



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13624829>

e-ISSN: 2177-8183

**PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DO  
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

***PIBID IN TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES AND EXPERIENCES OF  
LITERARY LITERACY IN HIGH SCHOOL***

***PIBID EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DESAFÍOS Y EXPERIENCIAS DE LA  
ALFABETIZACIÓN LITERARIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA***

*Vinicius da Silva Zacarias*  
zacavinih@gmail.com

Doutorando em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul (PPGEL/UFMS)  
Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de Mato Grosso do Sul (IFMS – Câmpus Coxim)

*Lemuel de Faria Diniz*  
lemuel.diniz@ufms.br  
Doutor em Letras

Docente do curso de Letras na Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul (UFMS – Câmpus Coxim)

*Nívea Crispim da Silva Santos*  
nivea.crispim@ufms.br

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul (UFMS)

*Paula de Vasconcelos Rego*  
pauladevasconcelos95@hotmail.com

Mestranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul (PPGEL/UFMS)

**RESUMO**

A eclosão da pandemia de covid-19 forçou diversos segmentos da sociedade a promover mudanças, ainda que temporárias, em sua forma de atuar, o que também

atingiu a área da educação em todos seus patamares acadêmicos. Assim, nosso objetivo central com este artigo é relatar uma das ações implementadas durante nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Letras/Português da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, câmpus de Coxim (UFMS/CPCX) levada a cabo no segundo semestre letivo de 2021. Ao longo do texto, discorreremos sobre como se deu o planejamento e a aplicação de uma sequência expandida de letramento literário (Cosson, 2009) com base no romance “Vidas Secas” (Ramos, 2021) a estudantes de uma turma de terceiro ano do ensino médio do curso técnico integrado em Informática do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS, Câmpus de Coxim), abordando, também, as experiências e adaptações que precisaram ser promovidas em decorrência do período pandêmico. Analisando a prática proposta e as vivências que tivemos como professores formadores e professores em formação, podemos concluir que há uma defasagem no conhecimento literário dos alunos do ensino médio e que, para promover uma melhor experiência de aprendizagem a esses estudantes, é necessário considerar fatores como o estabelecimento de uma relação de horizontalidade entre discente e docente no ato da leitura, tomando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, suas impressões e as várias possibilidades de sentido que emergem a partir da obra. Dessa forma, compreendemos que conceber o plano de aula e aplicá-lo no IFMS foi um contributo relevante não apenas para os discentes que participaram dos encontros, mas também para os professores em formação e os formadores.

**Palavras-chave:** Formação de leitores. Formação de professores. Pandemia.

## ABSTRACT

The onset of the covid-19 pandemic compelled several segments of society to promote changes, albeit temporary, in the way they operate, which also affected the area of education at all its academic levels. Thus, our central objective with this article is to report one of the actions implemented during our participation in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid), of the Literature/Portuguese course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Coxim campus (UFMS/ CPCX) carried out in the second academic semester of 2021. Throughout the text, we discuss how the planning and development of an expanded sequence of literary literacy (Cosson, 2009) based on the novel “Vidas Secas” (Ramos, 2021) took place with students from a class of third-year high school of the integrated technical course in IT at the Federal

Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS, Coxim Campus), also addressing the experiences and adaptations that needed to be promoted as a result of the pandemic period. Analyzing the proposed practice and the experiences we had as teacher trainers and teachers in training, we can conclude that there is a gap in the literary knowledge of high school students and that, to promote a better learning experience for these students, it is necessary to consider factors such as the establishment of a horizontal relationship between student and teacher in the act of reading, in order to value the students' prior knowledge, their impressions and the various possibilities of meaning that emerge from the book/text. Therefore, we understand that designing the lesson plan and applying it at IFMS was a relevant contribution not only for the students who participated in the meetings, but also for the teachers in training and the trainers.

