



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA – UAST  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM  
REFLEXIVA ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Jasia Maria Alves Araújo

Serra Talhada – PE  
2022

Jasia Maria Alves Araújo

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM  
REFLEXIVA ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andreia de Lima Andrade

Serra Talhada – PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A663 e Araújo, Jasia Maria  
O ensino de literatura no Ensino Médio : uma abordagem reflexiva entre teoria e prática / Jasia Maria Araújo. - 2022.  
45 f. : il.

Orientadora: Andreia de Lima Andrade.  
Inclui referências e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Licenciatura em Letras, Serra Talhada, 2022.

1. Ensino. 2. Literatura. 3. Letramento literário. 4. Texto literário. I. Andrade, Andreia de Lima, orient. II.  
Título

CDD 410

---

Jasia Maria Alves Araújo

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM  
REFLEXIVA ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovada em: 20 de maio de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup>. Andreia de Lima Andrade – UFRPE/ UAST  
1<sup>a</sup> examinadora (orientadora)

---

Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Pereira de Almeida – UFRPE/ UAST  
2<sup>a</sup> examinadora

---

Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Silva dos Santos – UFRPE/ UAST  
3<sup>a</sup> examinadora

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento de concretização de um sonho, gostaria de registrar minha gratidão para com todos que partilharam comigo momentos felizes e tristes, pelos quais passei ao longo destes anos. Em especial, dedico este trabalho aos meus pais, Cicero e Sandra e minhas irmãs, Joseane e Jaciara que são modelos de determinação e coragem. Agradeço por todo suporte, amor e incentivo a mim dedicados durante essa caminhada.

Agradeço a todos os meus professores da universidade que contribuíram imensamente para minha formação, em especial, a minha professora e orientadora, Andreia de Lima Andrade, por acreditar em mim e me orientar com tamanha dedicação. Expresso a minha admiração pela sua competência profissional e minha gratidão pela forma como conduziu admiravelmente minha orientação.

Aos meus amigos Marcos Silva, Mirian Shirley e Laís Gomes agradeço pela amizade, companheirismo e por tudo que passamos juntos ao longo do curso, pelos bons momentos vivenciados e também pelas angustias compartilhadas. Agradeço por todo o apoio e por tornarem essa jornada mais leve.

Ao meu parceiro e amigo, Bruno Gabriel pelo apoio e respeito constante. Por sempre me incentivar e acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava mais. Agradeço por se fazer presente mesmo distante e permanecer me ajudando e torcendo por mim.

Agradeço à Capes e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, pela oportunidade e concessão da bolsa, pois a partir dessa experiência pude ter a certeza de que estava no caminho certo.

Agradeço também a todos àqueles cujos nomes não foram citados, mas que de forma direta ou indireta contribuíram para a concretização desse sonho.

## RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre o ensino de literatura no Ensino Médio a partir de alusões teóricas sobre a importância do texto literário, para a formação do leitor crítico durante o processo de letramento literário. Em consonância com essa perspectiva colaborativa, esse estudo também volta seu olhar para o relato de experiência do projeto “Literarte: A Literatura na escola”, o qual fez parte das atividades promovidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que objetivou possibilitar o estudo sobre a literatura portuguesa trovadoresca com leituras, análises, diálogos e encenação teatral da peça *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Nesta linha, nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos de estudiosos como Cosson (2006); Soares (2003); Paulino (2008); Martins (2006); entre outros, e nos documentos oficiais para o Ensino o Médio. O estudo mostrou que a experiência com o ensino de literatura é capaz de possibilitar a aproximação dos jovens com a obra literária, de modo que os estudantes puderam desenvolver suas próprias leituras e compartilhar as particularidades absorvidas durante o contato com o texto. Dessa forma, concluímos que o processo de letramento literário se bem realizado pode levar o aluno a possuir instrumentos para apreciar a literatura enquanto arte humanizadora, que ultrapassa a leitura superficial e básica de decodificação dos períodos históricos dos autores, estilos literários e passa a considerar o uso social como prática transformadora na sociedade.

**Palavras – chave:** Ensino. Literatura. Letramento literário. Texto literário.

## ABSTRACT

This work intends to reflect on the teaching of literature in high school from theoretical allusions about the importance of the literary text for the formation of the critical reader, during the process of literacy of literature. In line with this collaborative perspective, this study also focuses on the experience report of the project “Literarte: Literatura na Escola”, which is part of the activities promoted by the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), which aimed to enable the study of Portuguese troubadours literature with readings, analysis, dialogues and theatrical staging of the play *O Auto da Barca do Inferno*, by Gil Vicente. In this line, we rely on the theoretical and methodological assumptions of scholars such as Cosson (2006); Magda Soares (2003); Graça Paulino (2008); Ivanda Martins (2006); among others, and in official documents for secondary education. The study showed that the experience with the teaching of literature brought young people closer to the literary work and the students were able to develop their own reading and share the particularities absorbed during the contact with the text. Thus, we conclude that the literary literacy process, if well carried out, leads the student to have tools to appreciate literature as a humanizing art that goes beyond the superficial and basic decoding of historical periods, authors, and literary styles and starts considering its social use as a transforming practice in society.

**Keywords:** Teaching. Literature. Literature literacy. Literary text.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. Letramento literário: Um breve percurso teórico.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. O ensino de Literatura no Ensino Médio.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 A escolarização literária no Ensino Médio.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 O papel da literatura nos documentos oficiais para o Ensino Médio.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. Vivências literárias em sala de aula .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Literarte: o relato de uma experiência.....</b>	<b>38</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de aspectos relacionados ao ensino de literatura em nível de Ensino Médio (EM), focalizando implicações teóricas e metodológicas que envolvem o trabalho com o letramento literário nesta etapa da formação escolar.

O interesse por um estudo sobre a literatura no ensino médio, levando em consideração o uso do texto literário em sala de aula, surgiu durante o período de vivências com o projeto “Literarte: Literatura na escola”, realizado durante o segundo bimestre de 2019 em uma escola da rede estadual, localizada no município de Serra Talhada – PE, e proporcionado a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na qualidade de aluna bolsista do programa de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Durante esse período, compreendemos que o letramento literário pode promover diferentes experiências que contribuem para a formação do leitor literário. Assim, por possuir essa função singular e transformadora, a literatura torna-se fundamental para o desenvolvimento da formação humana dos alunos, estimulando ainda o protagonismo juvenil. Nessa perspectiva, esta pesquisa consiste em uma abordagem sobre o ensino de literatura no ensino médio, de modo a visar a importância do texto literário durante o processo de escolarização da literatura nos anos finais da educação básica.

Para a realização do trabalho, utilizamos pesquisas bibliográficas que serviram de aporte para a fundamentação teórica do *corpus*. Ademais, trata-se ainda de uma pesquisa de campo, visto que as reflexões equivalentes a problemática e os procedimentos metodológicos do projeto foram vivenciados com os estudantes na escola, local de observação das experiências.

Esta monografia está organizada em três capítulos. No primeiro, expomos os pressupostos teóricos que tratam de reflexões sobre o letramento literário e considerações a respeito do letramento literário como um instrumento de interação social. Para tanto, a base teórica encontra-se nos estudos de Magda Soares (2003), Rildo Cosson (2006), Graça Paulino (2008), Alexandra Pinheiro (2011), Begma Barbosa (2011), dentre outros.

No segundo capítulo, trazemos reflexões sobre o ensino de literatura no Ensino Médio. Para discutir o papel da literatura na formação dos jovens nos utilizamos dos

conceitos de Angela B. Kleiman (2006), Hélder Pinheiro (2006), Ivanda Martins (2006), Luciana Torres (2016) Shirley Jurado e Roxane Rojo (2006). Posteriormente, traçamos uma breve explanação com base em dois dos documentos que orientam a formação do nível médio no território brasileiro – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já o terceiro capítulo, tem-se o percurso das vivências literárias em sala de aula, realizadas a partir de atividades promovidas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Nesse capítulo, mostramos a aplicação do projeto “Literarte: Literatura na escola” que considerou as manifestações artísticas e culturais da literatura trovadoresca de Gil Vicente (1517), o ponto de partida para a formação dos leitores literários.

Ressalta-se, dessa forma, que o trabalho não visa julgar as práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa, e sim constatar que o ensino da literatura em sala de aula corresponde a uma prática viva, que além de desenvolver as habilidades de leitura integra o leitor à cultura literária permitindo ainda que os leitores tenham um olhar diferente sobre o mundo.

## 1. Letramento Literário: Um breve percurso teórico

Neste capítulo, traçamos um breve percurso a fim de contextualizar o leitor a respeito do termo letramento, para tanto, tomamos como base textos de autores de referência como: Magda Soares (2003), Rildo Cosson (2006) e Graça Paulino (2008). Também fizemos uso de outros textos de autores, que se fizeram necessários para evidenciar subsídios sobre o letramento literário, como um instrumento de interação social. Entre os autores estão: Alexandra Pinheiro (2011), Begma Barbosa (2011), Delaine Cafieiro (2010), Luciana Torres (2016), Maria Zélia Machado e Hércules Corrêa (2010), Maurício da Silva e Márcia Pereira (2017) e Márcia de Figueiredo Silva et al (2010).

