

## O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESTUDO DO TEXTO LITERÁRIO EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

*THE TEACHING OF LITERATURE IN ELEMENTARY SCHOOL: THE STUDY OF LITERARY TEXTS IN A 9TH GRADE TEXTBOOK*

Karla Luena Correia Martins  <https://orcid.org/0009-0009-6911-9783>  
Universidade Estadual do Ceará  
luenakarla22@gmail.com

Gustavo Henrique Viana Lopes  <https://orcid.org/0000-0001-8260-9554>  
Universidade Federal do Ceará  
gustavo\_henrique.l@hotmail.com

DOI: [https:// 10.5281/zenodo.18227633](https://10.5281/zenodo.18227633)

*Recebido em 19 de fevereiro de 2025*

*Aceito em 17 de abril de 2025*

**Resumo:** O texto literário se faz presente em nossas vidas de diversas formas, especialmente no contexto escolar, onde recebe destaque nas atividades pedagógicas, em conformidade com o currículo e os documentos normativos atuais. No entanto, a inadequação dos materiais didáticos aos objetivos de ensino é um desafio significativo para o estudo do texto literário no Brasil. Diante disso, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa-descritiva, documental e bibliográfica, tem como objetivo analisar uma proposta de atividade de compreensão e interpretação do texto literário. A análise é fundamentada nas diretrizes do ensino de literatura presentes na BNCC (2018) e nos estudos de Cosson (2015; 2022). A atividade analisada faz parte da obra Português: Linguagens (Cereja; Vianna, 2022). O estudo busca verificar se a proposta atende às orientações oficiais para o ensino, contribuindo para o letramento literário dos alunos. Os resultados indicam tanto convergências quanto divergências entre a atividade e as orientações oficiais, sendo as divergências mais prevalentes na proposta analisada.

**Palavras-chave:** Leitura. Livro didático. Letramento literário. Português: Linguagens.

**Abstract:** Literary texts are present in our lives in various ways, especially in the school context, where they receive prominence in pedagogical activities, in accordance with the curriculum and current normative documents. However, the inadequacy of teaching materials to the established educational objectives is a significant challenge for the study of literary texts in Brazil. Therefore, this research, with a qualitative-descriptive, documentary, and bibliographic approach, aims to analyze a proposal for a comprehension and interpretation activity of literary texts. The analysis is grounded in the teaching guidelines for literature present in the BNCC (2018) and the studies of Cosson (2015; 2022). The activity analyzed is part of the work Português: Linguagens (Cereja; Vianna, 2022). The study seeks to verify whether the proposal meets the official teaching guidelines, contributing to students' literary literacy. The results indicate both convergences and divergences between the activity and the official guidelines, with divergences being more prevalent in the analyzed proposal.

**Keywords:** Reading. Textbook. Literary literacy. Portuguese: Linguagens.

## 1 Introdução

A literatura existe há tempo suficiente para compreendermos a sua grandiosa importância para a humanidade. Ela está presente e entrelaçada, significativamente, em nossa evolução como seres constituídos de múltiplas linguagens, sentimentos, imaginários e tantos outros fragmentos que fazem parte de nosso existir. Afinal, constituímos a vida também por meio das palavras, que são a fonte inesgotável do saber literário e que, também, conduzidas por aqueles que fazem literatura, sintetizam, recriam, reelaboram, questionam, impulsionam, definem e expressam diversas particularidades humanas.

Segundo Todorov (2009), “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”. Assim, seu existir através da palavra enriquece a existência humana, o que fortalece e reafirma a importância dessa arte milenar para nós, seres humanos. Todo esse potencial que os saberes literários fomentam, frequentemente, acaba por perder-se quando se chega à sala de aula, principalmente nas aulas de leitura e literatura. Isso se dá porque as aulas de leitura do texto literário, as quais poderiam proporcionar um momento e um espaço ricos de significado, seguem enfrentando diversos desafios, dia após dia.

Observa-se que, no Ensino Fundamental, principalmente nos anos finais, o ensino de literatura é bastante fragilizado. Antunes (2003, p. 28) destaca que as atividades de leitura escolar, sobretudo nesta etapa da educação básica, se dão sem gosto e sem prazer, pois é reduzida a “momentos de exercícios (...) realizados, quase sempre, com interesses avaliativos”, o que esvazia, desse modo, a prática de leitura literária. Cosson (2018, p. 29), por sua vez, adverte que o professor deve criar condições para que as aulas que envolvem a literatura sejam pautadas em uma “busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos são inseridos”. Nesse contexto, os livros didáticos de língua portuguesa são um importante recurso para que essas aulas possam acontecer.

Este estudo se propõe, então, a analisar uma proposta de atividade que envolve o texto literário presente em um livro didático destinado ao 9º ano do ensino fundamental, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup>, na edição de 2024. O objetivo principal é, por meio de uma pesquisa qualitativo-descritiva, documental e bibliográfica, investigar se a proposta, que compõe a obra *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), encontra-se em conformidade com as orientações oficiais brasileiras voltadas para o estudo do texto literário, presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, e contribui, consequentemente, para a ampliação do letramento literário dos estudantes.

Considera-se que os livros didáticos que chegam aos alunos de todo o Brasil, através do avanço das políticas públicas como o PNLD, precisam estar alinhados tanto ao que se encontra nos documentos oficiais, quanto às práticas docentes e às propostas pedagógicas. Assume-se, pois, que a falta deste alinhamento se constitui como um dos desafios a serem enfrentados por professores de língua portuguesa e literatura para que possam contribuir efetivamente para a formação de alunos leitores. Este estudo é relevante, pois, por estarmos lidando com um novo momento da execução do PNLD,

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma das mais antigas políticas públicas voltadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias nas redes públicas de Ensino do Brasil. Por meio deste programa, as escolas brasileiras recebem os materiais de forma regular e gratuita. Dado o grande investimento para a distribuição das obras, é necessário que os materiais sejam devidamente avaliados e atendam as expectativas de professores e alunos para a promoção de uma educação de qualidade.

visto que, agora, sete anos após a publicação da BNCC, esperamos nos deparar com propostas de ensino do texto literário que estejam correlacionadas com o que foi referendado nos textos normativos mencionados.

O trabalho com o texto literário nos livros didáticos tem chamado a atenção de diversos pesquisadores brasileiros, o que demonstra a importância de estudos que investigam o objeto de estudo supracitado. Apresentam-se como exemplos as pesquisas de Débora Nascimento (2019), Andreia Oliveira (2023) e Diná Santos (2024). Sobre estes estudos são tecidos alguns comentários a seguir.

Nascimento (2019), além de investigar quais as expectativas existentes no guia do PNLD 2017 para o componente de língua portuguesa e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) em relação à leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, pesquisou como um conjunto de atividades presente em uma obra aprovada pelo guia indicado aborda o texto literário. O material analisado foi a obra *Português: linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015) e, a partir dela, a autora constatou a ausência de discussões sobre o letramento literário e as especificidades da leitura literária, contrariando as orientações oficiais. Conforme a autora, as atividades didáticas analisadas parecem refletir a lacuna existente entre as expectativas e a falta de discussão sobre possibilidades de contribuição para a formação do leitor literário.

Oliveira (2023), por sua vez, analisou as adequações e inadequações de um livro didático do quinto ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a formação do leitor literário. As atividades analisadas faziam parte da obra coletiva *Vem voar: língua portuguesa*, de 2017, cuja editora responsável é Aline Ribeiro Silvestre. A autora concluiu que, apesar de a obra ser composta por uma diversidade de gêneros textuais literários e os textos serem apresentados de forma integral, o que constitui aspecto positivo do material analisado, os questionamentos propostos pelos autores da obra não contribuíam para a apreensão da qualidade estética do texto nem de aspectos relacionados aos sentidos do texto. Além disso, em algumas seções, os textos eram usados apenas como pretextos para o estudo linguístico.