**Keywords:** Reader training. Teacher training. Pandemic.

## RESUMEN

El estallido de la pandemia de covid-19 obligó a varios sectores de la sociedad a impulsar cambios, aunque temporales, en su forma de operar, lo que afectó también el área de la educación en todos sus niveles académicos. Así, nuestro objetivo central con este artículo es relatar una de las acciones implementadas durante nuestra participación en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), del curso de Literatura/Portugués de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, campus Coxim (UFMS/CPCX), realizado en el segundo semestre académico de 2021. A lo largo del texto, se discute cómo se llevó a cabo la planificación y el desarrollo de una secuencia ampliada de alfabetización literaria (Cosson, 2009) basada en la novela "Vidas Secas" (Ramos, 2021) con estudiantes de un grupo de tercer año de la secundaria del curso técnico integrado en informática en el Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS, Campus Coxim), abordando también las experiencias y adaptaciones que fue necesario promover a raíz del período pandémico. Analizando la práctica propuesta y las experiencias que tuvimos como formadores de docentes y docentes en formación, podemos concluir que existe un vacío en el conocimiento literario de los estudiantes de secundaria y que, para promover una mejor experiencia de aprendizaje de estos estudiantes, es necesario considerar factores como el establecimiento de una relación horizontal entre alumno y profesor en el acto de leer, con el fin de valorar los conocimientos previos de estos estudiantes, sus impresiones y las diversas posibilidades de significados que emergen del texto. Por lo tanto, entendemos que diseñar el plan de lección y aplicarlo en IFMS fue un aporte relevante

no solo para los estudiantes que participaron en las reuniones, sino también para los docentes en formación y los formadores.

**Palabras clave:** Formación lectora. Formación de profesores. Pandemia.

## INTRODUÇÃO

O debate sobre a abordagem de textos da esfera literária em sala de aula é muito presente entre os professores. A literatura está cada vez mais se distanciando do seu principal objetivo: proporcionar ao aluno o contato com o real e o imaginário. Neste artigo, o foco recairá sobre os alunos do ensino médio, tendo em vista que a nossa proposta de trabalho se dá em torno deles.

Assim, temos como objetivo reavaliar as adaptações que sofremos em tempos de covid-19, relatando a didática usada, a saber, a sequência expandida de letramento literário (Cosson, 2009) elaborada e desenvolvida junto a estudantes do ensino médio técnico a partir de um capítulo da obra “Vidas Secas” (Ramos, 2021), além de promover um registro dessas ações, divulgando estratégias úteis para o engajamento docente e discente em períodos críticos para o ensino.

Este estudo possui natureza qualitativa, pois nos dedicamos a “[...] analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado” (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 158) e seu objetivo é descritivo (Gil, 2002), já que, ao relatar nossas experiências, descrevemos os acontecimentos e os fatos que as integram.

O presente artigo justifica-se pela constatação, proveniente de nossa experiência enquanto professores de língua portuguesa, de que trabalhar com a leitura, sobretudo a do texto literário, na educação básica, ainda é tarefa desafiadora,

pois vimos, de perto, como é a situação da leitura desses textos na sala de aula. Em se tratando de obras clássicas, nas quais é preciso identificar cada palavra para entender o texto por inteiro, o desafio é ainda maior, uma vez que, nesse ponto, muitas vezes, esbarra-se na limitação de vocabulário do estudante que, não raro, sente-se desmotivado para ler.

Entretanto, o ato de ler representa a etapa do contato direto com a obra literária e o professor deve acompanhar todo esse processo, buscando meios para favorecer a compreensão do texto por seus alunos (Cosson, 2009), mesmo diante das dificuldades para tal, motivo pelo qual o compartilhamento de práticas como a que apresentamos neste relato pode favorecer tanto aqueles que estão no início de suas carreiras docentes quanto os mais experientes.

Além das dificuldades para realização de uma leitura, já mencionadas, tivemos também o período da pandemia, covid-19, que fez com que todos saíssem da normalidade. Com a educação não foi diferente. Ao refletir sobre esse período crítico, Bernardete Gatti pondera que, apesar das “mobilizações na educação havidas no contexto pandêmico” (Gatti, 2020, p. 38) ainda é muito desafiador estabelecer “mudança em cultura [educacional] arraigada” (Gatti, 2020, p. 38) de metodologias equivocadas.

Levando em conta as considerações de Gatti (2020), observamos que o advento da pandemia aumentou a sobrecarga de trabalho dos professores. Ou seja, houve o enfrentamento de um duplo desafio: além das dificuldades já instaladas no sistema educacional, foi preciso redimensionar a adoção de atividades didáticas diante do impedimento de o aluno comparecer à escola. Uma grande aliada para esse redimensionamento foi a tecnologia.

