



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

THAIS FRANCELINO DOS SANTOS VASCONCELOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA *SER PROTAGONISTA*, DO ENSINO MÉDIO

MACEIÓ
MARÇO DE 2022

THAIS FRANCELINO DOS SANTOS VASCONCELOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA *SER PROTAGONISTA*, DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Graduado em Letras – Português.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira

MACEIÓ
MARÇO DE 2022



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: Thais Francelino dos Santos Vasconcelos

MATRÍCULA: 16210005

TÍTULO DO TCC: Práticas de letramento literário: uma proposta de atividades complementares ao livro didático de Língua Portuguesa "Ser Protagonista", do Ensino Médio

Ao(s) três dia(s) do mês de março do ano de 2022,

reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Lígia dos Santos Ferreira

1º Prof./a Examin./a: Lúcia de Fátima Santos

2º Prof./a Examin./a: Francisco Jadir Lima Pereira

que julgou o trabalho () APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 9,0 (Nove inteiros)

1º Prof./a Examin./a: 9,0 (Nove inteiros)

2º Prof./a Examin./a: 10 (Dez inteiros)

totalizando, assim a média 9,3 (Nove inteiros e três décimos),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 03 de março de 2022.

Lígia dos Santos Ferreira
Prof./a Orientador/a:

Lúcia de Fátima Santos

1º Prof./a Examin./a:

Francisco Jadir Lima Pereira

2º Prof./a Examin./a:

Lorena A. O. Borges

Profª Drª Lorena A. O. Borges
Coordenadora Letras-Português
SIAPE 1414920

VISTO DA COORDENAÇÃO



inclusão
expansão
inovação

Universidade Federal de Alagoas - Ufal
Coordenação da Faculdade de Letras - FaleSite: www.fale.ufal.br E-mail:
coordlet@ufal.br Fone (82) 3214-1333

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO:
 UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO DE
 LÍNGUA PORTUGUESA *SER PROTAGONISTA*, DO ENSINO MÉDIO*

Thais Francelino dos Santos Vasconcelos**
thaisfrancelino.tf@gmail.com

Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira***
ligia.ferreira@fale.ufal.br

Resumo: O presente trabalho analisou os textos literários no livro didático de língua portuguesa (LDP), *Ser Protagonista*, da editora SM, para o 1º ano do Ensino Médio (2018-2020), a partir do pressuposto de que a literatura motiva a prática social da leitura literária, com vistas à construção de conhecimentos críticos acerca da realidade que cercam os sujeitos leitores. Para isso, escolhemos alguns textos do referido livro a fim de apresentar propostas complementares que poderão ser desenvolvidas em sala de aula, de modo a proporcionar aos/às educandos/as o contato com a Literatura contida no material didático-pedagógico e metodológico de ensino da língua portuguesa como uma forma de reflexão e discussão sobre o contexto sócio-histórico e cultural brasileiro. Para tanto, criamos atividades lúdicas tomando como base as postulações de Rildo Cosson (2009) sobre letramento literário, que engajam o conteúdo a ser aprendido com as etapas de leitura durante o 1º ano do Ensino Médio. Esperamos, como resultado desta pesquisa, incentivar ainda mais a construção de atividades literárias complementares ao livro didático (LD). Como base para essas discussões, adotamos conceitos dos/as seguintes autores/as: Ângela Kleiman (1998), Maria Amélia Dalvi, Neide Luiza de Resende e Rita Jover-Faleiros (2013), sobre o letramento; Vera Teixeira Aguiar (2013) e Deuzina Elaine Melo Casteluber (2014), sobre a importância da leitura; Egon Rangel (2005), sobre a utilização do LD em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Literatura. Livro Didático. Letramento Literário.

Resumen: El presente trabajo investigó los textos en el libro didáctico de lengua portuguesa (LDP), *Ser Protagonista*, de la editora SM, para el 1º grado de la Enseñanza Media (2018-2020), a partir del presupuesto de que la literatura motiva a la práctica social de la lectura literaria, con relación a la construcción de conocimientos críticos acerca de la realidad que circundan a los sujetos lectores. Para ello, elegimos algunos textos del mencionado libro con intención de presentar propuestas complementares que podrán ser desarrolladas en el aula, con el fin de proporcionar a los/a las estudiantes el contacto con la Literatura contenida en el material didáctico-pedagógico y metodológico de enseñanza de la lengua portuguesa, como forma de

* Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em forma de artigo científico ao curso de Letras-Português da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras-Português.

** Graduanda do curso de Letras-Português (FALE/UFAL).

*** Doutora em Estudos Literários (UFAL), professora associada da FALE/UFAL, orientadora deste trabalho.

reflexión y discusión relativo al contexto sociohistórico y cultural brasileño. Para ello, creamos actividades lúdicas basadas en los postulados de Rildo Cosson (2009) sobre la literacidad literaria, que relacionan el contenido a ser aprendido con las etapas de lectura a lo largo del 1º grado de la Enseñanza Media. Esperamos, como resultado de esta investigación, incentivar aún más la construcción de actividades literarias complementarias al libro didáctico (LD). Como base de esas discusiones, adoptamos los conceptos de los/las siguientes autores/as: Ângela Kleiman (1998), Maria Amélia Dalvi, Neide Luiza de Resende e Rita Jover-Faleiros (2013), sobre la literacidad; Vera Teixeira Aguiar (2013) e Deuzina Elaine Melo Casteluber (2014), sobre la importancia de la lectura; Egon Rangel (2005), sobre la utilización del LD en clase.