Por fim, Santos (2024) analisou uma proposta de leitura literária inserida no livro didático *Araribá Conecta: português* (Paiva, 2022), do 8º ano do ensino fundamental. A autora verificou em que medida a proposta se adequa às orientações provenientes da BNCC (Brasil, 2018) e dos estudos que versam sobre o letramento literário. Por meio dos resultados, a autora atesta que há lacunas a serem preenchidas. Conforme Santos (2024 p. 27), as atividades enfatizam questões linguísticas e os aspectos voltados para a construção dos sentidos do texto literário são relegados a segundo plano.

Diante disso, reforça-se que a adequação das obras didáticas ao objetivo de contribuir para a formação do leitor literário constitui-se como um desafio contemporâneo para um ensino produtivo de literatura. Ao considerar um livro didático voltado para o 9º ano do ensino fundamental, que encerra a etapa dos anos finais, este artigo contribui para as pesquisas que consideram esse objeto de estudo. Além disso, a obra analisada, por ser recente, pode apresentar dados que permitam averiguar como se encontra o processo de consolidação das ideias presentes na BNCC (Brasil, 2018), já que a edição de 2024 do PNLD é a segunda após a homologação da nova lei.

Este estudo se faz relevante, também, por discutir os pressupostos que orientam uma prática de ensino mais produtiva, constatando de que forma essas ideias se concretizam nas obras didáticas. Dessa forma, esta pesquisa se constitui como um modelo de avaliação de materiais didáticos, podendo inspirar outros professores a realizarem uma análise mais pormenorizada e criteriosa dos manuais que são disponibilizados nas escolas, considerando os objetivos que estabelecem para suas

aulas. Tendo em vista uma leitura mais produtiva possível deste artigo, ele foi organizado em quatro seções além desta introdução. Primeiro, propõe-se uma discussão sobre o trabalho com a leitura do texto literário preconizado no Brasil, considerando as orientações presentes na BNCC (Brasil, 2018). Em seguida, discutem-se ideias relacionadas à leitura do texto literário e ao letramento literário. Tais discussões embasam as análises propostas. Após isso, apresentam-se, os achados deste estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais. A seguir discutem-se as ideias presentes na BNCC (Brasil, 2018) sobre o estudo do texto literário.

## 2 A Base Nacional Comum Curricular e a leitura do texto literário

A Base Nacional Comum Curricular – ferramenta que orienta as práticas escolares no Brasil – é uma das maiores referências em se tratando dos objetivos de aprendizagem na educação básica. De modo geral, no tocante ao ensino de língua portuguesa, o documento designa que as aulas voltadas para este componente curricular devem oportunizar aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Dentre essas experiências, inserem-se, pois, as práticas de letramento literário.

Isso é comprovado quando, ao apresentar as orientações sobre o eixo leitura, a BNCC (Brasil, 2018) indica que dada prática social decorre da interação entre os interlocutores por meio de textos escritos, orais e multissemióticos e da sua interpretação, sendo um dos exemplos dessa prática as leituras para fruição estética de textos e obras literárias. O documento, que define, discute e debate sobre a trajetória de alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio, apresenta singularidades relevantes ao falar sobre o ensino de literatura. Uma das competências específicas para o ensino de língua portuguesa no Brasil para o ensino fundamental, por exemplo, preconiza um aluno apto a:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Com isso, atesta-se que o documento reserva um lugar significativo ao trabalho com o texto literário, o qual deve ultrapassar os métodos tradicionais, que não contribuem para que os estudantes possam interagir de forma consistente com os textos de tal categoria. Uma das estratégias adotadas no documento para que dado trabalho fosse assegurado foi atribuir um espaço específico para a arte literária dentre os campos de atuação social<sup>2</sup> estabelecidos. O campo de atuação artístico-literário se caracteriza

---

<sup>2</sup> Na BNCC, uma das categorias organizadoras do currículo diz respeito aos campos de atuação social, assim “os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas (Brasil, 2018, p. 84). De acordo com o documento “a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p.84).

por, ao aluno, “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e (...) oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (Brasil, 2018, p. 138).

Ademais, ao tratar da complexidade das práticas de leitura, a Base indica que as atividades relacionadas a este eixo devem progredir ao longo da educação básica e tal complexidade pode se expressar pela articulação:

da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 75).

O trecho traz à luz a questão que toca em um dos aspectos mais importantes no que diz respeito à leitura do texto literário em sala de aula: a seleção de textos. O ensino tradicional de literatura, em qualquer etapa de ensino, enfatiza o estudo do cânone, o que, muitas vezes, afasta os estudantes da prática social em evidência. Quando se propõe um ensino de literatura mais significativo, não se quer dizer que o cânone deva ser deixado de lado. No entanto, deve haver espaço para outras manifestações que dialoguem com a realidade do estudante, o que promove uma interação mais significativa entre leitor e obra. Ressalta-se que, sendo objetivo do professor, estas obras podem até se apresentar como ponto de partida para que os estudantes possam acessar obras dos autores já consagrados pelos currículos escolares.

Outro ponto forte é o vislumbre da dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, que visa a garantir a formação de “um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p. 138).

Nos momentos em que se fala sobre a leitura do texto literário, é percebida, no documento, uma preocupação em dar destaque às frutíferas potencialidades que o trabalho com o texto literário pode construir. É necessária, então, a implementação de novos arranjos, de novas metodologias e, principalmente, de educadores comprometidos em levar esse potencial rico de sentidos para a sala de aula.

Conforme as orientações oficiais, é responsabilidade da escola, na etapa dos anos finais, dar continuidade à formação do leitor literário, iniciada em etapas anteriores. Para tanto, há vários conteúdos que devem ser trabalhados para que os alunos possam reconhecer a condição estética desse tipo de leitura e escrita. São exemplos:

Conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (Brasil, 2018, p. 138).

Adverte-se, no entanto, que não se deve deixar de lado o objetivo principal da leitura que, como já fora salientado, dialoga com a função humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, não meramente utilitária.

Além disso, o documento destaca a relevância do trabalho com o texto literário para o exercício da empatia e do diálogo, uma vez que arte e literatura:

permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p. 139).

Por meio de um ensino tradicional, tais objetivos não podem ser alcançados. Por isso, são importantes materiais que contribuam para que o professor tenha meios para praticar o que é previsto por tais orientações oficiais.

Salientamos, ainda, nesta discussão, a importância da formação inicial e continuada de todos os docentes que trabalham com estes objetos de conhecimentos. Lidamos com uma língua dinâmica, em um tempo em que as relações, gostos e interesses modificam-se rapidamente e os estudantes estão conectados às diversas realidades paralelas ao ensino escolar. Manter os estudos atualizados pode ser um potente diferencial e, com isso, poderemos cada vez mais fomentar uma educação centrada nas realidades que se apresentam a todo instante à nossa frente.

As ideias presentes na BNCC (Brasil, 2018) dialogam estreitamente com as noções de letramento literário e de formação do sujeito leitor, sobre as quais discutimos a seguir.