De forma semelhante ao que a estudiosa aponta, adaptações também foram promovidas em nossas práticas para prosseguir com as ações do Pibid em meio à

pandemia, sobretudo no que tange ao uso de ferramentas digitais para ministrar as aulas.

Nas próximas páginas, serão relatadas nossas ações nesse intuito. Iniciamos a discussão tratando sobre o letramento literário e o processo de formação de leitores. Em seguida, apresentamos a proposta de trabalho elaborada pelos acadêmicos de Letras participantes do Pibid, sob orientação do coordenador e do supervisor do projeto e fazemos uma análise da mesma com base no referencial teórico mobilizado. Para encerrar o texto, fazemos nossas últimas reflexões na seção dedicada às considerações finais.

### **Letramento literário e formação de leitores**

Para a realização deste trabalho, uma das principais obras utilizadas como fundamentação teórica foi “Letramento Literário: Teoria e Prática” (2009) de Rildo Cosson, na qual, diante das perspectivas do autor, a leitura e o texto literário fazem parte da nossa sociedade de forma que envolvem não somente os textos e as palavras, mas, também, toda uma forma de organizar e obter conhecimento. Essa perspectiva já havia sido defendida por diversos outros teóricos, a exemplo de Freire (2011), que também considerava a importância do contexto para o processo de produção de sentidos no ato de ler.

O letramento literário não se trata apenas de literatura. A sua chegada (que é algo recente no Brasil) se deu pela necessidade de nomear e caracterizar uma visão da leitura que vai além do sistema ortográfico, da mera decodificação e extração de informações do texto. Entretanto, Cosson (2009) questiona sobre como é a relação dos alunos com a escrita e, principalmente, com a leitura e, após debater e refletir

junto a outros professores, percebe-se que os alunos podem ter o conhecimento das palavras e da leitura, porém, mesmo assim, podem não conseguir interpretar a obra adequadamente. Ou seja, há um comprometimento em relação à habilidade do leitor não somente de decifrar letras e palavras, mas também de produzir sentidos a partir delas, de forma crítica e relacionando-os com o seu cotidiano.

Forma semelhante de compreender a leitura do texto literário é aquela proposta pelos teóricos da Estética da Recepção (Iser, 1979; Jauss, 1979; Zilberman, 1999). De acordo com os estudiosos vinculados a essa vertente, não se pode desconsiderar a importância do leitor na produção de sentidos a partir de uma obra. Com esse pensamento, foi possível dessacralizar o autor, de forma que ele não tivesse mais o domínio pleno dos sentidos da obra que produzia, mas o compartilhasse com o leitor no processo de leitura (recepção). Ou seja, os sentidos advindos de uma determinada obra literária passam a ser uma coprodução entre autor e leitor, o que torna a leitura do texto literário mais acessível. Consideramos essa perspectiva importante ao trabalhar com estudantes do ensino médio, pois ela permite uma leitura que não necessariamente precisa ser aquela validada pela crítica; pelo contrário, reconhece e valida a multiplicidade de sentidos que podem emanar da obra. É uma perspectiva mais democrática, pois considera que todos podemos ser leitores e interpretadores da literatura. Nisso, nota-se uma das importantes diferenças da Estética da Recepção em relação à outras teorias como a do Formalismo Russo e a do *New Criticism*: “estas tendem a desconsiderar os aspectos relacionados à recepção do texto literário” (Franco Junior, 2009, p. 129).

Cosson (2009), por sua vez, relata que o processo de letramento literário deve envolver situações e aspectos que possam unir os diversos textos literários que circulam nas esferas sociais. E, para a promoção do envolvimento entre o aluno e o texto, o letramento tem como objetivo designar uma construção de sentido que faz

com que o estudante saiba qual o motivo ou razão de uma certa leitura ou para que escrever aquele determinado texto. Ou seja, trazer o que é dito na sala de aula para mais próximo da realidade do aluno irá ajudá-lo no desenvolvimento e, até mesmo, aumentar o interesse do indivíduo pela leitura. Afinal, ninguém nasce predisposto a gostar ou não de ler, é necessário despertar tal habilidade (Cosson, 2009). Dessa maneira, Cosson (2009) começa a trabalhar com sequências que possam ajudar o letramento literário no contexto educacional e, por meio da sequência expandida<sup>1</sup>, ele desenvolve um trabalho mais eficaz dentro da sala de aula, visando atender uma necessidade maior quando se trata da aprendizagem sobre a literatura.

