



LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE ESSAS PRÁTICAS?

LITERARY READING IN HIGH SCHOOL: WHAT DO STUDENTS SAY ABOUT THESE PRACTICES?

Adriana das Chagas Pereira da Silva
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Soraya de Melo Barbosa Sousa
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

RESUMO

Este trabalho é resultado do recorte de uma das três vertentes investigadas para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – do Curso de Letras Português, da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Timon – Objetivou-se investigar as práticas docentes de ensino de literatura, a partir da voz dos alunos, em uma instituição escolar de ensino médio, da cidade de Timon - MA. Constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir de estudos sobre concepções de letramentos como Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2007, 2016); com conceitos de letramento literário como Cosson (2021) e Zapone (2012), entre outros que trazem a literatura em pauta de seus estudos, como Zilberman (2012); além das orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017, 2018), com ênfase no campo artístico literário para o ensino médio. Foi realizada uma investigação na escola, através da aplicação de questionários aos alunos. Para análise, teve-se como base os mecanismos enunciativos e as modalizações que constituem a infraestrutura textual, de acordo com o modelo de análise proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – Bronckart (2007). Os resultados alcançados ecoam para um ensino tradicional que limita a literatura a recortes de obras para os alunos, limitando-os, quanto ao avanço de sua competência literária e social. Para mais, as orientações dadas pela BNCC, documento que norteia a educação brasileira, não são levadas em consideração. Surge a necessidade de reflexões por parte dos docentes, para uma adequação das metodologias que garantam práticas de leitura literária que possibilitem uma formação crítica e social dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Práticas de leitura literária; Formação de leitores críticos.

ABSTRACT

This research originated from a segment of one of the three lines of investigation explored for the final course project (TCC) of the Portuguese Language program at the Universidade Estadual do Maranhão – Timon Campus. The objective was to investigate teaching practices in literature education, based on the students' perspectives in a high school institution in the city of Timon, MA. It consisted of a bibliographic review, drawing from studies on conceptions of literacies such as Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2007, 2016); with concepts of literary literacy from Cosson (2021) and Zapone (2012), among others who address literature in their studies, such as Zilberman (2012); in addition to the

44



guidelines of the National Common Curricular Base - BNCC (Brasil, 2017, 2018), with an emphasis on the artistic-literary field for high school. An investigation was conducted at the school through the application of questionnaires to students. The analysis was based on the enunciative mechanisms and modalizations that constitute the textual infrastructure according to the analysis model proposed by Sociodiscursive Interactionism – ISD – Bronckart (2007). The results indicate a traditional teaching approach that limits literature to excerpts of works for students, thereby restricting their development of literary and social competence. Furthermore, the guidelines provided by the BNCC, a document that guides Brazilian education, are not taken into consideration. This highlights the need for teachers to reflect on and adapt methodologies to ensure literary reading practices that enable the critical and social development of students.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Literary reading practices; Formation of critical readers

1 INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de um ensino de qualidade que proporcione o protagonismo do aluno em sala de aula e na sociedade, é necessário o agir do professor como mediador de práticas de linguagens que dinamizem o ensino de língua portuguesa e proporcione um contato com a literatura, de forma significativa, para uma formação crítica e emancipadora. A pesquisa teve como *lócus* uma escola de ensino médio da cidade de Timon - MA. Os sujeitos colaboradores foram alunos da disciplina de Língua Portuguesa das turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, a partir de uma análise sobre o ensino de literatura, no ambiente escolar investigado.

45

Nessa perspectiva, buscamos com esse trabalho a reflexão do aluno sobre a importância do ensino de literatura, para que ele vivencie práticas de leitura literária nas quais possa considerar o seu contexto social de leitor para produzir sentidos, a partir dessa leitura individual e socializada entre os demais leitores; exercendo assim, o seu protagonismo no ambiente de ensino e nas demais práticas sociais em que estiver inserido. Desse modo, o trabalho se constituiu de uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação dos aspectos teórico-metodológicos, seguido de uma pesquisa de campo com a geração de dados, a partir da aplicação de questionários aos alunos, no ambiente citado, sobre a sua experiência com a leitura literária. Dessa forma, pretendemos contribuir com uma reflexão para o corpo discente sobre suas práticas



de leitura do texto literário na escola, e também para os professores que têm um papel importante na promoção do letramento literário de seus alunos.