### 3 Letramento literário e formação do sujeito-leitor

A base do que é literário é a Literatura e essa palavra possui diferentes sentidos, a depender do seu uso. Para Zilberman (2012), a literatura pode ter sentidos variados, que podem abarcar desde uma bibliografia que reúne informações sobre determinado assunto até as obras publicadas com pretensões artísticas. Porém, a autora enfatiza que:

Atualmente, a literatura busca dar conta de um universo mais restrito, que acolha apenas a produção que lida com a fantasia e a ficção, manifesta-se por intermédio da linguagem verbal e tem propósitos artísticos, de preferência inovadores (Zilberman, 2012, p. 29).

Esse recorte é fundamental para localizarmos a literatura dentro de um campo de significado que a considere como arte, logo, como um fazer artístico. A Literatura é constituída por palavras e essas palavras acabam por possibilitar um universo inesgotável de possibilidades. De acordo com Cosson (2022), nosso corpo linguagem também é formado por palavras. Assim, quanto mais usamos a língua, maiores são as circunstâncias de interação, maior é o nosso mundo. O mundo do leitor é, portanto, ampliado, já que, por intermédio das palavras, esse mundo é expandido e acabamos por experienciar durante a leitura vivências que não necessariamente são nossas, mas nos atravessam de maneira singular a depender de nossa “bagagem”. Constituímos, então, um elo com a leitura.

Nesse sentido, faz-se importante destacar que a Literatura pode também viabilizar aos seus leitores posturas críticas. Principalmente, quando há oportunidades

de construção de questionamentos dos discursos padronizados, da observação para além das experiências, da reconstrução e vivenciamento do inimaginável, dando, então, a este leitor, o poder de partilhamento do seu próprio modo de fazer linguagem, que por ser dele também é de todos. Essas experiências tornam-se ainda mais importantes pelo fato de vivermos numa sociedade repleta de desinformação, de desigualdade social e de violência. Assim, é possível que a literatura, revelando-se através da palavra como possibilidade de resistência, conforme nos lembra Zilberman (1985), potencializa e enriquece nossa condição de sujeito. A autora lembra que a literatura:

Sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (Zilberman, 1985, p. 22).

Desta forma, quando trabalhamos a Literatura de maneira significativa, podemos construir e reforçar tanto a cidadania quanto a inclusão. Podemos também oportunizar que a partir dela, possamos desenvolver práticas humanizadoras, reflexivas e significativas. Quando inserimos a Literatura na sala de aula, esbarramos com tensões que ainda estão longe de ser superadas. Observamos, primeiramente, como bem pontua Cosson (2022), que a literatura sobrevive pela tradição e por causa das exigências encontradas nos currículos. O autor também enfatiza que, no ensino fundamental, como já elucidado neste texto, a literatura tem a função de sustentar a formação do leitor, diferente do ensino médio que se destaca pelo ensino da cultura literária brasileira. Considera-se, pois, que é no ensino fundamental<sup>3</sup> que as práticas de letramento literário podem - e devem - ocorrer de maneira mais frequente e consistente.

Cosson (2015) discorre sobre três concepções de letramento literário. A primeira concepção consiste em determinar que o letramento literário se faz pelo contato com o texto literário. O autor explica que se trata de uma “concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários” (Cosson, 2015, p. 181). Essa perspectiva tende a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita desses textos, vindo à tona, assim, a escolarização da leitura literária, que é pretexto para o ensino da escrita.

Já na segunda concepção, concebem-se duas maneiras de compreender o conceito de letramento literário. A primeira concebe a literatura como uma prática social da escrita. Já a segunda maneira está relacionada à construção literária de sentidos. O autor revela que:

o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos (Cosson, 2015, p.182).

---

<sup>3</sup> É importante assegurar que tal afirmação provém de diagnósticos realizados por diferentes estudiosos, mas defendemos que, em todas as etapas da educação básica, deve haver investimento em práticas que visem a ampliar o letramento literário dos estudantes.

Essa maneira de definir o letramento literário é muito mais abrangente pois considera outros aspectos que atravessam o contexto como elementos fundamentais para que haja, de fato, uma experiência com o texto literário que não utilize apenas o contato com a materialidade textual como única possibilidade constituinte do letramento literário. O autor explica:

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário, porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (Cosson, 2015, p.182).

Por último, a terceira perspectiva para pensarmos o letramento literário é menos frequente pois mobiliza estudos culturais no campo literário. Trata-se de um olhar que busca as bases ideológicas que serviram para sua produção e estão presentes nos textos literários de diferentes maneiras. É uma linha que busca desenvolver competências para além da literatura. Assim, essa concepção destina-se a ampliar a consciência crítica daqueles que entram em contato com o texto literário. Segundo o autor,

o termo letramento literário parece recobrir o campo da atividade crítica contemporânea, agora visto não pelo lado da especialização, mas do leitor 'comum', sendo, portanto, uma competência a ser desenvolvida em um nível que ultrapassa a associação da literatura com a aprendizagem da escrita como se verificou na primeira concepção, ainda que permaneça no horizonte escolar (Cosson, 2015, p.183).

Tais concepções olham para o texto literário e para o letramento literário de maneiras distintas, porém sem uma total desconexão entre elas. É importante observar que, mesmo com essa distinção, não há uma concepção mais certa ou errada do que outra. Há aqui diversas maneiras de se pensar o letramento literário. Todas são importantes e possibilitam variadas formas de se trabalhar com a literatura. Acreditamos que cada uma delas contribui, à sua maneira, para enriquecer o contato dos discentes e dos docentes com a arte literária.

Neste trabalho, considerando as orientações presentes na BNCC (Brasil, 2018), a hipótese é de que a segunda concepção orienta a produção das atividades, já que localiza o letramento literário dentro de uma prática social da escrita, assim como também admite que conceito de letramento se relaciona diretamente com a ideia da leitura efetiva do texto literário. É importante salientar que utilizaremos as outras concepções para analisarmos o material didático escolhido com intuito de enriquecermos as observações deste corpus de investigação. Tais posicionamentos foram utilizados pelo autor para dissertar sobre a segunda concepção.

Nas seções 2 e 3, foram discutidas as ideias consideradas para as análises presentes neste estudo. Esses pressupostos se constituem como importantes parâmetros para que a apreciação da atividade possa ocorrer da forma mais consistente possível. Na seção a seguir, apresenta-se a análise realizada.

#### 4 O trabalho com o texto literário em um livro didático do 9º ano do ensino fundamental

O livro didático ao qual pertence a proposta de atividade a ser analisada é a obra *Português: Linguagens – 9º ano*, de 2022, escrita por William Cereja e Carolina Vianna. Os autores assumem a perspectiva enunciativa e sociointeracionista de língua, alinhando-se, em primeira análise, ao que diz a BNCC (Brasil, 2018).

O volume é dividido em quatro unidades, sendo a segunda a unidade de nosso interesse, já que trabalha especificamente com o campo de atuação artístico-literário. Cada unidade é dividida em 3 capítulos com distintos assuntos que se relacionam com o estudo da língua portuguesa, considerando-se os diferentes eixos de ensino. O assunto escolhido para o estudo do texto literário na unidade em evidência é o amor. O tema é introduzido a partir de uma revisão dos vários significados de amor. Os autores explicam:

O amor é a temática explorada nos capítulos que formam esta unidade. Neles, poemas, contos e crônicas, do campo artístico-literário, são os textos em destaque e que levam o jovem aluno a refletir a respeito de relações amorosas e dos diferentes conceitos de amor, percebendo-se e cuidando de sua saúde física e emocional (Cereja; Vianna, 2022, p. 59).