O termo letramento chegou ao Brasil no século XX nos anos oitenta (80), e originou-se do vocabulário “literacy” palavra de origem inglesa, cujo significado remete a condição de ser letrado, bem como o sujeito que domina a escrita e a leitura. O conceito trouxe importantes contribuições e reflexões sobre a leitura, literatura e letramento literário, sendo esse último conceituado como um processo de apropriação da literatura. Em 1999 o conceito foi apresentado à ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação e tem sido desde então, objeto de grandes pesquisas e discussões sobre a apropriação da leitura literária como uma esfera social, que tem ressignificado novos olhares sobre as práticas pedagógicas. Desde então, o letramento tem conquistado muita visibilidade e tem sido objeto de estudo de grandes pesquisadores, a exemplo de Magda Soares, uma das grandes referências para pensarmos o conceito de letramento, no processo de ensino da leitura e escrita.

A concepção de letramento tem sido motivo de grandes discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas nas diversas vertentes educacionais, tendo surgido a partir da necessidade de reconhecer a leitura e a escrita como práticas sociais, que vão além da noção restrita de alfabetização. Assim, o letramento parte do pressuposto de que o contexto social do aluno deve estar atrelado as práticas de leitura e escrita na escola, em um processo de construção social que vise a autonomia e o senso crítico do estudante diante dos desafios da realidade sobre o mundo (DA SILVA; PEREIRA, 2017, p. 44).

Magda Soares (2003), em seu livro *Alfabetização e Letramento* considera a nova palavra como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no

uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2003, p. 50). Para a autora, o aluno letrado não corresponde ao sujeito que domina apenas as habilidades básicas de ler e escrever, mas sim aquele que se apropria do uso da linguagem escrita, considerando em si a função social da língua. Ancorado nesses pilares, Luciana Torres (2016) apresenta a concepção de letramento atrelado à ideia de alfabetização, contudo deixa claro que ambos possuem diferenças e especificidades próprias. O letramento possui características específicas e corresponde a um processo contínuo de apropriação da linguagem, diante das práticas sociais de leitura e escrita e da participação efetiva dos estudantes socialmente. Segundo Torres:

O conceito de letramento vem atrelado inicialmente à ideia de alfabetização. Apesar de letramento e alfabetização serem processos que se relacionam, as especificidades de cada um desses fenômenos precisam ser consideradas porque o letramento abrange toda a vida (escolar e não escolar) do estudante. Deve-se, portanto, buscar salientar a diferença entre letramento e alfabetização. Esta relaciona-se às habilidades de ler e escrever, enquanto aquele se aproxima do termo *literacy*, da língua Inglesa, referindo-se às práticas sociais de leitura e escrita e da inserção do sujeito nessas práticas. (TORRES, 2016, p. 39)

Conforme indicam as postulações de Torres (2016), apesar do letramento e a alfabetização serem processos que se relacionam, a alfabetização está diretamente ligada às habilidades de leitura e de escrita, enquanto o letramento refere-se ao reconhecimento das práticas sociais da leitura e escrita. Nesse sentido, o termo letramento tem conquistado muita visibilidade e trouxe a necessidade de repensar as práticas educativas, para que os estudantes possam se tornar sujeitos letrados, que se apropriem da escrita e de leitura a partir do uso social, ou seja, é necessário alfabetizar o aluno para o mundo e não apenas para o ambiente escolar, uma vez que o letramento abrange toda a vida do estudante.

Maurício da Silva e Márcia Pereira (2017) dialogam com o pensamento de Torres (2016), ao afirmarem que o letramento evidencia o uso social da linguagem no processo de escolarização, sendo, portanto, uma forma de apropriação e conscientização social da leitura e escrita. Seguindo essa perspectiva, pode-se compreender que o letramento “surgiu devido à necessidade de uma palavra que nomeasse as práticas de leitura e de escrita, de acordo com o contexto social em que

vivia o cidadão” (SILVA; PEREIRA, 2017, p. 38). Os autores discorrem ainda que a prática do letramento não é restrita a noção de alfabetização e baseiam seus estudos na concepção de visão de mundo do educando, defendido pelo renomado estudioso Paulo Freire, em seu método de ensino:

Portanto, podemos destacar na prática do letramento – como, de resto, já propunha o Método Paulo Freire de Alfabetização – a importância de se levar em consideração a leitura de mundo do aluno, na medida em que o discente possui conhecimentos aos quais agrega valores pertinentes aos conteúdos pedagógicos. (FREIRE, 1996 *apud* SILVA; PEREIRA, 2017, p. 40)

A partir das postulações citadas, a leitura de mundo proposta por Paulo Freire é um elemento fundamental no ambiente escolar, posto que de acordo com esse método de alfabetização, as práticas pedagógicas da leitura e da escrita envolvem as dimensões sociais do alfabetizando. Nesse sentido, o conceito de letramento designa o que Paulo Freire já antecipava há décadas em seus estudos.

Partindo da concepção do uso social da linguagem, Alexandra Pinheiro (2011) aponta a necessidade de estabelecer situações reais de comunicação nas práticas de leitura e escrita e, para tanto, defende a reorganização pedagógica como uma forma de romper com a predominância dos estudos gramaticais, e estabelecer um vínculo dialógico com as práticas discursivas e ideológicas dos educandos. Portanto, é através do uso social da língua que se deve pensar o conceito de letramento, visto que não representa uma condição de estado, conforme se verifica na citação abaixo:

Se é preciso ensinar a ler e a escrever a partir de situações reais de comunicação, em que ouvinte/leitor, relator/escritor tratam de um tema comum, que lhe permita observar as entrelinhas das informações, também se faz necessário, na mesma medida, que as práticas escolares superem o letramento escolar e que dialoguem com as práticas discursivas que movimentam as práticas sociais de seus educandos. (PINHEIRO, 2011, p. 39)

Considerando que o conceito de letramento surgiu como uma necessidade advinda das mudanças sociais, que até então não consideravam o uso da língua nos métodos pedagógicos, vale ressaltar que existem múltiplos tipos de letramentos, que mudam de acordo com as diferentes situações cotidianas, e fazem com que existam diversas formas no uso da língua, que vão de acordo com as necessidades de cada sujeito. Todavia, esse trabalho busca, especificamente, aludir sobre o estudo acerca

do letramento literário. Para tanto, elencamos os principais teóricos, trazendo a contribuição desses pesquisadores para essa área do conhecimento.

O letramento literário refere-se ao ensino de literatura e para Rildo Cosson (2006), um dos grandes estudiosos do tema, essa concepção de letramento é compreendida como uma necessidade que vai além de uma simples leitura e está centralizada nas práticas sociais, sendo fundamental para a formação de sujeitos leitores capazes de usufruir das experiências literárias e não se limita à visão de que o texto serve meramente para aprender a ler melhor. Cosson (2006) defende que a literatura deve fazer parte do ensino escolar, mas é necessário ultrapassar o que chamamos de leitura básica e pensar no letramento como um elemento basilar no processo educativo, posto que a literatura possui “essa função de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola” (COSSON, 2006, p. 13).

Silva et al., (2019) compartilha da concepção de Cosson (2006) e reforça a importância do letramento na sala de aula, visto que o contato com os textos literários torna o mundo mais compreensível, o que conseqüentemente acarreta na inserção dos sujeitos no campo da escrita. Ainda corroborando do mesmo pensamento, os autores consideram que o ato de ler literatura proporciona formas significativas para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno. Nesse sentido, Silva et al., (2019) cita Cosson:

O maior objetivo do letramento literário nas práticas escolares é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. (COSSON, 2006 *apud* SILVA et al., p.4)

A citação acima alude a concepção de letramento literário, no qual promove a compreensão de forma prazerosa, com o contato efetivo com o texto, e ao mesmo tempo, desenvolve experiências que geram o comportamento mais crítico do estudante diante do mundo em que vive. Esse ponto de vista leva Figueiredo et al., (2019) a instigar que é no âmbito escolar, que “a literatura ganha destaque por suas múltiplas possibilidades de leituras e formas variáveis de interpretações, proporcionando de maneira significativa o desenvolvimento reflexivo e criativo do aluno” (FIGUEIREDO SILVA, et al., p.1).

Dessa forma, entende-se que o processo de letramento literário compreende na multiplicidade dos sentidos que caracterizam o texto literário, sendo durante a leitura estabelecido um vínculo entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor. Portanto, essa relação resulta em uma leitura fruto da interação estabelecida entre o texto e a prática social.

