# Práticas de leitura: texto literário no ensino médio público atual

*Eduardo Dias da Silva[1], Renato Oliveira Dering[2]*

## Resumo

Ler para entender o mundo, tendo a leitura como instrumento de acesso a ele e o ambiente escolar, como um dos espaços para desenvolver o gosto pela leitura, são elementos chaves no desenvolvimento de práticas de leitura literária entre os jovens do Ensino Médio. O texto literário ainda é considerado pelos alunos da Educação Básica, como um todo, uma árdua tarefa, o que torna um dos principais complicadores para as práticas de leitura que fomentem a formação de leitores. Pretende-se, por meio desta pesquisa qualitativa, apresentar alguns caminhos para professores e alunos do Ensino Médio de escolas públicas adquirirem o hábito e o prazer de praticar leituras literárias dentro e fora da esfera escolar. Percebe-se que, apesar das indicações sugeridas nesse artigo, o gosto pelos textos literários é uma constante que se faz presente desde sempre, muito antes, inclusive, do período de escolarização. Portanto, competindo a todos - sociedade em geral – fomentar espaços, políticas e formação para que práticas de leituras literárias façam parte do cotidiano de todos.

**Palavras-chave:** Educação básica. Formação de leitores. Escolas públicas.

# Practices of reading: the literary text in current public high school

## Abstract

Reading to understand the world, having reading as an instrument of access to it and the school environment, as one of the spaces to develop the taste for reading, are key elements in the development of literary reading practices among the youngsters from High School. The literary text

[1] Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. Contato: edu_france2004@yahoo.fr

[2] Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Graduado em Letras pela UFG. Professor Assistente do Centro Universitário de Goiás - Uni-ANHANGUERA. Pesquisador do grupo FORPROLL/ CNPq. Contato: professordering@gmail.com

is still considered by the students of the Basic Education, as a whole, an arduous task, which makes one of the main difficulties for practice of reading that foment the formation of readers. We intend, through this qualitative research, to present some ways for teachers and high school students in public schools to acquire the habit and the pleasure of practicing literary readings inside and outside the school sphere. We have noticed that, despite the suggestions suggested in this article, the taste for literary texts is a constant that has always existed, long before, even the period of schooling, therefore, it is up to everyone - society in general - to foster spaces, policies and training so that practices of literary readings are part of the daily life of all.

**Key words:** Basic education. Readers formation. Public schools.

## Introdução

O presente trabalho tem como principal perspectiva proporcionar reflexões acerca do ensino de Literatura no Ensino Médio das escolas públicas, através das práticas de leituras. Embora seja uma das funções do ambiente escolar proporcionar e desenvolver o gosto pela leitura, principalmente do texto literário, é sabido que o ensino de Literatura nem sempre ocorre de modo efetivo e, muito menos, cumprem sua finalidade, conforme elucida Santos & Yamakawa (2017), Ferreira (2017) e Silva (2015).

No ambiente escolar público, os professores deparam-se, por vezes, com excesso de conteúdos em Língua Portuguesa a serem ensinados, principalmente os gramaticais. Com isso, é indiscutível que as práticas de leitura referidas, em especial, àquelas voltadas para o ensino da leitura literária são desvalorizadas, ou, quando muito, desenvolvidas de maneira precária ou insuficiente. No entanto, essa depreciação do ensino de leitura literária encontra grave entrave na formação do sujeito, pois, como aponta Silva (2015, p.241), "[...] é na escola que precisa acontecer a sistematização dos saberes que os alunos levam como ferramenta pedagógica ao professor. Este seleciona os saberes do aluno e constrói sentido para o conhecimento no que diz respeito às habilidades da leitura".

Portanto, é importante salientar uma necessidade de revistar o assunto a fim de possibilitar alternativas que viabilizem a eficácia do ensino de leitura literária nas escolas públicas. Sua importância, no entanto, não recai apenas na concretização dos conteúdos dos componentes curriculares, mas também na potencialização que os saberes da esfera literária agregam ao sujeito, enquanto ser sociocultural e histórico, que está presente e presentifica a sociedade que o rege.