Palabras clave: Lectura y Escrita. Literatura. Libro Didáctico. Literacidad Literaria.

1 Introdução

O curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Alagoas, intenta possibilitar a percepção do quanto à leitura de textos literários pode contribuir para o desenvolvimento sociocultural dos/as educandos/as, principalmente, ao provocar a criticidade. Diante do interesse por propostas de letramento literário nas escolas a partir do que é apresentado em sala de aula e como os/as professores/as trabalham com os gêneros textuais, surgiu esta pesquisa a fim de propor estratégias de prática dessa leitura.

A partir da leitura de autores/as como Ângela Kleiman (1998), Maria Amélia Dalvi, Neide Luiza de Resende e Rita Jover-Faleiros (2013), Vera Teixeira Aguiar (2013), Deuzina Elaine Melo Casteluber (2014), Egon Rangel (2005)¹, acreditamos que o trabalho realizado com a leitura literária, engajado às propostas do letramento, auxilia nessa prática, ou seja, contribui para a formação de leitores/as, cidadão/ãs críticos/as e, em especial, promove o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Para tanto, realizamos esta pesquisa analisando atividades desenvolvidas no livro didático (LD)² com textos literários de língua portuguesa, *Ser Protagonista*, da editora SM, para o 1º ano do Ensino Médio (2018-2020), e aprendendo outras maneiras de abordar esses textos em sala de aula, por intermédio de etapas de leitura que gerem o letramento e o engajamento dos/as educandos/as durante a leitura. Os procedimentos de pesquisa partiram da proposta de oficinas

¹ Adotaremos, na primeira aparição, nome e sobrenome dos/as autores/as a fim de que os/as conheçamos. Na segunda aparição, serão mencionados apenas os sobrenomes.

² Doravante, faremos referência ao livro didático pela sigla LD.

realizadas com atividades postuladas com base nas estratégias para o ensino de literatura de Cosson (2009).

As leituras que escolhemos têm como objetivo desenvolver de forma oral e escrita o ponto de vista dos/as educandos/as. Além disso, aprimorar a escrita por meio do conhecimento dos recursos do gênero textual. Este estudo surgiu mediante o interesse em compreender como despertar o senso crítico em sala de aula através da leitura literária e, desse modo, propiciar aos/as educandos/as motivação para a prática da leitura e da reflexão sobre questões sociais. Buscamos compreender, por meio do letramento, como despertar a prática de leitura de textos literários, contribuir para um maior desenvolvimento linguístico e estimular uma imaginação criadora ao se deparar com histórias de um povo e sua cultura em determinada época.

O que abre espaço para esta pesquisa é fugir do ensino de literatura a partir do destaque às escolas literárias sem vinculá-las aos conteúdos das obras literárias indicadas em sala de aula e sem os interdisciplinarizar, apenas mostrando os nomes dos principais escritores clássicos e os movimentos literários à qual pertencem. Dessa forma, criamos atividades complementares que sirvam como proposta para os/as professores/as que estão/estarão lecionando, assim como esta pesquisadora, engajando leitura, escrita, oralidade e reescrita. Também, é de fundamental importância que a seleção de textos escolhida incentive os/as educandos/as a serem mais críticos/as, uma vez que a literatura discute sobre diferentes temas sociais.

Podemos ressaltar que o texto literário é considerado um meio para a descoberta de significados e atribuição de sentidos. A inserção de narrativas em sala e a criação de atividades que despertem o interesse pelas literaturas de língua portuguesa são excelentes mecanismos para formar cidadãos/ãs leitores/as de sua própria realidade, pois é de grande importância para o desenvolvimento de indivíduos em seu contexto social. Além disso, esta pesquisa tem o propósito de produzir um material didático-pedagógico e metodológico que sirva para utilização em sala de aula pelos/as docentes de língua portuguesa e suas literaturas.

1.1 Proposta metodológica de prática de leitura literária

Esta pesquisa construiu uma proposta metodológica de prática de leitura literária com base bibliográfica, de abordagem qualitativa, pois procurou contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros literários em sala de aula, mediante as discussões que promovam o

despertar da criticidade dos/as educandos/as. Segundo Minayo (1994, p. 22-23), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22-23).

Como podemos perceber, o estudo que toma como base o qualitativo está voltado para as questões sociais, o desenvolvimento crítico e participativo de cidadãos na sociedade, e com os problemas de âmbito coletivo.

O destaque a alguns textos teóricos aponta positivamente caminhos para a execução de atividades de leitura que privilegiem o letramento literário como um excelente mecanismo para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e o desenvolvimento da escrita, uma vez que a literatura não é somente um reflexo da cultura, considerando as maneiras de sentir e de conceber os conhecimentos de um povo, mas serve de estímulo para a leitura de outros tipos de gêneros, contribuindo, inclusive, no desenvolvimento da criticidade, no qual o ensino preconiza e deve priorizar a formação ética e social dos/as educandos/as.

