Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

O Ensino de Língua Portuguesa e as Relações entre a Interpretação Textual e a Literatura: estudo de caso em livro didático do ensino médio

Jussara de Jesus (UFRB)
https://orcid.org/0009-0007-2995-6048
jussara@aluno.ufrb.edu.br

Ednei Nunes de Oliveira (UFRB)
https://orcid.org/0000-0001-8464-4687
edneioliveira@ufrb.edu.br

***Resumo**: O ensino de Língua Portuguesa constitui-se como um espaço privilegiado de construção de saberes, exigindo práticas pedagógicas que articulem o desenvolvimento das competências linguísticas, interpretativas e estéticas, superando a concepção reducionista centrada na gramática normativa. Nesse cenário, a integração entre leitura, interpretação textual e literatura nos livros didáticos emerge como elemento essencial para a formação do leitor crítico, pois possibilita o diálogo com múltiplos gêneros discursivos e promove a reflexão sobre o papel social da linguagem. Este estudo busca responder à questão: de que modo o livro didático do Ensino Médio contribui para a formação do leitor crítico? Para tanto, analisa-se a obra Estações: Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social (BARROS et al., 2020), destinada ao 2º ano do Ensino Médio, com base em autores como Freire (1982, 1989), Bordini e Aguiar (1988), Cosson (2019) e Bakhtin (1992). A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico, adota a análise documental como procedimento metodológico, tomando como corpus o capítulo "Fazer Literário". Os resultados indicam avanços na valorização da experiência estética, na inserção de vozes diversas e na promoção do protagonismo discente; contudo, persistem lacunas relativas à exploração integral das obras, à contextualização dos autores e ao incentivo à autoria estudantil. Conclui-se que a articulação entre leitura e literatura deve consolidar-se como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, formando sujeitos críticos, criativos e conscientes da pluralidade discursiva.*

***Palavras-chave**: formação do leitor crítico; ensino de literatura; mediação da leitura; livro didático de Língua Portuguesa.*

***Abstract**: The teaching of Portuguese Language is understood as a privileged space for the construction of knowledge, demanding pedagogical practices that articulate the development of linguistic, interpretative, and aesthetic competences, surpassing the traditional focus on grammar instruction. In this context, the integration of reading, textual interpretation, and literature in textbooks plays a fundamental role in shaping the critical reader, as it enables interaction with diverse discourse genres and fosters reflection on the social role of language. This study aims to answer the following question: how does the textbook contribute to the formation of the critical reader? To address this, it analyzes Estações: Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social (BARROS et al., 2020), designed for the 2nd year of High School, drawing on theoretical contributions from Freire (1982, 1989), Bordini and Aguiar (1988), Cosson (2019), and Bakhtin (1992). Employing a qualitative and descriptive-analytical approach, the research uses documentary analysis as its methodological framework, focusing on the chapter "Fazer Literário." The findings reveal progress in valuing aesthetic experience, including diverse voices, and promoting student agency; however, gaps remain regarding the full exploration of literary works, author contextualization, and encouragement of students' authorship. It is concluded that the integration between reading and literature should be consolidated as a structuring axis of Portuguese Language teaching, fostering critical, creative, and socially aware readers.*

***Keywords**: critical reader formation; literature teaching; reading mediation; Portuguese Language textbook.*

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, compreendido como prática social, discursiva e cultural, tem como propósito desenvolver a competência comunicativa e crítica dos estudantes, promovendo a articulação entre linguagem, cultura e cidadania. Nesse processo, o livro didático assume papel central, uma vez que concretiza políticas curriculares e orienta as práticas pedagógicas em sala de aula, servindo como mediador entre o conhecimento escolar e as múltiplas formas de expressão e leitura do mundo. Todavia, a leitura, concebida por Freire (1982) como um ato de compreensão e transformação da realidade, ainda é frequentemente abordada de maneira fragmentada e instrumental, reduzida à decodificação ou à aferição de informações explícitas, o que enfraquece a formação do leitor crítico — sujeito ativo na produção de sentidos e na interpretação das relações sociais mediadas pela linguagem (TRAVAGLIA, 2009).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe analisar de que modo o livro Estações: Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social (BARROS et al., 2020), destinado ao 2º ano do Ensino Médio, articula os eixos de interpretação textual e literatura na formação do leitor crítico. O estudo busca compreender de que maneira as propostas didáticas favorecem o desenvolvimento do letramento literário, da leitura reflexiva e da consciência discursiva, elementos essenciais para a formação de sujeitos autônomos e eman-

cipados (BORDINI; AGUIAR, 1988; COSSON, 2019; FREIRE, 1989). Ao considerar a literatura como prática de humanização e diálogo com a diversidade cultural, o livro didático torna-se um espaço de mediação entre o texto e o leitor, em que o conhecimento linguístico deve estar a serviço da leitura crítica do mundo.

Dessa forma, o problema que orienta esta investigação formula-se nos seguintes termos: de que modo o livro didático do Ensino Médio contribui para a formação do leitor crítico? A questão emerge da necessidade de avaliar se o material didático, ao propor atividades de leitura e interpretação, realmente estimula a reflexão, a análise discursiva e a construção de sentidos plurais, ou se permanece atrelado a práticas tradicionais de ensino centradas na repetição e na normatividade. A problematização busca, portanto, identificar em que medida o livro didático pode ser compreendido como instrumento de mediação crítica — capaz de articular leitura, literatura e cidadania — ou se limita a reproduzir modelos de leitura passivos, distantes da formação de leitores autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

A investigação adota abordagem qualitativa e descritivo-analítica, conforme Gerhardt e Silveira (2009), com foco documental. O corpus é composto pelo capítulo “Fazer Literário”, no qual se examinam as estratégias de leitura propostas, os gêneros literários selecionados e a integração entre os campos semântico, estético e sociocultural. O procedimento metodológico inclui leitura analítica das atividades e confronto com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta o ensino de Língua Portuguesa por competências e práticas de linguagem.

O estudo ancora-se nos pressupostos de Freire (1982) e Cosson (2019), que defendem a leitura como prática de libertação e diálogo, e na concepção de texto como unidade de sentido situada historicamente (MENEGASSI, 2010). Também se apoia na noção de leitor crítico como sujeito que relaciona texto, contexto e ideologia (KLEIMAN, 2004; SOUTO MAIOR; ZOZZOLI, 2024).

A justificativa reside na necessidade de compreender se o ensino de literatura, mediado por livros didáticos, efetivamente favorece o desenvolvimento da leitura crítica ou se limita à reprodução de modelos interpretativos. Ao articular teoria e prática, este trabalho contribui para o debate sobre o papel do livro didático na promoção de uma educação linguística humanizadora, conforme propõem Bordini e Aguiar (1988) e Candido (1995). Todavia, este artigo delimita seu escopo à análise das propostas de leitura e de articulação entre literatura e interpretação textual presentes no referido capítulo do livro em questão, não se ocupando de outras dimensões igualmente relevantes, como a abordagem da gramática e da oralidade, a estrutura editorial da coleção, os critérios de seleção de textos literários, ou ainda a formação docente e as práticas efetivas de mediação em sala de aula. Assim, o estudo concentra-se na compreensão do potencial formativo do livro didático quanto à construção de uma leitura crítica e emancipatória, sem pretender abarcar aspectos curriculares, avaliativos ou de recepção por parte dos estudantes e professores, que poderiam ser explorados em pesquisas futuras.

Conclui-se que investigar a integração entre leitura e literatura é fundamental para compreender as possibilidades de formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social. A pesquisa insere-se, assim, no campo da Linguística Aplicada, dialogando com perspectivas sociocognitivas e discursivas da leitura e propondo reflexões sobre o ensino de língua e literatura na escola contemporânea.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

O ensino de Língua Portuguesa, no contexto da educação básica, deve ultrapassar o ensino normativo da gramática para tornar-se espaço de reflexão crítica sobre a linguagem e suas funções sociais. Conforme Geraldi (1984), o trabalho com a língua deve estar centrado no uso efetivo que o sujeito faz dela em suas práticas discursivas, reconhecendo que toda produção verbal está inserida em contextos de interação. Essa perspectiva desloca o foco do ensino de regras para a análise do funcionamento da língua em situações reais de comunicação, aproximando a escola das práticas sociais de leitura e escrita.

