

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DOCENTE

Isabela Luíng de Andrade Santos¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a leitura literária no Ensino Médio à luz do Letramento Literário. Essa perspectiva emerge das discussões realizadas no componente “Políticas de Subjetividades”, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. Assim, compreende-se que, no Ensino Básico, e mais especificamente no Ensino Médio, o espaço para a leitura literária se amplia e se torna parte da rotina dos estudantes. No entanto, algumas questões se apresentam como desafios centrais: de que forma a formação docente e suas subjetividades interferem no processo de ensino-aprendizagem? O jovem atual realmente se desinteressa por textos literários? Somente o texto canônico é capaz de propiciar a formação leitora? Para discutir tais questões, o artigo se apoia em autores como bell hooks, Maria de Fátima Berenice da Cruz, Graça Paulino, Paulo Freire e Magda Soares, buscando compreender como a escola pode funcionar como espaço de democratização das práticas leitoras, ao mesmo tempo em que se problematizam a formação e as crenças docentes. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica, com análise crítica de obras e estudos que abordam o letramento literário, a prática docente e a formação do leitor no Ensino Médio. Espera-se que a produção acadêmica contribua para uma maior compreensão sobre o ensino da leitura literária na escola e seja capaz de contribuir para reflexões acerca das práticas e crenças docentes no contexto do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Básico, Letramento, Literatura, Docência.

INTRODUÇÃO

Os estudos acadêmicos têm evidenciado a importância da leitura literária para a formação da identidade do leitor, neste caso, do discente. Entretanto, este trabalho propõe deslocar o foco para a formação docente e discutir a relevância das práticas de leitura literária na escola, especialmente no contexto do Ensino Médio. É inegável que a geração atual de estudantes recebe estímulos constantes das redes sociais, os quais frequentemente se mostram mais atrativos do que a leitura de obras literárias canônicas.

Para abordar tais questões, é imprescindível considerar quem é o aluno contemporâneo, de que meio social ele provém e quais estímulos o cercam. No caso brasileiro, compreender se esse aluno

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, orientado por Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: luingisabela@gmail.com



pertence ao ensino público ou privado, bem como reconhecer as disparidades sociais e educacionais que marcam o país, constitui etapa essencial. Diante desse cenário, torna-se urgente discutir o papel da leitura literária na escola e as estratégias pedagógicas necessárias para torná-la significativa e emancipadora.

Nesse sentido, Paulino (2004, p. 54) observa: “defino esse processo de escolha de textos como o trabalho de educadores não-leitores literários, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita ‘juvenil’”. Essa crítica revela uma tendência à comercialização da literatura, reduzida muitas vezes a um produto editorial, em vez de ser tratada como um instrumento de letramento literário e formação crítica. A leitura, que deveria servir como meio de libertação e desenvolvimento da consciência social, tem sido, em muitos casos, transformada em mero recurso escolar padronizado e esvaziado de sentido reflexivo.

Sob essa perspectiva, as práticas leitoras escolares têm privilegiado uma visão simplificada e adaptada à juventude, na tentativa de facilitar o acesso à leitura. Contudo, esquece-se que ensinar literatura é uma prática de natureza científica e estética, que exige estratégias metodológicas e conceituais específicas. O ensino literário não deve se limitar ao prazer individual da leitura; ele precisa contribuir para a formação do sujeito-leitor crítico, consciente de que nem toda leitura é prazerosa, mas todas podem ser formativas.

Compreender a literatura como mecanismo de emancipação significa ir além dos gostos pessoais dos alunos e romper com a dicotomia entre o “canônico” e o “popular”. Trata-se de reconhecer que a leitura literária deve abranger tanto textos da tradição literária quanto produções diversas e contemporâneas, refletindo a pluralidade cultural. Nesse sentido, bell hooks (2013, p. 193) afirma que “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. Educar para a liberdade implica questionar os métodos convencionais e construir práticas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

A partir desses pressupostos, o presente texto busca discutir de que forma o letramento literário pode contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de escolher suas próprias leituras para além do espaço escolar, refletir sobre o contexto sociocultural em que vivem e compreender a literatura como campo de conhecimento científico, estético e humanizador.