2 O letramento e a formação de leitores/as

Ao longo da história da educação brasileira, alfabetização e letramento se apresentaram como processos compreendidos, ora indissociáveis, ora independentes. Em concordância com Soares (2004), defendemos a indissociabilidade desses processos de modo a explicarmos o que caracteriza cada um e o motivo pelo qual são interdependentes.

Para Soares, há um marco histórico para a invenção do termo “letramento” em diversas nações, especialmente no Brasil, que data dos anos 1980. A distinção entre alfabetização e letramento atende à adoção de um método pedagógico que desvincula a aquisição do código da leitura e da escrita do uso social dessa aquisição pelo sujeito aprendiz. Em suma, a alfabetização é entendida como a condição do sujeito que pode saber um pouco mais que escrever o próprio nome, porém não desenvolveu as práticas de leitura e escrita que atendam às demandas sociais e discursivas da sociedade letrada. Segundo Soares (2004, p. 6):

[...] É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* [alfabetizada/o] para *functionally literate* [alfabetizado/a funcional], e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Podemos ressaltar que o letramento procura, através de seus conceitos, servir de eixo no processo constitutivo da apropriação da linguagem escrita e da leitura, bem como da formação do pensamento crítico. Tendo em vista a formação de cidadãos e cidadãs conscientes do papel que desempenham na sociedade, o letramento tem como base desenvolver a criticidade por meio da leitura, de discussões enriquecedoras e promover a produção escrita na língua-alvo. Assim, podemos dizer que o trabalho pedagógico com as concepções do letramento atreladas ao ensino com os gêneros textuais e orais tornará possível a adequação da língua aos diversos eventos comunicativos pelos/as educandos/as.

O letramento procura demarcar seu objetivo diante do conceito de alfabetização. Sendo assim, uma das noções do que seria o letramento, apresentada por Kleiman (1998), considera que diferente da alfabetização, o letramento traz a prática comunicativa que desenvolvemos através dos gêneros tanto orais quanto escritos dentro da sociedade, ou seja, não é somente saber ler e escrever formalmente, mas o conhecimento de mundo nos faz participar da sociedade: “O letramento são as práticas sociais da escrita e leitura. São os eventos nos quais essas práticas são colocadas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade em geral” (KLEIMAN, 1998, p. 181).

A leitura e a escrita se fazem presentes no letramento de forma a não serem entendidas como uma (de)codificação, e sim como atividades sociais que o sujeito realiza em contexto real, são práticas sociais historicamente enraizadas. Desse modo, o letramento é o que permite a imersão do/a cidadão/ã na cultura letrada, para que se possa participar ativamente dos eventos sociais, de forma a compreender e compartilhar de maneira crítica as informações recebidas.

É por meio da apreensão da leitura e da escrita promovidas em sala de aula que os/as educandos/as desenvolvem seu conhecimento de mundo de forma a reescrevê-lo e aprimorá-lo com novas informações que permeiam as discussões evidenciadas na sociedade. É sair do lugar de sujeito condicionado a dizeres outros, sem que se busque refleti-los e averiguar a autenticidade daquele discurso. A leitura literária permite que o/a leitor/a participe de forma dialógica do

universo das personagens e cresça com elas, conseqüentemente. Sobre essa questão, Robson Tinoco (2013) citando Bakhtin (2001), apresenta que:

[...] Para o devido desenvolvimento dessa “leitura”, é essencial avaliar a obra escrita como linguagem mostrando o mundo, porque o revela, na medida em que o[a] leitor[a] se percebe refletido nela. A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo que destruir a ligação entre linguagem e vida (TINOCO, 2013, p. 142 *apud* BAKHTIN, 2001).

Os textos literários promovem a imaginação, o efeito catártico ao ver uma dada personagem passar por uma situação e saber como lidar com ela, assim como revela Held (1980):

Como dizemos a todo momento, dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúdica da relação real-imaginário. É fornece-lhe não apenas, como acabamos de ver, materiais para a construção de sua brincadeira e para a invenção de regras internas dessa brincadeira, mas também materiais para suas construções de história. (HELD, 1980, p. 53).

É o texto literário este caminho para a imaginação e fantasia, para o despertar da sensibilidade e da criticidade, e isto só é possível dada a importância da literatura seja ela impressa, digital, oral, escrita, de toda forma possível, e como esse contato com a fabulação³ traz experiências enriquecedoras.

As práticas de letramento desconstruem a concepção de que leitura é apenas decodificar o que está escrito. Demanda um posicionamento ideológico, de comportamento, de interação com elementos verbais e não verbais, imagéticos, uma troca entre conhecimentos prévios e os que estão sendo construídos no momento em que se lê. Visto isso, a leitura é mais uma ponte para essa troca de conhecimentos entre autor/a e leitor/a através da obra literária, destacando a participação do/a leitor/a, como ressalta Aguiar (2013):

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do[a] leitor[a], que não é mero[a] receptor[a] de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. (AGUIAR, 2013, p. 153).

³ Consideramos, aqui, literatura como “ato de fabular”, nos termos de Candido (1995).

Esse percurso de exploração textual também pode ser uma atividade desenvolvida em sala de aula, em que os/as educandos/as procurem refletir sobre o ponto de vista do/a autor/a ou mesmo da personagem lida/descoberta/conhecida naquela fabulação.

