ago. 2006. Seção 1, p.1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário oficial da União**, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p.28.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.04, n.09, p.803-809, set.1972.

_____. O Direito à Literatura. In:_____. **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p.169-191.

CECCANTINI, João Luis. Leitores iniciantes e comportamento perene. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p.207-231.

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

_____. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v.35, p.73-92, jan./jun. 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.26, p.13-71, jul./dez. 2005.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.321-346.

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

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

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental**. Paraná, 2018.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In. GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.299-320.

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

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.272-283, jan./abr. 2012.

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

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez.1995.

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

SOUZA, Raquel Cristina de Souza. O diário de leitura o ensino fundamental: considerações iniciais. **Cerrados**, Brasília, vol.17, n.42, p.181-208, 2016.

ZOLIN, Lúcia Osana. Espaços (des) interditados: o lugar da mulher na narrativa de autoria feminina paranaense contemporânea. In. DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015. p.197-237.