Diante das dificuldades enfrentadas na mediação entre literatura e práticas escolares, Paulino (2004) lança um questionamento pertinente: ‘Eis a grande questão no ensino de literatura: os cânones literários possivelmente ficaram distantes do gosto (consumista?) dos jovens estudantes.’ A autora



Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação básica brasileira, a literatura é contemplada na terceira das dez Competências Gerais, que propõe: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Essa diretriz reforça que o ensino de literatura deve promover a pluralidade de interpretações e experiências, integrando o conhecimento técnico e sensível. Assim, cabe ao professor transformar a leitura literária em um espaço de significação, crítica e liberdade, em que o texto literário se torne, de fato, um meio de emancipação intelectual e social.

No texto *Pedagogia Engajada*, bell hooks (2002, p. 25) afirma que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. A autora reforça que o processo de aprendizagem somente ocorre de forma plena quando o professor se compreende como parte integrante do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Essa concepção dialógica e participativa aproxima-se do pensamento de Paulo Freire (1996), que, em *Pedagogia do Oprimido*, define a chamada educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (p. 80).

Entretanto, essa ainda é uma realidade distante no contexto educacional brasileiro. Paulino (2004, p. 59) observa que:



“Se ao menos estivessem próximos do gosto dos professores, haveria uma possibilidade de trabalho literário de formação. Mas poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores ‘clássicos’ ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem-sucedidas do século XX [...]. Esses professores, em sua maioria, não são leitores literários. Leem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos. Não acompanham lançamentos, não leem resenhas especializadas. Alguns declararam ter lido por gosto na infância e por obrigação no curso de Letras. Desse modo, parece natural trocar Mário de Andrade ou Graciliano Ramos por Katherine Paterson ou Pedro Bandeira.”

Esse diagnóstico evidencia um hiato entre a formação docente e a prática leitora. Surge, então, uma indagação central: o letramento literário dos professores, antes mesmo do dos alunos, não deveria ser a grande pauta da atualidade? É evidente que o desvalorizado cenário da docência no Brasil contribui para o afastamento da leitura: longas jornadas de trabalho, baixos salários, ausência de políticas públicas de incentivo e escassez de espaços de formação leitora inviabilizam a constituição do professor como sujeito literário. Esse descompasso repercute diretamente nas práticas pedagógicas e na relação dos alunos com a literatura.

Cabe salientar, a perspectiva de Paulino (1998) a qual conceitua que o letramento literário, assim como outros tipos de letramento, é um processo de apropriação pessoal das práticas sociais de leitura e escrita. Complementando essa perspectiva, Magda Soares (2004, p. 72) define letramento como “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. É importante lembrar que o conceito abrange dois fenômenos distintos, porém complementares: a leitura e a escrita, ambas fundamentais na constituição do sujeito letrado.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 48-49) afirma que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. Assim, alguém pode ser capaz de ler uma placa, mas não de redigi-la; assinar o próprio nome, mas não compreender um bilhete. Essa observação reforça a necessidade de que o letramento literário seja ampliado e inserido no processo educacional de forma constante e contextualizada, não restrita a momentos pontuais do currículo.

Por isso, a leitura literária em sala de aula deve constituir-se como uma proposta cotidiana de trabalho, na qual o texto literário não seja explorado apenas como pretexto para o ensino de gramática, mas como objeto estético, social e humano. É fundamental que os professores incentivem o hábito da leitura, reconhecendo, contudo, que o caminho é longo e desafiador. A baixa inserção cultural da leitura no Brasil tem raízes históricas: durante o período colonial e até o século XVIII, a publicação



de livros era proibida, e as obras literárias circulavam apenas entre as elites, o que retardou o desenvolvimento de uma cultura leitora nacional.