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do[a] autor[a], confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o[a] autor[a], posicionando-se diante dele[a], e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (AGUIAR, 2013, p.153).

Também, é relevante compreender o uso da língua e da linguagem nas práticas sociais, dessa forma, o ensino da leitura literária incentiva os/as professores/as a uma reflexão acerca de como utilizá-la nas práticas discursivas, pois o principal propósito é que o/a estudante desenvolva a prática de leitura e de escrita para ser um sujeito mais crítico. Com isso, Silva (2011) afirma que:

Sabemos que apenas decodificar palavras é insuficiente para a participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita, é necessário algo mais: saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Esse algo mais é o que se vem designando letramento. (SILVA, 2011, p. 20).

Quando se promove o letramento em sala de aula, possibilita-se aos/às educandos/as vislumbrar novos horizontes e avançar quanto aos dizeres que os/as atravessam. Sendo assim, poderão, mediante a leitura e a escrita, serem sujeitos do seu próprio dizer, portanto: “Quando nossas escolas brasileiras promovem o letramento, elas estão, na verdade, promovendo a inclusão social e dando ao[à] aluno[a] condição para o pleno exercício da sua cidadania” (SILVA, 2011, p. 28).

Enquanto professores/as, devemos conceber o ensino da língua como um recurso de luta social, em que a promoção do letramento, bem como o ensino dos gêneros textuais e orais, permite levar os/as educandos/as a uma postura política e crítica, pois seu principal objetivo é que eles tenham acesso a informações relevantes e usem a linguagem de modo adequado aos contextos socioculturais e políticos em que estarão inseridos/as, para que possam atender às demandas sociais impostas por uma sociedade grafocêntrica.

Dentro dessa perspectiva, o letramento é importante, pois a leitura e a escrita são um direito de todos/as, assim também para que o trabalho seja interdisciplinar e motivador, o ensino

com os gêneros textuais auxilia para que o/a estudante adeque a língua a diferentes contextos sociais de uso, uma vez que, quando nos comunicamos, o fazemos por meio de um gênero.

Silva (2011) explica a importância de se trabalhar com o letramento juntamente com os gêneros textuais/gêneros do discurso:

Conhecer os gêneros do discurso é um imperativo se queremos efetivar práticas de letramento em nossa vida. Todo texto que lemos ou produzimos pertence a um determinado gênero. Dessa forma, defendemos que o ensino dos gêneros é um instrumento poderoso para fomentar e alcançar o letramento (SILVA, 2011, p. 35).

Quanto mais gêneros levarmos para a sala de aula, mais domínio da língua nas práticas sociais os/as educandos/as possuirão. Contudo, não basta levar gêneros diferentes é preciso que o trabalho com o texto literário adotado em sala apresente etapas de leitura, tais como: escrita, leitura, reescrita (refacção) e releitura. Sempre chamando a atenção dos/as educandos/as para os recursos que foram utilizados no texto lido: a estrutura, a coerência, a coesão, os argumentos, todas as ferramentas que formam o texto, pois isso gerará, conseqüentemente, um conhecimento enriquecedor sobre os diferentes tipos de textos, bem como uma produção escrita e, principalmente, uma crítica mais efetiva. Desse modo,

Como resultado, teremos a capacidade de ler e produzir diferentes textos, de gêneros diversos como contos, crônicas, romances, entrevistas, editoriais, reportagens, poemas, resumos, resenhas, etc., interagindo com eles[as] de forma prazerosa e crítica (SILVA, 2011, p. 36).

É através do letramento que podemos nos equipar com mais propriedade do exercício da cidadania, dado ao fato de que cidadãos/cidadãs – no sentido da compreensão do seu papel social –, instituem mais coerência em suas ações e para que não sejam atravessados por todos os dizeres e informações recebidas, mas que aprendam a refletir sobre os diversos discursos envolventes; sujeitos que não serão mais condicionados, mas sim, livres para adotar suas próprias decisões, principalmente, porque nas condições materiais e imateriais impostas à sociedade brasileira, ao longo dos séculos, o posicionamento político-social é de suma importância.

Também, por acreditar e estar em consonância com muitos/as pesquisadores/as da área de Letras, na perspectiva de que o sujeito em sua relação com a linguagem, modifica-a constantemente segundo seus conhecimentos prévios, tornando o discurso que o atravessa como uma nova construção de sentidos. Nas palavras de Magnani (2011):

Agora, o sujeito não assimila passivamente conteúdos, opiniões e conhecimentos, mas os articula, em um trabalho ativo, em relação a sua trajetória, seus conhecimentos prévios e seus interesses. Desse modo, é um sujeito que participa da constante criação da sociedade em cada ato de construção de sentido e, sendo assim, também está hábil para transformá-la. (MAGNANI, 2011, p. 4).

O letramento procura desenvolver um trabalho de leitura e escrita que não esteja preso às paredes da escola, mas que sirva para as demandas discursivas dos/as educandos/as durante os seus posicionamentos em sociedade, pois auxiliará na efetivação da aprendizagem, uma vez que em diferentes ocasiões temos que adequar nossa linguagem. Para compreender melhor esses aspectos, Kersch e Guimarães (2012) afirmam que:

Hoje se sabe que não basta à escola ensinar seus[suas] alunos[as] a ler e a escrever, mas cabe a ela criar as condições para que eles[as] desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, em situações muito próximas ao que se faz na vida real, porque letrar não é apenas ensinar a ler e a escrever para a escola, mas capacitar o[a] aluno[a] a agir em todas as instâncias, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade. (KERSCH; MAGALHÃES, 2012, p. 540).

