

## FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Emanuelle da Silva EVANGELISTA<sup>1</sup>  
 Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
 emanuelleevangelista@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo advém de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEB) e apresenta uma reflexão sobre a formação de leitores literários no ambiente escolar. O objetivo é publicizar a descrição e a análise de uma das oficinas que compõe o projeto de intervenção desenvolvido durante os estudos do mestrado e estimular práticas de leitura literária mais próximas à vivência dos estudantes, privilegiando a escrita produzida em “*outras centralidades*” (PORTO, 2011), por compreender o seu potencial formativo e necessária inserção na sala de aula. A oficina busca discutir o empoderamento feminino a partir dos textos literários selecionados, ampliando a luta pela igualdade de direitos entre os gêneros. Trata-se de uma pesquisa-ação pautada em Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dias e Souza (2016), Fiorindo (2012), Gonçalves (2014), Horellou-Lafarge e Segré (2010), Porto (2011), Sartre (2004) e Soares (2006). Como resultado, ratifica-se o benefício de práticas que priorizam a fruição literária no ambiente escolar, bem como o potencial formativo da escrita para o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos educandos, para uma formação leitora mais crítica e humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária. Escola básica. Outras centralidades.

## FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: UN INFORME DE EXPERIENCIA

**RESUMEN:** Este artículo surge de una investigación desarrollada en el Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS/UNEB). El objetivo es dar a conocer la descripción y análisis de uno de los talleres que componen el proyecto de intervención desarrollado durante los estudios de maestría y fomentar prácticas de lectura literaria más cercanas a la experiencia de los estudiantes, privilegiando la escritura producida en “*outras centralidades*” (PORTO, 2011), por su potencial formativo y su necesaria inserción en aula. El taller busca discutir el empoderamiento de las mujeres a partir de textos literarios presentados, ampliando la lucha por la igualdad de derechos entre géneros. Se trata de una investigación-acción basada en Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dias e Souza (2016), Fiorindo (2012), Gonçalves (2014), Horellou-Lafarge y Segré (2010), Porto (2011), Sartre (2004) y Soares (2006). Como resultado, se ratifica el beneficio de prácticas que priorizan el disfrute literario en el ámbito escolar, así como el potencial formativo de la

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras com Espanhol (UEFS). Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (PROFLETRAS/UNEB). Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do município de Ipirá - BA.

escritura para el desarrollo personal, cultural y social de los estudiantes, para una formación lectora más crítica y humana.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura literaria. Enseñanza básica. Otras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura é uma forma de expressão que constrói universos impulsionados pela imaginação do autor e que se materializam através da sensibilidade do leitor. Além de acionar a fantasia e satisfazer necessidades humanas subjetivas profundas, a leitura literária estimula a criatividade, a empatia, a reflexão acerca da vida e das pessoas e pode contribuir para a formação de um cidadão mais crítico e humanizado (CANDIDO, 1995), ao ampliar as possibilidades de experienciar o mundo, enriquecendo a existência.

A escola, como instituição formadora das novas gerações, tem a função basilar de ensinar a compreender essa linguagem, podendo criar práticas pedagógicas voltadas a fazer da literatura uma experiência leitora significativa, principalmente em estágios iniciais da formação, com metodologias voltadas ao prazer de conhecer, compromisso de toda a educação básica. Obviamente, a educação literária não acontece apenas na escola, a antecede e perpassa por ela, mas é nesse ambiente privilegiado que a experiência literária se completa, à medida que estabelece o diálogo com o outro.

Este artigo advém de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEB), tendo como objetivo publicizar a descrição e a análise de uma das oficinas que compõe o projeto de intervenção desenvolvido durante os estudos do mestrado e estimular práticas de leitura literária mais próximas à vivência dos estudantes, privilegiando a escrita produzida em centralidades diversas, por compreender o seu potencial formativo e necessária inserção na sala de aula. O termo “*outras centralidades*” traduz um conceito utilizado por Porto (2011) para

demarcar a existência de múltiplos centros, espaços não demarcados e abertos à expressão dos indivíduos, desconstruindo o sentido da produção literária tradicional que privilegia o centro (obras canônicas) e exclui criações elaboradas fora de suas cercanias (obras marginais, periféricas, indígenas, de negros, de mulheres, étnicas), o que pode contribuir para uma democratização literária, para além do cânone.