Ainda assim, se o sujeito for estimulado à leitura e compreender que ela, embora nem sempre prazerosa, é instrumento de conhecimento científico, cultural e existencial, torna-se possível promover o “despertar” do leitor crítico. Para alcançar esse objetivo, é indispensável a adoção de práticas metodológicas significativas. Freire (1989) aponta um caminho ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que implica reconhecer a realidade do estudante como ponto de partida para qualquer proposta de letramento literário. Essa concepção é reforçada por Bell Hooks (2002, p. 26), quando relata:

“Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de ‘conscientização’ em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos.”

Sob essa ótica, o letramento literário só pode ser efetivamente promovido quando se compreende que o aluno é o sujeito central do processo educativo e o professor é um mediador ativo, que se transforma junto ao seu público. Assim, o docente precisa se autoformar continuamente, ajustando-se às demandas da geração atual, uma geração hiperconectada, mas carente de experiências simbólicas profundas, a fim de formar leitores autônomos, críticos e conscientes do papel transformador da literatura na sociedade.

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

A escolha de focar o Ensino Médio neste artigo justifica-se pelo fato de que é nessa etapa da Educação Básica que o ensino da leitura literária ganha maior visibilidade e complexidade. Em grande parte das redes de ensino brasileiras, a literatura deixa de ocupar um papel meramente transversal à gramática e passa a assumir protagonismo curricular, especialmente nos anos finais da formação escolar.

O ensino de leitura literária no Ensino Médio, conforme os preceitos educacionais contemporâneos, deve constituir-se como prática cotidiana e formadora, revelando, ao mesmo tempo, o perfil do professorado brasileiro. Como já discutido, observa-se um distanciamento progressivo de



muitos docentes em relação à literatura como prática emancipatória, limitando-a aos princípios da escolarização tradicional. Nesse contexto, Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012, p. 72) ressalta:

“Em oposição ao uso do texto literário como pretexto para outras atividades, habitualmente feito na sala de aula, defendemos a leitura literária na escola como um movimento de desestabilização do ‘já pronto e dado’ e na construção de outros caminhos que suscitem nos alunos o desejo, a ousadia de desejar, e a busca pelo desejado.”

A autora sugere, portanto, que a literatura na escola deve desencadear reflexão, sensibilidade e transformação, e não apenas servir como meio de exercício linguístico. Nessa perspectiva, a formação do gosto literário está condicionada às condições oferecidas pela escola, que precisa possibilitar experiências estéticas capazes de levar o aluno a agir sobre sua realidade física, psicológica e social, construindo uma visão crítica e sensível de mundo.

Em consonância com Cruz (2012), as práticas docentes no Ensino Básico, especialmente no Ensino Médio, devem adotar estratégias diversificadas de alcance do público leitor. Para isso, é necessário considerar as vivências e repertórios culturais dos estudantes, realizar análises textuais e contextuais, mobilizar intertextos e compreender que formar leitores implica ser um educador leitor. A docência literária exige empatia, criatividade e engajamento com o universo juvenil.

Considerando que, nessa etapa, o estudante precisa lidar com textos canônicos, torna-se essencial partir de seus interesses e referências culturais, integrando recursos multimodais e tecnológicos. As redes sociais, por exemplo, podem ser aliadas na construção de sentido e aproximação do cânone. O debate recorrente nas plataformas digitais sobre a suposta “traição” de Capitu, personagem de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, pode ser um ponto de partida fértil para introduzir o Realismo e discutir perspectivas narrativas, ambiguidade e moralidade social.

Da mesma forma, um episódio dos *Simpsons*, banido por xenofobia contra o Brasil, pode servir como provocação inicial para o estudo do Quinhentismo, analisando as visões estereotipadas do “outro” e os discursos coloniais presentes na Literatura de Informação. Também é possível propor a leitura de trechos de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, incentivando os alunos a refletirem sobre racismo estrutural, desigualdades sociais e marginalização histórica. Tais estratégias, embora simples, dialogam com o cotidiano discente e tornam o ensino de literatura mais vivo, significativo e politizado.