Podemos dizer que o papel do letramento é contribuir para uma formação ética, crítica, participativa e social, para que o mundo se torne um espaço mais democrático, uma vez que a leitura permite uma construção ativa e não uma aceitação passiva de argumentos.

2.1 Letramento literário no Ensino Médio

Em primeiro lugar, devemos lembrar que a literatura se torna disciplina obrigatória apenas no Ensino Médio, isto é, depois de atravessar a fase da educação infantil, ensino fundamental I e II, muito embora, ao longo da vida escolar, os/as educandos/as têm acesso aos gêneros literários, tais como contos e poesias, contudo, mesmo no Ensino Médio⁴, ela é abordada ainda com a perspectiva de estudar sobre o que é literatura e quais são os movimentos literários. Vale ressaltar a importância da literatura como produção humana material e imaterial, pois permite que nos apropriemos efetivamente da condição de ouvintes⁵, expectadoras/videntes⁶ e leitores/as e sujeitos críticos.

⁴ Destacaremos de modo mais pontual o que determina a BNCC sobre o ensino de literatura no Novo Ensino Médio, mais adiante.

⁵ Quando se trata de crianças não surdas e/ou pessoas com deficiência visual.

⁶ Condição das pessoas surdas diante dos vídeos de literatura surda.

As diretrizes da educação brasileira se desenvolvem a partir dos documentos norteadores, em especial, para o ensino da literatura no Ensino Médio, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que destaca, no art. 26-A, § 2º, redação dada pela Lei nº 11.645/08, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, na área de educação artística, literatura e história brasileiras: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Esse destaque é relevante, visto que essa lei é uma demanda dos povos tradicionais e originários brasileiros que, ao longo da história da educação, foram silenciados e estereotipados.

Outro importante documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (2018) que prioriza a literatura e outras linguagens, evitando a substituição do texto, neste caso, o literário, dando-lhe a devida importância para o ensino da língua, como preconiza Casteluber (2014):

Esses documentos preceituam que toda atividade relacionada à língua materna seja norteada por um texto, isto é, seja seu ponto de partida e o seu ponto de chegada e que as atividades de compreensão, de produção e de reflexão linguística sejam os eixos contemplados no ensino (CASTELUBER, 2014, p. 167).

Considerando a importância do texto literário para o desenvolvimento de qualquer projeto literário, mencionaremos algumas limitações políticas e pedagógicas no ensino da literatura presente em algumas escolas públicas, bem como privadas, no país: 1) número limitado de exemplares na biblioteca ou sala de leitura das escolas, impossibilitando o empréstimo para cada educando/a da turma daquele projeto; 2) a falta de bibliotecários/as para organizar e gerenciar todo o processo da recepção ao incentivo à leitura dos/as educandos/as; 3) a recorrente escolha imposta de determinados/as autores/as e obras nos livros didáticos; 4) poucos recursos tecnológicos e financeiros para aquisição de bens materiais, além do financiamento das despesas com a participação dos/as autores/as estudados/as (eventos); e, por fim, para a nossa discussão, 5) o/a professor/a como único/a mediador/a entre o livro e o/a educando/a.

Quanto ao LD e ao papel do/a professor/a enquanto mediador/a, vale lembrar como o ensino da leitura, da escrita e da literatura costuma ser separado por diversas vezes nas escolas, tanto em termo de disciplinas quanto de profissionais, como afirma Casteluber (2014):

Os livros didáticos, ao longo de vários anos, têm reproduzido essas concepções de língua e de linguagem e por isso mesmo têm veiculado um modelo de organização curricular que separa leitura (e literatura), redação e gramática, como se não tivesse relação entre si. No Ensino Médio, até mesmo professores diferentes são contratados cada um para lecionar uma “parte”. O PNLD tem contribuído para mudar esse quadro, mas essa mudança é lenta (CASTELUBER, 2014, p. 166).

Sabemos o peso que escola possui, em pleno século XXI, como sendo a principal promotora da leitura literária, uma vez que estamos em um país cujo acesso aos livros ainda é bem complexo e, no qual, inúmeras vezes, é na escola que se tem o primeiro contato com uma biblioteca, apesar da expansão das mídias digitais nos últimos anos. E como dispõe a BNCC (2018, p. 491): “Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo [...], ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando”, e é por isso que a literatura se mantém no currículo devido ao seu peso cultural e ao seu efeito estético, e, portanto, promove a formação ética.

Num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, reconhecer o direito à literatura implica que aqueles[as] que se dedicarão à formação desse tipo de leitor[a] tenham antes compreendido que a literatura é indispensável, porque transgrede o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade (BARBOSA, 2011, p. 153).