Sendo assim, a sequência expandida propõe refletir sobre a demanda dos professores de ensino médio e busca, também, expandir os caminhos ao fazer uma leitura mais complexa de uma obra da literatura (Cosson, 2009).

A sequência expandida tem início com a motivação. Essa etapa busca preparar o aluno para o texto, fazendo com que ele reflita sobre a obra mesmo sem ter dado início à leitura de uma forma completa e que ele possa trazer essa reflexão para dentro da sua realidade e dos demais colegas. A segunda etapa é a introdução, que tem por objetivo a apresentação da obra e do autor, de maneira breve. Já o terceiro passo consiste na leitura, que pode ser desenvolvida em mais de uma aula se o texto for extenso, ou, ainda, é possível propor que o aluno termine de ler o texto em casa. Além disso, Cosson (2009) estabelece a realização dos intervalos. Trata-se de momentos nos quais o docente realizará um acompanhamento das leituras e dos sentidos que estão sendo produzidos pelos estudantes, propondo ações para sanar dificuldades em relação a vocabulário, corrigir possíveis lacunas ou equívocos nas interpretações

---

<sup>1</sup> Anteriormente à sequência expandida, Cosson (2009) trabalha com a sequência básica. Segundo o autor, na sequência básica, é possível ter um conhecimento pleno sobre a literatura, mas a experiência e o saber especificamente literário ficam em segundo plano.



ou, ainda, propor ampliações por meio de textos adicionais, verbais e/ou não verbais (Cosson, 2009).

O quarto passo é a interpretação que, na sequência expandida, é dividida em duas etapas: a primeira e a segunda interpretação. Na primeira interpretação, os alunos terão liberdade de falar qual foi a sua primeira impressão sobre a obra. A leitura mais aprofundada do texto fica reservada para a segunda interpretação, que deve ocorrer depois da fase de contextualização (Cosson, 2009).

Em relação a essa etapa, dentro da sequência expandida, diversas são as possibilidades de realizá-la. Segundo Cosson (2009), a contextualização pode ser: a) teórica, que “[...] procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra” (Cosson, 2009, p. 86); b) histórica, na qual é analisado o contexto histórico em que a narrativa se ambienta ou os acontecimentos históricos da época de sua publicação; c) estilística, aquela “[...] centrada nos estilos de época ou períodos literários” (Cosson, 2009, p. 87); d) poética, que propõe uma análise dos elementos, estratégias e recursos composicionais da obra; e) crítica, contextualização que trabalha com a leitura e a análise de críticas sobre o texto, essas críticas podem tanto ser produzidas por teóricos renomados como podem ser textos encontrados em outras fontes, como jornais ou orelhas de edições da obra; f) presentificadora, que acontece quando o professor quer “[...] despertar o interesse do aluno pela obra, chamando sua atenção para o tema e as relações dele com o presente” (Cosson, 2009, p.89); e g) temática, na qual o professor propõe a discussão sobre algum tema que é abordado na obra, sempre com o cuidado de não se distanciar dela na atividade (Cosson, 2009). Para o trabalho com os alunos do IFMS, escolhemos a contextualização crítica, que se trata da “[...] análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma” (Cosson, 2009, p. 89).

A sequência expandida tem como sua última etapa o momento da expansão, que também pode ser visto como a extrapolação dos limites do texto lido. Nessa etapa, propõe-se o estabelecimento de relações da obra lida com outras produções, fazendo um trabalho comparativo que permita um diálogo do leitor entre duas ou diversas obras (Cosson, 2009).

Diante do exposto sobre a sequência expandida, vê-se que Cosson (2009) apresenta as propostas, mas cabe ao professor encontrar o melhor caminho para lidar com cada turma, reconhecendo seu contexto de atuação e as necessidades de seus alunos, motivo pelo qual reconhecemos a importância das adaptações, sempre que necessário, uma vez que o docente é o principal mediador entre o livro e o aluno e um dos seus papéis é o de apresentar as obras literárias para esses estudantes, visando o letramento, em busca da formação de leitores.