2 O DESVENDER DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O ensino da literatura no espaço escolar deveria ser um bom campo para a promoção do letramento literário dos alunos, por proporcionar-lhes um diálogo com contextos culturalmente ricos e com diversas raízes históricas, que contribuem para um aprendizado, a partir de práticas sociais vivenciadas e observadas em seu meio. Entretanto, pouco se adentra nessas práticas na escola; em muitos casos, o ensino está preso aos cronogramas e planejamentos voltados a outras realidades. O trabalho com o texto literário deve vir de forma simples, significativa, considerando-se uma mediação que elimine barreiras que possam dificultar uma intimidade do aluno com o texto. Deve acontecer de forma que possa transcender as barreiras do próprio texto e de seus personagens, numa crescente busca por sentidos em cada fato encontrado, nas linhas e entrelinhas da trama ficcional, enriquecendo o trabalho de construção desses sentidos pelo leitor.

As práticas de letramento ocorrem em diversos ambientes sociais, sendo a escola ou a família as principais instituições responsáveis pela educação e, por isso, é necessário desempenharem seu papel na mediação desses momentos, pois, quando essas práticas não são proporcionadas nesses ambientes, pouco se contribui para uma prática comprometida com os interesses e as necessidades dos alunos, considerando os diversos campos escolar e social, como afirma Street:

Os ‘procedimentos’ representam o modo como as regras para o engajamento dos participantes como professores e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele: enquanto professores e pais parecerem simplesmente dar instruções sobre como lidar com um texto, por exemplo, eles também estão confirmado relações de hierarquia, autoridade e controle (Street, 2014, p.130, grifo do autor).



Nessa perspectiva, percebemos que a literatura é uma importante aliada para uma educação que prima por uma formação crítica e participativa do aluno, dando-lhe o direito de interagir nas diversas práticas sociais em que estiver inserido, posicionando-se diante dessa realidade. Esse processo de ensino se dá devido à possibilidade de se entender o espaço humano do leitor, a partir do mundo criado pela obra literária; pois, segundo, Sousa:

[há] uma nota que parece ser consensual: a relação dialógica entre obra e leitor. Para que essa relação seja significativa, alguns aspectos devem ser considerados: os contextos de produção da obra e o contexto de recepção, ambos situados historicamente, e o modo de dizer/apresentar o mundo que, embora não existindo por ser uma criação da imaginação do autor, apresenta-se ao leitor como uma realidade possível, a partir da qual ele comprehende melhor a si mesmo e a sua relação com o outro e com o mundo (Sousa, 2020, p 77).

47

A literatura pode ser vista como um espelho humano, pois muitas dessas histórias ficcionais levam o leitor a se imaginar na situação vivenciada pelos personagens e, por si só, tentar solucionar os problemas existentes em seu mundo concreto. Os temas e tramas diversos apresentados pelos narradores tendem a prender o leitor em um tempo e espaço que, em alguns casos, ele não viveu, mas passa a conhecer e, a partir daí, segue por uma atemporalidade que pode ser comparada ao contexto histórico em que vive, produzindo sentidos para sua vida e para o mundo em que está inserido. Portanto, a relevância da leitura literária é indiscutível, pois dá ao leitor oportunidade de se posicionar em diferentes situações cotidianas, a partir desse confronto entre o mundo ficcional e seu mundo real.

A literatura reduzida a textos com recortes da obra original presente no livro didático é um reflexo da limitação do sentido que a sociedade tem sobre a literatura, é um empecilho para uma importante caminhada de crescimento e de transformação pessoal do aluno. A literatura é rica em obras que devem fazer parte da vivência de alunos/leitores, de forma que eles possam ter um contato mais profundo; e não apenas



com pequenas parcelas, levando-o a ficar preso no que seria a “antologia da antologia”, como afirma Zilberman:

A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores da antologia. Seu veículo mais conhecido é o livro didático, que, com suas variações (seleta, apostila, manual de história, guia de leitura), consiste na antologia da antologia; mas o mesmo se passa com outros instrumentos seus, como as listas de livros cuja leitura antecipada é exigida aos inscritos em algum exame de seleção (Enem, vestibular, Enade, entre as provas associadas diretamente à progressão no âmbito da educação formal) (Zilberman, 2012, p. 237).