A escolha dos materiais a ser discutidos em sala, de acordo com o letramento, necessita, em meio a muitos recursos, de um que seja de fundamental importância, ou seja, propor uma seleção variada de textos, a qual trabalhe com questões próximas à realidade apresentada no contexto do ensino de literatura para todos/as, haja vista que esse material tem uma significação para os/as leitores/as. Isso é possível com obras cujas temáticas dialoguem com as múltiplas realidades, pois trazem um contexto social mais próximo dos/as leitores/as, em especial no Ensino Médio, visto que é, de certa forma, o aprofundamento da leitura de obras literárias, que não deveria estar tão distantes do universo dos/as educandos/as.

Muito embora essa dificuldade em reconhecer a “atualidade” de muitos textos literários deva ser creditada às próprias práticas escolares, o critério cronológico que, ainda hoje, distribui, ao longo de três anos, o que deve ler lido na escola, é bastante prejudicial à formação do gosto e da descoberta da literatura. Inflexível, o critério didático das estéticas literárias não tem permitido chegar a autores[as]

contemporâneos[as], que podem ser um ponto de partida, inclusive, para a viagem ao passado da nossa literatura (BARBOSA, 2011, p. 156).

No entanto, reconhecemos que a literatura é atemporal e, por isso, a obra não precisa, necessariamente, ser contemporânea, pois não é essa a ideia de atual para o letramento, e sim, a partir de textos que trazem questões que nos afetam independente do século.

Ao contrário, crescemos como quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do[a] professor[a] partir daquilo que o[a] aluno[a] já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do[a] leitor[a] por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 35).

Assim, podemos dizer que quanto mais o texto tiver um caráter adequado ao grupo, também contribui para que a experiência de leitura seja mais dinâmica em sala de aula, gerando mais interação e discussões enriquecedoras para a formação do senso crítico.

Inúmeras vezes, os/as professores/as se questionam sobre as dificuldades de interpretação textual ou mesmo de decodificação dos/as educandos/as na hora da leitura. Sobre esses questionamentos, Rildo Cosson (2009) afirma que:

As dificuldades da leitura estão ligadas aos problemas da extração, ou seja, a ausência de habilidade do[a] leitor[a] em decifrar letras e palavras, que o impede de passar de um nível a outro ou ao grau de transparência do texto. É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. (COSSON, 2009, p. 39).

Convém abordar a literatura partindo do pressuposto de que o texto e a leitura são meios para a construção social, visto que parte tanto das inquietações do/a leitor/a quanto da relevância das informações defendidas no texto, são elas que resultam em uma interação, dado isto, podemos considerar o ato de ler como uma prática social.

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor[a] vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor[a] são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2009, p. 40).

Cabe ressaltar que a literatura tem vantagens pedagógicas, pois trabalha como um exercício para a imaginação criadora, com o conhecimento de usos da linguagem fora do cotidiano e possibilita criar realidades fora do seu próprio círculo de experiência.

De outra parte, convém atentar para os elementos próprios da literatura, como a construção dos personagens, a possibilidade de estimular a imaginação por meio da transfiguração da realidade em matéria literária, índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura por parte de quem ainda não desenvolveu a experiência necessária. (SILVA, 2013, p. 56).

Contudo, existe em sala de aula uma rejeição à leitura e, em especial, a literária, não somente por parecer distante da realidade dos/as educandos/as, como também por outros motivos, como explicita Barbosa (2014, p. 159-160):

No entanto, quando indagados[as] sobre “por que o[a] jovem não gosta de ler literatura”, três outras justificativas, recorrentes nos dados, chamam a nossa atenção: a dificuldade dos[as] jovens com a “linguagem” dos textos literários; a compreensão de que a literatura e suas representações estão muito distantes de questões da contemporaneidade e da “vida real”; a dificuldade de construir sentido dos textos literários, tendo em vista seus elementos implícitos e sua plurissignificação.

Tal fato nos remonta para outra questão referente ao ensino de línguas e da literatura, o fato de que, até meados dos anos 80, a literatura não era vista como um modelo para se aprender uma língua adicional, pois era inadequada às situações comunicativas devido a sua complexidade linguística, sendo vista apenas como um meio de se aprender as mostras “elevadas” de língua. Essa concepção de que a língua escrita exposta nos textos é bastante complexa, rebuscada e demasiadamente metafórica era desmotivante e parece se estender até os dias de hoje, como afirmou acima Barbosa (2014).

Também é preciso compreender que a literatura é um bem incompressível, que não pode ser tomado do ser humano e que garante a justiça e a igualdade social, como defende Antônio Candido, no ensaio **O direito à literatura** (1995, p. 241), sem negá-la a ninguém, visto que ela proporciona a formação crítica. E, como afirma Gonçalves (2012, p. 19): “Negar ou resistir o acesso a ela, assim, seria o aviltamento de uma parte inalienável de sua própria humanidade”.

Ainda sobre a inserção da literatura em sala de aula e sua notoriedade, Gonçalves (2012) postula que:

A falta de contato com o texto literário é, antes de tudo, um estado de carência, de privação simbólica que impõe rígidos limites ao desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo, com evidentes consequências não só a seu desempenho escolar como também e mais agudamente a sua vida pessoal, social e política. (GONÇALVES, 2012, p. 18-19).

Como é possível perceber, a própria característica dos textos literários propõe uma intervenção e transformação da realidade, por este motivo as atividades propostas no LD devem apontar para debates e articulações transdisciplinares.