Na próxima seção, descrevemos a proposta de ensino, que foi aplicada a estudantes do curso técnico integrado em Informática do IFMS, campus Coxim.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante dos desafios da leitura constatados em sala de aula e, também, tendo em vista o momento de pandemia que estávamos vivendo, percebemos como era presente a defasagem de conhecimento literário por parte dos alunos do ensino médio.

Assim sendo, apresentamos uma proposta trabalhada em sala de aula, com base nas teorias de Cosson (2009) e no capítulo “O soldado amarelo” da obra “Vidas

Secas”<sup>2</sup> de Graciliano Ramos (Ramos, 2021). As atividades ocorreram durante o segundo semestre letivo de 2021 por meio de encontros realizados via *Google Meet*. O Quadro 1, a seguir, detalha a sequência expandida (Cosson, 2009) e todas as suas etapas.

Quadro 1 – Plano de aula elaborado pelos acadêmicos do Pibid

PRIMEIRO ENCONTRO - 1 HORA

1 Motivação

Após a apresentação da obra aos estudantes, foi feita uma indagação: “O que aborda o romance?”.

Em seguida, foi feita a análise de uma imagem relacionada à obra. A ilustração era uma montagem de uma paisagem da caatinga, evidenciando a seca, com a inclusão de figuras que representavam as personagens do romance “Vidas Secas” (Ramos, 2021). A discussão foi orientada por três questionamentos: “Descreva a paisagem presente na imagem.”; “Você consegue reconhecer os personagens principais do romance?” e “Como você se sentiria no lugar dos personagens?”.

Por último, foi proposto um momento de análise e discussão a partir de uma imagem da cena do filme “Vidas Secas”<sup>3</sup>, com direção de Nelson Pereira, em que aparecem o Soldado Amarelo e Fabiano se enfrentando. A discussão foi orientada pela seguinte pergunta: “Esta imagem retrata uma cena do filme ‘Vidas Secas’, que foi dirigido por Nelson Pereira. A partir dela, o que você imagina que ocorrerá neste capítulo?”

2 Introdução

Para a introdução, foi feita a leitura de um breve texto biográfico sobre Graciliano Ramos e, em seguida, a exibição de um *slide* que apresentava algumas características de “Vidas Secas” (Ramos, 2021), tais como ano de publicação, escola literária a que se filia, entre outras informações referentes ao seu contexto de produção. Por último, apresentamos aos estudantes os personagens principais da narrativa.

3 Leitura

A leitura foi realizada durante a aula e, para tal, utilizamos *slides* contendo a transcrição do

<sup>2</sup> O romance “Vidas Secas” (Ramos, 2021) permite a leitura de seus capítulos de forma independente. Esse foi um dos motivos pelo qual a obra foi escolhida para ser levada aos estudantes do IFMS.

<sup>3</sup> VIDAS Secas. Direção: Nelson Pereira dos Santos. [S. l.: s. n.], 1963. 1 DVD (103 min).

capítulo acompanhados de áudio com gravação da leitura em voz alta do texto<sup>4</sup>, visando promover uma melhor interação dos estudantes com a obra literária.

### 3.1 Intervalo 1

Solicitamos aos estudantes que realizassem uma atividade acerca dos sentidos de algumas palavras e expressões presentes no texto que consideramos representar desafios a eles. A tarefa foi elaborada utilizando um formulário do *Google*, no qual os discentes precisavam relacionar os vocábulos aos seus sentidos considerando o contexto do capítulo lido. Depois de um tempo para realizar a tarefa, houve a discussão e a correção das respostas, permitindo que os alunos também manifestassem dúvidas sobre outras palavras não compreendidas em seu contato com o texto e que não constavam na atividade.

## SEGUNDO ENCONTRO - 1 HORA

### 3.2 Intervalo 2

Fizemos perguntas aos discentes sobre a compreensão do texto. Essas perguntas estavam diretamente vinculadas às estratégias comunicativas textuais, tais como: "A linguagem do autor facilitou/dificultou a sua compreensão do texto?"; "No texto, há figuras de linguagem que comprometem o seu entendimento?"; "As ações das personagens ficaram claras para você? E as intenções delas?"; "O que o texto comunica?"; "Qual o seu ponto de vista sobre Fabiano e como ele vê a si mesmo?" e "De que maneira você entende a relação de Fabiano com o Governo?"