Dessa forma, o que se observa é que as práticas de leitura que envolvem a literatura são preponderantes para a viabilização do processo ensino-aprendizagem não apenas dos conteúdos escolares, como também contribui na formação do indivíduo enquanto sujeito. Em observância às postulações apresentadas, o presente estudo busca propor um percurso de estratégias a serem desenvolvidas, visando o estímulo às práticas leitoras de literatura. Na tentativa de abarcar maiores resultados, a proposta vislumbra últimos três anos do Ensino Médio nos ambientes escolares públicos.

A sistematização das práticas de leitura do texto literário torna-se de extrema importância, como pregoados por Boberg & Stopa (2012) e Cosson (2014a). Com base no exposto, salientamos, em primeiro momento, pontos de reflexão sobre a leitura no ensino básico. Silva (2015) discorre que:

> [...] a leitura se constitui como um grande problema social da atualidade. Conscientes dessa realidade, professores deparam-se com a falta de instrumentos pedagógicos no desenvolvimento de estratégias de leitura. Afinal, esses profissionais necessitam apresentar resultados concretos, com caráter mais científico. Necessitam, principalmente, ter presentes os níveis de apropriações atingidos para servir de indicativos e, assim, criarem novas estratégias, diversificados recursos e técnicas para a evolução dos processos de leitura (Silva, 2015, p. 231).

Silva (2015), ao abordar essas dificuldades, corrobora com a escolha do tema em tela, por parte dos pesquisadores, que se inclinam pelo interesse no ensino e no desenvolvimento de estratégias potencializadoras para práticas de leitura literária no ambiente escolar público.

Nota-se, em salas de aula, que a leitura de textos literários, por vezes, serve de pretexto para ensino de conteúdos gramaticais, como elucidado por Ferreira (2017) e Silva (2015). Sobre as incompatibilidades no uso da leitura em sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, Antunes (2003, p. 27) ainda aponta que se trata de "uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita [...] uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente". Entre outros pontos destacados pela autora, a função puramente de escolarização e práticas incapazes de promover as demais funções que a leitura suscita.

Tomando como base esses apontamentos, acredita-se que, a partir de práticas de leitura literária bem orientadas, pode-se despertar o interesse e a participação dos alunos dentro e fora de sala de aula, visto que, como esclarece Silva (2015, p. 236), "outro ponto crucial a ser compreendido nesse contexto de leitura é a compreensão de que não se nasce leitor, mas que se torna leitor a partir das experiências que se vivencia enquanto tal".

Antes da apresentação de sugestões a serem desenvolvidas na sistematização de práticas de leituras do texto literário propostas por Boberg & Stopa (2012) e Cosson (2014a), convém delimitar alguns conceitos fundamentais para o entendimento do que venha a ser Literatura e letramento literário defendidos por Cosson (2014a; 2014b), Cosson & Souza (2011), Zappone (2007; 2008), Rojo (2009) e Kleiman (2004).

## Leitura, literatura, letramento... Tudo texto: tecendo desafios

As discussões e proposições acerca de medidas que deveriam efetivar a qualidade na educação básica pública não é recente. "No Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República" (SOARES, 1997, p. 08). Esse enfoque é também é discutido por Mosé (2014, p. 49): "[...] trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria".

Quando se trata, então, de práticas de leitura, parece que o abismo ganha ainda mais profundidade, como aponta Mosé (2014), devido à necessidade de instrumentalização dos sujeitos para o mercado de trabalho, discurso que emana fortemente da sociedade; e o excesso de conteúdos que compõe as grades curriculares do ensino básico, com foco aos processos sele-

tivos de entrada nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Essas questões suscitam, em primeira instância, uma ampliação da visão do que seja, de fato, o papel da linguagem na educação. Como supracitado, o que se percebe é uma inter-relação entre linguagem e o discurso cultural. Ambos, em uma intrínseca relação, constituem-se em uma ideologia dominante. Por essa razão, as críticas às finalidades da leitura do texto literário e às reflexões sobre a própria língua ficam em segundo plano.