Vale ressaltar que a ideia de amor aqui trabalhada é a mais convencional, que se liga simbolicamente aos corações partidos, flechados, sangrando, às rosas vermelhas, aos casais apaixonados etc. Nas orientações para os professores, é solicitado que antes de iniciar o tema, seja discutido na sala de aula sobre o que é o amor. Destacamos, também, os gêneros textuais elencados para a unidade: poemas, contos e crônicas, todos relacionados ao campo artístico-literário.

Há, na apresentação da unidade, um trecho de um poema de Carlos Drummond de Andrade (2009), cujo título é “O mundo é grande”, e uma pintura do surrealista francês Marc Chagall (1915), que retrata sua amada esposa na obra, intitulada “O aniversário”. Essas manifestações artísticas aparecem na tentativa de aguçar o olhar dos estudantes para o tema. Ao professor, orienta-se que se observem detalhes da pintura, como as cores, os objetos, a maneira como o casal interage e, logo depois, que se realize a leitura do poema de Drummond. A figura 1 ilustra a tarefa.

**Figura 1** - Página de abertura da Unidade 2 - “Amor”

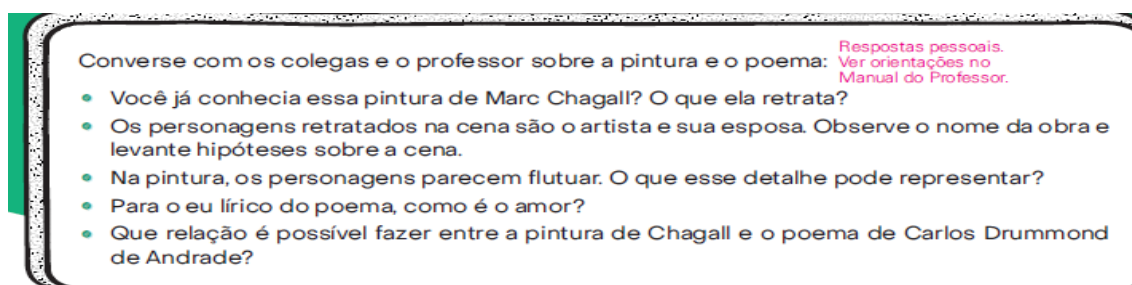


Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 90-91).

Ainda, nesta seção, encontra-se um quadro com perguntas sobre a temática, o poema e a pintura, as quais conduzem os leitores a estabelecerem relações entre os textos e o tema da atividade. O quadro chama atenção para que as perguntas sejam respondidas de modo pessoal e que a discussão seja entre os colegas e professores. Tais perguntas estão relacionadas diretamente às obras apresentadas.

Identificamos, assim, a intenção de despertar a curiosidade e instigar o desenvolvimento do assunto a partir das questões, trabalhando inferências e elaboração de hipóteses. Nota-se, a partir dessas observações, um trabalho com habilidades de leitura interpretativa das obras, sem construir, porém, uma relação pessoal significativa. Isso porque o espaço para os alunos manifestarem concretamente suas próprias visões sobre o tema é reduzido. Os questionamentos podem ser observados na figura 2.

**Figura 2** - Box de perguntas sobre a temática da unidade



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 91).

Defendemos que a tentativa de acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, as obras e os artistas, visando à motivação para a realização da atividade é parcialmente bem-sucedida. O levantamento de hipóteses e as inferências possibilitados pelas perguntas, por atribuírem um papel de agente na construção dos sentidos dos textos ao aluno, é um ponto forte da tarefa. Todavia, os alunos poderiam contribuir ainda mais caso fossem convidados a expressarem suas visões sobre o tema (uma possibilidade seria questioná-los sobre o que eles mesmos pensam sobre o que é amor), o confronto dessas ideias com o que é expresso nos textos poderiam resultar em discussões pertinentes.

A proposta a ser analisada encontra-se no capítulo 1 da unidade em evidência, o qual é intitulado “O tempo do amor”. Além da motivação presente na abertura da unidade, o capítulo conta com uma outra atividade introdutória, o que é coerente, visto que o texto a ser lido, assim como qualquer outro, requer mobilização de conhecimentos específicos para uma interação mais efetiva. Na introdução do capítulo, são expostos os objetivos pedagógicos, um texto introdutório que questiona sobre a temática do texto literário que será estudado, além de uma tirinha ligada ao tema principal desta seção. Os objetivos pedagógicos visam desenvolver a análise do texto literário, a leitura de poemas de importantes poetas brasileiros, a prática da declamação de poemas, o estudo das características do poema, da paródia deste poema, o estudo de diferentes estruturas e métricas de poemas culminando na produção de um poema ou uma paródia de poema. Observa-se que os objetivos abrangem diferentes práticas de linguagem, no entanto, neste estudo, o foco se dá exclusivamente às tarefas voltadas para a leitura propriamente dita.

O texto motivador presente no início do capítulo orienta a elaboração de perguntas sobre o tema. Questionamentos como “O que é o amor?” e “O que dizem os grandes poetas sobre o amor?” são algumas das indagações contidas neste parágrafo introdutório. Tais perguntas podem gerar, sim, boas discussões sobre o tema e aguçar a

curiosidade dos estudantes, visto que se espera que todos possuam alguma noção sobre a temática. É preciso certificar-se de que não há apenas a apresentação de questionamentos para os estudantes, mas também uma condução produtiva dos estudantes, o que deve oportunizar um espaço de construção coletiva a partir de diversas visões sobre o assunto gerador.

Os autores se preocupam em indicar para os professores possibilidades de como tornar esse momento mais prazeroso e instigante. A indicação propõe mobilizar práticas do campo artístico-literário, como a análise do gênero poema com o intuito de explorar os elementos essenciais da constituição deste gênero. A observação da estrutura, da métrica, da interpretação, da rima, dos elementos intertextuais e das figuras de linguagem podem fazer parte do trabalho inicial com o gênero. Indo ao encontro do que diz a primeira concepção de letramento literário proposta por Cosson (2015).

Defendemos que é preciso ter cautela com esse tipo de abordagem, pois há o risco de a fruição do texto literário se perder neste processo. A conexão emocional do leitor com o texto literário, com os personagens, com o tema e com universo que envolve o texto tem que ser levada em conta e estimulada através de uma leitura que proporcione uma experiência leitora em que o estudante possa também ser humanizado por essa prática.

A orientação destinada ao professor pode diversificar as possibilidades do manejo do texto literário, mas ainda não é suficientemente favorável porque repassa inteiramente para o professor a responsabilidade de encontrar outras práticas metodológicas. É importante frisar que acreditamos que o professor tem competência para tal, mas por se tratar de um material didático que promete apoio pedagógico, deve dispor de sugestões de estratégias consideráveis que envolvam alunos e professores.

Aos alunos é apresentada uma tirinha para a progressão dos trabalhos. Tal recurso também faz parte de metodologias que visam estimular a imaginação dos alunos para adentrar no universo do texto. Trata-se de uma obra de Caetano Cury, quadrinista e aquarelista, conhecido por seu trabalho “Téo & O Minimundo”, um projeto *webcomic* que surgiu em 2012 e reúne milhares de fãs interessados em tirinhas com textos simples, curtos e repleto de reflexões. A tirinha ilustrada por meio da figura 3 traz um diálogo entre um homem e uma mulher sobre o sentimento do amor.

**Figura 3** - Tirinha sobre a temática do capítulo “O tempo do amor”



CURY, Caetano. Eu amo você. Como sabe?, 2019 (aquarela, 15 cm x 15 cm). In: *Téo & o Minimundo: o lugar do outro*. Edição do autor, 1ª jan. 2020.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 93).