Por fim, exibimos um vídeo do YouTube<sup>5</sup> contendo um breve resumo do Capítulo 11 - Soldado Amarelo - seguido de cenas do filme referentes ao capítulo lido.

### 4 Primeira interpretação

Foram realizados os seguintes questionamentos: "O que a obra 'Vidas Secas' representa para vocês?" e "Quais sentimentos foram despertados em você a partir da leitura deste capítulo?" Também realizamos um momento de discussão sobre os possíveis significados de "amarelo", no contexto da obra, a partir da pergunta: "Quais são as possibilidades de sentido que você consegue identificar para a palavra 'amarelo' no título 'O soldado amarelo'?"

## TERCEIRO ENCONTRO - 1 HORA

<sup>4</sup> VIDAS Secas - Graciliano Ramos - 1938 - Áudiolivro com narração humana. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (229 min). Publicado pelo canal Simplificando. Disponível em: <https://youtu.be/PGqEouKs6W0>. Acesso em: 02 mar. 2024.

<sup>5</sup> VIDAS Secas Capítulo 11 O soldado amarelo. [S.l.: s.n.], 2017. 1 vídeo (5 min 25 s). Publicado pelo canal Lucas Bauer. Disponível em: <https://youtu.be/iaxTMFAjslk>. Acesso em 02 mar. 2024.

### 5 Contextualização

Optamos pela contextualização do tipo crítica e, para realizá-la, propusemos aos estudantes a leitura seguida da discussão de um texto de caráter analítico<sup>6</sup> sobre o romance estudado. Além desse primeiro texto, propusemos a leitura seguida de discussão de um excerto retirado de Bosi (2006, p. 402)<sup>7</sup>.

### 6 Segunda interpretação

Inicialmente, levamos os estudantes a refletirem sobre a linguagem empregada pelo autor na construção de “Vidas Secas” (Ramos, 2021) por meio do questionamento: “Como pode ser caracterizada a linguagem usada no livro ‘Vidas Secas’?” Em seguida, pedimos que os alunos apresentassem para a turma (via *chat* ou Padlet) o que aprenderam na etapa da contextualização.

### 7 Expansão

Para a expansão, propusemos a leitura de uma tirinha do personagem Armandinho, cuja autoria é de Alexandre Beck. A produção foi publicada no Facebook em 2018 em alusão à comemoração dos 70 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas - ONU. (ONU, 1948). O texto reproduzia o primeiro artigo da referida Declaração. Consideramos pertinente a leitura desse texto pelo fato de que a obra “Vidas Secas” (Ramos, 2021) retrata casos de desrespeito aos Direitos Humanos.

A partir da tirinha, então, questionamos os estudantes: “Todos nascemos iguais?” e “Quais tipos de desigualdades vocês reconhecem em nosso cotidiano?”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Uma vez apresentada a proposta de trabalho, na próxima seção, fazemos uma análise de nossa experiência mobilizando o referencial teórico discutido anteriormente.

---

<sup>6</sup>ANÁLISE e resumo de Vidas Secas - Enem. Blog do Beduka, [S.l.], 2018. Disponível em: <https://beduka.com/blog/materias/literatura/resumo-de-vidas-secas-enem/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

<sup>7</sup>O excerto utilizado como base para a atividade foi: “O realismo de Graciliano Ramos não é orgânico, nem espontâneo. É crítico. O ‘herói’ é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que é a sua única máscara possível” (Bosi, 2006, p. 402).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano de aula apresentado foi elaborado pelos acadêmicos do Pibid sob a orientação do professor supervisor do projeto na ocasião e também do coordenador. Ele também foi apresentado aos demais acadêmicos participantes do subprojeto antes de ser desenvolvido junto aos estudantes a fim de angariar contribuições que pudessem torná-lo mais adequado para aplicação.

Outro aspecto que merece destaque é o uso de recursos tecnológicos na aula, como o Padlet e/ou o próprio *chat* do *Google Meet* e, ainda, o uso de áudios contendo a leitura em voz alta do texto, visando evitar possíveis dificuldades de decodificação durante a leitura. Essas escolhas foram feitas tendo em vista que as aulas foram ministradas no período pandêmico e, considerando a flexibilidade necessária a essa fase vivenciada pela educação, como pontuado por Gatti (2020), compreendemos que esses artifícios eram essenciais para tornar o processo educacional mais viável, colaborativo e interativo.