Desse modo, é importante conceber, antes de tudo, a língua como um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, e não mais a língua isolada do contexto no qual é produzida (CUNHA, 2010; SILVA, 2014). Deste modo, uma linguagem que desempenhe um papel primordialmente social, é de extrema importância para a construção do sujeito. Assim, "o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana e pode ser historicamente construído em torno das trocas nas interações sociais", como vislumbrado por Silva (2014, p. 20). Não apenas, mas "pode-se dizer que a ideologia da deficiência cultural tem sua origem em si mais importante argumento no conceito de 'déficit linguístico" (SOARES, 1997, p.16).

Esse déficit, apresentado por Soares (1997), é também uma necessidade que os PCNs de Língua Portuguesa já atestavam, ao afirmar que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53)

Contudo, ainda se percebe uma urgência nas medidas tomadas, visto que a legislação ainda não respalda e cria destoantes com as práticas em sala de aula no que se refere à leitura. Nota-se, nessa relação, que nas salas de aula, tem-se::

> Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras "cobranças"; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da "leitura em voz alta" realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas "fichas de leitura". (ANTUNES, 2003, p. 28).

As lacunas educacionais no que se referem à leitura ficam ainda mais obsoletas quando relacionamos a leitura e literatura. As práticas de ensino de literatura ainda são baseadas na corrente de história e crítica literária. Sendo assim, as leituras – sejam dos clássicos ou dos *best-sellers* ¬– são inexistentes, como também subsidiadas por manuais que retalham excertos para justificarem seus conteúdos. Entra em voga, portanto, o conceito de letramento literário.

O letramento literário, defendido por Zappone (2007; 2008) e reverberando Hansen (2005), exige, antes de qualquer sistematização, a compreensão do que é

Literatura. O conceito de literatura canônico, no entanto, já não caberia por completo ao proposto neste estudo, visto sua elitização e preservação de um estilo que desacompanhou práticas, didáticas e o próprio alunado. Outro posto de destaque é perceber que a sociedade acompanha as propostas de artes/literatura que propõem visões de uma dada sociedade. "Deste modo, percebendo essas influências inerentes que ocorrem nas relações entre Literatura e Sociedade, fica difícil – quiçá impossível – definir o que seja literatura, se é que há uma norma tão cruel para tal postulação" (DERING, 2012, p. 02).

Portanto, ao buscar sua definição, pode-se iniciar as discussões pensando a literatura "a partir de um traço fundamental: o seu caráter de ficcionalidade, já que antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir" (ZAPPONE, 2007, p. 52). Por essa razão, a redução do termo cria despropósitos da função da literatura.

Logo, chamamos a atenção para o perigo das determinações arbitrárias do que seja ou não considerado literário, pois esse elemento impositor – a institucionalização da obra – coloca em risco, principalmente, o vínculo entre a obra e quem a torna (re)conhecida: o leitor, observando que este reconhecimento pode vir de diferentes e variados contextos (DERING, 2012, p. 04-05).

É prudente, ainda, ressaltar que os autores citados contribuem de forma direta às ideias apresentadas por Hansen (2005), o qual endossa que:

> [...] suas asserções [do texto literário] não implicam a identidade entre o discurso e a materialidade das coisas e dos estados de coisas figurados nele. A materialidade das coisas é posicionada, situada, perspectivada ou dramatizada: o texto efetua uma materialidade auto-referencial ou pseudoreferencial, pois a existência real das coisas ou eventos representados nele não é pertinente para sua significação. (HANSEN, 2005, p. 19).