Como afirma Cruz (2012, p. 76), “O texto literário é um complexo fenômeno estético no qual autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua”. Desse modo, o espaço formativo do Ensino Médio exige docentes abertos a múltiplas leituras,



dispostos a aprender com os estudantes e a transformar a sala de aula em um território de trocas simbólicas e culturais.

Nesse caminho, é importante retomar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê para o Ensino Médio o ensino de Literatura como prática voltada à formação ética, estética e cidadã. O documento propõe que o estudante seja capaz de:

“Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos [...]” (BNCC, *Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio*, p. 490).

Apesar das polêmicas que cercam a BNCC, especialmente por propor uma base comum em um país de grandes desigualdades regionais e socioeconômicas, o documento destaca um ponto crucial: a Literatura deve aproximar-se das experiências humanas e dos papéis sociais do leitor, promovendo a formação integral e o exercício da cidadania crítica.

A leitura literária no Ensino Médio, portanto, deve assumir um caráter essencialmente crítico e humanizador, capaz de desenvolver nos estudantes habilidades diversas, como relacionar diferentes áreas do conhecimento, refletir sobre os problemas sociais e históricos que os cercam, propor soluções criativas, desenvolver competências emocionais e respeitar a diversidade cultural e identitária. Essa perspectiva é reforçada por Cruz (2012, p. 77), que enfatiza a importância de práticas literárias que estimulem a reflexão crítica e a compreensão da complexidade social e cultural.

“[...] Neste universo, leitor, autor e linguagem revelam-se no momento em que repensam os paradigmas de opressão, marginalização e violência que serviram para ampliar os domínios da ignorância. O indivíduo oprimido por esse tipo de discurso não consegue refletir sobre a ideologia subjacente ao texto e termina por aceitar a situação a que é submetido.”

É nesse contexto, que a *pedagogia engajada*, defendida por bell hooks (1998, p. 35), torna-se essencial: “Quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar e confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos.” Ou seja, a autora propõe uma relação dialógica, na qual professores e alunos aprendem mutuamente, e o ensino torna-se um espaço de transformação recíproca. Nessa perspectiva, a leitura literária, quando tratada como prática social e política, humaniza e emancipa tanto o aluno quanto o educador. Antônio Candido (1989), em *Direitos Humanos e Literatura*, define a humanização como:

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza,



a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.” (p. 117).

À vista disso, a literatura é um solo fértil para a defesa dos direitos humanos, culturais e sociais. Somente no equilíbrio entre as vivências do leitor e o compromisso ético e estético do professor, será possível delinear um caminho de fruição, reflexão e construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em sintonia com bell hooks (1998, p. 36), conclui-se que: “Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.”

Assim, a leitura literária no Ensino Médio deve ser compreendida como uma prática de liberdade, que vai além do simples ato de decodificar textos, funcionando como um instrumento de diálogo, reflexão e autoconhecimento. Por meio dessa prática, o estudante é convidado a questionar, problematizar e compreender sua realidade, reconhecendo relações de poder, desigualdades sociais e múltiplas perspectivas culturais. Dessa forma, a escola se consolida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de formação integral, capaz de desenvolver sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados, aptos a participar da sociedade de maneira consciente, ética e empática, construindo valores que extrapolam o ambiente escolar e influenciam sua atuação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano em sua totalidade” (CRUZ, 2012, p. 211). Atualmente, as discussões abordadas neste texto envolvem questões complexas relacionadas à leitura literária e às práticas docentes, mas o objetivo principal foi estimular reflexões sobre a formação docente e as práticas em sala de aula, especialmente no ensino de leitura, tema que, apesar de recorrente em debates acadêmicos, ainda se encontra em grande parte estagnado.