Pouco se sabe sobre o que vem a ser literatura e, juntamente com isso, percebe-se uma falha na leitura do texto literário e do como se dá sua prática dentro e fora da sala de aula. Muitas aulas de literatura estão pautadas ou em guias de estudo, ou até mesmo na própria historiografia da literatura, limitando os inúmeros benefícios que a literatura produz no leitor.

A escrita e a leitura fragmentada configuram uma porta para a busca de aprovação nos inúmeros vestibulares em que é tabulado um tipo de texto escrito, preso a passos e restrições do que escrever nas redações. Além da escola, as famílias de muitos alunos estão presas a conceitos fechados e ultrapassados sobre o que é literatura e qual a sua importância para seu desenvolvimento crítico. E essa mesma forma de tabular o ensino também é vista por muitos profissionais da educação, quando tentam reduzir a leitura do texto literário apenas à resposta ao roteiro de leitura do texto lido, desconsiderando as práticas de letramento que podem envolver essa ação, como reitera Kleiman (2016): “Não é adequado, (...) dizer que se ‘aprende’ o letramento, ou as práticas de letramento, pois ‘aprender’ pode pressupor o conhecimento de todos os aspectos e etapas que envolvem as práticas, com uma visão equivocada de completude”. A pesquisadora ainda questiona: “Se ‘aprender’ não pressupuser ter pleno conhecimento de tudo o que envolve a prática social, qual seria



o critério para se definir que os sujeitos aprenderam ou não a participar da prática? (Kleiman, 2016, p. 38, grifo da autora).

As práticas de letramentos, portanto, não são algo que se possa dosar ou mensurar. A compreensão de uma obra, as rodas de conversas, a leitura de gêneros literários, entre outros, constituem-se num processo contínuo no qual a pessoa torna-se letrada, a partir do envolvimento com a obra e com o meio social em que ela está inserida. Essas práticas não estão somente voltadas para o aprendizado da escrita e da leitura. Assim sendo, o letramento literário é um processo natural que se constitui através das práticas e da mediação de um professor – se o local em que essas práticas estão situadas for a escola. Não convém imaginar esse processo como uma avaliação escolar, quando se entende que, a partir de uma prova objetiva, a nota é que identifica quem “aprendeu” e quem “não aprendeu”. Concebemos que é nas práticas sociais mediadas por textos que ocorrem os diversos letramentos, a partir dos quais o homem se comprehende e participa ativamente das ações necessárias para sua vida pessoal e social, num processo contínuo de sua formação humana.

Na busca de cada aluno por descobrir seu *eu* interior, entra em destaque nas turmas de ensino médio, crédito para mediações que alimentem esse anseio pelo conhecimento de si próprio, que pode ser adotado, de acordo com as capacidades cognitivas advindas dos trabalhos com a realidade da turma, levando em conta seus gostos e habilidades visualizadas pelos próprios alunos, a partir de seus questionamentos. A exemplo disso, a BNCC (2018) orienta: “No ensino médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter”. A nosso ver, o documento ainda reforça a importância do contato com o texto literário, quando afirma que eles: encontram-se diante de questionamentos sobre si próprio e seus projetos de vida, vivendo **juventudes** marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BNCC, 2018, p. 473, grifo nosso). Os jovens, de acordo com esse documento, precisam viver



REVISTA LINGÜÍSTICA

Uema

a partir da heterogeneidade social, pois a convivência em sala de aula contribui para diversas socializações que fundamentam essa proposta e que contemplam práticas de oralidades, advindas das práticas sociais, contribuindo para o conhecimento de mundo, e promovendo um letramento que é pautado não só na escrita, mas nas vivências, baseadas nas trocas de experiências que podem também ser encontradas nos textos literários que eles leem e compartilham em sala de aula, respeitando todas as diversidades existentes nas relações humanas.

Os teóricos que contribuem para esta pesquisa apresentam uma conceituação do letramento voltado ao espaço escolar, familiar e para um envolvimento de todo tecido social. Letramento não contempla a pessoa apenas por ser alfabetizada, mas gira em torno de sua vivência e do desenvolvimento de suas habilidades nas resoluções dos problemas diários da vida em comunidade. “Em outras palavras, letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2012. p. 72). Essas duas dimensões do letramento trazidas pela autora, em individual e social, contribuem para a compreensão de que não há uma definição de letramento que se julga fechada.