Antunes (2003) reforça que o ensino de língua deve favorecer a produção de sentidos, estimulando a capacidade de o aluno compreender, interpretar e agir por meio da linguagem. Assim, ler e escrever não são atividades mecânicas, mas ações de significação, de natureza política e cultural. Bakhtin (1992) contribui para essa compreensão ao afirmar que o sentido de um texto é sempre construído no diálogo entre sujeitos e enunciados. Nessa direção, o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar o reconhecimento da linguagem como espaço de constituição de identidades e de circulação de valores ideológicos.

Nas últimas décadas, a presença da leitura crítica e da diversidade textual tornou-se uma exigência das políticas curriculares, notadamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que organiza o ensino da língua por campos de atuação e práticas de linguagem. Essa abordagem pressupõe o desenvolvimento de competências de leitura, escuta e produção textual que permitam ao aluno participar criticamente da vida social. A BNCC estabelece, ainda, o letramento literário como dimensão constitutiva do ensino da língua, vinculando o estudo da literatura à formação ética e estética do sujeito.

A literatura, nesse contexto, é compreendida como prática social e artística que amplia a visão de mundo do leitor, mobilizando emoção, imaginação e reflexão (CANDIDO, 1995). Bordini e Aguiar (1988) argumentam que a leitura literária escolar deve priorizar a experiência estética e o diálogo entre leitor e texto, e não apenas a memorização de conteúdos históricos. Desse modo, o livro didático deve favorecer o encontro entre o estudante e a obra literária, oferecendo mediações que despertem a sensibilidade e a criticidade.

Contudo, muitas práticas pedagógicas ainda se restringem à interpretação literal de textos e à reprodução de informações, o que reduz a potencialidade formadora da leitura. Kleiman (2004) adverte que o ensino de leitura precisa romper com a lógica de decodificação e aproximar-se da perspectiva interacional e discursiva, em que o leitor constrói significados de forma ativa. Para Freire (1989), ler é um ato político, e ensinar a ler é ensinar a interpretar criticamente a realidade. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve integrar a leitura de textos não literários e literários sob a ótica da emancipação.

No livro *Estações: Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social* (BARROS et al., 2020), objeto de análise desta pesquisa, observa-se a tentativa de integrar práticas de leitura e literatura, promovendo o diálogo entre gêneros textuais e contextos socioculturais. Entretanto, cabe questionar até que ponto essa integração promove a formação do leitor crítico, como propõem Cosson (2019) e Travaglia (2009), ou se permanece limitada à abordagem tradicional centrada na compreensão literal e na categorização de gêneros.

A abordagem defendida neste estudo parte da ideia de que o ensino de língua e literatura deve desenvolver múltiplas competências discursivas, promovendo o diálogo entre texto, contexto e sujeito. A formação do leitor crítico requer que o professor atue como mediador, orientando o aluno a construir sentidos e a reconhecer a pluralidade de vozes presentes nos discursos (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1982). Assim, o ensino de Língua Portuguesa deixa de ser mera instrução linguística e torna-se prática formadora, que articula linguagem, ética e cidadania.

3 LINGUAGEM, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR (reescrita e revisada)

A linguagem constitui o principal instrumento de interação humana, mediando as relações sociais e possibilitando a construção do pensamento. Para Bakhtin (1992), todo enunciado é um ato de comunicação que se realiza em um contexto histórico e ideológico específico, sendo, portanto, sempre dialógico. Assim, compreender a linguagem significa compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem. Essa concepção desloca a noção tradicional de língua como um sistema fechado e autônomo, destacando sua dimensão social e discursiva.

No contexto escolar, a leitura emerge como uma das práticas mais relevantes de apropriação da linguagem. Kleiman (2004) define a leitura como processo interativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, objetivos e estratégias cognitivas para interpretar textos. Essa visão rompe com o paradigma da leitura como mera decodificação e assume o leitor como sujeito ativo, produtor de significados. Em consonância, Solé (1998) reforça que ler implica inferir, formular hipóteses e estabelecer relações entre o texto e a realidade do leitor.

A leitura, portanto, é prática social, cultural e política. Freire (1989) ensina que ler o mundo precede a leitura da palavra, e que todo ato de leitura é, ao mesmo tempo, um ato de interpretação e de transformação da realidade. Nesse sentido, o ensino de leitura deve favorecer a formação de leitores críticos, capazes de compreender os discursos sociais, reconhecer ideologias e agir sobre o mundo com base em uma consciência transformadora.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, a leitura é compreendida como evento comunicativo situado, que envolve sujeitos concretos, propósitos e gêneros discursivos (GERALDI, 1984). Assim, formar leitores é formar cidadãos que compreendem os textos que circulam em sua comunidade e são capazes de produzir novas vozes discursivas. Antunes (2003) acrescenta que a leitura crítica se desenvolve quando o leitor é convidado a problematizar o texto, identificar intenções, contradições e silenciamentos.

Contudo, práticas escolares tradicionais ainda reduzem a leitura a um exercício de interpretação literal, voltado para a identificação de informações explícitas. Essa abordagem restringe o potencial formativo da linguagem e ignora sua natureza polifônica. Bakhtin (1992) destaca que todo texto é um tecido de vozes sociais em constante diálogo, e o leitor deve ser conduzido a reconhecer essas múltiplas vozes, posicionando-se frente a elas. O desafio pedagógico está, portanto, em transformar a leitura em prática dialógica e reflexiva.

A formação do leitor crítico exige do professor uma postura mediadora, sensível às condições de leitura de seus alunos. Conforme Cosson (2019), é preciso organizar situações de leitura que articulem experiência estética e reflexão crítica, favorecendo o

protagonismo do estudante no processo de interpretação. Essa mediação requer planejamento pedagógico que integre a diversidade textual e o contexto sociocultural dos alunos, permitindo que a leitura ultrapasse os limites da sala de aula.

No ensino de Língua Portuguesa, a leitura deve ser trabalhada como instrumento de emancipação e não como avaliação de desempenho. Freire (1982) adverte que a escola precisa promover a leitura como prática de liberdade, na qual o leitor possa questionar e reconstruir o mundo a partir do texto. Assim, o ensino da leitura literária e não literária se torna uma prática de resistência e de ampliação da consciência crítica.

De modo sintético, a leitura, compreendida como prática discursiva e social, ultrapassa a dimensão cognitiva e adquire valor formativo e político. A linguagem, ao mesmo tempo em que reflete a realidade, contribui para transformá-la. A formação do leitor, nesse sentido, deve ser entendida como processo contínuo de apropriação de sentidos, de diálogo entre sujeitos e de participação cidadã.

4 LITERATURA

A literatura ocupa um lugar singular no processo educativo, uma vez que promove o encontro entre linguagem, cultura e subjetividade. Conforme Candido (2004), a literatura é uma necessidade universal, pois possibilita ao indivíduo reconhecer-se como parte da experiência humana e compreender a complexidade da vida social. Assim, o ensino de literatura deve ultrapassar a simples apreciação estética e alcançar uma dimensão formativa, voltada à construção crítica do sujeito-leitor.

No espaço escolar, a literatura é, muitas vezes, tratada de maneira instrumental, reduzida à memorização de escolas literárias ou à leitura fragmentada de textos. Todavia, conforme Cosson (2019), o ensino literário deve ser concebido como uma prática de leitura integral, que considere o texto literário em sua totalidade estética e simbólica, possibilitando ao aluno a vivência da experiência literária. Essa experiência, como afirma Rosenblatt (2002), é transacional: o sentido do texto se constrói no encontro entre leitor e obra.

A literatura, ao promover o exercício da imaginação e da empatia, contribui para a formação ética e social do indivíduo. Antonio Candido (1995) ressalta que o valor da literatura está em sua capacidade de humanizar, de colocar o leitor em contato com o sofrimento e a alegria do outro. Ler, nesse sentido, é também um ato de solidariedade e reconhecimento do outro como sujeito. Para Lajolo e Zilberman (2009), a leitura literária permite ao leitor construir-se culturalmente, inserindo-se criticamente na sociedade.

Ao considerar a literatura no ensino de língua portuguesa, deve-se compreender que a formação do leitor literário envolve processos de mediação e de construção gradual da competência estética. Colomer (2007) observa que o leitor literário se constitui a partir de experiências de leitura orientadas, nas quais o professor atua como mediador e coautor da interpretação. A leitura, nesse contexto, torna-se um espaço de diálogo, em que o estudante pode manifestar suas percepções e construir sentidos próprios.