A princípio, discutir o letramento literário e sua repercussão nas práticas docentes permanece urgente, enquanto o Brasil mantiver desigualdades significativas e desafios educacionais latentes. Importante destacar, que tais discussões não têm como objetivo julgar as práticas docentes, uma vez



que, segundo Nóvoa (1999, p. 65), o conceito de profissionalização docente está em constante construção, devendo levar em consideração o momento histórico e a realidade social que a escola busca legitimar, além das especificidades do contexto educacional. No entanto, é preciso reconhecer que a urgência dessa discussão não se restringe apenas à formação individual dos professores, mas se estende à necessidade de políticas públicas efetivas, valorização profissional e criação de ambientes escolares que promovam o letramento literário como ferramenta de emancipação crítica. Sem essas condições estruturais, o avanço das práticas docentes continuará limitado, e o potencial transformador da literatura na formação de sujeitos críticos e conscientes permanecerá comprometido.

Ademais, buscou-se delinear o ensino da Literatura no Ensino Médio, etapa em que a responsabilidade com a leitura se torna mais evidente, reforçada inclusive pelo contexto dos vestibulares. Contudo, essa concepção é equivocada, já que, idealmente, o aluno-leitor deveria ter sua formação iniciada nas etapas anteriores, independentemente de seus gostos pessoais. Infelizmente, constata-se que ainda há deficiências significativas no ensino de leitura literária e na formação docente. A partir desses pressupostos, torna-se relevante mencionar, mais uma vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, mesmo apresentando lacunas, constitui o documento oficial para orientar as práticas docentes no Brasil. Até porque, A BNCC reconhece a literatura como um elemento interligado às práticas cidadãs, defendidas ao longo deste texto.

Além disso, é fundamental considerar que os professores lidam diariamente com múltiplos saberes, que orientam suas práticas pedagógicas e contribuem para a ampliação do conhecimento dos alunos. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de repensar e (re)discutir constantemente a formação docente, compreendendo os perfis de quem atua nas salas de aula e promovendo sua valorização por meio de pesquisas acadêmicas aplicadas, capazes de abordar questões complexas da educação brasileira.

É impossível ignorar os parâmetros sociais, culturais, políticos e econômicos que dificultam a prática da leitura literária na escola. No entanto, a instituição escolar deve assumir a responsabilidade de democratizar o conhecimento acadêmico, implementando práticas intencionais que rompam com os ostracismos e limitações a que os alunos são submetidos. Nesse sentido, Cruz (2012, p. 199) observa:

“Em sua formação histórica, a escola passou de um modelo baseado na relação dual entre um mestre e um discípulo para um modelo em que um mestre ensina muitos alunos ao mesmo tempo. Este último contribuiu significativamente para a democratização do ensino. Porém, para que essa democratização tenha relevância é necessário que o trabalho escolar tenha sentido para quem aprende.”



Em suma, a escola precisa ser um espaço de curiosidade, formação cidadã e autoatualização docente, ou seja, um ambiente plural e significativo. Propor leituras mecânicas e sem reflexão não amplia os conhecimentos sociais, e ignorar a eficácia que o letramento literário deve ter é condenar os alunos a um eterno banimento do saber.

Logo, em consonância com Cruz (2012, p. 201), “[...] é na escola que utilizamos a leitura e a escrita como instrumentos de reversibilidade de papéis, isto é, professores e alunos ensinam e aprendem numa simultaneidade de ações”. Por isso, a sala de aula se configura como um espaço de experiência compartilhada, em que não há mais lugar para a simples transmissão de gêneros literários ou cânones que não despertem interesse nos estudantes. Paralelamente, prática docente precisa conectar o cânone literário aos avanços tecnológicos e ao conhecimento de mundo dos alunos, tornando o ensino de literatura mais significativo, crítico e envolvente.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

CÂNDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. A.C.R. Fester (Org.). In: Direitos Humanos e medo, AIDS, Anistia Internacional, Estado e Literatura. São Paulo: Brasiliense/Comissão Justiça e Paz, 1989.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas em um leitor /Maria de Fátima Berenice da Cruz. – Salvador: EDUNEB, 2012. 228p.

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