50

Sousa (2020) traz um questionamento sobre a concepção de práticas de letramento numa perspectiva ampla e coletiva, mas também podendo ser mais restrita aos interesses individuais, não havendo, por isso um único evento de letramento, pois, de acordo com as práticas e os objetivos de cada sujeito envolvido, é possível identificar os inúmeros eventos de letramento que ocorrem a todo momento. Para tanto, apresenta uma situação de prática de leitura em sala de aula, como exemplo dessas diversas mediações que o texto pode proporcionar:

Dessa forma, em nível micro, nos eventos particulares de letramento, frequentemente há vários participantes assumindo diferentes papéis e criando algo mais particular, pessoal; já no nível macro, letramento pode significar as formas como uma comunidade inteira faz uso de práticas de letramento. No domínio das práticas de leitura em uma sala de aula, por exemplo, um mesmo texto, ao ser lido, pode ser compreendido em seus



aspectos mais gerais pela coletividade de leitores, por influência das orientações de leitura dadas pelo professor, embora cada leitor em particular possa, a partir de sua experiência leitora e de seus conhecimentos prévios, estabelecer uma relação com o que o texto lhe fala e modificar ou ampliar seus conceitos, atitudes e modos de se relacionar com os outros. (Sousa, 2020, p. 58).

Nesse sentido, corroboramos dessa mesma concepção de letramento, quando entendemos como fundamental para a comunidade escolar a vivência de práticas, nas quais o texto literário possa promover essa partilha entre o professor e, em especial, entre os alunos que precisam ir em busca da construção de sentidos possíveis e diversos.

Para Cosson (2021), o valor dedicado ao texto literário deve ser propagado em todos os espaços que contêm momentos de interação, sejam eles, no âmbito social, religioso, familiar e em geral, pois as práticas caminham junto com os indivíduos e esses são instrumentos dessas práticas. Se existe uma divulgação e um contato maior com o campo literário, logo teremos mais instrumentos de propagação de valores construídos tanto ao longo de vivências leitoras com a obra literária, como também a partir do resultado dessas experiências como o acolhimento das diferenças sociais, culturais, nos distintos eventos de letramento.

51

De forma geral, julgamos importante “compreender que o letramento é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2021, p. 23). Essa instituição deve proporcionar a mediação de conhecimentos importantes para o crescimento individual e social dos alunos. As práticas sociais podem ser vistas nas distintas ações cotidianas que, muitas vezes, são desconsideradas pela escola, mas que contribuem para o crescimento intelectual do aluno, sejam elas, por exemplo, as que ele participa na esfera social e pessoal como assistir a filmes, a novelas, reportagens, entre tantas outras advindas de tempos passados e da contemporaneidade.

Já Zappone (2012, p. 07) afirma que práticas de letramento literário “pressupõem todas as práticas que envolvem a escrita literária, cujo traço essencial é



Revista Lingüística

Uema

a marca de ficcionalidade”, contribuindo, dessa forma, para o exercício da imaginação, a partir do contato com o texto literário. Nesse sentido, é necessário a promoção de eventos de letramento produtivo, objetivando-se a busca pelos sentidos que podem ser criados e, consequentemente, pelo posicionamento crítico do leitor, durante e após a leitura da obra lida. De acordo com a pesquisadora, cabe, portanto, à escola promover esses contatos.

Assim como um maestro, o professor é importante na condução desses momentos de interação com o texto literário. A sua condução deve ser baseada nas diretrizes da educação brasileira que sugerem um repertório de competências e habilidades fundamentadas nas necessidades sociais de uma educação diversificada. Mas a escolha de seus métodos deve estar sempre aliada à compreensão de que o letramento literário proporciona, sobretudo, a troca de experiências em leituras de textos literários, conduzindo a comunidade para uma reflexão, a partir de suas vivências de leitura literária, e a reviver passados que se eternizam em obras por seu caráter de atemporalidade e de universalidade quanto aos temas e mundos ficcionalizados. Diante dessas questões, podemos partir para as possibilidades de se ensinar literatura no ensino médio, a partir das orientações da BNCC (2018) que visa promover um ensino de qualidade, envolvendo habilidades de leitura e de escrita, entre outras que contribuem para a formação integral do aluno.