A Literatura, compreendida dessa forma, apresenta características abrangentes, uma vez que não se restringe apenas àquela noção de literário construída no âmago da cultura europeia, do qual emergiu e circulou uma multiplicidade de textos manipulados, principalmente, pela elite burguesa, que ditava "um certo gosto e sensibilidade relativos aos textos (ZAPPONE, 2007, p. 64). Nos termos utilizados por Hansen (2005), todos os gêneros do discurso que apresentarem, em sua estrutura composicional, um traço de ficcionalidade, podem ser caracterizados como Literatura, tais como os filmes, as animações, as novelas, os seriados, os musicais, dentre outros, como exemplificado por Santos & Yamakawa (2017) e Silva (2015). Não se trata, no entanto, de alterar o historicismo ou o cânone literário, mas entender que a relação entre Literatura e Educação carece de princípios norteadores mais amplos, visto seus sujeitos e tudo que os circundam.

Seguindo esse caminho, é possível, agora, definir letramento como sendo "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 2004, p. 19). Vale ressaltar que, ao se conceber o letramento nessa perspectiva, aceita-se a prerrogativa de que ele permeia as ações cotidianas dos sujeitos, logo, suas práticas socioculturais. Ampliando e aprimorando, nas palavras de

Rojo (2009):

> [...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural) (ROJO, 2009, p. 98).

A partir do enfoque autônomo de letramento , Street (2003), concebe, também, um enfoque ideológico, que "vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" (ROJO, 2009, p. 99).

Desse modo, o modelo autônomo de letramento não é o único possível para se pensar nas práticas de leitura (e escrita). Com base no último excerto exposto, as relações com a escrita são sempre determinadas por situações e objetivos específicos. Assim sendo, nessa perspectiva teórica, as práticas de letramento (de leitura e de escrita) são plurais e múltiplas, bem como pode-se entender que a produção de sentidos está ligada sempre aos contextos de produção e de recepção, como pontuado por Santos & Yamakawa (2017), Ferreira (2017) e Silva (2015). Assim:

> [...] por privilegiar justamente a natureza social da linguagem, o enfoque ideológico é, em nossa compreensão, um modelo que poderia ser adotado pela instituição escolar, uma vez que nenhuma das práticas de letramento aqui reconhecida está num vácuo social. Consequentemente, as diferentes práticas de letramento não podem ser avaliadas segundo os critérios de uma prática socialmente reconhecida e padronizada pela instituição escolar. Este modelo, ao valorizar todas as práticas sociais que usam a escrita, bem como os seus respectivos contextos (de produção e recepção), oferece plenas condições de se promover, principalmente nas aulas de língua, um letramento condizente às demais práticas dos alunos, até então não valorizadas pela escola (SANTOS & YAMAKAWA, 2017, p. 90).

É a partir dessa concepção de Literatura[1] e coadunando com o conceito de letramento, defendidos por Kleiman (2004) e Rojo (2009), que Zappone (2007; 2008) apresenta a definição de letramento literário.

Segundo expõe a autora, trata-se "[d]o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade" (ZAPPONE, 2007, p. 53). Da mesma fonte que Kleiman (2004), a autora ainda complementa que "letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida [...]" (ZAPPONE, 2007, p. 54).

Por essa razão, é possível inferir que o letramento literário está intrinsicamente relacionado ao "[...] segredo maior da literatura [que] é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras" (COSSON, 2014b, p. 29). Dessa maneira, são

[1] De acordo com Street (2003), o seu modelo autônomo de letramento traz consigo a percepção de disfarce dos pressupostos culturais e ideológicos que sustentam a neutralidade e a universalidade nas práticas sociais. Nessa perspectiva de letramento, que se constitui como um modelo dominante na sociedade, devido ao fato de estar intrinsecamente conjugada aos ideais progressistas de educação, a escrita, ao ganhar status de neutralidade, dissocia-se de qualquer contexto de produção e de circulação, conforme apresentam Santos & Yamakawa (2017).

quase que infinitas as formas pelas quais os alunos do Ensino Médio dos ambientes escolares públicos, assim como outras pessoas, podem estabelecer sua relação gratuita com diversos gêneros discursivos, marcados, necessariamente ou não, por um traço ficcional.