Torres (2016), também se baseia em Cosson (2006), e compreende o leitor como um criador que se constitui através dos seus conhecimentos prévios e experiências vividas no contexto social em que está inserido. Ademais, define o letramento literário como um processo sucessivo de apropriação da linguagem. Sob essa perspectiva:

O letramento literário é um processo contínuo de apropriação de uma linguagem, a literária, que deve iniciar desde a primeira infância e que se estende ao longo da vida de uma pessoa a cada vez que ela tem uma experiência de leitura literária, seja por meio das canções de ninar, de livros infantis, romances, filmes, novelas. (TORRES, 2016, p. 41)

A esse respeito, a formação de leitores pressupõe um processo contínuo de apropriação da linguagem literária, construída ao longo da vida, que motivam os mesmos a construírem suas próprias leituras, que muitas vezes são diferentes, mesmo sendo feitas no mesmo texto. Por isso, é importante construir práticas voltadas para a produção de leituras que devem ser protagonizadas pelos próprios sujeitos, uma vez que a leitura transcende a visão limitada de decodificação e interpretação única do texto. É ainda nesse espaço, que o leitor pode dividir suas experiências de vida, de modo a vincular-se ao contexto social a partir do uso da linguagem, por meio do diálogo poder construir sua identidade. Para Cosson (2006), o ser humano é formado por diversos corpos, entre eles, o corpo da linguagem que é constituído por palavras que nos permite ter um olhar diferente sobre o mundo, pois nos permite expressar os nossos pensamentos e sentimentos. Assim, a “literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2006, p. 13).

Em razão dos pressupostos aqui apresentados, podemos considerar que o letramento literário é um processo amplo, que envolve as práticas de leitura e escrita em contextos sociais permeados de múltiplos valores e tradições culturais, que tem contribuído para o ensino de literatura nas instituições educativas, onde com o

redimensionamento pedagógico a comunicação humana, a interpretação do mundo, a autonomia e o criticismo dos educandos são essenciais no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, segundo Begma Barbosa (2011), pensar o Letramento Literário é “como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (BARBOSA, 2011, p. 148).

Quando se trata de letramento literário, o conflito gerador está ligado à reflexão sobre a importância de se ensinar literatura na sala de aula. Mas por que estudar literatura? Na defesa, pois torna-se necessário reconhecer que o ensino da literatura promove o contato íntimo com o texto literário, sobretudo, visa o desenvolvimento de leitores que gostem de ler e que sintam a descoberta de uma experiência singular e humanizadora. Partindo dessa concepção, Barbosa (2011) reflete sobre isso no trecho a seguir:

[...] a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade. (BARBOSA, 2011, p. 153)

Barbosa (2011), levanta questões acerca do papel da literatura, em que o desenvolvimento humano como um ser intelectual, autônomo e crítico são resultados da fruição do contato do leitor com o texto literário.

A leitura do texto literário motiva o envolvimento, conhecimento e prazer pelo gosto e desejo de ler, podendo durante o processo de fruição abrir um universo de possibilidades no leitor. Considerando a importância da leitura crítica, Delaine Cafiero (2010) em seu texto “ Letramento e leitura: formando leitores críticos”, aponta que a leitura é um processo com muitas particularidades distintas e considera a leitura como:

[...] a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor

pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (CAFIERO, 2010, p. 85-86)

Ademais, a leitura literária é diferente da leitura de outros textos pertencentes a outras dimensões discursivas, pois ela exige um olhar específico sobre o texto lido:

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser ela uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.126)

Magda Soares (2006) dialoga com a concepção apontada por Machado e Corrêa (2010), e em seu texto “Ler, verbo transitivo” ao referir-se ao uso do verbo ler, a autora esclarece sua perspectiva acerca das diversidades nos modos de leitura:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê uma crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dá alguns poucos exemplos. (SOARES, 2008, p. 30-31)

As falas de Soares (2008), Machado e Corrêa (2010), deixam visíveis que a busca pela compreensão de um texto exige diferentes estratégias de leitura. Sendo para Magda Soares, necessário dar complemento ao verbo ler, seja quando se avalia a leitura ou até mesmo quando são organizadas práticas sociais de leitura na escola. No que se refere ao ensino, Soares (2008), aponta que não se trata de a instituição escolar escolher o complemento do verbo ler ou o educador priorizar em seu trabalho apenas um gênero ou um tipo de texto, pois é obrigação da escola formar leitores a partir de diferentes esferas de leitura.

Graça Paulino (2008) trabalha na mesma direção ao defender a diversidade nos modos de leitura. Ademais, alude a importância de estabelecer objetivos de

interesses literários para a leitura e não considerar a leitura como um pretexto para a predominância dos estudos gramaticais. Nessa perspectiva, para a autora, “as habilidades exigidas para a leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também efetivas” (PAULINO, 2008, p. 59). Assim sendo, a leitura se constitui através de um conjunto de práticas heterogêneas.

Ainda partindo da concepção que a leitura literária é diferente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, verifica-se que a escola como participante no processo de ensino - aprendizagem do saber literário, precisa pensar em oportunizar diferentes experiências artísticas, que tenham como objetivo desenvolver a prática da leitura literária prazerosa nos alunos, fazendo com que essa prática permaneça viva na sala de aula, sendo o ensino de literatura uma prática necessária para garantir a formação literária do aluno leitor, assim como alude Maria Antonieta Cunha (2014) citado por Luciana Torres:

[...] do conjunto das experiências com e na literatura é que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Daí a necessidade da escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da leitura literária em seus alunos, insistir na mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo da fruição de obras literárias uma experiência reiterada, e não casual. (CUNHA, 2014 *apud* TORRES, 2016, p. 43)

Em seus estudos, Machado e Corrêa (2010) também destacam que o processo de leitura de cada leitor pode construir ou descobrir seu caminho diante dos vários caminhos que a literatura tem, ou seja, se um mesmo leitor ler o mesmo texto mais de uma vez, em momentos diferentes de sua vida, terá experiências diferentes. Os autores ainda ressaltam que a literatura corresponde a um universo rico em diversidade cultural:

O texto literário traz representada a cultura local, mas também as culturas longínquas; a cultura contemporânea, mas também a remota, já quase perdida no tempo. Mundo de seres muito próximos de nós e de seres completamente diferentes, monstruosos, malvados, demonizados ou altamente benevolentes, até mesmo santificados. A literatura trata de todo e qualquer tema: amor, guerra, conflitos, sexo, opressão, maldade, ciúme etc. As restrições escolares quanto aos conteúdos da literatura devem, por isso, ser discutidas pelos professores, sem colocar em risco a liberdade que a caracteriza e a constitui. A literatura, muitas vezes, mais do que

apresentar uma situação controversa, problematiza uma forma de conduta, ao representá-la literariamente, podendo fazer render muitas discussões que nos levem a sermos homens e mulheres melhores do que somos. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.126-127)

Por essa razão, compreende-se que o ensino da literatura deve ser visto como um universo cultural, social, discursivo e interdisciplinar que não nos permite restringir a literatura a aspectos formais ou “conteudistas”. Portanto, a literatura atribui significados que contemplam as diversidades presentes nas práticas sociais de leitura e, sobretudo, está associada à época, à história, à sociedade que muda de um período para outro e, mesmo quando focalizada em uma única época, apresenta heterogeneidade.

Pensar em letramento literário diz respeito às possibilidades em que os alunos estão propensos a desenvolver e adquirir reflexões próprias a partir do seu contato com o texto, antes mesmo de qualquer consideração sobre as características históricas da obra ou da vida do autor. Os textos literários, por sua vez, possuem várias dimensões que corroboram para formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos, capazes de usufruir do verdadeiro sentido da leitura literária. O letramento literário perpassa a ideia de ler e escrever como uma noção restrita de alfabetização, e considera realidade do leitor e o uso social da escrita e leitura. Assim sendo, o texto literário, letra, educa e humaniza. Partir do ensino de literatura nas salas de aula, através do uso social significa produzir sentidos nas diversas situações de fruição, viabilizando a interação do leitor via texto.

Assim, o letramento literário corresponde a um dos caminhos mais eficazes para que os estudantes se assumam como sujeitos protagonistas de sua história e assumam condições de aprendizagem a partir do contato com a literatura, estimulando o ensino pautado nas manifestações culturais, sociais e históricas etc. Mas, é importante frisar que em muitas escolas do país, o ensino de literatura é tido como um pretexto para o ensino da gramática normativa, características da “escola literária” ou até mesmo a vida do autor tornam, muitas vezes, o ensino de literatura não prazeroso, mas sim rotulado e monótono. No Ensino Médio, por exemplo, o ensino de literatura limita-se “a história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época cânone e dados biográficos dos autores”

(COSSON, 2006, p. 15). Todavia, abordarei isso mais detalhadamente no próximo capítulo.

Por ora, devemos pensar nas contribuições do letramento literário para o ensino de literatura, visto que pressupõe ressignificações no modo de ensiná-la. A partir daí, acreditamos que durante esse processo de ensino e aprendizagem, o texto literário é o elemento principal. No próximo capítulo, trazemos reflexões sobre o ensino da literatura, analisando o processo de escolarização que este ensino vem sofrendo no espaço escolar.

## 2. O ensino de Literatura no ensino médio

Discutir o papel da literatura na formação de jovens durante o período de escolarização é basilar, uma vez que ela estabelece laços com aspectos históricos, culturais e sociais, logo, promove caminhos que vislumbram o protagonismo do aluno, a partir das novas experiências ocasionadas pelo contato íntimo com o texto literário. O ensino de literatura, perpetuado com o contexto sociocultural, viabiliza a formação de jovens leitores agentes de suas próprias leituras e de suas próprias interpretações.