52

3. ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Para as análises desta pesquisa, contamos com a aplicação de um questionário aos alunos do campus investigado. Foram selecionados alguns alunos para esse momento de geração de dados, dentre os quais pudemos identificar – em observação feita nas salas – aqueles mais participativos e outros mais reservados. Neste artigo, contamos apenas com um pequeno recorte das respostas ao questionário o qual foi aplicado na biblioteca da escola – uma turma de cada vez –, e que contemplava 6



Revista Lingüística

Uema

perguntas referentes ao seu processo de letramento literário na escola. As perguntas direcionadas a eles foram: 1. Como você descreveria a aula de literatura da sua turma? 2. Você gosta de ler textos literários? Cite alguns que você leu e de que gostou. 3. Você tem práticas de leitura em sala de aula? Como ocorre? 4. Quando você vai fazer leituras literárias, é de costume recorrer somente ao livro de Língua Portuguesa ou você procura outras fontes literárias? 5. Você costuma se posicionar em sala de aula, nos distintos assuntos que envolve o dia a dia da sociedade? 6. O que falta para que a aula de Literatura seja mais atrativa para você?

Como procedimento analítico do *corpus* selecionado, a partir das respostas ao questionário, consideramos a situação da ação de linguagem nessas respostas, com base nos mecanismos enunciativos e nas modalizações que constituem a infraestrutura textual, conforme o modelo analítico proposto por Bronckart (2007). Dessa forma, analisamos os mecanismos de responsabilização enunciativa encontrados nos textos dos alunos, a partir do emprego das categorias de modalização e das vozes enunciativas das falas dos entrevistados. Para a primeira categoria, consideramos as modalizações lógicas – que caracterizam uma avaliação dos elementos do conteúdo temático como condição de verdade e de certeza; as modalizações apreciativas – que consistem em avaliá-lo com julgamentos subjetivos; as modalizações deônticas – que apresentam um argumento do enunciador apoiado em valores e obrigações sociais ou das normas; e as modalizações pragmáticas – que denotam responsabilidades atribuídas a outros agentes, como querer fazer, dever fazer ou poder fazer. Essas modalizações realizam-se por unidades linguísticas de níveis diferentes, tais como tempos verbais, advérbios, frases impessoais ou outros tipos de frases.

A segunda categoria analisada nos textos, ou seja, as vozes enunciativas podem ser explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por segmentos de frases; e são classificadas como: voz do autor empírico; vozes sociais – que podem ser de outras pessoas ou de instituições exteriores ao conteúdo temático



do texto – ; e vozes de personagens – de pessoas ou de instituições que estão implicadas no percurso temático. A seguir, apresentamos um recorte da análise feita das respostas escritas de três alunos, cujos nomes estão protegidos pelos pseudônimos.

3.1 MATHEUS

Matheus, ao ser questionado em relação a como ele descreveria aula de Literatura, respondeu: “**Bem interativa e participativa** com os alunos. Busca sempre a compreensão da filosofia nas aulas literárias” (Matheus, grifo nosso).

Quando Matheus fala que a aula é, na concepção dele, “interativa” e “participativa”, ele considera a sua participação e a de alguns colegas que contribuem para esse momento, utilizando-se da modalização apreciativa. Ao empregar o termo “compreensão” com ênfase no advérbio “sempre” apresenta uma modalização lógica de que as aulas não precisam estar pautadas só na compreensão da turma, mas em toda a pluralidade de conhecimentos que a literatura proporciona para seus leitores, incluindo-se as questões filosóficas.

Para sugerir uma aula de literatura mais atrativa, sua resposta foi: “**Acho** que as práticas com encenações teatrais ou até mesmo musicais, assim fica **mais atrativa e menos enjoativa para todos**” (Matheus, grifo nosso). Nesse excerto, percebemos uma modalização apreciativa quando o aluno avalia a aula de forma negativa: uma aula “enjoativa” e sugere, com voz de autor empírico, práticas que também consideramos fundamentais para a socialização das leituras feitas, estratégias que são esquecidas por muitos professores, mas que são orientadas pela BNCC e que são atrativas e empolgantes para os inúmeros alunos do Ensino Médio: “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.), corroborando com



a ideia do aluno (Brasil, 2018, p. 516). Essa habilidade sugerida pelo documento como uma prática que atravessa o campo artístico-literário proporciona um leque de possibilidades de produção do aluno, nos diversos gêneros textuais/discursivos, levando-o a se posicionar sobre os sentidos atribuídos ao texto lido, oportunizando momentos de protagonismo nas práticas de leitura e de escrita literárias.