A escola, no entanto, enfrenta o desafio de transformar a leitura literária em prática significativa. É comum observar que os alunos associam a literatura apenas às exigências curriculares ou às avaliações. Segundo Todorov (2009), essa postura transforma a literatura em um objeto morto, desvinculado da vida. Para que ela recupere sua força humanizadora, é necessário que o professor promova um ensino que desperte prazer

estético e reflexão crítica, estabelecendo vínculos entre o texto literário e a experiência cotidiana do aluno.

Nesse processo, a abordagem crítica e dialógica da literatura revela-se essencial. Bakhtin (1992) defende que todo texto literário é um diálogo com outros discursos, refletindo e refratando valores sociais e ideológicos. Ao reconhecer essa pluralidade de vozes, o leitor amplia sua consciência linguística e cultural, aprendendo a ler o mundo de modo polifônico. A leitura literária, portanto, deve ser tratada como um ato de escuta e resposta à multiplicidade de sentidos que o texto convoca.

A mediação docente é o ponto de convergência entre o texto literário e o aluno. Conforme Freire (1989), ensinar a ler o mundo e a palavra exige sensibilidade e compromisso político, pois a leitura literária é também prática de liberdade. O educador, ao conduzir os estudantes no contato com a literatura, deve favorecer espaços de diálogo, debate e produção criativa, valorizando a diversidade de interpretações. Cosson (2019) propõe, nesse sentido, o letramento literário, que articula leitura, fruição e reflexão crítica em atividades planejadas que ampliam a autonomia do leitor.

Além de promover o desenvolvimento da linguagem, a literatura contribui para a formação da identidade cultural e cidadã. Conforme Petit (2008), a leitura literária oferece ao sujeito um espaço simbólico para se reconstruir e compreender o outro, favorecendo a inclusão e o diálogo entre diferentes vozes sociais. Essa dimensão ética da literatura a torna indispensável à educação humanizadora, sobretudo na escola pública, onde se deve garantir o direito de acesso à palavra poética.

Em síntese, a literatura deve ser compreendida como espaço de experiência estética, crítica e transformadora. O ensino literário, ao articular teoria, sensibilidade e prática social, permite que o aluno desenvolva uma leitura consciente e reflexiva do mundo. Formar o leitor literário, portanto, é formar sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade por meio da linguagem.

5 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

A formação do leitor crítico constitui um dos desafios mais significativos no campo da educação literária e da didática da leitura, demandando práticas pedagógicas que transcendam a mera decodificação do texto e promovam a reflexão, a interpretação e o posicionamento ético e estético diante do mundo. Conforme defendem Freire (1989) e Kleiman (2004), a leitura crítica é um ato de libertação e de produção de sentidos, pois o leitor se coloca como sujeito ativo na construção do significado, estabelecendo relações entre o texto e a realidade social que o circunda. Assim, a formação do leitor crítico implica desenvolver a capacidade de interpretar, questionar e dialogar com os textos em suas múltiplas dimensões — linguística, estética, ideológica e cultural.

Nesse sentido, estratégias interativas de leitura, como a leitura compartilhada e as discussões em grupo, configuram-se como instrumentos pedagógicos essenciais para a construção de uma consciência leitora crítica. Solé (1998) destaca que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o primeiro mobiliza conhecimentos prévios e hipóteses interpretativas para compreender e ressignificar o conteúdo. A leitura compartilhada, por sua vez, conforme Cosson (2014), amplia o horizonte interpretativo dos estudantes ao permitir a troca de perspectivas e o confronto de ideias,

estimulando a argumentação e o pensamento autônomo. Esse processo dialógico resgata a dimensão social da leitura e reforça o papel do professor como mediador de sentidos, capaz de guiar os alunos na análise do discurso e na compreensão do contexto histórico e ideológico subjacente às produções textuais.

A diversificação dos gêneros textuais também desempenha papel crucial na formação do leitor crítico. Koch e Elias (2017) observam que a leitura de textos literários, jornalísticos, digitais e acadêmicos permite ao leitor reconhecer diferentes estratégias discursivas e modos de representação da realidade. Tal variedade amplia o repertório cultural e linguístico dos estudantes e favorece a compreensão de que todo texto é uma construção social, inserida em um dado contexto e marcada por intencionalidades. Nesse processo, o desenvolvimento de práticas como a anotação, o sublinhamento e o questionamento durante a leitura, conforme recomendam Solé (1998) e Marcuschi (2008), contribui para o engajamento ativo do leitor e para o aprofundamento da compreensão textual. Essas ações operam como mecanismos metacognitivos que fortalecem a autonomia e o controle consciente do processo de leitura.

Além disso, o momento da pré-leitura é destacado por diversos estudiosos como fundamental para a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de expectativas interpretativas. Smith (1999) argumenta que o leitor competente antecipa o conteúdo a partir de pistas contextuais e paratextuais — como títulos, subtítulos e ilustrações —, o que orienta a compreensão posterior e estabelece um vínculo inicial com o texto. Essa etapa inicial, muitas vezes negligenciada nas práticas escolares, é essencial para o desenvolvimento de leitores estratégicos e reflexivos.

A prática docente voltada à formação do leitor crítico deve, portanto, promover a mediação de leitura como processo de diálogo e acolhimento, em que o prazer e a curiosidade pelo texto coexistam com a análise e a crítica. Cosson (2014) reforça que o ensino de literatura e leitura deve articular a dimensão estética e ética, integrando o deleite da leitura com a reflexão sobre o mundo e sobre o papel do sujeito leitor. Nesse contexto, a abordagem interdisciplinar emerge como perspectiva enriquecedora, pois permite relacionar o texto literário e outros gêneros discursivos a saberes de áreas como História, Filosofia e Ciências Sociais, ampliando a leitura como ferramenta de análise e transformação da realidade (Candido, 1995).

Por fim, a formação continuada do educador constitui elemento indispensável nesse processo. Segundo Lajolo (2008), o professor leitor é o mediador por excelência, e sua prática reflexiva é o eixo central para que os alunos compreendam a leitura não como uma obrigação escolar, mas como uma forma de compreender e intervir no mundo. Assim, investir na atualização pedagógica e na ampliação do repertório literário e didático do professor é investir na formação de leitores críticos, capazes de interpretar, questionar e transformar os discursos que moldam a sociedade contemporânea.

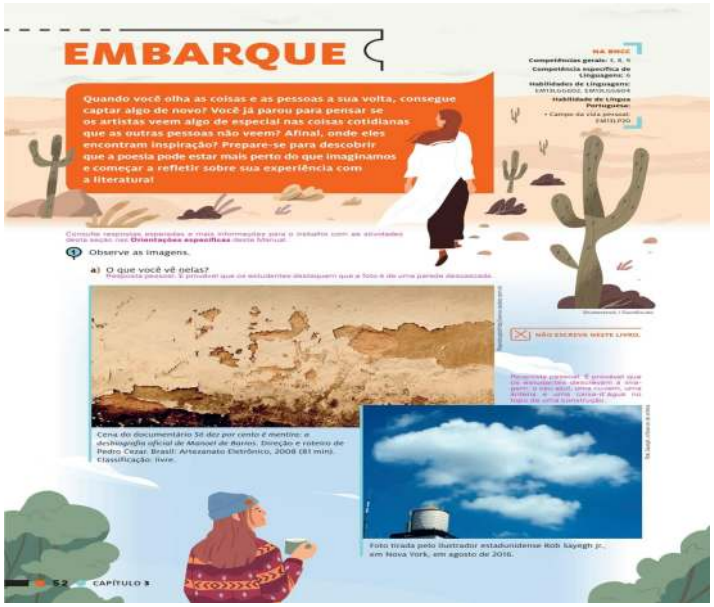
6. LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE DO CAPÍTULO 3 DE *ESTAÇÕES: LÍNGUA PORTUGUESA*

O capítulo 3, intitulado “Fazer Literário”, do livro *Estações: Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social* (BARROS et al., 2020), propõe atividades voltadas à ampliação da sensibilidade estética e ao desenvolvimento da leitura literária no Ensino Médio. As propostas apresentadas nesse capítulo configuram-se como tentativas de articular o

ensino da literatura à prática de leitura crítica e criativa, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018), que recomenda o contato sistemático dos estudantes com diferentes manifestações artísticas e culturais. Nesta análise, busca-se observar de que maneira o livro aborda a formação do leitor literário e se efetiva, de fato, a integração entre literatura e ensino de Língua Portuguesa.