Nesse estudo, foram escolhidos os preceitos da pesquisa-ação, por prevalecer o contato direto e a participação do pesquisador nas atividades desenvolvidas pelo grupo pesquisado. Nessa abordagem, os processos investigativos baseiam-se na ação-reflexão-ação, possuem planejamento flexível e ainda se configuram como possibilidade de intervir na realidade investigada, visando a sua alteração. Para tanto, foram considerados os pressupostos teóricos de Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dias e Souza (2016), Fiorindo (2012), Gonçalves (2014), Horellou-Lafarge e Segré (2010), Porto (2011), Sartre (2004) e Soares (2006).

O texto é um convite à reflexão acerca do potencial formativo da literatura, tenta retratar também a forma como a educação literária acontece em algumas escolas e apresenta a descrição de uma oficina literária baseada no modelo de sequência básica proposto por Cosson (2018), realizada na turma do oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Ipirá-BA, e sua análise com vistas a discutir a formação de leitores literários na educação básica.

## **2 A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ao se discutir a educação literária na escola básica, o primeiro desafio a ser mencionado é a abordagem da literatura nesse ambiente. Soares (2006) preconiza que a escolarização da literatura é inevitável, mas uma inadequada escolarização é um dos

fatores que comprometem a formação do leitor literário, principalmente, nas escolas públicas, posto que uma grande parcela desses estudantes tem acesso à literatura nesse local.

Frequentemente, é na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que fica mais evidente a presença da leitura literária nas salas de aula, seja por conta da tentativa de manutenção do imaginário lúdico, que povoa o universo infantil, seja pela preocupação pedagógica com o processo de alfabetização que se estabelece no decurso desses níveis de ensino.

Durante os anos finais do ensino fundamental, segmento no qual estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, a concepção de literatura “não parece estar clara, bem como são vagas as expectativas sobre tarefas do professor e o desempenho dos alunos” (DIAS; SOUZA, 2016, p. 71). Não se afirma, com isso, que o texto literário não esteja presente nesse segmento, mas, ao servirem a outros objetivos que não sejam os literários, seu potencial formativo é reduzido.

Já no ensino médio, o enfoque desloca-se para informações exteriores ao texto literário, como o contexto de produção e características das obras ou os dados biográficos de autores, priorizando a preparação para exames, e não a constituição de uma comunidade de leitores (COSSON, 2018). Nesse nível, fala-se muito sobre literatura, mas vivenciam-se poucas experiências literárias no ambiente escolar.

Dessa forma, em muitas escolas brasileiras, a literatura enfrenta a seguinte realidade: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, vivencia-se o texto literário explorando o seu potencial formativo; nos anos finais do ensino fundamental, a leitura literária ocupa um não-lugar e não atinge a categoria de disciplina, o que, segundo Dias e Souza (2016, p. 73), “favorece para que o texto literário seja tratado sem que se levem em conta suas especificidades, de forma que o trabalho se equipare ao

que é feito com qualquer outro texto não literário”. No ensino médio, por sua vez, a experiência literária dá lugar ao didatismo de uma disciplina que possui conteúdo e solicita avaliações.

No âmbito das salas de aula, muitas vezes, o texto literário tem servido como pretexto para o estudo da língua ou da historiografia que, frequentemente, é posta como centro das aulas de literatura, por exemplo, com práticas pedagógicas de memorização dos períodos literários, das características de obras e da biografia de autores. Outra ilusão é associar a leitura literária a objetivos muito pragmáticos que anulam o prazer do contato com o universo ficcional acessado, pois a literatura aciona sentidos que auxiliam na compreensão da vida, do mundo e do ser. Muito mais que conteúdo factual ou informação, as obras despertam sentimentos e promovem reflexões, deslocando o leitor de sua zona de conforto, o que também contribui para o seu processo formativo e aprimoramento intelectual e ético.