Acerca do sujeito-aluno, outro ponto a ser destacado é que parece ser:

> [...] inevitável que afirmemos o encargo do sujeito perante o mundo em que vive. Essa posição do indivíduo é imposta não apenas pelo meio, mas também pelo próprio sujeito, pois será ele o responsável pelas práticas sociais e culturais, uma vez que suas ações refletem no mundo e, não apenas, refletem o mundo que o circunda e perpassa (DERING, 2012, p. 13).

Com isso, destaca-se Zappone (2008, p. 07), ao afirmar que "propiciar aos alunos o acesso a diferentes formas ficcionais e o maior número de ferramentas e estratégias para produzir sentido para elas é o objetivo central da educação literária que visa formar um leitor capaz de interagir com diferentes formas ficcionais em contextos heterogêneos". Logo, estimular o gosto pela leitura é um dos papéis fundamentais dos professores, concordam ainda Ferreira (2017) e Silva (2015).

## Ensino e literatura: entre precipícios e possibilidades

A relação entre leitura literária e ensino promove um grande desconforto em todos as esferas escolares, criando um precipício no processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro momento, nas salas de aulas, professores com uma exacerbada carga de trabalho. Concomitante a isso, ainda há aqueles que o hábito de leitura não é parte de sua vida – seja pessoal ou escolar. Portanto, como estimular leitura literária se o hábito não parte dos próprios professores? Um dos fatos para que se possa pensar na melhoria das práticas de leitura do texto literário é que docentes estejam engajados nessa proposta. Portanto:

> [...] É necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351).

É necessário que esteja em sala de aula a proposta de que "aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas" (COSSON, 2014b, p. 40). Logo, se transformar docentes é complexo, torna-se ainda mais desafiante quando o enfoque recai em despertar no aluno do Ensino Médio da rede pública de ensino o prazer da leitura. Certamente, isso se faz com textos fascinantes que não só suscitam o interesse do aluno, mas também contribuem para que sua formação, criatividade e análise crítica estejam presentes e façam parte de suas relações. É valido, então, entender que o conceito de literatura, a partir da ficcionalidade, é, nesse momento, ainda mais palatável, visto que o texto literário favorece a criatividade e originalidade desses alunos.

No tocante a isso e contribuindo com práticas de leitura mais eficazes, Cosson (2014a) elaborou as propostas didáticas denominadas "Sequência Básica" e "Sequência Expandida". A primeira é destinada aos alunos/professores do Ensino Fundamental, enquanto a segunda aos discentes/docentes do Ensino Médio. Embora a Sequência Básica, adotada nesse trabalho, esteja voltada para o Ensino Médio, acredita-se que am-

bas as sequências, defendidas pelo autor, são válidas para toda a Educação Básica, visando o incentivo à leitura e objetivando a diminuição do déficit de leitura que acompanha as séries escolares.

A sequência básica, proposta por Cosson (2014b), reitera um caminho: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação parte do princípio que a aproximação entre sujeito e obra criem laços, seja pela temática ou outros fatores preponderantes que perpassem o texto literário. A introdução, segue o próprio princípio de sua nomenclatura, apresentando o texto e autor, ilustrando e dando importância ao texto e leitura de literatura. A leitura requer atenção a alguns fatores, como a própria extensão e espaço físico em que ela acontecerá. Por fim, a interpretação cria relações nas possibilidades da leitura e seus múltiplos significados.

Acerca da Sequência Expandida, propõe Cosson (2014b, p. 120) que "tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário". Isto é, a potencialização dos saberes propostos pela leitura e promoção de um sujeito autônomo e reflexivo.