Para fundamentar as discussões neste capítulo, foram usados como referência autores que reforçam a preocupação com o ensino de literatura no Ensino Médio, entre eles estão: Angela B. Kleiman (2006), Helder Pinheiro (2006), Ivanda Martins (2006), Luciana Torres (2016) Shirley Jurado e Roxane Rojo (2006). Para a análise do ensino de literatura no Ensino Médio, traçamos também uma breve explanação com base em dois documentos que orientam a formação do nível médio no território brasileiro – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda existem muitas discussões sobre o modo de como a literatura está sendo trabalhada no ambiente escolar. Nesse sentido, há ainda desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa, e também pelo próprio aluno. O docente compreende a importância do ensino literário, mas problemas como as cobranças pelo bom desempenho do aluno nas avaliações internas e externas, sendo essas últimas, introduzidas pelo sistema governamental, exigências em busca de melhores subsídios didáticos, o cansaço por trabalhar em mais de uma escola são alguns exemplos que, muitas vezes, abala o planejamento pedagógico.

O trabalho dos professores do ensino médio para a formação de leitores de literatura não corresponde a algo fácil, pois além de desenvolver estratégias de leitura, ainda se torna necessário estimular a fruição literária. No texto “A literatura do ensino médio: quais desafios do professor?” Ivanda Martins (2006), aponta algumas dessas dificuldades:

As atividades com a literatura no ambiente escolar se dão, na maior parte das vezes, por meio de textos fragmentados, extraídos dos livros didáticos, paradidáticos e das apostilas. O professor sabe que a literatura deve ser trabalhada por meio de textos, mas sobre o estresse do dia a dia, tendo de dar aulas em diversas escolas, sem tempo para ler e fazer sua própria seleção de textos, o educador

geralmente encontra nos materiais didáticos a ferramenta de trabalho mais acessível. (MARTINS, 2006, p. 92)

Ainda segundo Martins (2006), na escola o texto literário é tratado como um objeto de análise superficial e isolado. Em decorrência disso, o aluno por não ter vivenciado o contato com a leitura do texto literário na íntegra, não consegue compreender o verdadeiro sentido da obra dando pouca relevância ao seu estudo, já que na escola, normalmente, a prática de ensino não apresenta a obra literária como um processo contínuo de apropriação do texto, mas sim como um elemento isolado e superficial, “que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno leitor” (MARTINS, 2006, p. 85). Assim, feita essa ressalva, compreendemos que ainda existem algumas adversidades que impedem a apreciação e motivação dos alunos com a leitura e interpretação de obras literárias.

Também partindo da concepção de que a leitura de textos literários não deve ser compreendida como um objeto isolado, visto que é preciso reconhecer as condições de produção e recepção do texto, considerando a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita, Angela Kleiman (2006) enfatiza a necessidade de exercer relações de trabalho com a perspectiva sociointeracional da linguagem, caracterizada pela interação entre os sujeitos e a sociedade. Nesse sentido, torna-se indispensável o trabalho pedagógico com base nos usos sociais, a fim de integrar os jovens ao mundo global. Partindo dessa premissa, Kleiman afirma:

A perspectiva de linguagem que orienta o trabalho escolar não é, então mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir textos (construcionista), de forma sempre renovada e inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos não seríamos capazes de agir em sociedade. (KLEIMAN, 2006, p. 25-26)

Nesse sentido, a prática escolar ao vincular-se ao uso social da linguagem, possibilita que o aluno tenha uma base para conseguir desenvolver suas capacidades de interação e construção do texto, possibilitando ainda, contextualizá-lo com sua realidade, e lhe situar para agir no mundo socialmente. A mesma autora, também chama atenção para a necessidade do afastamento dos aspectos formais e dos conteúdos gramaticais que ainda se fazem presentes durante as aulas de Português.

O texto literário, citado como um dos exemplos, ainda é trabalhado muitas vezes, como uma atividade analítica reduzida ao estudo e análise dos seus aspectos linguísticos, que ainda corresponde a uma problemática durante a escolarização literária no ensino médio.

## **2.1 A Escolarização Literária no Ensino Médio**

A escolarização da literatura presente atualmente em muitas escolas no ensino médio, envolve práticas pedagógicas que privilegiam apenas o fragmento do texto literário, e não o livro em si. Além disso, na maioria das vezes, a literatura é estudada a partir de características historiográficas das escolas literárias e dos aspectos gramaticais como um pretexto dos conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, podemos elencar que o ensino da literatura incorporada à história da literatura normalmente exige somente a memorização de estilos, datas e autores, que promovem um verdadeiro declínio para a formação do jovem leitor, já que o mesmo não possui subsídios que o estimulem a gostar de ler literatura pelo prazer da experiência, e por isso, não se sente atraído.

Segundo Ivanda Martins (2006), a literatura sofre um processo de escolarização, visto que geralmente é ensinada como pretexto para o ensino de noções gramaticais, sendo o texto literário tratado muitas vezes como um objeto superficial e isolado. Considerando as condições de recepção e produção do texto literário, Martins alude:

Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno, o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária. (MARTINS, 2006, p. 91)

Nesse sentido, a autora reforça a ideia de que o ensino da literatura não pode ser visto apenas como o estudo de autores e obras que são classificados e estudados pelo estilo literário a que pertencem. Ademais, as propostas de práticas literárias que circulam no espaço escolar precisam reconhecer as condições de produção e recepção do texto, bem como, a função social do texto literário para que o aluno possa relacionar sua leitura, com o que está ao seu redor.

Shirley Jurado e Roxane Rojo (2006), também se posicionam na mesma direção e ao analisarem a apresentação da obra literária para o aluno, concluem que normalmente as práticas pedagógicas não se preocupam com a fruição ou estética do texto. A leitura literária não é concebida como a fruição da arte, mas “se torna um objeto para o ensino das características presentes na obra ligadas à escola literária ou as figuras de linguagem que possam ter sido usadas pelo autor” (JURADO; ROJO, 2006, p. 46).

Nota-se também que na maioria dos casos, o aprendizado dos alunos nas aulas de literatura fica restrito somente ao uso do livro didático. Sobre isso, as autoras aludem que o material articulado entre texto, leitura e recursos de estilo abre espaço somente para a exposição e explicação teórica do conteúdo em cada unidade e não articula a prática da leitura literária. Ao realizarem uma análise de um dos livros didáticos mais utilizados em sala de aula no 3º ano do ensino médio Jurado e Rojo enfatizam:

cada movimento literário oferecido ao ensino segue as seguintes etapas: apresentação do contexto histórico; apresentação das manifestações culturais e artísticas, dentre as quais, as manifestações literárias, em que são explicitadas as características do movimento literário em questão, com exemplos de obras (trechos ou parágrafos); e por fim, os principais autores, quando se apresentam uma pequena biografia e, também algumas características do estilo do autor, seguidas de trechos de obras que as exemplificam. (JURADO; ROJO, 2006, p. 47)

Conforme indicam as postulações citadas pelas autoras, a proposta de ensino de literatura pelo livro didático, nos levam a crer que o ensino de literatura em muitos casos, não prioriza a experiência da leitura com os textos literários, e cede lugar para ensino de conceitos gramaticais, associados a vida do autor, trechos de obras e a história da literatura. Portanto, os materiais didáticos equivalentes ao trabalho com a leitura literária, muitas vezes, possuem outros objetivos definidos, os quais não permitem, a partir deles, priorizar a formação de jovens leitores de literatura, uma vez que não há contato com a obra.

Hélder Pinheiro (2006) reflete sobre algumas possibilidades de repensar os novos modelos de livros didáticos, embora deixe claro que o melhor caminho para estudar literatura é “ir direto às fontes” (PINHEIRO, 2006, p. 103). Segundo Pinheiro (2006), desde há muito tempo o livro como instrumento didático no ensino de literatura, tem chamado atenção para a presença de alguns problemas. Mesmo depois do livro de

Língua Portuguesa sofrer algumas mudanças no que tange a formação de leitores, muitas questões ainda continuam sendo abordadas de forma limitada. Para o autor, nos últimos 15 anos os livros mudaram sua aparência, ficando mais coloridos, havendo também um cenário mais próximo com o mundo das artes como, por exemplo, a proximidade de estilo ou tema entre um texto e uma imagem, entretendo, ainda não há predominância do texto literário em um material que foi produzido para ensinar literatura. Assim, a quantidade de imagens e os espaços destinados aos exercícios do vestibular parecem ter mais relevância do que o trabalho com o próprio texto literário, assim o “ espaço concedido a imagens poderia ser ocupado por mais textos nos livros didáticos” (PINHEIRO, 2006, p.109). Ademais, Pinheiro afirma:

[...] a opção por ensinar história de literatura, muitas vezes presa a uma abordagem cronológica/ evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular. A poesia sai, quase sempre, prejudicada, porque as obras não são estudadas em sua complexidade e sim como meros exemplos de determinado estilo de época. (PINHEIRO, 2006, p. 110)

Luciana Torres (2016), também compartilha das mesmas concepções e faz críticas a esse método de encaminhamento pedagógico no ensino da literatura nos livros didáticos. Segundo Torres:

Não é desconhecido o fato de a literatura no Ensino Médio ser estudada, na maioria das vezes, a partir de uma perspectiva historiográfica que privilegia as características de estilos por meio de fragmentos de textos. Como foco, livros didáticos buscam elucidar os períodos históricos, as escolas literárias e as características marcantes das obras que as alocavam em determinada época. Outra prática comum é o uso da literatura como fonte e exemplificação dos conhecimentos linguísticos. Esses modelos são herança de uma época em que a literatura se fazia presente na escola a serviço da retórica, do aprendizado prático para criar discursos orais e escritos e, posteriormente, quando era estudada com foco na nacionalidade, a partir do ensino de uma linha de evolução literária cronológica. (TORRES, 2016, p. 44).