A primeira página analisada (Figura 1) introduz o tema da literatura a partir de uma proposta de reflexão sobre o cotidiano e o olhar poético que o transforma. Por meio de imagens e pequenos textos, o material convida o aluno a perceber a presença da arte e da sensibilidade nas situações simples da vida diária. Essa abordagem reforça a concepção de leitura ampliada defendida por Bordini e Aguiar (1988, p. 11), segundo as quais "todas as pessoas, desde a infância, são leitoras em formação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentidos às mais diversas manifestações da natureza e da cultura".

Figura 1 – Página 52



Fonte: BARROS et al,2020, p.52.

A atividade estimula o estudante a compreender a literatura como um modo particular de perceber o mundo, propondo a leitura não apenas como decodificação de palavras, mas como exercício de observação, interpretação e atribuição de significados. Essa perspectiva dialoga com Freire (1989), que enfatiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo ambas interdependentes na formação do sujeito crítico. Assim, a proposta apresentada na Figura 1 demonstra uma tentativa de aproximar o aluno da dimensão estética da linguagem, promovendo uma leitura sensível e reflexiva.

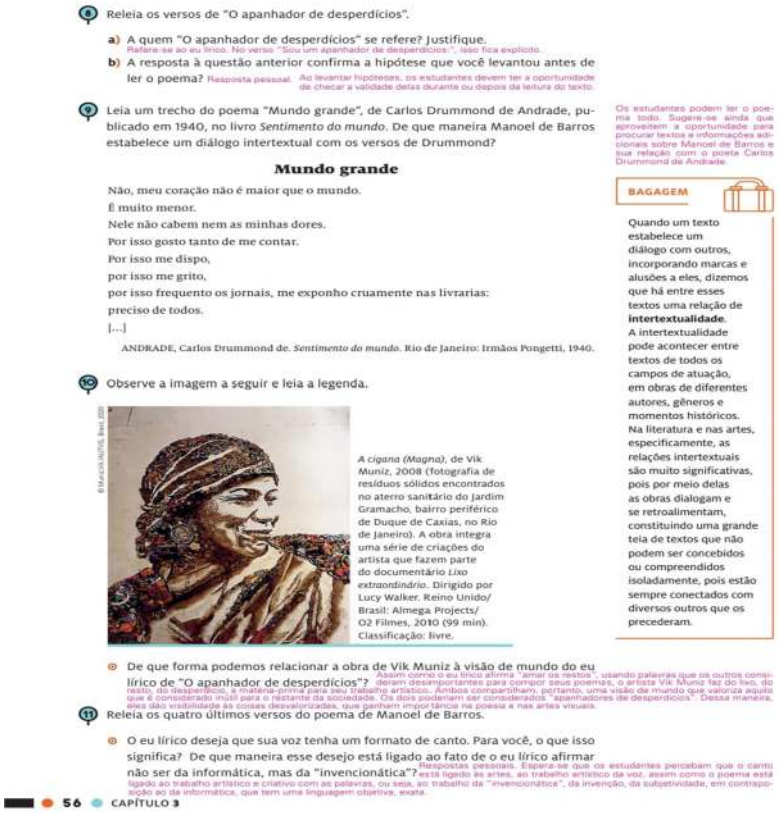
No entanto, observa-se que, embora a página cumpra a função de despertar o olhar poético e o interesse pela arte, a atividade poderia avançar em direção à leitura literária propriamente dita, contemplando o contato com textos literários integrais e diversificados. Como orienta a BNCC (BRASIL, 2018), é fundamental que o estudante tenha acesso a obras que expressem diferentes vozes, estilos e contextos, de modo a desenvolver sua competência leitora e estética. Dessa forma, a proposta inicial, embora adequada como introdução, ainda se mantém em um nível de sensibilização, carecendo

de aprofundamento interpretativo e de inserção efetiva do texto literário como objeto central de estudo.

Conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 17), para que o ensino da leitura literária seja eficaz, "a escola deve dispor de professores leitores, fundamentação teórica consistente e programas de ensino que valorizem a literatura como instrumento de formação humana". A página analisada aponta nessa direção, mas ainda requer maior integração entre as dimensões estética e pedagógica, de modo que o aluno vivencie a leitura como experiência artística e de produção de sentidos.

Na página 56 (Figura 2), observa-se um avanço na proposta de leitura em relação à introdução do capítulo. O material didático apresenta uma atividade que estimula a interpretação intertextual, colocando em diálogo os poemas *O Apanhador de Desperdícios*, de Manoel de Barros, e *Mundo Grande*, de Carlos Drummond de Andrade. Essa escolha de textos revela uma intenção pedagógica de promover o encontro entre diferentes poéticas e visões de mundo, valorizando o olhar do leitor sobre as relações entre os textos. Segundo Koch e Elias (2010, p. 36), a intertextualidade "constitui uma estratégia cognitiva e discursiva que amplia o horizonte de sentidos do leitor", permitindo-lhe perceber continuidades e rupturas entre obras.

Figura 2 – Página 56



8 Releia os versos de "O apanhador de desperdícios".

a) A quem "O apanhador de desperdícios" se refere? Justifique.
Refere-se ao eu lírico. No verso "Sou um apanhador de desperdícios:", isso fica explícito.

b) A resposta à questão anterior confirma a hipótese que você levantou antes de ler o poema? Resposta pessoal. Ao levantar hipóteses, os estudantes devem ter a oportunidade de checar a validade delas durante ou depois da leitura do texto.

9 Leia um trecho do poema "Mundo grande", de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1940, no livro *Sentimento do mundo*. De que maneira Manoel de Barros estabelece um diálogo intertextual com os versos de Drummond?

Os estudantes podem ler o poema todo. Sugere-se ainda que aproveitem a oportunidade para procurar textos e informações adicionais sobre Manoel de Barros e sua relação com o poeta Carlos Drummond de Andrade.

Mundo grande

Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.
[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1940.

BAGAGEM

Quando um texto estabelece um diálogo com outros, incorporando marcas e alusões a eles, dizemos que há entre esses textos uma relação de **intertextualidade**. A intertextualidade pode acontecer entre textos de todos os campos de atuação, em obras de diferentes autores, gêneros e momentos históricos. Na literatura e nas artes, especificamente, as relações intertextuais são muito significativas, pois por meio delas as obras dialogam e se retroalimentam, constituindo uma grande teia de textos que não podem ser concebidos ou compreendidos isoladamente, pois estão sempre conectados com diversos outros que os precederam.

10 Observe a imagem a seguir e leia a legenda.

© Marcelo Jácome, Brasil, 2010

A cigana (Magna), de Vik Muniz, 2008 (fotografia de resíduos sólidos encontrados no aterro sanitário do Jardim Gramacho, bairro periférico de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro). A obra integra uma série de criações do artista que fazem parte do documentário *Lixo extraordinário*. Dirigido por Lucy Walker. Reino Unido/Brasil: Almega Projects/O2 Filmes, 2010 (99 min). Classificação: livre.

De que forma podemos relacionar a obra de Vik Muniz à visão de mundo do eu lírico de "O apanhador de desperdícios"? Assim como o eu lírico afirma "amar os restos", usando palavras que os outros consideram desimportantes para compor seus poemas, o artista Vik Muniz faz do lixo, do resto, do desperdício, a matéria-prima para seu trabalho artístico. Ambos compartilham, portanto, uma visão de mundo que valoriza aquilo que é considerado inútil para o restante da sociedade. Os dois poderiam ser considerados "apanhadores de desperdícios". Dessa maneira, eles dão visibilidade às coisas desvalorizadas, que ganham importância na poesia e nas artes visuais.

11 Releia os quatro últimos versos do poema de Manoel de Barros.

O eu lírico deseja que sua voz tenha um formato de canto. Para você, o que isso significa? De que maneira esse desejo está ligado ao fato de o eu lírico afirmar não ser da informática, mas da "invencionática"? Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes percebam que o canto está ligado às artes, ao trabalho artístico da voz, assim como o poema está ligado ao trabalho artístico e criativo com as palavras, ou seja, ao trabalho da "invencionática", da invenção, da subjetividade, em contraposição ao da informática, que tem uma linguagem objetiva, exata.

56 CAPÍTULO 3

Fonte: BARROS et al,2020, p.56.

A proposta amplia o trabalho com a literatura ao articular leitura e reflexão crítica, levando o estudante a perceber a pluralidade de vozes presentes nos textos literários. Esse diálogo entre autores de diferentes gerações reforça o caráter dinâmico da

literatura e evidencia que o texto literário é um espaço de múltiplas interpretações. Conforme Cosson (2019), a leitura literária deve conduzir o aluno à compreensão de que o texto é uma construção simbólica aberta, na qual o leitor exerce papel ativo na criação de sentidos.