Como é possível verificar no Quadro 1, o trabalho com o capítulo “O Soldado Amarelo”, da obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (Ramos, 2021), foi realizado em três encontros com duração de uma hora cada. O primeiro encontro destinou-se à realização das etapas de motivação, introdução e parte da leitura da sequência expandida (Cosson, 2009); no segundo encontro, foi realizada a conclusão da leitura e a primeira interpretação; e, por fim, ficaram para o terceiro encontro as etapas de contextualização, segunda interpretação e expansão. Ou seja, houve poucas adaptações em relação à proposta teórica original de Cosson (2009), sendo a maior parte delas voltadas para a transposição de uma metodologia de ensino pensada para a sala de aula presencial para um contexto de ensino remoto, o que exigiu a resignificação do trabalho docente tanto pelos formadores quanto pelos professores

em formação, apontada por Gatti (2020). Durante a condução dos encontros, os acadêmicos eram incentivados a considerar a multiplicidade de sentidos produzidos pelos estudantes do IFMS, não descartando suas leituras de modo abrupto, mas sempre dialogando sobre as interpretações a fim de verificar sua pertinência ou não, de forma condizente com o que preconizam os estudos do Letramento Literário (Cosson, 2009) e da Estética da Recepção (Iser, 1979; Jauss, 1979; Zilberman, 1999). Assim, foi possível desenvolver um trabalho que se diferenciou do que é mais tradicional do ensino médio, ou seja, do mero estudo da historiografia literária (Cosson, 2009), promovendo uma experiência de leitura mais relevante aos estudantes.

Os acadêmicos também foram orientados a buscarem uma relação de diálogo constante com os alunos durante os encontros, considerando seus conhecimentos de mundo, buscando sempre ocupar uma posição de horizontalidade em relação a eles e suas leituras, conforme pontua Freire (2011). Assumir essa posição, inicialmente, foi um desafio para os graduandos, que estavam habituados ao ensino tradicional e a apresentarem trabalhos acadêmicos em suas aulas da graduação, porém, em pouco tempo, foi possível perceber uma mudança na forma como conduziam as aulas, o que também avaliamos como um contributo do subprojeto à formação desses professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No Projeto Pibid de Língua Portuguesa, atuar e coordenar em pleno cenário pandêmico representou um significativo desafio. Foi preciso ter em mente que o compromisso com a educação deve ser superior a qualquer circunstância. A escolha

de trabalhar com o texto literário adicionou mais um quilate de dificuldades ao processo, mas os resultados foram compensadores.

Na esteira do que ensina Cosson (2009), a proposta do letramento literário por meio do texto de Graciliano Ramos foi uma decisão bem acertada. De fato, o autor de “Vidas secas” (Ramos, 2021) pertence ao cânone, mas, no contexto do letramento literário, “aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atividade sacralizadora das obras literárias” (Cosson, 2009, p. 34). Na realização das nossas atividades, essa observação foi seguida à risca, tanto é que procuramos abordar o texto à luz da sequência expandida a fim de aproximá-lo dos estudantes, diminuindo o sentimento de distanciamento com que alguns professores erroneamente situam os leitores perante obras consagradas pela crítica.

Pelo que vimos, felizmente, os resultados positivos foram alcançados tanto para a aprendizagem dos estudantes da escola campo quanto para o processo de formação dos acadêmicos participantes do Pibid, levando-os a refletirem sobre o contexto pandêmico, sobre a realidade vivenciada por alunos e docentes durante aquele período e sobre a importância de uma educação pautada no diálogo. Ademais, a consonância do nosso trabalho com a perspectiva da teoria recepcional delineou a importância dos estudantes como leitores e lhes outorgou uma dimensão emancipatória a sua formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.



COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Formalismo Russo e New Criticism. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 115-130.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, set/dez 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução e Coordenação de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.83-132.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução e Coordenação de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.43-61.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 152. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em 24 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 09 dez. 2023.

ZILBERMAN, Regina. A Estética da Recepção e o acolhimento brasileiro. **Moara**. Revista Do Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPA, Belém, n. 12, p. 7-17, jul./dez. 1999. Disponível em:



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13624829>

e-ISSN: 2177-8183

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3102>. Acesso em 02 mar. 2024.