Essa problemática no processo de escolarização da literatura, normalmente torna a leitura literária secundária nas práticas pedagógicas na sala de aula, onde ocorre a

exclusão de elementos constituintes da literatura como, por exemplo, a fruição, o prazer e contato íntimo com a obra.

Torres (2016), defende que durante o processo formativo na escola, o contato com a obra para se tornar um aluno leitor não é o bastante, pois também é crucial que o professor seja o mediador entre os alunos e o texto literário “colocando-se como agentes para que esses alunos - leitores tenham acesso ao discurso literário e a obras consideradas relevantes” (TORRES, p. 47). De fato, a escola deveria ser o espaço das experiências compartilhadas entre os alunos, no entanto, para alguns jovens a leitura literária ganha no ensino médio um perfil de obrigatoriedade, lhe desestimulando a ter interesse pela leitura. Além disso, em muitos casos a instituição escolar, assim como afirma Torres (2016), se mostra distante dos seus interesses e necessidades, sendo a escola “vista muitas vezes, apenas como uma obrigação necessária à aquisição do diploma” (TORRES, 2016, p. 49).

O ensino da literatura, não deve limitar-se ao livro didático de forma restrita com estudos fragmentados de obras, sem ainda considerar o processo de fruição do texto literário. Ademais, para um melhor desenvolvimento pedagógico no processo de ensino - aprendizagem torna-se importante articular as práticas de leitura literária com a interdisciplinariedade. Sobre esse tema, Ivanda Martins (2006), traz grandes contribuições e ressalta a importância de repensar a visão que muitas escolas têm sobre a literatura.

Para Martins (2006), as diversas disciplinas exercem contribuições para a leitura literária e tornam o texto plural. Essa concepção considera a literatura como uma disciplina mãe abrangendo outras disciplinas, tais como, história, filosofia e geografia. Dessa forma, compreender a literatura com outras áreas do conhecimento, e permitir que o aluno desenvolva condições mais aperfeiçoadas para o entendimento da obra, fazendo com que “a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto” (MARTINS, 2006, p. 87) possam ser profícuas para formação do sujeito leitor. Nesse sentido, a autora discorre que:

Leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário. (MARTINS, 2006, p. 87)

Ao considerar a leitura e literatura como um fenômeno interdisciplinar, Martins (2006), afirma que ao reconhecermos o caráter plural da literatura, com a presença da intertextualidade, interdisciplinariedade, transversalidade e a intersemiose, o trabalho desenvolvido pelo professor será aplicado com práticas mais centradas na criticidade e com articulação voltadas para as práticas sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a abordagem da leitura literária nas escolas, significaria ajudar o estudante a construir seus próprios objetivos de leitura. É importante instigá-lo a realizar perguntas, a fazer interpretações e compartilhar suas experiências sobre o que leu, como uma forma de favorecer o seu entendimento sobre o texto, considerando ainda, o envolvimento das diversas áreas que convergem à prática de leitura.

## **2.2 O papel da literatura nos documentos oficiais para o Ensino Médio**

Desde 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ocorreu uma mudança no modelo estrutural da educação Básica, que regulamentou o sistema educacional do Brasil. Assim, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), o ensino médio tornou-se um dever do Estado. Em decorrência disso, houve a necessidade em formular novos documentos que pudessem nortear essa etapa da escolaridade. Por isso, foram criados três documentos principais, dentre eles, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM, 2006), criada com o objetivo de esclarecer discussões que não ficaram claras nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse sentido, esse documento traz contribuições acerca do letramento literário no ensino médio, sobretudo, visa práticas educativas que prezam pela formação humanitária dos jovens estudantes.

As Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM), ao citar a LDBN/96 compreende o ensino médio como a etapa final da educação básica, responsável pelo aperfeiçoamento e consolidação dos saberes aprendidos durante o ensino fundamental. Segundo o documento, espera-se que nessa fase de estudo, o aluno possa:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;

(iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. (BRASIL, 2006 p. 18)

De acordo com a citação acima, podemos compreender que o ensino médio deve garantir ao aluno, uma formação humana que lhe prepare para progredir em estudos posteriores e proporcione qualificação para o futuro profissional para o exercício cotidiano da cidadania, em equilíbrio “com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006, p. 18).

A visão do ensino literário proposto pelas OCEM (2006), proporcionou melhores compreensões sobre o papel da literatura na sala de aula. No documento, a literatura ganha visibilidade e torna-se a peça principal no processo de letramento literário. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) partem do pressuposto que o letramento literário precisa estar presente na prática docente durante o processo de formação do aluno, pois as obras literárias exercem valores sobre a vida do educando. Assim, o ensino da literatura deve ser visto como um elemento indispensável para a educação, e não deve ser vista como uma disciplina secundária ao ensino de língua portuguesa. Sob esse aspecto, o documento faz alguns questionamentos e reflete sobre possibilidades do ensino de literatura a partir do leitor:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54)

A proposta da OCEM (2006) consiste em letrar o aluno para que ele possa usufruir de práticas prazerosas de leitura, e reencontrar-se intimamente com o texto literário, de modo a reconhecer na obra uma experiência fundamental para a sua formação, e conseqüentemente, possa continuar seguindo esse caminho, como uma forma de construir suas próprias interpretações ao longo da vida. Nesse sentido, os aspectos históricos da literatura, as características de estilos e dos autores tornam-se desnecessários para a compreensão de textos literários, pois o ensino pautado em uma perspectiva historiográfica como um pretexto para trabalhar a prática da leitura, muitas vezes fragmentada com propósitos avaliativos, tornam a aprendizagem sem sentido.

Ao pensar no processo de letramento, as OCEM (2006) compreendem o reconhecimento das práticas sociais de leitura e escrita, e recomendam que para letrar o indivíduo é necessário “pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Portanto, a abordagem do letramento literário está atrelada a ideia de desenvolver a sensibilidade do estudante pela literatura. A esse respeito, o processo de fruição do texto literário refere-se:

[...] à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (BRASIL, 2006, p. 60)

Despertar a sensibilidade do aluno para o prazer estético significa fazê-lo compreender que a “fruição de uma obra de arte é sempre única e não se repete. Seremos outros num outro momento, e com certeza nossa leitura também será diferente: *tudo flui*” (BRASIL, 2006, p. 68). Ademais, o documento prioriza o contato efetivo com o texto literário, assegurando que só dessa forma é possível produzir no leitor a sensação de estranhamento e ter uma experiência literária significativa. Dessa forma, a fruição estética não é algo maçante sem valor que se reduz ao divertimento do leitor, mas sim um processo contínuo que configura no despertar da apreciação do indivíduo sobre o texto literário, desenvolvendo também suas competências críticas para que possa se formar como um cidadão crítico, reflexivo, autônomo e consciente.

Ao tratar sobre a formação do leitor, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM), reforçam a necessidade de a instituição escolar assegurar aos alunos o acesso a diferentes esferas de produção cultural como, por exemplo, produções poéticas, ficcionais e dramáticas voltadas com um olhar especial ao público leitor de escolas públicas, de modo a “garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores” (BRASIL, 2006, p. 60). É importante destacar que as produções culturais são produtos sociais, que podem agir discursivamente no contexto sociocultural dos estudantes, por isso, a partir da cultura a literatura assume seu prestígio, dentro e fora das salas de aula.

De acordo com o documento, formar jovens leitores literários não é uma tarefa fácil, principalmente porque muitos adolescentes vêm do ensino fundamental com experiências leitoras que ainda são consideradas insuficientes para entrar em leituras de obras literárias mais complexas. Assim, o desafio maior é conseguir levar os alunos a terem contato com outras produções textuais diferentes, sejam elas de tradição literária ou não, mas que sejam “capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2006, p. 70). Devido a essa problemática as OCEM (2006), prezam pela necessidade de estabelecer objetivos para a leitura dos livros, deixando os jovens estudantes se capturarem pela leitura, evitando ler por obrigação da escola, desse modo irá se sentir motivado a fazer algo que deseja e começará a “construir um saber sobre o próprio gênero, levantar hipóteses de leitura, perceber a repetição e limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas” (BRASIL, 2006, p.70).

No que tange a leitura literária as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEM), elucidam:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p. 65)

Partindo dessa concepção, compreendemos a leitura literária como um espaço onde ocorre a concretização dos múltiplos sentidos, no ato da compreensão e interpretação do texto. E, ao conceber a relação entre obra e leitor, o texto literário é entendido em sua pluralidade, visto que é uma esfera com diversas dimensões interpretativas, que podem ser diferentes, mesmo sendo em um mesmo texto.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Médio publicada em 2018, a literatura é contemplada dentro da leitura, visto que a leitura do texto literário ocupa um papel central, sendo o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a literatura, como uma forma de intensificar o contato da obra com os estudantes. Partindo dessa concepção, o documento alude que:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer

nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs62, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 491)

Além de colocá-la como ponto de partida, a literatura é caracterizada como uma linguagem artística, que aperfeiçoa a perspectiva sobre a realidade, bem como amplia a capacidade que os humanos têm em ver e sentir as outras dimensões da vida. Assim, a literatura possibilita uma “ampliação da visão de mundo, ajuda-nos a não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (BRASIL, 2018, p. 491).