Outro entrave a ser enfrentado na educação básica são os docentes que, por vezes, não se reconhecem como professores de literatura, mas de língua. Essa realidade pode ser reflexo de seu processo formativo, posto que a academia, em muitos casos, centra-se na crítica, furtando-se de uma reflexão aprofundada sobre a prática da leitura literária na educação básica e nem sempre incentiva a constituição do professor como leitor de literatura. Sendo assim, como esse profissional assumirá a função de formar leitores? É, talvez, por isso, que grande parte do tempo dedicado às aulas de língua portuguesa seja destinado ao estudo da língua, ao passo que a vivência literária ainda continua sendo pouco explorada.

São diversos os desafios que a escola básica precisa transpor para que a educação literária aconteça nesse espaço. A alteração dessa realidade requer um trabalho conjunto e contínuo, que tem início dentro do ambiente escolar, com a adoção de práticas literárias

significativas, e se consolidam com o auxílio de instituições externas, que influenciam o seu desempenho, como a academia que pode incentivar a criação de metodologias mais apropriadas e ampliar a seleção literária direcionada à educação básica, a fim de diversificar os repertórios de leitura e enriquecer a formação dos estudantes, tensionando, assim, a democratização do cânone literário.

### **3 POR UMA NECESSÁRIA DEMOCRATIZAÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO**

Desde os primórdios da educação brasileira, a modalidade linguística difundida era a padrão e as obras literárias selecionadas eram as canônicas, obras que pertenciam à tradição literária do período, e grande parte escrita por autores estrangeiros, uma vez que o público atendido por essa escola era composto por indivíduos pertencentes às classes mais abastadas da sociedade.

A democratização da escola pública ampliou o público assistido, possibilitando o acesso a esse ambiente de uma parcela da população que não se identifica com a língua nem com a literatura privilegiada por esta instituição. Frente a esse cenário, torna-se relevante questionar como formar falantes/leitores competentes, uma vez que a língua e a literatura abordadas nas instituições educativas divergem da realidade dos estudantes.

São reflexões necessárias e que evidenciam a necessidade de a escola pública rever práticas leitoras e optar por um repertório de obras que não exclua minorias sociais, haja vista a clientela tão múltipla que povoa esse espaço e clama por representatividade. Se as obras selecionadas pela escola básica seguem apenas a tradição literária, quando os estudantes conhecerão o que está sendo produzido no momento atual ou escrito por outras vozes? Não se quer dizer, com isso, que a língua padrão e a literatura clássica deixem de ser apresentadas a essa parcela da sociedade proveniente de classes sociais menos

favorecidas, uma vez que a modalidade padrão ainda é a variedade linguística de prestígio e os cânones carregam a herança cultural de uma nação. O que se sugere é um novo olhar para velhas práticas, promovendo a leitura crítica do clássico, inclusive para entender estereótipos sedimentados ao longo do tempo, e uma democratização do cenário literário e cultural, no qual o contemporâneo, o múltiplo conviva com o clássico, sem que essas expressões artísticas e culturais produzidas em outras centralidades sejam vistas como menores e sem que ocorra um apagamento das vivências dos indivíduos.

Não é possível garantir que a democratização do cânone forme leitores que sejam cidadãos críticos, mas educar literariamente na diversidade possibilita o conhecimento do outro, suscita posicionamentos criativos para lidar com os desafios propostos por cada texto e estimula a construção de ideias livres. Estas, por sua vez, possibilitam liberdade de escolha e podem formar cidadão autônomos e conscientes de sua realidade.

#### **4 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

A leitura literária não é uma atividade passiva, uma vez que precisa da participação ativa do leitor para que seja elaborada a significação do texto. Esse encontro é tão importante que, sem a presença do leitor, “o texto não é nada, passa por assim dizer de letra morta” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 116) e a obra não ganha vida, não cumpre sua função lítero-sociocultural. O leitor é o responsável por dar significado à obra literária e a ele é dedicada toda informação, diversão e instrução contida na obra; só existe arte para o outro, do contrário, se o artista existisse sozinho, a obra seria eternamente incompleta e só restaria ao autor “abandonar a pena ou cair no desespero” (SARTRE, 2004, p. 37).