Vale ressaltar que o LD serve como uma ponte para essas intervenções, contudo, muitas vezes o/a professor/a acaba sendo o/a único/a agente da transformação, pois os manuais, como ressalta Gonçalves (2012, p. 16), são: “[...] adotados para mascarar as lacunas na formação do[a] professor[a] do que suprir necessidades efetivas do componente curricular”. Sendo assim, devido às lacunas deixadas nessa formação, bem como a insuficiência teórica e prática dos PCNs, houve, de certa forma, uma transferência de responsabilidade apenas para os/as professores/as pela promoção de uma leitura crítica.

Não se trata de mais uma vez depositar no[a] professor[a] todas as responsabilidades pela superação de uma situação verdadeiramente difícil, mas de reconhecer que ele[a] é concretamente o[a] agente da transformação na esfera da educação. Nenhuma melhoria na educação se realizará sem o seu protagonismo. (GONÇALVES, 2012, p. 28).

O uso da literatura permite o desenvolvimento da interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento dentro da própria escola, o que auxiliaria na criação de um planejamento democrático de ensino-aprendizagem, assumindo um papel efetivo na concretização do protagonismo político dos/as professores/as envolvidos/as.

No caso específico do ensino de literatura, quando o planejamento favorece o trabalho mais amplo e articulado, o encaminhamento das ações depende do diálogo fluido entre os pares, de modo que as ações sejam concretizadas e que os conflitos inerentes a toda ação coletiva se solucionem em favor do processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2012, p. 37).

Por conseguinte, as atividades com textos literários propostas pelo LD *Ser Protagonista*, da editora SM, para o 1º ano do Ensino Médio (2018-2020), escolhido para esta pesquisa, sempre estarão abertas à participação e à adição de elementos que proporcionem o desenvolvimento dos/as professores/as e dos/as educandos/as, no qual todos/as poderão explorar o texto.

3 A literatura no LD *Ser Protagonista*, do Ensino Médio

Foi com a LDB/96 que o ensino de literatura passou a ter um caráter mais democrático, levando em consideração que, durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), diversas obras foram proibidas e o ensino com viés social e filosófico foi excluído das salas de aula, constando apenas o de cunho cívico e moral, promovendo a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Para Gonçalves (2012, p. 13):

Não deixa de ser emblemático que o prestígio da literatura decresça em proporção inversa ao de outros componentes assumidos pela lei como essenciais, a exemplo do caso das disciplinas de Educação Moral e Cívica, de perfil abertamente ufanista e doutrinário, de Educação Física, de viés francamente militar, de Educação Artística, voltada para o desenvolvimento de habilidades profissionais, e de Programa de Saúde, de perfil higienista.

O ensino da literatura deixa de ser disponibilizado, pois ela proporciona o conhecimento crítico, por isto a LDB/96 permitiu que o seu ensino ocupasse mais espaço no cotidiano escolar, embora até o momento quando muito se faz é destinar poucas horas-aulas para a sua atuação e ainda tendo que apresentar inúmeros/as autores/as, características, além de despertar o contato com as literaturas de língua portuguesa: brasileira, africana e portuguesa.

Sobre a atuação do/a professor/a na oferta de um ensino crítico com o auxílio da literatura na LDB/96, Gonçalves (2012) relata que:

Ampliar o espaço da literatura na escola pública passa principalmente pela mobilização do[a] professor[a] a partir de políticas de governo estimulantes, que incentivem o protagonismo do[a] docente no que tange à conquista de espaços simbólicos no interior da escola, e no que diz respeito à vocação apontada pela nova LDB: aprender a aprender (GONÇALVES, 2012, p. 40).

Essa oferta democrática da literatura tem em vista não somente o protagonismo do/a professor/a, como também o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania dos atores envolvidos no processo educativo, que aprendem enquanto ensinam.

Sobre o ensino da literatura, a BNCC (2018) postula a respeito da necessidade de recolocá-la em sala de aula, reafirmando o seu trabalho de forma continuada, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário

do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 491).

No documento, é feita uma crítica à forma como a literatura é abordada no contexto de sala de aula, demonstrando a sua importância e a necessidade de fazer dos textos literários ponto de partida, priorizando-os, visto que também são adotados outros textos, não sendo menos importantes, uma vez que toda a nossa comunicação é baseada em gêneros, mas de que eles tenham a sua devida relevância e não fazer da leitura literária um processo de produção de sentidos, no qual busca apenas encontrar informações pontuais.

Tendo em vista que a BNCC (2018) evidencia o uso das literaturas de língua portuguesa, dentre outras, buscamos identificar a presença dessas literaturas e sua abordagem no LD. “A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana”. (BRASIL, 2018, p. 492). A inclusão dessas literaturas garante acesso a diversas culturas e conhecimento sobre questões pertinentes para a evolução de nossa sociedade e do mundo, ou seja, para a formação humana.

Ainda na BNCC, é mencionado que, no Ensino Médio, as escolas teriam abertura para criar da melhor forma possível uma sequência didática, o que permite que os conteúdos não sejam rígidos, mas flexibilizados, tal como é de caráter da literatura.

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores[as], de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada. (BRASIL, 2018, p. 514).