Segundo a BNCC (2018), o Campo Artístico- Literário presente no componente curricular de Língua Portuguesa, visa proporcionar aos alunos a ampliação do repertório de leituras das obras que possam desenvolver o nível de leitura do estudante, para que dessa forma os estudantes possam agir criticamente, desfrutar e compartilhar suas experiências por meio de diálogos no ambiente escolar, ou em espaços virtuais, como nas redes sociais. De acordo com o documento, espera-se que os estudantes sejam capazes de reconhecer a literatura com um olhar mais crítico, de modo a expor seus posicionamentos mediante a realidade do mundo. Nesse sentido, para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2018, p.513)

Outro aspecto que o documento parametrizador destaca sobre o ensino literário, consiste na busca preservação da historicidade dos textos de obras literárias, sejam eles de origem africana, afro-brasileira, indígena ou de língua portuguesa:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua

trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 513)

A importância da tradição literária para a BNCC (2018), nas práticas escolares, vai além da sua condição de patrimônio, uma vez que, ela também proporciona a “ apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 513).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário redirecionar o ensino de literatura, de modo a romper com as práticas pedagógicas que tratam o texto literário de forma superficial, categorizando as aulas de literatura em épocas e estilos de autores de forma cronológica. Em razão dessa problemática a BNCC (2018), propõe o ensino literário a partir de uma formação mais ampla, onde o aluno saia do seu estado de passividade e decodificação e progrida para o nível em que consiga realizar leituras e refletir sobre sua prática leitora, considerando o seu contexto situacional, portanto a leitura literária dos jovens no ensino médio, tem como objetivo a formação continuada dos estudantes, mesmo após a conclusão da educação básica, sendo a leitura literária compreendida como uma construção contínua de saberes por meio do texto literário.

Dessa forma, a presença da literatura no ensino médio ainda é marcada por discussões, todavia vimos que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazem alusões pertinentes, visando letrar os alunos para que sejam leitores críticos com autonomia intelectual, a partir da fruição estética pelo contato íntimo com a obra. Por outro lado, também se faz desnecessário sobrecarregar os alunos com características historiográficas, as quais desapropriam o aluno da verdadeira experiência com o texto literário.

No próximo capítulo, trazemos um relato de experiência, que contempla desde o planejamento até aplicação do projeto literário em uma escola da rede estadual. O relato de vivência busca ressaltar a importância do ensino de literatura no processo de ensino – aprendizagem.

### **3. Vivências literárias em sala de aula**

Nesse capítulo, discorreremos sobre as nossas vivências com o ensino de literatura em uma turma do 1º ano do ensino médio através do trabalho desenvolvido com atividades do PIBID/ Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ UFRPE, realizadas durante o segundo bimestre de 2019 na Escola EREM Cornélio Soares, localizada no município de Serra Talhada - PE. Ao conceituar o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), compreendemos como um programa educacional que tem por objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores na educação básica, funcionando através de projetos que visam promover a inserção dos graduandos em escolas públicas. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência atribui as Universidades o papel de qualificar o graduando, de modo a proporcionar aos futuros professores experiências inovadoras na prática docente, e assim, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, reconhecendo toda relevância do PIBID para formação do graduando em Letras, inclusive, entendendo que o programa possui uma função transformadora, tanto para o discente da licenciatura, quanto para o aluno do ensino médio, propomos a partir dele um trabalho, formulado em conjunto com a professora de Língua Portuguesa da turma e com outra bolsista do PIBID, que privilegiasse o texto literário em sala. Por meio do planejamento, escolhemos trabalhar com o campo literário como uma forma de suprir as necessidades dos alunos, que enxergavam a literatura com uma visão errônea sobre a disciplina. Logo, por meio da elaboração de uma Sequência Didática, traçamos métodos pedagógicos para serem aplicados em sala de aula. Partindo dessa concepção, compreendemos o ensino da literatura uma prática viva que além de desenvolver as habilidades de leitura, integra o leitor à cultura, permitindo ainda ter um olhar diferente sobre o mundo.

Na defesa pois, o ensino de literatura nas escolas é responsável por promover experiências aos leitores, sobretudo no que se refere a aproximação que o aluno obterá com a prática da leitura, no entanto o sistema educacional brasileiro ainda possui alguns défices nessa área do processo educacional como a priorização da história da literatura e a restrição de modelos impostos pelos livros didáticos. Contudo, o projeto desenvolvido teve como intuito aprimorar as habilidades dos discentes de

forma mais ampla, para que os alunos pudessem construir uma relação de reflexão e sensibilidade com o texto literário. Sobre esse aspecto, Araújo et al., afirmam:

O processo de escolarização da literatura, se bem realizado, levará o aluno a possuir instrumentos para ler diferentes gêneros literários e ser apreciador da literatura enquanto arte e de forma aproximada com a sua vida, recriando espaços e valores relacionados ao seu universo. (ARAÚJO, et al., 2017, p.40)

Assim, conforme indicam as postulações de Araújo et al., (2017), a literatura em sala de aula é fundamental, pois contribui de forma positiva para o desenvolvimento da formação humana do estudante.

Diante do processo de escolarização da literatura, para ser possível a realização da progressão nesse âmbito didático é crucial que o docente consolide uma aproximação dos jovens com o texto, a partir de propostas pedagógicas que auxiliem no processo de letramento literário. Pensando nisso, propomos o projeto “Literarte: A Literatura na Escola” que buscou desenvolver as habilidades dos estudantes e auxiliá-los no processo de aprendizagem através da arte literária. Assim, o texto literário ensina numa perspectiva diferente, trazendo em sua essência uma simbologia de significados. Nessa medida, o trabalho abrangeu práticas de ensino da Literatura Portuguesa no período medieval, que não se limitou ao estudo das características filosóficas e artísticas que marcaram a época, mas também proporcionou o contato com o texto literário, valorizando e resgatando um novo olhar para leitura.

O texto escolhido para o trabalho foi a obra *O Auto da Barca do Inferno*<sup>1</sup>, de Gil Vicente (1517). A temática, além de estar inserida no currículo de Pernambuco foi escolhida, sobretudo, porque é um caminho de aproximação com a prática da leitura a partir da relação de reflexão e sensibilidade estabelecida entre aluno e texto literário. Ademais, o clássico é permeado de reflexões sociais que permitem que o aluno se posicione socialmente diante da realidade e passe a ter uma visão mais crítica sobre o mundo. As peças do poeta e dramaturgo português, Gil Vicente (1517) eram

---

<sup>1</sup> A obra é uma peça teatral portuguesa de caráter religioso e profano. As personagens são construções alegóricas da realidade, utilizadas com humor para satirizar a sociedade e criticar seu mal comportamento. A peça se passa em um porto fictício, fora do plano terreno, onde estão atracadas duas embarcações: a Barca do Céu, comandada por um Anjo, para levar os “santos” ao Céu” e a Barca do Inferno, à espera dos pecadores. Assim, durante todos os versos ocorre um julgamento, onde o Anjo e o Diabo discutem as virtudes e os pecados dos homens, antes de lhes embarcar ao destino merecido.

produzidas em versos e encenadas por sujeitos comuns e destinadas ao povo. As obras do autor possuem características particulares que o definem enquanto um grande artista, visto que elas fazem críticas sobre os valores morais e os defeitos da sociedade da época. Portanto, desde os tempos mais antigos a arte literária permite que o indivíduo consiga através dela transcender sua visão e perceba as relações humanas de alienação e poder sobre o outro. Assim, a literatura, como já mencionada, constitui em um caminho de denúncias sociais que integram problemas socioculturais em seus diversos contextos. Na obra, por exemplo, na passagem de um dos personagens, Gil Vicente estabelece uma crítica em torno da má-fé e a hipocrisia religiosa representada pela presença simbólica do Frade:

**Frade:** Mas essa barca vai pra onde?

**Diabo:** Pro inferno, mas você não tem medo, né?

**Frade:** Não tô entendendo! Essa batina não vale nada?

**Diabo:** Você é muito materialista e por isso Berzabu te chama!

**Frade:** Pela fé de Jesus Cristo! Por que eu vou para o inferno? Sou um padre tão amoroso e bondoso! Deus me deu saúde, por isso estou tão saudável.

**Diabo:** Não tem desculpa! Embarca logo e vamos! Toma um par de remos.

**Frade:** Nosso acordo não era esse!

**Diabo:** A decisão já foi tomada!

**Frade:** Era só o que me faltava. Minha Florença nessa barca! Só porque namoro uma mulher, sou pecador? Eu rezei tanto!  
(VICENTE, 2005, p.17)

A partir do fragmento de uma versão atualizada da obra de Gil Vicente (1517), percebe-se que o texto apresenta uma crítica a sociedade portuguesa da época e os personagens representam tipos de classes sociais. Então, todos os personagens (Fidalgo, Onzeneiro, Frade, Brísida, Judeu, Alcoviteira, o carregador, o procurador, o enforcado e os quatro cavalheiros) simbolizam a presença ou ausência dos valores morais ao tocar em questões polêmicas, como a personalidade humana, a ética, a moral e o sentido da vida.