Durante a experiência literária, o aspecto mais importante é a relação de sentidos

construídos pelo leitor, uma vez que há textos que proporcionam diversas experiências sensoriais sem necessitar da identificação de sua estrutura textual, nem do conhecimento da escola literária da qual faz parte. Mesmo que a vivência não seja de ordem particular, durante o ato de ler, o leitor recorre aos conhecimentos adquiridos, suas subjetividades, para constituir o sentido do texto, por isso cada visão é única. O contexto social, econômico, cultural e político no qual o leitor está imerso direciona a sua interpretação, posto que na leitura ocorre o encontro entre o mundo do texto com o seu mundo. Ao mesmo tempo em que o leitor doa suas experiências para dar vida ao texto lido, ele também é fruto das leituras realizadas.

A vivência literária solicita reflexões a partir das histórias compartilhadas pelo autor que são fundamentais para a construção do sentido do texto, como também podem ser replicadas na vida do leitor, culminando em aprendizado sobre o mundo e sobre si: “é óbvio que, sozinha, ela não dá conta de promover tais reflexões. Porém sugere a viabilidade de elencar, a partir da leitura, estratégias de compreender a vida, e de tomar posicionamentos diante dos fatos” (GONÇALVES 2014, p. 41).

Em essência, a literatura humaniza o indivíduo (CANDIDO, 1995) ao expandir suas vivências, conhecimentos e capacidade reflexiva, contribuindo para a formação não apenas de leitores críticos, mas de cidadãos conscientes de seu papel social. Isto posto, a escola, instituição social que possui a função de promover aprendizagens, deve possibilitar aos educandos experiências literárias significativas, dando-lhes acesso nesse ambiente a “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

A oficina literária descrita a seguir não é a prática mais assertiva nem a única maneira de abordar a leitura literária na escola, ela é apenas uma experiência a ser compartilhada, respeitando a autonomia que cada professor possui e incentivando-o a

encontrar o percurso mais viável para atender as necessidades do seu público, podendo estar fundamentado pelo referencial teórico que julgar mais adequado, objetivando a elaboração de práticas que promovam a educação literária.

## 5 A OFICINA LITERÁRIA

“De Princesa à Mulher Maravilha: o lugar social da mulher” é uma oficina que buscou discutir o empoderamento feminino a partir dos textos literários selecionados, implementando uma discussão necessária com vistas a ampliar a luta pela igualdade de direitos entre os gêneros. Considerando-se o momento atualmente vivenciado no país, quando ações de silenciamento repetem-se nos diversos espaços sociais, inclusive na sala de aula, o trabalho do professor torna-se ainda mais relevante, uma vez que sua prática pode mobilizar reflexão sobre costumes arraigados na sociedade durante gerações, informações que criam dúvidas, tensões, entendimentos equivocados, ações que também fazem parte da formação leitora dos jovens.

Planejada para 100 minutos (2 aulas), a atividade fez uso do vídeo “*Feminismo e empoderamento: qual a relação entre os dois?*”, de Karol Conká; cópias do poema “*Não vou mais lavar os pratos*”, de Cristiane Sobral; computador; *data show*; caixa de som e caderno de leitura. A oficina baseou-se no modelo de sequência básica proposto por Cosson (2018), respeitando as quatro etapas propostas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Essa prática literária é um recorte do projeto de intervenção didática desenvolvido durante os estudos do mestrado, composto por sete oficinas de leitura, e foi aplicado no período de vinte e dois de julho a trinta de outubro de 2019. A proposta direcionou-se para uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de

Ipirá-BA, composta por trinta e seis alunos, que apresentavam um relativo distanciamento da leitura literária e dificuldade de expressão identitária.

As temáticas abordadas nas oficinas foram escolhidas pela docente em parceria com os educandos. Essa atividade descrita foi antecedida por outra que inaugurou um diálogo mais generalista sobre violência, o que possibilitou iniciar a oficina relatada apresentando a informação de que durante o ano de 2018, a cada duas horas, uma mulher foi vítima de feminicídio no Brasil, prática que tem por agressor, muitas vezes, uma pessoa próxima à vítima; nem foi preciso explicar o termo, pois os alunos já o conheciam. Por conta desse elevado índice de violência contra as mulheres, era necessário dedicar uma oficina para discutir atos machistas ainda presentes na sociedade e motivar a mulher a deslocar-se do lugar de submissão imposto por uma educação patriarcal.