3.2 GISELI

Quando solicitada para descrever a aula de literatura, Giseli escreveu: “Uma aula **muito importante, podemos aprimorar o nosso** conhecimento e tirar dúvidas que **possamos ter**, como por exemplo: as dúvidas que **temos** em relação a **certos sentidos** que são propostos em livros literários” (Giseli, grifo nosso). Podemos observar que a aluna apresenta uma modalização apreciativa, avaliando positivamente as aulas de literatura. No entanto, quando faz a descrição de como acontecem essas aulas, ela expõe que a professora tira “dúvidas” dos próprios “sentidos” dos textos, utilizando-se de uma modalização lógica de que há uma produção de sentidos trazida pela obra e corroborada pela professora. Uma interessante proposta seria permitir aos alunos essa produção de sentidos de forma livre, a partir da compreensão do texto, levando-o para resoluções das questões cotidianas. Não convém permitir somente uma análise, e não é proveitoso adotar somente a análise da professora, mas trilhar por diferentes análises e posicionamentos em relação aos textos. O uso constante da 2^a pessoa do plural, identificado nos segmentos em negrito, representa o gerenciamento das vozes enunciativas que podem ser identificadas como vozes sociais do grupo de alunos, no qual ela se insere como enunciadora. Por sua vez, o verbo “possamos” pertence à voz de uma instância externa de avaliação sobre a possibilidade de uma socialização dos sentidos do texto. Com a modalização deôntica “podemos aprimorar nosso



conhecimento”, o nós, oculto nessa flexão verbal, imprime uma voz de autor consciente do que enuncia.

Ao responder sobre o que falta para a aula ser mais atrativa, Giseli afirma: “**Eu queria que a professora** levasse livros e **discutisse com a gente**, poderia também **ter leituras em grupos** e discussões.” (Giseli, grifo nosso). As sugestões da aluna, com sua voz de autora (eu queria) revelam uma carência enorme de metodologias e de estratégias da professora, quando dá aula de literatura. Dessa forma, Giseli utiliza-se de modalização pragmática para atribuir a responsabilidade da professora em fazer da aula de literatura uma prática de leitura literária significativa em que todos – “a gente” – se beneficiem desse direito, imprimindo, nesse caso, uma modalização deôntica, como a BNCC assegura. Esse documento normativo sugere competências e habilidades que proporcionem um letramento literário, a partir do campo artístico literário com possibilidades de ações favoráveis para os momentos de leitura literária. A prática do uso do livro didático é fortemente apresentada na metodologia adotada pela professora o que, muitas vezes, não sobra espaço para a exploração do acervo literário presente na biblioteca da escola.

Um bom plano de ação seria a utilização de metodologias orientadas pela BNCC, contemplando, por exemplo, a habilidade: “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (Brasil, 2018, p. 515). Essa, entre outras habilidades, favorece o letramento literário. Observamos, portanto, que as vozes dos alunos refletem as carências que estão presentes nas metodologias dos professores. As obras literárias trazem as mais diversas temáticas sociais que, em consonância com a mediação do professor, podem ser aplicadas em rodas de conversas entre alunos e professores, a fim de proporcionar-lhes criticidade.

3.3 MARCOS



Marcos foi selecionado dentro dos critérios que o identificava como participativo nas aulas de literatura. Quando questionado se gostava de ler textos literários, responde: “Sim, já li a obra de *Harry Potter* e *O diário de um banana*, história em quadrinho-HQ e mangá” (Marcos, grifo nosso). Podemos constatar que ele tem uma prática de leitura fora da escola. E, nas observações feitas por nós em sala de aula, vimos que suas leituras contribuem para uma riquíssima participação. No entanto, Marcos não vivenciou em sala de aula momentos em que pudesse partilhar suas leituras com os outros alunos nem com outros gêneros afins.