Dado essa breve abordagem sobre a obra de Gil Vicente (1517), no projeto “Literarte: A Literatura na Escola”, consideramos a literatura trovadoresca como ponto de partida para o seu desenvolvimento e aplicação. Os procedimentos da prática pedagógica contaram com a explicação do conteúdo, leituras, análises textuais, exposições e encenação teatral. Ao todo, o trabalho teve três momentos os quais não foram trabalhados em aulas sequenciais, visto que as aulas de Língua Portuguesa

também deveriam abranger os outros conteúdos obrigatórios na grade curricular da Instituição Educativa.

No primeiro momento, realizamos a explicação da temática através de slides em *Power Point*. O material formulado incluía a parte teórica com o contexto histórico, exemplos, características das principais obras, os estilos dos principais autores do período literário em Portugal. Posteriormente, fizemos a exibição de um vídeo para que os estudantes pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre a temática, com uma visão mais clara. Nesse encontro, os estudantes puderam ter conhecimento sobre o contexto histórico, os principais artistas da época e os principais gêneros culturais do período medieval. Todavia, é importante elucidar que o estudo literário do projeto não considerou a perspectiva historiográfica, estilos e autores os pontos centrais para o ensino de literatura.

A segunda atividade correspondeu à leitura e análise da obra *O auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente (1517). Para a experiência foi entregue uma apostila com o texto literário para os estudantes, infelizmente não foi possível trabalharmos com o livro físico devido as circunstâncias de acesso a obra, mas sabemos que o contato com a obra literária é importante para a formação do leitor literário. Em seguida, alunos realizaram a leitura em sala de aula, mas também puderam dar continuidade na leitura em casa. Posteriormente, realizamos momentos de conversação e diálogo, para compartilhar as impressões sobre o texto. Esse contato com o texto literário possibilitou o conhecimento sobre a crítica social que o autor faz sobre a sociedade da época estudada, mas que ainda se faz presente na sociedade contemporânea. Dessa forma, com a análise e o debate sobre a leitura da obra foi possível perceber o envolvimento dos alunos com o texto literário.

Acreditamos que as aulas de literatura devem mostrar aos estudantes a relevância da obra literária, que muitas vezes é apresentada na sala de aula como algo engessado e impossível de entender. Logo, é necessário compreender o texto literário como algo significativo e prazeroso, que além de despertar a sensibilidade para a leitura, pode também desenvolver a competência crítica. Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini dialogam com essa perspectiva e defendem que:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí, provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas

amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque leva a participar ativamente da construção dessas, com isso reforçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 15)

Sendo assim, considera-se essencial a obra literária como um espaço de reconstrução que intensifica o prazer pela leitura e se torna “uma reserva da vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade” (AGUIAR; BORDINI, 1998, p.15). Ademais, a escola também exerce um papel na formação literária dos educandos, por isso, torna-se necessário a adoção de estratégias que possam promover a formação de alunos leitores. Nessa medida, Aguiar e Bordini trazem reflexões pertinentes que corroboram a posição defendida:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 17)

A leitura do texto literário também implica no processo de recepção, ou seja, nos efeitos da obra sobre os leitores. Sobre esse aspecto, evidenciamos que os estudantes apresentaram nas discussões durante a leitura as suas particularidades e apreciações individualizadas sobre a construção dos personagens e do enredo, desenvolvendo dessa forma, suas próprias interpretações e julgamentos sobre o texto. Para Aguiar e Bordini (1998), o processo de recepção se inicia antes mesmo do contato do leitor com a obra, sendo o método recepcional do ensino a interação estabelecida entre o leitor e o texto, assim “funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (AGUIAR, BORDINI, 1998, p. 85) enfatizando ainda a comparação entre o que é familiar e o novo, desenvolvendo as expectativas dos horizontes através da apropriação e interpretação da obra literária. Segundo Aguiar e Bordini:

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o

mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio – históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas que orientam ou explicam tais vivências. (AGUIAR; BORDINI; 1998, p. 87)

Conforme as postulações da citação acima, compreendemos que as possibilidades de interação com o texto dependem da intensidade de identificação que o leitor tem sobre a obra. Além disso, de acordo com método recepcional “a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato” (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 82). Sob esse aspecto, o texto não é completo por si só, por isso, existem vazios dentro da obra literária, que estabelecem uma dinâmica na leitura durante a relação estabelecida entre o texto e o leitor. Esse processo, por sua vez, avança na medida em que o leitor tenta compreender os vazios por meio das próprias impressões pessoais.

Por fim, no terceiro momento, alguns dos alunos fizeram a dramatização de um dos gêneros mais importantes da época, o Teatro. A encenação sobre a obra literária foi apresentada no auditório para todas as turmas da escola e teve a participação especial de uma interprete de Libras durante a apresentação para os alunos surdos. Ademais, é importante ressaltar que para a apresentação foi realizada uma adaptação do texto, com um vocabulário mais simples e acessível para a plateia.

Dessa forma, os estudantes mesmo após terem se encontrado no texto literário, também puderam debruçar-se sobre ele com uma perspectiva diferente e inovadora, que foge dos padrões tradicionais de uma sala de aula, motivando-os a quererem aprender mais a partir dessas estratégias interativas que permitem construir uma relação entre o aluno e a obra.

### **3.1 Literarte: o relato de uma experiência**

O Projeto “ Literarte: A Literatura na escola” foi aplicado no período do segundo bimestre de 2019, na turma do 1º ano do Ensino Médio, na Escola EREM Cornélio Soares, localizada no município de Serra Talhada - PE. O trabalho desenvolveu praticas metodológicas a partir do ensino da Literatura Portuguesa no período medieval. A temática além de estar inserida no Currículo de Pernambuco foi escolhida

com o intuito de promover aos jovens estudantes novas experiências com a literatura, sobretudo no que se refere à aproximação dos alunos com a prática da leitura.

O trabalho foi subdividido em três momentos: explicação teórica, leitura e dramatização teatral. Na primeira fase de aplicação, realizamos a explicação da temática através de slides em Power Point. O material formulado incluía a parte teórica com o contexto histórico, características e estilos do período literário em Portugal. O conteúdo foi explicado durante 5 horas/aulas.

Na primeira e segunda hora/aula, realizamos uma explanação sobre o contexto literário da Idade Média, a origem da Literatura, o Trovadorismo, a visão teocêntrica e alguns exemplos de Cantigas Líricas e Satíricas. Posteriormente, na terceira e quarta hora/aula, explicamos o contexto literário no Humanismo e algumas características que caracterizam a época como o antropocentrismo e o cientificismo. Além disso, foi nesse momento que adentramos na apresentação sobre a poesia palaciana, a crônica histórica e principalmente no estudo sobre o teatro popular. Para concluir a primeira fase do projeto, na quinta hora/aula, fizemos uma breve retomada da Literatura Medieval como uma forma de instigar os conhecimentos prévios já estudados. Posteriormente, exibimos um vídeo com uso do Data -Show para que os estudantes pudessem aprofundar seus conhecimentos a partir de outra fonte de conhecimento sobre a temática.

Nesse encontro, os estudantes puderam ter conhecimento sobre a parte teórica e o contexto literário da Idade Média. Todavia, é importante ressaltar que o projeto em nenhum momento considerou a perspectiva historiográfica e os estilos dos autores como pontos centrais no ensino de literatura, contudo era necessário que os estudantes tivessem conhecimento sobre essas informações. Ademais, durante esse primeiro contato com a temática, os alunos mostram-se interessados e participativos, fazendo perguntas e esclarecendo as dúvidas que iam surgindo.

Considerando a importância do teatro popular do dramaturgo Português, Gil Vicente (1517), o segundo momento do projeto considerou o contato com a leitura do texto o ponto de partida para o ensino da literatura, o qual a partir da leitura da obra *O Auto da Barca do Inferno* os alunos puderam reconhecer o texto com um olhar mais crítico, já que a peça produzida em versos possui uma crítica a sociedade e os defeitos morais, independentemente de serem pobres ou ricos.

Para a realização da proposta na 6ª hora/aula, entregamos cópias da obra para que os alunos tivessem contato com o texto. Buscamos dessa forma, não estudar o texto de forma isolado e superficial por meio de fragmentos, visto que somente ele é capaz de possibilitar experiências únicas para a formação de leitores críticos e reflexivos. Nesse sentido, os estudantes iniciaram a leitura em sala de aula, mas levaram o texto para casa, pois, infelizmente, por ser um material complexo que exige uma leitura acurada, não foi possível apenas vivenciá-lo em sala de aula.

Posteriormente, na 7ª e 8ª hora/aula, iniciamos o debate com análises e impressões sobre a obra lida. Nesse momento, foi possível perceber que a maior parte dos estudantes construíram uma relação de envolvimento com o texto, expressando, dessa forma, as partes que mais lhes chamaram atenção na leitura e na construção dos personagens.