No diálogo, a moça, ao afirmar que ama o rapaz, é questionada sobre o sentimento que afirma sentir. Afinal, ela o ama ou ama o sentimento que dedica a ele? Não há respostas para essa interrogação, o que leva a outro questionamento que também não é respondido de maneira concreta, e sim, subjetiva ao final do texto. O diálogo tende a reforçar a imprecisão do sentimento “amor” e a sua abstração que acaba gerando mais perguntas do que respostas. As ilustrações tendem a ajudar na discussão e nas possíveis compreensões textuais, o que pode ser valioso para a discussão do tema.

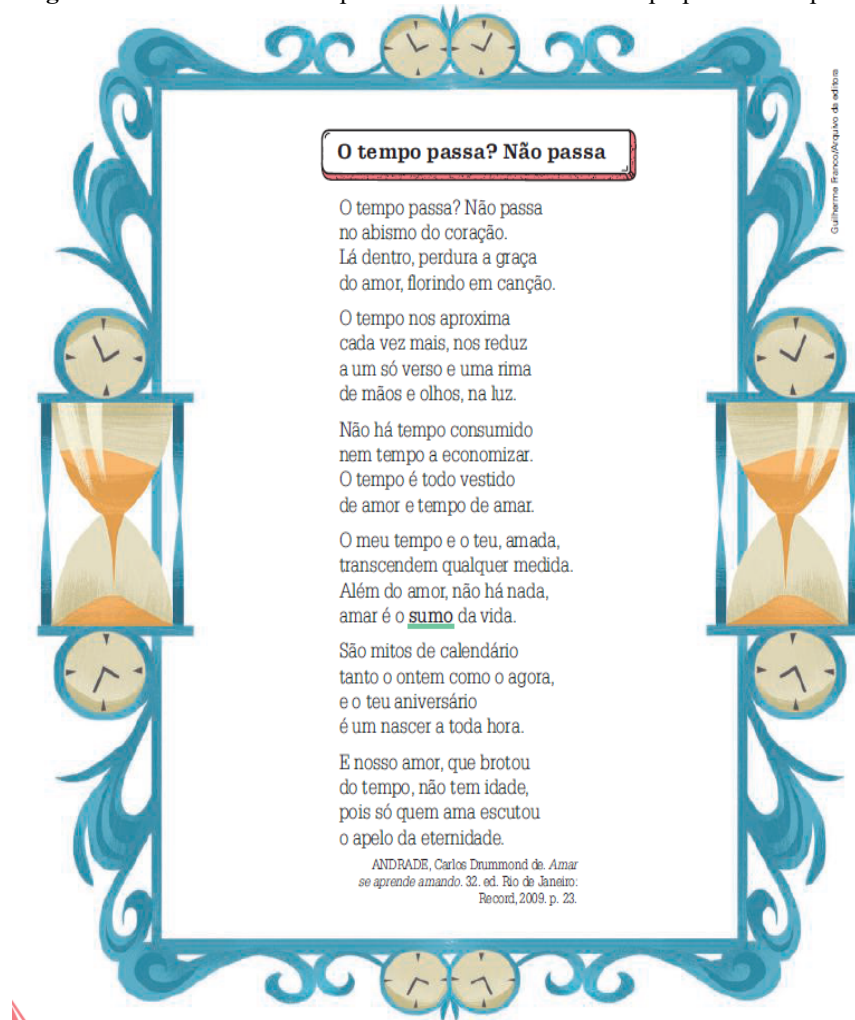
Esses recursos buscam atender à necessidade de se trabalharem temáticas contextualizadas que se relacionam com os alunos e podem efetivar uma leitura significativa dos textos que serão lidos. Segundo Colomer (2007), o texto literário tem o poder de reconfigurar as práticas humanas, oferecendo meios de compreendê-las e ao utilizarmos estes textos, entramos em contato com a literatura e, assim, é possível construirmos um ambiente com possibilidades de negociarmos valores que permeiam uma manifestação cultural, aqui, o amor.

Tal atividade pode ser considerada como preditiva, pois antecipa as informações que serão trabalhadas posteriormente, além de acionar conhecimentos prévios dos alunos através das possibilidades de inferências estabelecidas pela construção de hipóteses ao longo do diálogo presente na tirinha.

Por conseguinte, os textos escolhidos para a atividade principal do capítulo são de grandes escritores brasileiros, Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes. Ambos integram a lista do cânone brasileiro por possuírem uma extensa e valiosa produção literária repleta de textos clássicos. Obras que marcam presença nas salas de aula da educação básica até a superior e, constantemente, estão presentes nos exames admissionais para ingresso nas universidades de todo o Brasil. Cabe destacar que são obras importantíssimas para o ensino, e os alunos têm o direito de acessá-las, mas precisam fazer parte dessas práticas como possibilidades e não como únicas e exclusivas leituras. Além disso, em se tratando da temática “amor”, há diversas obras fora do cânone que podem motivar discussões.

O poema de Drummond a ser lido é “O tempo não passa? Não passa” e é apresentado da seguinte maneira:

**Figura 4** - Texto inicial do capítulo 1 da unidade 2 “O tempo passa? Não passa.”



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 94).

Observamos, na materialidade desse primeiro poema, um contraste claro entre o tempo e o amor. Embora o amor perdure com o passar do tempo, o eu lírico demonstra não sentir essa passagem e conserva este amor a sua amada como algo valioso. As marcas do tempo, o calendário, o hoje e o amanhã são apenas detalhes que, comparados ao sumo da vida, o amor, não importam. É interessante observar a entrega do eu lírico ao sentimento que norteia a sua vida, percebemos, pois, uma construção que reverencia o poder mágico deste sentimento, capaz, segundo a voz do poema, de transcender qualquer medida de tempo e “abraçar” a eternidade.

O segundo poema é um clássico veterano facilmente encontrado nos livros didáticos de língua portuguesa. O “Soneto de fidelidade”, de Moraes, escrito em 1939, foi, inicialmente, publicado no livro Poemas, Sonetos e Baladas (1946) e é bastante conhecido por fazer parte da entrega total do eu lírico ao sentimento do amor. Interessante destacar a pintura que vem junto ao poema. O quadro chamado “Os amantes” (2006), da artista Zanara Sabina Nedelcheva Williams, ajuda a construir a ideia de amor percebida neste capítulo. A composição, que pode ser observada na figura 5, parece deixar claro como o sentimento revelado pelo casal, aparentemente, apaixonado, se manifesta através do envolvimento de ambos.

**Figura 5** - Segundo texto do capítulo 1 da unidade 2 “Soneto de Fidelidade”



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 95).

O poema e a pintura parecem se encaixar plenamente. O cuidado e o cultivo por esse outro que é amado de maneira intensa ganha destaque tanto no texto verbal quanto no não-verbal. Assim, tal explanação desta vivência amorosa, ajuda a construir essa ideia intensa do amor, que mesmo com as adversidades prevalece e pode vencer os maus dias, os desacordos, os conflitos e a tristeza.