Após essa rápida contextualização, visando motivar os estudantes para as experiências que seriam propostas, foi apresentada a cantora Karol Conká, a quem muitas alunas já conheciam e, inclusive, seguiam o seu canal no *Youtube*. Realizou-se, então, a exibição do vídeo “*Feminismo e empoderamento: qual a relação entre os dois?*” no qual, de forma bem despojada, a cantora define esses termos e exemplifica-os com situações vivenciadas pelos adolescentes.

Em seguida, realizou-se uma roda de conversa orientada por alguns questionamentos: Como vocês se sentiram ao assistir esse vídeo? Já vivenciaram alguma experiência semelhante às narradas no vídeo? Como reagiram? Vocês acreditam que as mulheres, principalmente as pretas, são vítimas de preconceito? O que significa ser empoderada? É necessário que a mulher seja empoderada?

Muitas garotas já haviam se apropriado do termo empoderamento, o que originou importantes reflexões; algumas relataram que as próprias mães tinham uma conduta machista, pois atribuíam todas as tarefas domésticas a elas, sem compartilhar com os

irmãos. Perceber a falta de importância expressa por alguns garotos à temática, foi inquietante, visto que essa atitude pode apontar a reprodução automática de comportamentos machistas, sem que exista a percepção do impacto causado por seus atos, ou talvez revelar a inaceitabilidade do protagonismo feminino, justificada pela crença de que não deve existir igualdade de direitos entre os gêneros.

Após esse diálogo inicial, o poema “*Não vou mais lavar os pratos*”, de Cristiane Sobral, foi declamado pela professora, não havendo necessidade de apresentar a autora, pois já havia participado de outra oficina. Desta vez, foi solicitada aos alunos uma análise individual e escrita relacionando o vídeo e o poema, tendo por base os seguintes questionamentos, que foram expostos no quadro:

- Qual o sentimento que o poema e o vídeo despertaram em você?
- Você já vivenciou alguma experiência semelhante à narrada no vídeo ou no poema?
- Você também sente vontade de “*parar de lavar os pratos*”?
- A mulher descrita no poema é empoderada? Justifique.
- É necessário que a mulher seja empoderada? Por quê?

Em seguida, foram distribuídas cópias do poema recitado para que os alunos fizessem a leitura e respondessem às questões. Foi realizada uma breve socialização das respostas e ao final feita a seguinte questão: Os “*pratos*”, citados no poema, fazem referência a quê? Todos os alunos que responderam associaram-nos às atividades domésticas que a mulher deseja parar de fazer. Nesse momento, notou-se que os alunos não conseguiram ir além de uma compreensão literal e inferir que os “*pratos*” poderiam simbolizar também todo preconceito e submissão social feminina e que o poema sugestionava uma ruptura com essa realidade, além de inspirar uma descontinuidade das relações tóxicas. Foi necessário realizar uma retomada e explicar não o conceito de metáfora, mas a analogia contida no ato de “*não lavar mais os pratos*”.

Esse diálogo foi produtivo, pois, juntamente com a leitura do texto literário, discutiu-se a representação social feminina. Essa prática apontou a necessidade de investir ainda mais na interpretação de textos literários, principalmente os que possuem linguagem metafórica como os poemas, que precisam ir além do sentido literal das palavras para serem atingidos. A incompreensão da linguagem, que proporcionou um entendimento superficial do poema inicialmente, possibilitou importantes reflexões, desencadeadas através da mediação, construindo um novo olhar para a palavra “*prato*” no contexto do poema e possibilitando a percepção da riqueza da significação das palavras. Para casa, solicitou-se o relato da experiência vivenciada no caderno de leitura, expondo a percepção do papel da mulher na sociedade ao longo do tempo.

## **6 DISCUTINDO A PRÁTICA**

As considerações apresentadas foram baseadas nas observações realizadas durante a oficina, no envolvimento dos alunos com as leituras e discussões propostas, nos questionamentos e falas dos estudantes durante o encontro e na análise dos cadernos de leitura, os quais proporcionaram aos educandos um momento de reflexão em casa, após aplicação da oficina, contribuindo para o seu processo de amadurecimento.

Ao participar da oficina, os estudantes vivenciaram uma experiência literária rica e diversa ao promoverem o diálogo de questões em pauta na sociedade a partir dos textos literários selecionados, os quais buscaram estimular novas formas de conceber o mundo, no intuito de contribuir com a tarefa de torná-los sujeitos transformadores do seu meio.