Além disso, a página introduz a obra *A Cigana (Magna)*, de Vik Muniz, promovendo um diálogo entre linguagens — verbal e visual — e fortalecendo o caráter interdisciplinar da experiência literária. Tal abordagem está em consonância com os princípios da BNCC (BRASIL, 2018), que recomenda o trabalho com diferentes manifestações artísticas e culturais como forma de ampliar o repertório estético e crítico dos estudantes. Assim, a atividade propicia ao aluno uma leitura sensível, comparativa e interpretativa, que favorece tanto a compreensão quanto a fruição artística.

De modo geral, a Figura 2 demonstra coerência didática ao propor um exercício de leitura literária que vai além da mera análise estrutural dos textos, valorizando a experiência estética e a reflexão sobre a linguagem. Contudo, seria possível enriquecer a proposta com a inclusão de atividades de produção textual, nas quais o estudante pudesse criar suas próprias interpretações poéticas, reafirmando o princípio de que o fazer literário é também um ato de autoria. Essa perspectiva está de acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 28), ao afirmarem que “uma aula de literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do conteúdo literário e da experiência estética que ele desperta”.

Na página 60 (Figura 3), a análise recai sobre o poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, texto literário que propicia um trabalho mais aprofundado com a linguagem poética e suas múltiplas camadas de sentido. O material didático estimula o estudante a refletir sobre o processo criativo e sobre a natureza da arte, conduzindo-o a uma leitura interpretativa e subjetiva. Essa abordagem está de acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 15), para quem “o texto literário é plurissignificativo, permitindo leituras diversas justamente por seus aspectos em aberto”.

Figura 3 – Página 60



3ª PARADA

FERNANDO PESSOA E A METAPOESIA

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

1 A seguir você vai ler o poema "Autopsicografia", do poeta português Fernando Pessoa. Qual você imagina que seja o assunto do poema? Levante hipóteses com os colegas, depois leia o texto.

É provável que os estudantes também levantem hipóteses com base na imagem que está acompanhando o texto – a de trem de brinquedo –, no título e em seus conhecimentos prévios. É interessante realizar uma primeira leitura em voz alta para toda a turma.

Autopsicografia

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. *Poesias*. Lisboa: Ática, 1942. 1ª publicação em: *Presença*, n. 36. Coimbra: nov. 1932. Disponível em: http://arquivopessoa.net/textos/4234. Acesso em: 16 jun. 2020.

2 O que mais chamou sua atenção no poema? Sua hipótese sobre o tema se confirmou? Troque suas impressões com os colegas. Respostas pessoais.

Deixe que os estudantes dialoguem livremente sobre suas impressões, compartilhando os sentidos construídos na leitura, para que percebam as diferentes possibilidades de apreensão do poema.

3 O verbo **fingir** deriva do termo em latim ***fingire***, que tem, entre outros, o significado de criar, inventar.

a) Substitua, na primeira estrofe, as palavras **fingidor**, **finge** e **fingir** por **criador**, **cria** e **inventar**, respectivamente. Essa troca altera os efeitos de sentido nos versos? Como? O poeta é um criador / Cria tão completamente / Que chega a inventar que é dor / A dor que deveras sente. A troca amplia os sentidos das palavras nos versos.

b) No poema, fingimento é sinônimo de mentira? Explique. Não, pois o fazer poético é um ato criativo/criador e não uma mentira/falsidade. **Fingimento** define o ato criativo do poeta.

c) Como você explica os dois últimos versos da primeira estrofe? Compartilhe suas impressões com os colegas. O poeta, como criador, elabora poeticamente a dor que sente de verdade ("deveras sente") – sempre que há esse movimento de criação poética, há o processo de fingimento, no sentido de criação.

60 CAPÍTULO 3

NA BNCC
Competência geral: 1
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 6
Habilidades de Linguagens: EM13LGG103, EM13LGG203, EM13LGG304, EM13LGG202, EM13LGG401, EM13LGG602
Habilidades de Língua Portuguesa:
• Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP06
• Campo artístico-literário: EM13LP49, EM13LP49, EM13LP52

calhas de roda: trilhos de trem.
comboio de corda: trenzinho, trem de brinquedo.

FERNANDO PESSOA
Nasceu em 13 de junho de 1888, em Lisboa, e faleceu na mesma cidade, em 30 de novembro de 1935. Foi um dos fundadores da revista *Orpheu*, que surgiu em 1917. Além de assinar parte de seus poemas com o próprio nome, Fernando Pessoa é conhecido por seus heterônimos: outros nomes de poetas que ele inventou e que tinham identidade própria. Entre os heterônimos (há registros de mais de cem figuras criadas por Pessoa), os principais são Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

Fonte: BARROS et al,2020, p. 60.

A atividade proposta incentiva a formulação de hipóteses de leitura e a percepção da multiplicidade de sentidos do poema, superando o enfoque tradicional da busca por uma "interpretação correta". Como observa Cosson (2019), o letramento literário só se consolida quando o leitor é convidado a participar ativamente da construção de significados, compreendendo que o texto é um espaço de diálogo entre diferentes vozes. Nessa direção, o livro promove um trabalho relevante de mediação, ao apresentar o poema como um convite à leitura estética e reflexiva.

O exercício também reforça a função da literatura como instrumento de conhecimento de si e do mundo. Ao tratar da dualidade entre emoção e razão, verdade e fingimento, Pessoa permite ao leitor questionar o próprio ato de escrever e interpretar. Essa dimensão metalinguística está em sintonia com a proposta da BNCC (BRASIL, 2018), que reconhece a literatura como campo de experimentação da linguagem e de construção da subjetividade. A leitura do poema, portanto, ultrapassa o nível informativo e estimula a análise crítica das intenções do eu lírico e da função social da arte.

Ainda assim, nota-se que o potencial dessa atividade poderia ser ampliado com a inclusão de estratégias de leitura colaborativa, debates e produções autorais que valorizassem a expressão do aluno enquanto leitor e criador. Segundo Kleiman (1995, p. 18), a leitura é uma prática social que envolve negociação de sentidos, na qual "o leitor constrói significados a partir de seus conhecimentos prévios e de seu contexto de leitura". Essa perspectiva sugere que o estudo de *Autopsicografia* pode contribuir não apenas para a análise textual, mas também para o desenvolvimento da autonomia interpretativa e da sensibilidade estética dos estudantes.

Assim, a Figura 3 representa um avanço qualitativo em relação às páginas anteriores, pois apresenta o texto literário como foco central do processo educativo, articu-

lando literatura, linguagem e reflexão crítica — elementos fundamentais para a formação do leitor literário.

Na página 62 (Figura 4), o livro apresenta o poema *Da calma e do silêncio*, de Conceição Evaristo, cuja inclusão representa um ponto de inflexão na abordagem do capítulo. A presença de uma autora negra, mulher e contemporânea evidencia uma abertura à diversidade cultural e social, aspecto essencial para uma educação literária crítica e inclusiva. Conforme Candido (2000), a literatura cumpre uma função humanizadora, pois amplia a visão de mundo e permite que o leitor se reconheça nas múltiplas vozes que compõem o tecido social. A proposta dessa página, portanto, contribui para a valorização de perspectivas historicamente silenciadas, reforçando o papel transformador da leitura.

Figura 4 – Página 62



Fonte: BARROS et al,2020, p.62.

A escolha do poema de Evaristo favorece o trabalho com temas como resistência, silêncio, ancestralidade e identidade — eixos fundamentais da literatura afro-brasileira. Como defende Dalcastagnè (2012, p. 29), a inserção de autores marginalizados no espaço escolar "permite uma reconfiguração do cânone literário, abrindo espaço para novas experiências estéticas e para o reconhecimento da pluralidade cultural do país". Assim, o livro didático, ao contemplar essa obra, dá um passo significativo na direção de um ensino de literatura mais representativo e democrático.

A atividade propõe a análise do poema a partir de sua dimensão simbólica e social, estimulando o estudante a refletir sobre o silêncio como metáfora da invisibilidade e da luta. Essa leitura crítica está em consonância com Bordini e Aguiar (1988, p. 13), que ressaltam que "os livros literários favorecem a descoberta de sentidos de modo mais abrangente", promovendo a emancipação do leitor. Além disso, o trabalho com o texto de Evaristo possibilita o diálogo entre literatura e vivência, tornando a leitura um espaço de empatia e reconhecimento.