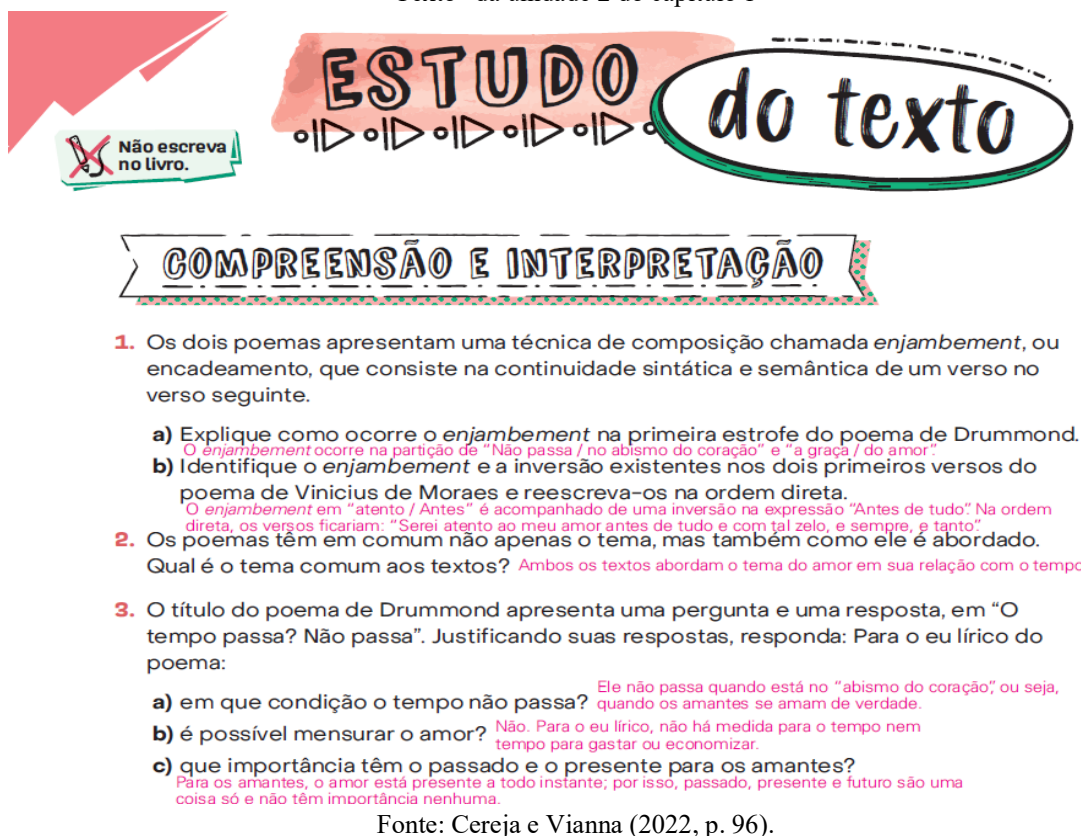
São estes os textos que ganham atenção neste capítulo. Constata-se, por meio dessas breves análises, que os textos podem fomentar variadas discussões sobre o tema, já que é abordado a partir de diferentes perspectivas. Espera-se, com isso, averiguar de que forma essa potencialidade é considerada nos questionamentos e nas tarefas propostas.

O capítulo se divide em diferentes seções. Primeiro, há a seção “Estudo do texto”, segmentação essa que pretende trabalhar em algumas direções distintas objetivando uma análise didática do texto. A divisão é feita em quatro subseções: a primeira chama-se “Compreensão e interpretação”, a segunda é intitulada “A linguagem do texto”, a terceira é nomeada de “Trocando ideias” e a quarta, “Oralidade em foco”.

Neste trabalho, ressaltamos que será analisado somente a primeira subdivisão, “Compreensão e interpretação”, para que possamos, como aqui já revelado, observar como as orientações da BNCC (Brasil, 2018) e os estudos sobre o letramento literário proposto por Cosson (2015) se relacionam com as questões iniciais desta obra. É importante salientar que reconhecemos a importância dos demais eixos temáticos para a contribuição no desenvolvimento do letramento literário, porém, dada a delimitação do nosso trabalho, analisaremos somente as atividades de leitura propriamente ditas.

Na figura 6, podem ser observados os primeiros questionamentos.

**Figura 6** - Questões de 1 a 3 da subseção “Interpretação e compreensão” presente na seção “Estudo do Texto” da unidade 2 do capítulo 1



**1.** Os dois poemas apresentam uma técnica de composição chamada *enjambement*, ou encadeamento, que consiste na continuidade sintática e semântica de um verso no verso seguinte.

a) Explique como ocorre o *enjambement* na primeira estrofe do poema de Drummond.  
*O enjambement ocorre na partição de "Não passa / no abismo do coração" e "a graça / do amor".*

b) Identifique o *enjambement* e a inversão existentes nos dois primeiros versos do poema de Vinícius de Moraes e reescreva-os na ordem direta.  
*O enjambement em "atento / Antes" é acompanhado de uma inversão na expressão "Antes de tudo". Na ordem direta, os versos ficariam: "Serei atento ao meu amor antes de tudo e com tal zelo, e sempre, e tanto".*

**2.** Os poemas têm em comum não apenas o tema, mas também como ele é abordado. Qual é o tema comum aos textos? *Ambos os textos abordam o tema do amor em sua relação com o tempo.*

**3.** O título do poema de Drummond apresenta uma pergunta e uma resposta, em "O tempo passa? Não passa". Justificando suas respostas, responda: Para o eu lírico do poema:

a) em que condição o tempo não passa? *Ele não passa quando está no "abismo do coração", ou seja, quando os amantes se amam de verdade.*

b) é possível mensurar o amor? *Não. Para o eu lírico, não há medida para o tempo nem tempo para gastar ou economizar.*

c) que importância têm o passado e o presente para os amantes?  
*Para os amantes, o amor está presente a todo instante; por isso, passado, presente e futuro são uma coisa só e não têm importância nenhuma.*

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 96).

Segundo Zilberman (1991), o livro didático concebe o ensino de literatura a partir de um tripé conceito: leitura-texto-exercício. Esses exercícios deveriam, pois, motivar os alunos na consolidação da habilidade de decodificação dos textos e no desenvolvimento do gosto dos discentes pela literatura, reconhecendo a sua importância e respeitando a tradição ali presente. Sem dúvida, a leitura é o fenômeno que respalda o ensino da literatura como bem afirma a autora, mas também efetiva o ensino da literatura.

Na questão que abre essa subseção, observa-se de imediato um olhar sobre a estrutura do gênero, ou seja, sobre a técnica de composição encontrada no poema: o encadeamento. A própria questão procura definir, brevemente, o conceito destacado. Tal abordagem, exploratória, solicita ao estudante, no item (a), uma explicação de como é percebida a técnica nos textos. Já no item (b), é solicitado ao estudante as inversões advindas da técnica observada no item anterior para, em seguida, o aluno reescrever os versos na ordem direta.

Apesar de mobilizar alguns conhecimentos dos leitores e poder promover um aprofundamento sobre as técnicas de composição textual, o que é importante, a questão dificilmente despertará interesse nos estudantes, visto o caráter mais formal da solicitação. A problemática, lembramos aqui, não consiste somente neste tipo de indagação, mas em percebê-la como prioridade recorrente nas atividades.

A questão seguinte aborda a temática presente nos dois poemas. Ela solicita ao leitor que identifique a temática e a maneira como essa temática é trabalhada. Observamos, desta vez, mais uma questão trabalhada a partir da centralidade do texto, só que, desta vez, no nível do significado.

Na terceira questão, que é dividida em três itens, o trabalho com texto literário solicita um olhar mais centrado no eu lírico, a partir do título do poema. Assim, o

tempo, a mensuração do amor e o passado juntamente com o presente dos amantes são, respectivamente, o foco de cada item.

Observamos, assim, o que Cosson (2022) aponta como processamento linear do texto, que parte do texto para o autor, o que restringe, logo de início, uma efetivação mais significativa da leitura, deixando-a em total dependência da materialidade textual, esta que deveria mediar esse evento comunicativo e não o único recurso a ser considerado quando levamos em conta o processo de leitura, sobretudo do texto literário. As questões que dão continuidade à tarefa podem ser conferidas na figura 7.