Sobre as fontes literárias usadas em sala, Marcos afirma: “Muito ao livro de português, mas **de vez enquanto a professora** imprime textos com questões **para nós ler**” (Marcos, grifo nosso). O emprego do pronome “nós” é usado por Marcos como uma modalização lógica sobre as atividades de leitura feitas na sala de aula, incluindo-se como leitor no grupo de alunos. As questões impressas referidas pelo aluno refletem a infinidade de xerox encaminhada para a leitura e discussão de possíveis respostas de atividades propostas, visando ao estudo para avaliações externas. O preparo para essas avaliações é importante, mas a formação desses alunos para resolver os inúmeros problemas individuais e sociais presentes em seu cotidiano são urgentes e necessários. Vimos que Soares (2012) já alerta para essa estratificação do conhecimento pelo sistema escolar.

Em relação às sugestões de Marcos sobre uma aula mais atrativa, ele pontua: “Falta **mais acesso** à biblioteca da escola para pegar livros **para ler**, e também na minha sala **poucos alunos se posicionam**” (Marcos, grifo nosso). Vemos que duas propostas dadas por ele são de grande valia, pois estamos falando de ampliar o acervo individual e do acesso negado à biblioteca escolar que se encontrava fechada. Percebemos na resposta do aluno, uma modalização deônica, ao reconhecer que há um espaço para leitura literária e, portanto, argumenta sobre a obrigação da escola em proporcionar esse acesso a todos os alunos. Uma outra questão importante



apontada por ele é a ausência de posicionamento dos demais alunos. Marcos usa o termo “poucos” para, dessa forma, posicionar-se sobre o que entende como uma necessidade de haver as trocas de experiência dos alunos sobre as leituras e sobre as questões que dizem respeito a eles e a suas vidas, enfatizando essa questão com a modalização pragmática sobre a necessidade de ler.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA CAMINHADA QUE CONTINUA

Este trabalho teve como objetivo analisar o ensino de literatura em uma escola de ensino médio, buscando dar voz aos alunos sobre sua avaliação acerca das aulas de literatura que lhe são oferecidas em sala de aula. A partir da análise das respostas dadas ao serem questionados, pudemos constatar sobre o ensino literário, no *lócus* investigado, que as configurações apontadas pelos teóricos reafirmam a realidade desse ambiente, apresentando um ensino de literatura reduzido ao livro didático, com pouca inferência do aluno como protagonista de suas práticas leitoras e muito do foco em atividades relativas às avaliações externas.

As vozes dos alunos apontam para uma necessidade de metodologias envolvendo a dinamicidade na sala de aula, com temáticas voltadas às suas necessidades como seres humanos em formação. O que pode ser possibilitado através de práticas de leituras literárias que promovam a reflexão, a criatividade e a criticidade dos alunos. Como visto, os alunos sentem falta da leitura de obras literárias compartilhadas, inclusive com o professor, e os demais leitores envolvidos; e do acesso à biblioteca; e apresentam propostas de aulas mais atrativas. A utilização de apenas um recurso metodológico no ensino de literatura nega ao aluno a possibilidade de explorar outros caminhos e outros diálogos na mediação entre obra e leitor, facilitando o seu engajamento em práticas de letramento literário na escola e fora dela.

Com essas discussões apresentadas, possibilitamos a reflexão por parte dos docentes e discentes sobre a necessidade de um olhar mais significativo para o ensino



de literatura. Consideramos, portanto, que professor e alunos são os protagonistas desse enredo, e que práticas de leitura literária mais significativas possibilitam-lhes uma vida em sociedade, cujos papéis a serem desempenhados podem ser fruto de reflexões e de criticidade, amadurecidas pelo poder da literatura de transformar o leitor num ser protagonista de si mesmo, diante das práticas sociais nas quais está inserido no tecido social. Na certeza de uma caminhada em processo aqui apresentada, ratificamos que esse pequeno recorte nos possibilita refletir sobre nossa caminhada docente pautada em uma aula de literatura que tenha como objetivo formar leitores de textos literários e educar cidadãos para os desafios da vida em sociedade.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:[BNCC_EmbaixadaSite_110518.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/BNCC_EmbaixadaSite_110518.pdf). Acesso em: 13 nov. 2021.

59

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

KLEIMAN, Ângela.; ASSIS, Juliana. Alves. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, Soraya de Melo Barbosa. *Formação inicial de professores de língua portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários*. 2020, 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2020.



STREET, Brian Vicente. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZAPONE, Mirian Hisae Yaegashi. et al. *Práticas de letramento literário: O papel da escola na formação do leitor*. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_zapone+2012+praticas+de+letramento+literario&bt. Acesso em: 13 de nov.2021.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: InterSaber, 2012.