No entanto, embora a proposta evidencie uma perspectiva inclusiva e politizada da literatura, seria desejável que o material ampliasse a contextualização sociocultural da autora, incluindo atividades comparativas com outros escritores contemporâneos que abordam temas semelhantes, como Elisa Lucinda, Sérgio Vaz e Adélia Prado. Essa

ampliação permitiria ao aluno compreender a literatura como campo de vozes em disputa, e não como expressão isolada de um discurso. Tal prática favorece o que Cosson (2019) denomina “formação do leitor literário cidadão”, capaz de articular a leitura estética à leitura do mundo.

Na página 64 (Figura 5), o foco se desloca para uma reflexão sobre a circulação da poesia em ambientes contemporâneos, especialmente nas mídias digitais. O material propõe ao aluno pensar como os meios de comunicação modificam as formas de produção, recepção e difusão da literatura. Embora a atividade não envolva diretamente a leitura de um texto poético, ela reconhece a presença da poesia nas redes sociais, nos blogs e nas plataformas digitais, aproximando a literatura da experiência cotidiana do estudante. Essa proposta dialoga com o conceito de literatura viva defendido por Cosson (2019), segundo o qual o texto literário é uma prática social que se reinventa em novos suportes e linguagens.

Figura 5 – Página 64



a) Por que o livro tem uma dimensão econômica?

b) No trecho, são citadas algumas operações que fazem parte do processo que dá origem ao livro. Que profissionais estariam envolvidos nesse processo? Faça uma pesquisa para conhecer o que fazem as pessoas que trabalham na produção de livros.

Se, por um lado, há o livro de literatura em suporte impresso ou eletrônico, por outro, a internet também oferece um espaço de produção e circulação do fazer literário. Leia, a seguir, um trecho de reportagem sobre a geração de poetas que se consagrou por meio de uma rede social. Depois discuta as questões com os colegas.

Instapoetas, o fenômeno que tirou a poeira da poesia

Jovens autores impulsionam o gênero na internet – e na lista de *best-sellers*

Existe amor (em forma de poesia) nas redes sociais. Transformada em um polarizado campo de batalha político, a internet também foi tomada por um movimento crescente de jovens poetas, que cravaram seu espaço no *online* com textos curtos, compartilháveis e fáceis de se relacionar, e acabaram refletidos com muito sucesso na literatura tradicional.

Pela força no Instagram, os escritores acabaram apelidados de instapoetas. Nomes como João Doederlein, Ryane Leão, Lucão e Zack Magiezi exploram de forma engenhosa temas como amor, decepção, saudade e autoestima, a maioria com caráter motivacional, bebendo de fontes filosóficas e do velho formato dos provérbios, enquanto ainda se arriscam na tendência metalinguística – que fala sobre a própria poesia e a arte de escrever.

Com centenas de milhares de seguidores, os poetas do Instagram migraram para o papel e, rapidamente, chegaram à lista de *best-sellers*. Na comparação entre os meses de janeiro a agosto de 2017 com o mesmo período de 2018, os livros de poesia nacionais cresceram em venda 107% [dado da empresa de pesquisa de mercado GfK], fenômeno diretamente causado pelos autores virtuais. [...]

CARNEIRO, Raquel; KUSUMOTO, Mérie. Instapoetas, o fenômeno que tirou a poeira da poesia. *Veja*, 12 out. 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/especiais/instapoetas-o-fenomeno-que-tirou-a-poeira-da-poesia/. Acesso em: 17 jun. 2020.

a) Por que o título da reportagem sugere que essa nova geração de poetas "tirou a poeira da poesia"?

b) Você conhece algum dos "instapoetas" citados na reportagem ou outro escritor que publique seus textos em redes sociais?

c) Segundo a reportagem, apesar de terem adotado a internet como meio de circulação original, muitos autores virtuais passaram também a publicar livros, que chegaram, até mesmo, à lista de *best-sellers*. O que explicaria esse fenômeno?

Pensando em seus interesses pessoais e em seu projeto de vida, compartilhe algumas reflexões com os colegas e o professor.

a) Você já pensou em seguir a profissão de escritor? Quais poderiam ser os benefícios e as dificuldades desse trabalho?

b) E alguma outra profissão relacionada à produção de livros, você já pensou em seguir? Se sim, qual(is) e por quê?

c) Em sua opinião, qual é a importância da literatura para a sociedade? Por que o trabalho do escritor deve ser valorizado?

best-sellers: expressão em inglês que designa os livros mais vendidos, que são sucesso de vendas.

Que tal começar a montar uma lista dinâmica de profissões e ocupações do interesse da turma? Vocês podem atualizá-la com dados sobre formação, funções, vantagens e desvantagens dessas áreas de atuação. Assim, ao longo do Ensino Médio, poderão vislumbrar diferentes possibilidades de trajetórias pessoais e profissionais.

64 CAPÍTULO 3

Fonte: BARROS et al,2020, p.64.

A atividade tem mérito ao situar a literatura no contexto da cultura digital, reconhecendo que a leitura, hoje, ocorre em múltiplos ambientes e formatos. Essa abordagem está em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018), que estimula o trabalho com gêneros emergentes e multimodais, promovendo a ampliação do repertório cultural e a valorização da diversidade textual. Ao relacionar poesia e tecnologia, o livro contribui para a formação de leitores mais atentos às transformações do discurso literário e às novas formas de sensibilidade estética.

Contudo, observa-se que o potencial crítico dessa página poderia ser mais explorado, sobretudo por meio de debates sobre a diferença entre o texto literário produzido para plataformas digitais e aquele concebido para o suporte impresso. Essa problematização, sugerida por Rojo (2010), é fundamental para que o estudante compreenda que

cada meio condiciona modos distintos de leitura e recepção. Assim, embora a proposta valorize a conexão entre literatura e contemporaneidade, carece de aprofundamento conceitual acerca das implicações culturais e estéticas dessa relação.

Mesmo com essas limitações, a Figura 5 representa um avanço metodológico ao integrar a literatura às práticas comunicativas do presente. O livro demonstra sensibilidade ao reconhecer que o ensino da literatura deve acompanhar as transformações sociotecnológicas e discursivas, favorecendo uma leitura crítica do mundo digital e das formas de expressão que emergem nele.

Na página 65 (Figura 6), o livro apresenta a obra *Ana Z, onde vai você?*, de Marina Colasanti, inserindo o leitor em uma narrativa contemporânea que explora temas como liberdade, escolha e subjetividade. A proposta busca conduzir o estudante a uma experiência de leitura mais imersiva, na qual o texto literário é visto como espaço de construção de sentidos e de ampliação do imaginário. Conforme Cosson (2019), o ensino da literatura deve proporcionar vivências que articulem emoção e reflexão, para que o leitor perceba o texto como uma experiência estética e cognitiva, e não apenas como conteúdo escolar.

Figura 6 – Página 65



MEU LIVRO DE VIAGEM

ANA Z., AONDE VAI VOCÊ?

Você será convidado agora a iniciar a leitura do livro *Ana Z., aonde vai você?*, de Marina Colasanti. E, por meio de uma série de encontros de leitura, vai poder fruir, compartilhar e registrar as interpretações, críticas e apreciações dessa obra. Vamos lá?

Introdução à autora

Leia, a seguir, trechos de uma entrevista com a escritora Marina Colasanti. Depois, responda oralmente às perguntas.

[...]

• [...] **Pode-se afirmar que a senhora existe, em alguma medida, a partir dos livros que leu?**

Certamente. Não desse ou daquele livro, mas do todo, do meu estar sempre debruçada sobre alguma leitura. Não sei quem eu teria sido sem os livros que li. Ou melhor dito, sem os livros que me educaram. [...] Lendo livros aprendi o pouco que sei sobre ler a vida. [...]

[...]

• **O que a senhora espera alcançar com sua escrita?**

Duas direções orientam essa resposta. Uma, o que espero alcançar em relação aos outros, aos leitores. Outra, o que espero alcançar em relação a mim mesma. Em relação aos leitores, quero abrir espaços de reflexão, de surpresa. Que o texto não acabe quando lhe ponho um ponto, mas continue se abrindo em círculos concêntricos no imaginário do leitor, criando interrogações. Em relação a mim mesma, espero avançar. Que o texto consiga me contar coisas que não sei, que me pegue desprevenida. [...].