**Figura 7** - Questões de 4 a 6 da subseção “Interpretação e Compreensão” da seção “Estudo do Texto” da unidade 2 do capítulo 1

- 4.** Considere o *enjambement* presente nestes versos da segunda estrofe do poema de Drummond:

-----●○-----  
[O tempo] nos reduz  
a um só verso e uma rima  
de mãos e olhos, na luz.  
-----●○-----

Interprete: O que é uma “rima de mãos e olhos”?

É uma sintonia ou grande afinidade entre os amantes.

- 5.** Troque ideias com o professor e os colegas e explique: Para o eu lírico do poema de Drummond, que relação existe entre amor, tempo e eternidade?  
*Para o eu lírico, quando se ama de verdade, o tempo para; logo, o amor passa a existir em um tempo de eternidade.*
- 6.** Em relação às duas primeiras estrofes do “Soneto de fidelidade”:
- Explique o sentido das expressões “serei atento” (1ª verso) e “maior encanto” (3ª verso). *Ser atento: zelar, cuidar; maior encanto: outra pessoa encantadora.*
  - De acordo com o poema, o amor verdadeiro implica entrega e exclusividade? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Sim; a entrega pode ser percebida no trecho “e com tal zelo, e sempre, e tanto” e a exclusividade, nos dois últimos versos da 2ª estrofe.*
  - Em que circunstâncias da vida o amor deve se manter forte? Justifique sua resposta com um trecho do poema. *Em todas as circunstâncias, tristes ou alegres, conforme indica o verso “Ao seu pesar ou seu contentamento”.*

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 96).

A questão quatro inicia retomando a técnica de composição textual da primeira questão, que consiste na continuidade sintática e semântica entre dois ou mais versos. Dessa vez, o comando solicita do leitor atenção e a interpretação de um trecho da segunda estrofe do poema de Drummond. De forma direta, é indagado ao discente o que significa a “rima de mãos e olhos” presente nesta parte do poema. Encontramos o exercício de decifração com ênfase centrada no código expresso na materialidade textual como interrogação central, ou seja, a leitura como extração de sentido unívoco, assim como exemplificado nas questões anteriores.

A próxima questão caracteriza-se por “quebrar”, minimamente, a relação texto-leitor e o foco na materialidade textual, abrindo para uma possível discussão entre o professor e os alunos. Há aqui uma ampla possibilidade de discutir o posicionamento do eu lírico sobre o amor, o tempo e a eternidade. Apesar de haver uma sugestão de resposta presente no LD do professor, essa é uma oportunidade de usar o texto como mediador entre leitor, autor e contexto.

Assim, o processo de leitura parte também do leitor para o texto, o que delega mais responsabilidade ao leitor. Vale ressaltar que, para Cosson (2022), no entanto, o “deslocamento de foco do texto para o leitor é positivo porque chama a atenção para o ato de ler, mas se perde quando não considera seus resultados” (Cosson, 2022, p. 39). Assim, é importante que a oportunidade para uma discussão mais profunda seja


aproveitada e as leituras e posicionamentos expressos sejam validados para que os alunos se reconheçam como agentes no processo de construção dos sentidos.

A sexta questão foca nas duas primeiras estrofes do texto Vinicius de Moraes. Observamos até agora um “fatiamento” das obras para análises centradas quase que unicamente na materialidade do texto. O item (a) requer ao estudante a explicação do sentido das expressões “serei atento” e “maior encanto”. O item centraliza o ato de ler no texto, solicitando ao nível das letras e das palavras a interpretação dos excertos.

Já os itens (b) e (c) trabalham com sentenças que deverão ser interpretadas pelos leitores, estes que devem justificar sua resposta com elementos do próprio texto. Nestes itens, encontramos um leitor tão importante quanto o texto, resultado de uma leitura que nasce de um processo interativo, ou seja, como bem afirma Cosson (2022), há um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto. Assim, o ato de ler abre espaço para ser construído por ambos. O que pode gerar modos de apreensões valiosas, pois há valores sociais em jogo neste diálogo, que podem, ainda, aproximar e afastar pontos de vista e expressões da subjetividade e estimular a construção da imaginação.

A figura 8 apresenta as questões de 7 a 9 da referida atividade.

**Figura 8** - Questões de 7 a 9 da subseção “Interpretação e Compreensão” da seção “Estudo do Texto” da unidade 2 do capítulo 1



### Metáfora e paradoxo

Você já aprendeu, nos anos anteriores, que **metáfora** é o emprego de um termo fora de seu sentido habitual, sendo esse sentido resultante de uma relação de semelhança com outro termo, como neste verso de Camões: “**Amor é fogo** que arde sem se ver”.

Já viu também que **paradoxo** é o emprego de palavras ou expressões que são opostas quanto ao sentido, mas se fundem em um enunciado, como neste verso de Luís de Camões: “[Amor] é um **contentamento descontente**”.

**7.** Nas duas últimas estrofes do “Soneto de fidelidade”, o eu lírico tenta conceituar o amor por meio de figuras de linguagem. Leia o box “Metáfora e paradoxo” e, depois, identifique na última estrofe do poema:

- a) a metáfora existente e o sentido dela no contexto;
- b) o paradoxo existente e o sentido dele no contexto.

**8.** O poema se intitula “Soneto de fidelidade”. Nele, qual (quais) dos itens seguintes traduz(em) melhor o conceito de fidelidade e de amor?

- ☒ a) A fidelidade é uma entrega total à pessoa amada e uma renúncia a outros convites amorosos.
- ☐ b) A fidelidade é uma exclusividade amorosa que deve durar para sempre.
- ☒ c) O amor não é eterno, mas, enquanto dura, exige fidelidade infinita, ou seja, uma entrega intensa e qualitativamente infinita.
- ☐ d) Só há fidelidade no amor quando ele é infinitamente duradouro, embora ele possa um dia acabar.

**9.** Compare o poema de Carlos Drummond de Andrade ao de Vinicius de Moraes. Que semelhanças ou diferenças eles apresentam quanto:

- a) à entrega, à intensidade e à fidelidade no amor?
- b) à duração do amor?

**Não escreva no livro.**

O amor é equiparado à **chama**, pois, como o fogo, se apaga, acaba.

“infinito enquanto dura”. A palavra **infinito** não sugere um limite temporal para o amor, embora o eu lírico admita o fim do amor (“enquanto dura”). Infinito, no contexto, quer dizer sem limite do ponto de vista da intensidade, da qualidade do amor.

Ambos os poemas se assemelham quanto a esses aspectos, pois apresentam a visão de que o amor é entrega total, persistência, intensidade, fidelidade.

No poema de Drummond, a duração deve ser contínua, chegando à “eternidade”. Já o de Vinicius pressupõe o término do amor em algum momento, conforme indica o trecho “infinito enquanto dura”.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 96).

A questão 7 da atividade é centrada, ainda, no texto de Vinicius de Moraes. Nela, o foco muda para as duas últimas estrofes do poema. Há um trabalho com alguns recursos expressivos presentes no texto analisado. Logo, as figuras de linguagem aparecem para ativar conhecimentos supostamente já trabalhados, oportunizando, assim, a possibilidade de retomada deste conteúdo tão importante, sobretudo para a leitura

literária. Um box explicativo, presente antes desta questão, ajuda os leitores a relembrares os conceitos de Metáfora e Paradoxo, figuras que alargam o significado conotativo de determinadas palavras. Existe, nesta questão, um pedido de identificação de ocorrências dessas figuras de linguagem na última estrofe. Trata-se de uma atividade que busca, somente, identificar a presença destes recursos de expressão, trazendo à tona a ideia de que, se houve a extração, então houve leitura.