A partir da leitura da obra *O auto da Barca do Inferno*, os estudantes apresentaram suas interpretações e particularidades durante a leitura do texto, fator esse que está relacionado diretamente ao processo de recepção nos efeitos da obra sobre os leitores. Eles nas suas experiências leitoras enfatizaram que a presença do “bem” e mal”, verdade e mentira, honestidade e desonestidade, humildade e arrogância foram fatos que lhes chamaram atenção na construção do enredo. Ademais, durante a socialização da leitura os jovens conseguiram associar o texto com a realidade em que estavam inseridos que acarretou um debate interligando os elementos contidos na peça à sociedade atual.

Sem dúvida, foram aulas enriquecedoras que romperam, de certa forma, com o processo de escolarização na prática pedagógica e permitiu que os estudantes desenvolvessem suas próprias reflexões sobre os aspectos políticos, artísticos, culturais e sociais que compõem a profunda mensagem da peça vicentina a partir do contato com o texto literário.

Para finalizarmos o projeto, decidimos organizar uma peça teatral para que toda comunidade escolar apreciasse a obra artística. Então, os próximos encontros foram voltados para a confecção do material para o cenário. Esse processo de produção foi realizado pelas bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), juntamente com alguns alunos. Em consonância a isso, começamos também o trabalho com os ensaios para a encenação no pátio da escola. Os atores

para encenarem os personagens foram escolhidos nas duas turmas do 1º ano “B” e 1º ano “C”.

A encenação da obra literária foi realizada no auditório para todas as turmas da escola e teve a participação especial de uma interprete de Libras durante a apresentação para os alunos surdos. Ademais, é importante ressaltar que para a apresentação foi elaborada uma adaptação do texto literária feita por nós bolsistas, com o intuito de facilitar a compreensão do público por meio de uma linguagem mais simples e acessível. Ao final da apresentação, recebemos muitos elogios pela imensidão do projeto, o qual só foi possível por meio da existência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A encenação teatral correspondeu, portanto, a concretização do trabalho com o texto literário de forma mais dinâmica e considerou o teatro popular português enquanto cultura literária.

A realização do Projeto “Literarte: A Literatura na Escola” obteve resultados satisfatórios, visto que, atendeu boa parte dos objetivos previstos e contou com a participação de quase 100% da turma, a qual era formada por aproximadamente 30 alunos. O trabalho com a literatura foi fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois além de possibilitar a aproximação com a prática da leitura, acarretou também um vínculo com a cultura literária. Sendo assim, o projeto aplicado na turma do 1º ano, também foi satisfatório para nós enquanto Pibidianas, pois buscamos proporcionar uma relação de reflexão entre aluno e texto literário, e ressignificar a prática pedagógica que considerou o texto literário como o ponto de partida para a formação dos estudantes nas aulas de literatura.

Dessa forma, a leitura de textos literários em sala de aula provocou reações, estímulos e novas experiências para cada estudante, pois cada um pôde interagir e evidenciar as particularidades e impressões sobre a obra, o que conseqüentemente implicou na recepção dos sentidos e efeitos do texto literário sobre o leitor no processo de fruição. Assim, as atividades de uma forma geral fizeram com que grande parte dos estudantes reconhecessem as aulas de literatura com um novo olhar e despertou o interesse de um modo prazeroso e lúdico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo é a concretização de um anseio acadêmico e profissional acerca da discussão sobre o ensino de literatura e sua respectiva contribuição para a formação dos estudantes no Ensino Médio (EM). Nesse sentido, vê-se que a literatura não deve ser limitada a práticas de ensino voltadas para transmissão de características estéticas e historiográficas, mas precisa ser compreendida como um caminho que atribui significados para a formação de leitores autônomos, reflexivos e críticos capazes de usufruir verdadeiramente do texto literário.

Considerando, pois, o projeto literário promovido através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), desenvolvido a partir da obra de Gil Vicente (1517), é possível afirmar que o ensino de literatura além de proporcionar o contato com o texto literário através da experiência com a obra, também foi capaz de promover a aproximação dos estudantes com a prática leitora e com o contato com a representação cultural. Ressalto que foi gratificante ver o envolvimento dos estudantes durante as fases de aplicação do projeto, e principalmente, comprovar que é possível despertar nos educandos a leitura prazerosa durante as aulas de literatura, através da relação estabelecida entre o aluno e obra.

Vale ressaltar que a literatura só exercerá sua verdadeira função, quando o ensino não for mais distorcido pelo processo de escolarização, por isso, é crucial que as instituições escolares resinifiquem o modo de ensiná-la. Diante dessas questões relacionadas a leitura do texto literário é necessário dar ênfase à importância do papel do professor nesse processo de letramento literário, pois o educador ocupa a função de agente mediador que contribui para a formação de alunos leitores, sendo somente o contato com o texto insuficiente para que o estudante se torne um leitor crítico, por isso, é necessário a mediação do educador para incentivar e proporcionar aos estudantes o acesso ao universo da leitura. Ademais, ao repensar os procedimentos didáticos a escola estará contribuindo também para que os estudantes atuem como cidadãos críticos.

Conclui-se que as práticas de ensino de literatura no Ensino Médio não podem desconsiderar a leitura do texto literário para privilegiar, apenas, atividades gramaticais e históricas, as quais geralmente promovem o declínio da leitura efetiva dos textos literários nas escolas e no desinteresse da literatura por parte dos alunos,

uma vez que nesse processo acabam por utilizar a literatura como pretexto para os estudos já mencionados. Portanto, faz-se necessário cada vez mais propiciar experiências múltiplas que valorizem o texto como um instrumento pedagógico capaz de despertar o verdadeiro sentido da leitura e da literatura.

Ao final desta pesquisa construída através das discussões teóricas e das experiências vivenciadas no âmbito escolar, sinto-me realizada em poder ter saído do campo teórico e promover estratégias de leitura significantes para a formação do leitor através do texto literário. Nessa perspectiva, espera-se que essa pesquisa forneça contribuições significativas, pois a leitura dos textos literários corresponde ao melhor caminho para a aprendizagem da literatura, contudo isso só será possível quando a literatura não possuir um papel secundário com práticas pedagógicas voltadas para o estudo gramatical e historicista

Desse modo, consonante a tudo que foi visto, este trabalho contribuiu para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico, de modo que todas as experiências teóricas e práticas foram fundamentais para a obtenção de conhecimentos, que contribuíram não apenas para a conclusão da pesquisa, mas também para o meu desenvolvimento enquanto graduanda em formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. L; FERREIRA, E.C. A; CARVALHO, A.S; **Língua e Literatura no Ensino Médio:** Propostas. Campina Grande: EDUEFCG, 2017.

BARBOSA, B. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Revista Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, 2011.

BORDINI, M; AGUIAR, V. de. **Literatura a formação do leitor:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BRASIL, M. E. C. Base nacional comum curricular. **MEC, Secretaria de Educação Básica.** Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagem, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2.

CAFIEIRO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. **LÍNGUA PORTUGUESA**, p. 85 -106, 2010.

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

SILVA, M; PEREIRA, Márcia. Letramento literário e ensino de literatura no ensino médio. *Dialogia*, n. 26, p. 37-50, 2017.

FIGUEIREDO, S. M et al. Letramento literário na prática escolar: desafios e perspectivas. In: VII ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. 2019, Paraíba. *Anais...Paraíba: REALIZE*, 2009. p. 01- 07.

JURADO, S; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 37-55, 2006.

KLEIMAN, Angela B. et al. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 23-36, 2006.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. **LÍNGUA PORTUGUESA**, p. 107, 2010.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 83-102, 2006.

PAULINO, Graça. Algumas Especificidades da Leitura Literária. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G, p. 54- 67, 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. **Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento (s)**. Dourados, MS: UFGD, p. 37-58, 2011.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p. 103-116, 2006.  
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 2003.

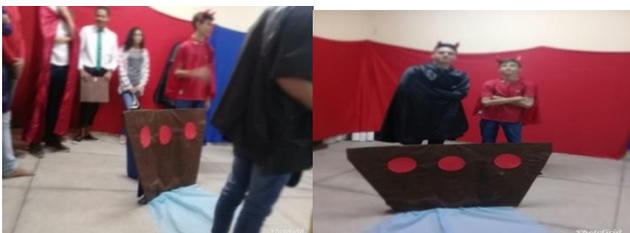
SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo**. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G, p. 29-34, 2008.

TORRES, Luciana Mara. **Letramento literário no ensino médio: o que propõem livros didáticos?**. 2016.

VICENTE, GIL; **O Auto Da Barca do Inferno**. Disponível em: [https://pasunb.weebly.com/uploads/1/1/0/7/11074094/auto\\_da\\_barca\\_do\\_inferno3.pdf](https://pasunb.weebly.com/uploads/1/1/0/7/11074094/auto_da_barca_do_inferno3.pdf) >. Acesso em: 30 abr. 2019.

## ANEXOS

Anexo 1. Apresentação teatral



Anexo 2 - Os alunos caracterizados durante a peça teatral



Anexo 3 - Foto do auditório durante a apresentação da peça para as outras turmas



Anexo 4- Processo de confecção do cenário para a peça



Anexo 5 - Leitura e análise do texto