MARINA COLASANTI

Nasceu em 1937, em Asmara (Eritreia), Etiópia. Viveu na infância na África. Depois seguiu para a Itália. Chegou ao Brasil em 1948, e sua família se radicou no Rio de Janeiro (RJ), onde reside desde então. É autora de diversos livros, em vários gêneros, como *Eu sei mas não devia*, *Rota de colisão* e *Passageira em trânsito* — os três premiados com o Jabuti —, além de *E por falar em amor*, *Contos de amor rasgados*, *Aqui entre nós*, *Intimidade pública*, *Eu sozinha*, *Zoológico*, *A moça do sr*, *A nova mulher*, *Mulher daqui pra frente* e *O leopardo é um animal delicado*, entre outros. É casada com o poeta Affonso Romano de Sant'Anna.

Marina Colasanti: "Acredito, firmemente, que a literatura seja, em si, formadora".

PEREIRA, Rogério. Corte radical: entrevista com Marina Colasanti, autora de *Minha guerra alheia*. *Rascunho*, mai. 2011. Disponível em: http://rascunho.com.br/corte-radical/. Acesso em: 12 maio 2020.

a) Na primeira resposta, Marina Colasanti afirma: "Lendo livros aprendi o pouco que sei sobre ler a vida". Você consegue se identificar com essa frase? O que ela significa? Respostas pessoais.

b) Que tipo de leitor a escritora espera alcançar com seus textos?

c) Você já conhecia a escritora Marina Colasanti? Lembra-se de ter lido algum texto dela? Respostas pessoais.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

CAPÍTULO 3 65

Fonte: BARROS et al,2020, p.65.

O material didático demonstra preocupação em aproximar o texto da vivência do estudante, sugerindo atividades de interpretação e reflexão pessoal. Essa metodologia dialoga com Bordini e Aguiar (1988, p. 15), quando afirmam que "a leitura literária deve partir do envolvimento do leitor com o texto, de modo a transformar o prazer de ler em prática constante e reflexiva". A escolha de Colasanti revela ainda a intenção de explorar a dimensão simbólica da literatura, já que sua escrita poética e alegórica permite múltiplas interpretações e questionamentos sobre o ser e o agir humano.

A página também propõe atividades que estimulam a análise crítica do comportamento e das atitudes das personagens, permitindo que o aluno reconheça na narrativa elementos da própria experiência social. Essa aproximação entre literatura e vida cotidiana é essencial para o desenvolvimento do letramento literário, pois permite ao estudante perceber-se como sujeito histórico e cultural. Nesse sentido, o livro se alinha à

concepção freireana de leitura como prática de libertação — “ler o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1989).

Contudo, a atividade poderia alcançar maior profundidade ao estimular comparações intertextuais com outras obras que abordam o protagonismo feminino ou o autoconhecimento, como *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, ou *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo. Essa ampliação reforçaria a perspectiva de diversidade literária e de leitura dialógica, conforme sugere Koch e Elias (2010), ao destacarem que o sentido é sempre construído na relação entre textos e contextos. Ainda assim, a Figura 6 constitui uma proposta significativa, pois integra literatura, reflexão ética e sensibilidade estética, reafirmando o potencial humanizador da leitura.

Na página 67 (Figura 7), o livro propõe uma atividade que associa a leitura de um excerto literário a questões de interpretação e à elaboração de um diário de leitura, o que representa um avanço metodológico significativo. Ao incentivar o estudante a registrar percepções, sentimentos e interpretações, o material promove uma experiência de leitura subjetiva e reflexiva, aproximando-se das práticas sugeridas por Cosson (2019), para quem o letramento literário envolve a criação de vínculos afetivos e intelectuais entre leitor e texto.

Figura 7 – Página 67



a) O que faz Ana descer ao poço? O que essa atitude pode dizer sobre a personagem? Explique.

b) Se estivesse no lugar dela, você também desceria ao fundo do poço?

c) O narrador diz que Ana se surpreende quando seus pés tocam o chão. Por que isso foi uma surpresa? O que você acha que a personagem esperava encontrar no final da escada? Você também esperava que ela encontrasse algo diferente?

d) Você acha que ela encontrará as contas do colar? Por quê?

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Leitura: a agenda

A partir de agora, você dará continuidade à leitura do livro em casa. Nas datas combinadas com o professor, você e a turma farão encontros para compartilhar impressões e comentários sobre a obra.

Para isso, fique atento à sugestão de programação a seguir e certifique-se de que está com a leitura em dia para poder participar dos encontros:

- 1º encontro: discussão dos capítulos 2 a 5.
- 2º encontro: discussão dos capítulos 6 a 10.
- 3º encontro: discussão dos capítulos 11 a 15.
- 4º encontro: discussão dos capítulos 15 a 20.

Diário de leitura

Durante a leitura, você deve registrar em um caderno suas impressões e seus comentários sobre a obra. Esse será o seu **diário de leitura**. Fazer registros de leitura em um diário é uma prática que você deverá manter durante as leituras propostas na seção **Meu livro de viagem** e que poderá passar a fazer parte de seus hábitos de leitor ao longo da vida.

Lembre-se de levar o diário de leitura a todos os encontros marcados para a discussão do livro. Nele, você pode registrar qualquer aspecto da leitura que tenha chamado sua atenção. O professor vai passar uma lista de alguns itens que podem constar no diário.

As próximas atividades serão conduzidas pelo professor ao longo dos encontros. Boa leitura!

CAPÍTULO 1 67

Fonte: BARROS et al,2020, p.67.

A proposta articula leitura, escrita e interpretação, fortalecendo o papel do aluno como protagonista do processo de construção de sentidos. Essa abordagem se alinha à visão de Kleiman (1995, p. 11), que define a leitura como “uma prática social interativa, em que o leitor produz significados com base em seus conhecimentos prévios e no diálogo com o texto”. O diário de leitura, portanto, atua como um instrumento de metacognição e expressão autoral, permitindo que o estudante reflita sobre a própria formação leitora e sobre a experiência estética proporcionada pela literatura.

Além disso, a atividade reforça o princípio defendido por Bordini e Aguiar (1988, p. 28), de que uma aula de literatura deve partir da experiência literária e não de metodizações rígidas. Ao privilegiar o contato direto com o texto e o registro de impressões pessoais, a proposta estimula a fruição literária e o pensamento crítico. Essa prática

também contribui para o desenvolvimento da autonomia leitora, uma vez que o estudante aprende a organizar suas ideias e a refletir sobre os valores e as emoções presentes nas narrativas.

Apesar dos méritos da proposta, nota-se que ela poderia ser ampliada por meio da socialização dos registros e da discussão coletiva das leituras, conforme sugerem Freire (1989) e Rojo (2010), ao destacarem a importância do diálogo como espaço de construção compartilhada de significados. Essa etapa colaborativa permitiria uma troca de perspectivas e uma ampliação do olhar sobre os textos, fortalecendo a formação do leitor crítico. Ainda assim, a Figura 7 evidencia um esforço pedagógico consistente em promover a interação entre leitura e escrita, estabelecendo uma ponte entre o ato de ler e o de produzir sentido, em consonância com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018).

Na página 68 (Figura 8), o material didático propõe a análise comparativa entre *As Mil e Uma Noites*, clássico da tradição oriental, e *Ana Z, onde vai você?*, de Marina Colasanti, estabelecendo um diálogo entre o texto canônico e a narrativa contemporânea. Essa proposta evidencia um esforço de promover a intertextualidade, princípio fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica. De acordo com Koch e Elias (2010, p. 42), "a intertextualidade é um processo constitutivo da linguagem, pois todo texto se constrói a partir de outros textos". Assim, o confronto entre as obras favorece o reconhecimento de permanências e transformações nos modos de narrar e nos temas literários.

Figura 8 – Página 68



Texto e intertexto

Observe a imagem e depois responda às questões oralmente.

Ilustração de cena de *As mil e uma noites*, do artista iraniano Sani Ol-mok (1814-1866).

a) As personagens retratadas fazem parte da narrativa de *As mil e uma noites*. Você conhece essa história? Quem são as personagens que aparecem na cena?
Resposta pessoal. As personagens que aparecem na ilustração são Sherazade e o sultão.

b) Caso você conheça essa história, compartilhe com os colegas o que sabe dela. Se possível, faça um resumo da narrativa principal.

c) Observando a ilustração, o que é possível perceber sobre o contexto da narrativa principal de *As mil e uma noites*?
O objetivo da questão é levar os estudantes a exercitar a leitura de imagens.

d) De que maneira *Ana Z., aonde vai você?* dialoga com *As mil e uma noites*?

e) Há a presença de metalinguagem em *As mil e uma noites*? E em *Ana Z., aonde vai você?* Explique.
Sim, pois é um livro sobre histórias (narrar aparece como tema de ambas as narrativas).