Ainda com olhos para a obra de Moraes, a oitava questão requer uma leitura do poema com foco na tradução do conceito de “fidelidade” e de “amor” encontrados no texto. Há quatro alternativas de resposta que trazem sentenças relacionadas ao título do poema, tendo em vista como esse título se relaciona com os conceitos sugeridos.

Apesar de ser uma questão objetiva e ter mais de uma opção correta, há aqui uma oportunidade de consolidação de significados dos conceitos. O texto literário – como qualquer texto – não se configura como um texto fechado, podendo alcançar diversos níveis de compreensão e interpretação, porém, vale ressaltar, que ele também não está completamente aberto para toda e qualquer “leitura”, pois há um jogo de negociação de sentidos que envolve o leitor, autor e comunidade, como lembra Cosson (2022).

Diante disso, é importante observar esses limites e as convenções que o regulam, o propósito comunicativo, a própria atividade em si, para que assim, haja uma leitura efetiva respeitando as fronteiras constituídas por este evento comunicativo que vai além da materialidade textual. Nesse sentido, questões de cunho objetivo também se constituem como recursos válidos para o processo de compreensão.

Na última questão desta seção, encontramos uma solicitação de comparação<sup>4</sup> dos dois poemas. A questão convida os leitores a observarem as semelhanças e diferenças das obras estudadas mediante alguns critérios encontrados no item (a) e no item (b), são eles: à entrega, à intensidade e à fidelidade no amor no primeiro item e à duração do amor no segundo item. Apesar da questão proporcionar uma leitura que produza respostas que não, necessariamente, sejam trechos dos poemas (não há comando explicitando isso), as respostas possíveis estão atreladas diretamente à materialidade do texto lido. Não há muito espaço para o leitor também pontuar sua visão sobre os temas supracitados. A questão, de um modo geral, não está equivocada, contudo ela se une a maior parte das outras questões, que considera a materialidade do texto, atribuindo ao leitor o papel de mero espectador da obra.

Em suma, diante das atividades analisadas, percebe-se, mesmo que em poucas ocorrências, uma tentativa de ampliar o olhar sobre a leitura literária. A questão cinco, por exemplo, aponto, timidamente, para uma ideia de leitura do texto literário como prática social, levando em conta os demais repertórios presentes nesse diálogo: o autor, o texto, o contexto e o autor.

Em contrapartida, observou-se, na maior parte da atividade, uma relação direta com a concepção explanada por Cosson (2015) que diz respeito ao Letramento literário que prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura utilizando o cânone como único e suficiente objeto de estudo. Aqui há uma relação “engessada” pela tradição de priorizar o texto ao enquadrá-lo numa esfera, unicamente, material. Essas conclusões

<sup>4</sup> Nota-se o trabalho com o desenvolvimento de habilidades presentes em matrizes de referência para a elaboração de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. Nessa questão específica, observa-se o trabalho com o descritor 20 da matriz, segundo o qual o aluno deve “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (Brasil, 2001, p. 6). Outras habilidades são observadas ao longo da atividade, como a identificação do tema do texto (descritor 06), por exemplo.

apontam para um contexto que torna ainda mais desafiador o ensino produtivo da arte literária nas escolas brasileiras. Isso desvela a necessidade de produção e de avaliação de materiais didáticos que viabilizem a formação de leitores proficientes de textos literários.

## 5 Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar uma proposta de atividade para o estudo do texto literário, a fim de observar os pontos de convergência e divergência entre as tarefas propostas e a BNCC bem como os estudos que versam sobre o letramento literário. Tal estudo buscou verificar em que medida tais atividades, em diálogo com as orientações oficiais, contribuem para a formação de um leitor literário.

Assumimos que o livro didático é um importante apoio para a prática pedagógica dos docentes e que esses materiais visam a potencializar condições para que sejam desenvolvidas as habilidades necessárias para a construção de um leitor-fruidor. Encontramos, no entanto, grande parte das questões de compreensão e interpretação textual voltadas para a localização de informações no texto. O trabalho com o texto literário, pautado na busca pela diversidade das vozes nele presente, por sua relevância, pelo resgate do contexto de produção, dos aspectos que se relacionam com os alunos, das impressões que estes tiveram acerca dos poemas dentre outras possibilidades de abordagem não tiveram espaço na prática proposta.

A presença do cânone também foi observada no decorrer dessa análise. Notamos, como bem aponta Cosson (2022), a força da tradição, critério que até hoje ainda é marcante nos livros didáticos. Logo, acreditamos que quanto mais plurais e diversos forem os autores, as obras e os gêneros, como verifica-se nos documentos oficiais, o processo da leitura torna-se mais democrático e abrangente.

Diante das questões analisadas, percebemos, então, o quanto é necessário mantermos um olhar atento para os materiais pedagógicos que entram nas salas de aula brasileiras. No que diz respeito ao lugar do letramento literário, percebemos uma forte relação destas questões, que iniciam os capítulos, com a primeira concepção destacada por Cosson (2015), esta que tende a conceber a aprendizagem da literatura como ancilar, em segundo plano. Assim, evidenciou-se, em boa parte das atividades, o uso superficial do texto literário, na busca pela decodificação do que consta presente na materialidade textual, negando ao aluno a oportunidade de se trabalhar a arte literária através da sua dimensão estética, como produto humano, como prática social, permeada de vozes e ideologias constituídas ao longo do tempo.

Por isso, acreditamos ser importante que estudos que apresentem análises dos livros didáticos existentes jamais possam ser definidos como suficientes. Esse trabalho precisa ser contínuo devido às constantes mudanças e aos avanços dos estudos, sobretudo daqueles que versam sobre o texto literário. Embora a análise de somente uma unidade deste livro didático tenha rendido um importante diagnóstico, reforçamos a necessidade de um olhar mais amplo para este e para outros materiais. Além disso, podem, ainda, ser realizados estudos pautados na comparação de obras de um mesmo PNLD e relacionados aos demais eixos de ensino: produção textual escrita e oral e análise linguística/semiótica.

Por fim, não basta apenas pedir aos alunos que leiam os textos e respondam as perguntas sobre o que leram, mas sim, é necessário que tenhamos, cada vez mais, condições de trabalharmos significativamente o texto literário. Para que possamos estimular o surgimento de um sujeito-leitor, é necessário que tenhamos propostas de

letramento literário que ressaltam a importância e a potencialidade do texto literário, sem excluir o leitor, sem ignorar o contexto de produção e o seu autor, isto é, sem menosprezar o texto. Os materiais didáticos podem – e devem – ser recursos para que esse caminho possa ser trilhado.

## Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de referência de língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. *Português: linguagens: 9º ano* São Paulo: Saraiva, 2022.

COLOMER, T. Andar entre livros: A leitura literária na escola. In: Fundação Nacional de Livro Infantil e Juvenil. *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 16-24.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*. Uberlândia, v. 31, n. 3, 173-187. 2015.

COSSON, R. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 19, n. 1, 119-145, 2019.

OLIVEIRA, A. S. Adequações e inadequações de um livro didático para a formação do leitor literário. *A cor das letras*. Feira de Santana, v. 24, n. 3, 68-85, 2023.

SANTOS, D. S. *Leitura literária em Foco: uma análise da proposta de leitura no livro didático "Araribá Conecta: Português" do 8º ano do ensino fundamental*. 2024. Trabalho de conclusão de curso (especialização em ensino de língua portuguesa: teorias e práticas de ensino de literatura e produção textual). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. *Teoria da Literatura I*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.