Com intuito de fomentar práticas de leitura literária no ambiente escolar para alunos do Ensino Médio de escolas públicas, é apresentada como possibilidade, uma sequência básica, de acordo com Boberg & Stopa (2012) e Cosson (2014a). A ideia é que elas sejam mediadas por professores na elaboração de estratégias necessárias para fazer com que os alunos leiam. Abaixo, a sequência das principais etapas para isso.

De acordo com Boberg & Stopa (2012) e Cosson (2014a), toda sequência básica tem origem na motivação que, como dito, consiste em preparar os alunos para a leitura dos textos. No que concerne aos elementos de motivacionais tem-se: i) tema a ser trabalhado; ii) observação da estrutura do texto a ser trabalhado; iii) observação da temática e da estrutura do texto a ser trabalhada.

Na parte reservada à introdução, destacam-se: i) apresentação do autor da obra; ii) informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido; iii) optar ou não por antecipar parte do enredo, estratégia para despertar a curiosidade dos leitores; iv) apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa etc.); caso haja, v) leitura das impressões críticas do prefácio, se necessário. Os pontos "i" e "ii" diferem-se visto que este consiste em contextualizar o autor e a obra a ser trabalhada e aquele apenas em situá-lo em espaço e tempo

No terceiro momento, na prática de leitura propriamente feita, apontamos que se deve-se: i) acompanhar a leitura, sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades; ii) leitura de trechos curtos do texto (em sala de aula) ou leitura do texto extenso (fora da sala); iii) aplicação de pausas de leituras (sugere-se no máximo três ao longo da semana), para apresentação dos resultados das leituras dos alunos; iv) reservar períodos destinados a percepção das dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura) entre professores e alunos e vice-versa.

Já no quarto momento, tem-se a interpretação do texto literário, no qual pode-se indagar: i) a construção do sentido do texto, por meio de inferências: partir do entrelaçamento dos enunciados, que constituem também as inferências para chegar à construção do sentido do texto; ii) o momento de interiori-

zação do texto ao decifrar palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra; iii) o momento de exteriorização do textos ao concretizar as interpretações como ato de construção de sentidos; iv) o compartilhamento das interpretações entre os alunos e o professor.

Muito mais do que ditar o certo ou errado na motivação e na criação de estratégias para o desenvolvimento de práticas de leitura literária para jovens do Ensino Médio, busca-se conscientizar que o gosto literário é algo construído desde sempre, todos os dias. Dessa forma:

> [...] com o intuito de propiciar a reflexão e o empoderamento, os professores devem interagir com os seus alunos, aceitar suas sugestões e opiniões, construir junto com eles o significado social das suas práticas, investigando-as como oportunidades de desenvolvimento profissional que reforçam o pressuposto subjacente de que, ao desenvolvê-las, o ensino-aprendizagem pode ser melhorado (ELOY & SILVA, 2017, p. 13).

Literatura, independentemente de ser objeto a ser trabalhado no ambiente escolar público do Ensino Médio, é fruição estética, é beleza, é história, é cultura à flor da pele, pontua Silva (2015). Ainda de acordo com o autor, quando se descobre isso, dá-se o primeiro passo em direção a um trabalho de qualidade com a leitura literária nos ambientes escolares, pois não há, "como ensinar o que não se compreende, aquilo em que não se acredita e não se sente. Se não se sente prazer em ler literatura, nosso discurso se esvazia na falta de exemplo, na falta de verdade" (SILVA, 2015, p. 239), corroborando com o aporte crítico de Perrone-Moisés (2000), supracitado.

Desse modo, as práticas de leitura literária são os caminhos para a transformação do sujeito inserido nas esferas escolares, visto suas possibilidades. Ressalta-se, no entanto, que elas devem ser trabalhadas em todas as suas dimensões, pois só assim garantirá aspectos positivos na formação dos leitores literários, formando seres pensantes que questionam o mundo real em que vivem.