Interpretação

A atividade desta seção deve ser realizada após o último encontro, quando os estudantes já tiverem finalizado a leitura do livro.

Agora que você finalizou a leitura de *Ana Z., aonde vai você?*, retome as anotações de seu diário para avaliar a compreensão da obra. Com base nela, escreva no caderno um relato sobre a experiência de leitura do livro.

Releia um trecho de resposta da autora Marina Colasanti dada na entrevista lida no início da seção:

Em relação aos leitores, quero abrir espaços de reflexão, de surpresa. Que o texto não acabe quando lhe ponho um ponto, mas continue se abrindo em círculos concêntricos no imaginário do leitor, criando interrogações.

Considerando sua experiência com a leitura de *Ana Z., aonde vai você?*, você acha que o objetivo da autora foi alcançado? Por quê? Respostas pessoais.
Espera-se que os estudantes explicitem se a leitura do livro criou mais espaços de reflexão, surpresa e interrogações que extrapolam o texto.

68 CAPÍTULO 3

Fonte: BARROS et al,2020, p.68.

A atividade demonstra coerência didática ao conduzir o estudante por um percurso de leitura que articula passado e presente, tradição e modernidade. Essa abordagem permite que o aluno perceba as diferentes formas de representação do feminino e do poder da palavra em distintas culturas e épocas, o que amplia sua compreensão sobre os aspectos simbólicos e sociais da literatura. Conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 85), o ensino literário deve conduzir o leitor à "revisão crítica de seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e em seu consequente

alargamento". A proposta apresentada vai ao encontro desse princípio, ao provocar no aluno a reflexão sobre sua própria experiência de leitura e sobre os valores culturais implícitos nas narrativas.

A página também valoriza a imagem como elemento integrador da leitura, ao propor que os alunos observem e interpretem ilustrações relacionadas aos textos. Essa relação entre o visual e o verbal reforça o caráter multimodal da linguagem literária, conforme destaca Rojo (2010) ao discutir os multiletramentos contemporâneos. Desse modo, o livro demonstra sensibilidade ao incorporar recursos visuais como mediadores da construção de sentido, estimulando a leitura estética e a percepção crítica das representações artísticas.

Ainda que a proposta seja relevante, poderia ser enriquecida pela inclusão de atividades de produção criativa, nas quais os estudantes reescrevessem trechos, criassem finais alternativos ou elaborassem novos diálogos entre personagens. Essas práticas reforçariam o papel ativo do leitor e promoveriam a expressão autoral, conforme defendem Cosson (2019) e Freire (1989). Mesmo assim, a Figura 8 se destaca pela coerência e profundidade, articulando leitura, comparação e reflexão cultural, contribuindo efetivamente para a formação do leitor literário.

Na página 74 (Figura 9), observa-se o encerramento do capítulo "Fazer Literário", com uma proposta de autoavaliação reflexiva que convida o estudante a analisar o próprio percurso de aprendizagem. Essa atividade representa um fechamento coerente para a sequência didática, pois estimula a metacognição — a capacidade de o aluno refletir sobre o que aprendeu e como aprendeu — e reforça o papel ativo do leitor no processo formativo. De acordo com Kleiman (1995, p. 34), a leitura crítica se consolida quando o sujeito é capaz de "avaliar as estratégias cognitivas e discursivas que utiliza para construir o sentido do texto". Assim, a atividade final assume caráter avaliativo e formativo, alinhando-se à perspectiva do letramento literário.

Figura 9 – Página 74



Fonte: BARROS et al,2020, p.74.

A página propõe que o aluno identifique avanços pessoais e desafios no contato com a literatura, o que favorece a autonomia e o reconhecimento da leitura como prática contínua. Essa abordagem é consistente com o que defendem Bordini e Aguiar (1988, p. 23), ao afirmarem que o ensino da literatura deve promover "a consciência da leitura

como processo de descoberta, em que o leitor se reconhece como sujeito de significação". Ao adotar uma postura reflexiva, o estudante passa a compreender a leitura literária não como mera exigência curricular, mas como experiência de autoconhecimento e de transformação social.

Do ponto de vista pedagógico, a Figura 9 apresenta um desfecho coerente com as propostas anteriores do capítulo, uma vez que articula sensibilidade estética, pensamento crítico e dimensão ética da leitura. O enfoque na autoavaliação e na reflexão metacognitiva contribui para a consolidação das aprendizagens, estimulando o aluno a se perceber como leitor em formação. Essa prática vai ao encontro da concepção de ensino defendida por Freire (1989), que entende a leitura como ato libertador, por meio do qual o sujeito toma consciência de si e de sua inserção no mundo.

Conclui-se, portanto, que o capítulo "Fazer Literário" apresenta uma trajetória coerente de aproximação do estudante com a literatura, ainda que com possibilidades de ampliação em termos de diversidade textual e aprofundamento crítico. As propostas didáticas analisadas demonstram uma preocupação genuína com a formação do leitor sensível e reflexivo, reforçando a importância da literatura como experiência estética, cultural e humana.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender de que modo o livro Estações: Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social (BARROS et al., 2020), destinado ao 2º ano do Ensino Médio, contribui para a formação do leitor crítico, analisando, especificamente, o capítulo "Fazer Literário". A análise evidenciou que o material didático apresenta avanços significativos ao propor atividades que valorizam a experiência estética, a leitura sensível e a diversidade cultural. Observou-se, ainda, o esforço do livro em articular literatura e práticas de leitura crítica, promovendo o diálogo entre texto, imagem, contexto social e subjetividade do leitor. Essas estratégias demonstram uma compreensão ampliada da leitura como prática de construção de sentidos, alinhada às perspectivas freireanas e à concepção de letramento literário defendida por Cosson (2019).

No entanto, constatou-se que, embora o livro avance na direção de um ensino mais dialógico e humanizador, persistem limitações que restringem o pleno desenvolvimento da leitura crítica. Entre elas, destacam-se a ausência de aprofundamento na exploração integral das obras literárias, a pouca contextualização histórica e sociocultural dos autores e a carência de atividades que incentivem a autoria e a produção criativa dos estudantes. Ademais, observou-se que o material ainda tende, em algumas seções, a priorizar atividades de interpretação literal em detrimento de práticas de leitura colaborativa, intertextual e reflexiva. Essas fragilidades revelam a necessidade de uma formação docente contínua e crítica, capaz de transformar o livro didático em instrumento de mediação efetiva entre o texto e o leitor, e não em roteiro prescritivo de ensino.

É importante ressaltar que este estudo se limita à análise de um único capítulo do livro e não contempla outras dimensões igualmente relevantes, como a abordagem da gramática e da oralidade, os critérios de seleção dos textos literários, a estrutura editorial da coleção, a prática pedagógica dos professores nem a recepção dos estudantes. Tais aspectos extrapolam o escopo deste trabalho, mas representam campos fecundos para investigações futuras. Pesquisas posteriores poderiam, por exemplo, analisar com-

parativamente outras obras didáticas do Ensino Médio, investigar como professores e alunos se apropriam das propostas de leitura e explorar como os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm sido efetivamente incorporados nas práticas de ensino de literatura e leitura.

Conclui-se, portanto, que a integração entre leitura e literatura deve consolidar-se como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, de modo a promover a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente conscientes. O livro didático, quando utilizado de forma crítica e reflexiva, pode tornar-se um poderoso instrumento de emancipação, contribuindo para uma educação linguística humanizadora que reconheça a palavra como espaço de liberdade, diálogo e transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Elaine Cristina R.; GARCIA, Maria Helena; OLIVEIRA, Rosimeire B.; COSTA, Vanessa R. *Estações: Língua Portuguesa – Rotas de atuação social*. 2º ano do Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2020.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 out. 2025.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 241–250.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa e ficção na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Horizonte, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Campinas: Pontes, 1984.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, práticas de letramento e identidade profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. *Leitura e ensino: múltiplas perspectivas*. Maringá: Eduem, 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROSENBLATT, Louise M. *A literatura como exploração*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUTO MAIOR, Ana Célia; ZOZZOLI, Sigmar. *Leitura crítica e ensino de Língua Portuguesa: caminhos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.