A exposição dos alunos a textos produzidos em outros centros de saber contribuiu para a ampliação do seu repertório literário e cultural, uma vez que estabeleceram contato com obras não tão frequentes no contexto escolar, e foi fundamental para o êxito da

oficina, pois houve identificação dos estudantes com os textos, visto que se articulavam com o seu contexto socioeconômico e cultural.

Atividades como a oficina descrita despertam para uma prática literária que leva em consideração os sentimentos mobilizados pela literatura e pelo seu caráter humanizador, além de valorizar a multiplicidade de vozes e sentidos que constituem os textos literários. Os alunos relataram outros ganhos em decorrência de sua participação na oficina de leitura, como uma discussão mais aberta de temas considerados polêmicos, uma melhor compreensão de textos literários, principalmente, poemas e uma maior interação com os colegas e liberdade para expressar sua opinião.

A realização da oficina trouxe a percepção da necessidade de intensificar o trabalho da linguagem metafórica, com vistas à ampliação da compreensão dos sentidos da linguagem, o que solicita a adoção de uma postura leitora mais proficiente, capaz de auxiliar no enfrentamento das armadilhas discursivas somente apreensíveis por meio da criticidade, do questionamento, da percepção dos jogos de poder a que são submetidos os leitores cotidianamente (COUTINHO, 2014).

## **7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A introdução da literatura no ambiente escolar tornou-a escolarizada, no entanto, o que deve ser analisado é como essa educação literária acontece, pois apenas o acesso do educando ao ambiente escolar e o contato com o livro didático não são capazes de formar leitores literários.

Nesse contexto, algumas escolas ainda promovem ações que distanciam o indivíduo do texto literário, desenvolvendo uma aprendizagem pautada em equívocos e reduções, a exemplo do estudo dedicado às escolas literárias e do pouco tempo dedicado à leitura e à

constituição de sentidos para o texto. Prioritariamente, essa instituição precisa tocar literariamente o educando, mas, para que isso aconteça, alguns desafios precisam ser superados: Como ensinar literatura? Qual literatura ensinar? Como formar leitores literários? São essas reflexões que enriquecem o fazer pedagógico, mesmo com as adversidades que cercam a educação básica pública.

O professor precisa atuar como mediador e acreditar na importância de realizar um trabalho adequado com a literatura na sala de aula, pois ela é um bem humanizador e a sua ausência é capaz de “mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos” (CANDIDO, 1995, p. 186). Frente a tantos benefícios provenientes da experiência literária, os estudantes não podem ser apenas decodificadores de texto, a eles precisa ser ofertada uma educação literária na qual sejam estimulados a construir uma produção de sentido subjetiva para o texto literário com múltiplas possibilidades de leitura, sem que seja preciso definir o que é preciso ler ou como ler.

A prática literária descrita neste estudo promoveu uma ampliação da compreensão dos sentidos da linguagem e da formação leitora dos estudantes participantes da oficina, ratificando-se assim o benefício de práticas que priorizam a fruição literária no ambiente escolar, bem como o potencial formativo da escrita produzida em centralidades diversas para o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos educandos, para uma formação leitora mais crítica e humana.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CONKA. K. Feminismo e empoderamento: qual a relação entre os dois? **Canal Gnt**. 2019. (7m57s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BJcWvIXjhp0>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, I. V. B. **Margens limiars da prosa contemporânea: a poética do fragmento** em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

DIAS, A. C.; SOUZA, R. A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão. **Revista terra roxa e outras terras**, v. 31, p. 70-81, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27155>. Acesso em: 01 out. 2020.

FIORINDO, P. P. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. **Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático**, n. 36, p. 28-33, 2012.

GONÇALVES, L. S. M. **Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos**. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2168/1/460612.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê editorial, 2010.

PORTO, G. P. Poéticas periféricas – outras centralidades? **Ide**, São Paulo, v. 34, n. 53, p. 57-68, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 11 out. 2019.

SARTRE, J. P. **O que é literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48.

RECEBIDO EM: 30 de dezembro de 2020

ACEITO EM: 27 de maio de 2021

Publicado em junho de 2021