## Considerações finais

Diante das reflexões e a partir do modelo de sequência, proposta por Boberg & Stopa (2012) e Cosson (2014a), o objetivo foi contribuir para o estímulo às práticas de leitura literária no ambiente escolar público, voltado aos alunos do Ensino Médio. A sistematização do uso do texto literário em sala de aula promove a linearidade didática de um objeto de estudo ainda distante dos hábitos dos alunos, bem como em déficit nas práticas docentes. A leitura, como base rica de conhecimentos, deve ser potencializada; e a leitura literária, por seu inevitável caráter sociocultural, deve ser fonte promotora de saberes diversos e presentificação do sujeito em sociedade.

Assim, ao sugerir tal sequência, baseada nas propostas dos autores citados e pautadas nas discussões teóricas propostas, foram também respeitados o conhecimento prévio e a experiência dos alunos, bem como dos professores, visto serem sujeitos sociais, culturais e históricos, que já possuem uma bagagem de saberes. Portanto, a proposta de diálogo entre seus saberes e o despertar da consciência da existência do mundo multifacetado da Literatura implica em maior autonomia e reflexão de todos.

Percebendo todos os envoltos que a leitura, literatura e letramento agregam ao sujeito, o ambiente escolar público não pode se

omitir em relação ao ensino de práticas de leitura com o texto literário, pois cabe a esse espaço – e seus usuários – incentivar o gosto pela leitura literária, principalmente nos jovens do Ensino Médio, conforme esclarecem Ferreira (2017) e Silva (2015).

Contudo, não se infere que seja uma tarefa fácil aos professores, tampouco aos alunos, pois há temos consciência de que a leitura e a leitura literária, por razões de ordem social e política que asseveraram o país nas últimas décadas, já não são tão atrativos para a juventude atual, ávida por tudo o que é rápido e momentâneo. Embora, a partir de um trabalho sistemático com o texto literário, vislumbre melhoras ao mostrar as variadas faces que o texto pode apresentar, são tais procedimentos que compõem, sem dúvida, fatores instigantes e motivadores para as práticas de leitura literária dos alunos e de todos os sujeitos que dela experimentam.

## Referências bibliográficas

BOBERG, H.; STOPA, R. **Leitura Literária na sala de aula**: propostas de aplicação. Curitiba: CRV, 2012.

COSSON, R. A literatura em todo lugar. In: COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

____. Letramento literário: teoria e prática. 2ª ed. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2014b.

____.; SOUZA, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, agosto-2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 26 jan. 2018.

CUNHA, D. A. C. O Funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R., BEZERRA (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DERING, R. O. **A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa. 2012.

ELOY, C. M. S.; SILVA, E. D. Eu, professor do mundo: a interculturalidade e as práticas reflexivas de professores de línguas do UnB idiomas. **Revista X, Curitiba**, v. 12, n. 01, p. 01-17, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/48959/33096> Acesso em 26 jan. 2018.

FERREIRA, T. G. O texto literário em sala de aula: práticas de leitura do gênero poema. Revista X, Curitiba, v. 12, n. 03, p. 18-27, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50084/34532> Acesso em: 26 jan. 2018.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas, SP: mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, J. R. O.; YAMAKAWA, I. A. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 03, p. 84-101. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50172/34537> Acesso em: 26 jan. 2018.

SILVA, E. D. *A-TUA-AÇÃO*: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Francês). 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). LET/PPGLA/UnB, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf> Acesso em: 26 jan. 2018.

____. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. In: *e-scrita* **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 06, n. 01, janeiro-abril, p. 230-243, 2015. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368> Acesso em: 26 jan. 2018.

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 15ª ed. São Paulo, Ática, 1997.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

____. What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf> Acesso em: 26 jan. 2018.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007. Disponível em: < http://www.edicoessm.com.br/gestorescolar2015/temas/letramento-literarios/Modelos_de_Letramento_Literario.pdf> Acesso em: 26 jan. 2018.

____. Formas Ficcionais Contemporâneas e Educação Literária. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC. 11. **Anais...** [s.n]. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/027/MIRIAN_ZAPPONE.pdf> Acesso em: 26 jan. 2018.