É um meio de refletir acerca das condições de produção de um texto literário, poder investigar e conhecer mais palavras, o que permitiria que os/as educandos/as fizessem, também, uma busca profunda sobre o léxico, ampliando-o. Essas atividades são lúdicas, o que permite aprender brincando, fazer previsões e confirmar em uma pesquisa da importância das palavras em nossa vida e podendo reconfigurá-las. Desse modo, estimula a curiosidade de sempre explorá-lo para conhecer mais, e produzam gêneros em língua portuguesa. Contudo, esta produção deve ser sempre analisada, o que gerará a busca por novas informações, por revisar e repensar o material

produzido; entender as várias acepções que uma palavra tem e qual significado está sendo expresso naquela informação.

No que concerne o acesso a diferentes linguagens, é preconizado pela BNCC (2018) a oferta da prática de leitura da literatura periférico-marginal, o que também aproximaria a outras formas de expressão.

A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BRASIL, 2018, p. 492).

Vale evidenciar que o LD, para que chegue às escolas, primeiramente, passa por uma avaliação, tanto do Ministério da Educação (MEC) quanto de professores/as, antes de ser aprovado e, assim, servir como apoio pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, será preciso dizer que também a Avaliação do LDP, nesse momento de um processo em andamento, de que participam não só a comissão oficial do MEC, na execução de um determinado PNLD, mas também os[as] educadores[as] diretamente envolvidos[as] com a questão, e até mesmo outras instâncias e agentes de letramento (RANGEL, 2005, p. 13-14).

Dessa forma, o LD é um dos recursos didático-pedagógicos que a escola tem, é verdade que, em algumas escolas brasileiras é o único, muitas vezes culpabilizado pelos insucessos da escola, quando sabemos que é uma série de fatores que pesam para que um trabalho cíclico seja realizado efetivamente e que envolva, oralidade, leitura, escrita, reescrita, dentre outros.

Para atender a esses requisitos, o LDP precisa enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc. (RANGEL, 2005, p. 13).

Sendo assim, ressaltamos que a promoção do ensino com o uso dos gêneros textuais, incentiva à reflexão sobre a relevância social da língua. Aprendermos a adequar a linguagem às práticas sociodiscursivas tanto escritas quanto orais é de suma importância, pois devemos levar em conta que todo texto cumpre uma função comunicativa, cujo objetivo é transmitir determinadas informações.

Por certo, quando o/a professor/a compreende a importância de se trabalhar a concepção de língua como interação social, não só promove aos/às educandos/as a possibilidade de adequar os usos da língua a contextos específicos de fala e escrita, como também possibilita aos educandos/as refletir sobre ela; desmistificar preconceitos; ser mais crítico/a e participativo/a nos mais diversos eventos sociais, de modo a utilizar, em certa medida, conscientemente toda a variação que uma língua viva nos permite em interação com o/a outro/a e conhecer a cultura e costumes de outros grupos sociais.

4 Livro didático de Língua Portuguesa *Ser Protagonista* – análise de textos literários

O livro didático de Língua Portuguesa (LDP) escolhido é o *Ser Protagonista*, da editora SM, para o 1º ano do Ensino Médio (2016). Contém 26 capítulos, divididos em 13 unidades, sendo as cinco primeiras destinadas à literatura; quatro para a linguagem; quatro para a produção textual.

O LDP, nas unidades literárias, permite que os/as educandos/as entendam a importância da literatura para a sociedade, dado o seu caráter de denúncia social, modificação do olhar para elementos do nosso cotidiano, exploração das emoções humanas, ou seja, o seu poder transformador.

No entanto, a melhor maneira de descobrir “por que ler literatura” é experimentar o que os textos literários oferecem ao leitor. Ao ler literatura, é possível ver e compreender a realidade de uma maneira diferente, bem como mudar a percepção sobre si mesmo e sobre aquilo que está ao nosso redor. (BARRETO, 2020, p. 16).

Dessa maneira, à medida que os capítulos vão avançando, são explicadas as funções da literatura na sociedade, como ela mudou o mundo e qual sua relevância na vida dos/as leitores/as, explicando que é um direito de todos/as.

Sabendo da importância de apresentar no LDP escritores/as diversificados/as e de diferentes países, o livro apresenta no campo da literatura brasileira escritores reconhecidos nacional e internacionalmente, tais como: Machado de Assis, Vinicius de Moraes, Gonçalves Dias, Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector (naturalizada brasileira), dentre outros/as. Da literatura de língua estrangeira, temos autores/as como: Fernando Pessoa, Antero Quental e Luís Vaz de Camões (portugueses), Agatha Christie, Henry Fielding e

William Shakespeare (inglês); Jorge Luis Borges e Miguel de Cervantes (espanhol); Émile Zola e Honoré de Balzac (francês); Bertold Brecht (alemão); Ítalo Calvino (italiano), além de Homero e Sófocles (os clássicos gregos). Sobre a cultura indígena aparece em um texto da antropóloga Betty Mindlin e a última unidade sobre literatura (unidade 5, com 21 páginas) está reservada para a literatura africana, com autores como António Cardoso, Alexandre Daskalo, Agostinho Neto, António Jacinto, Viriato da Cruz e Pepetela (angolanos).

Para a nossa pesquisa, selecionamos quatro textos literários, visando abranger, assim como preconiza a BNCC, a diversidade da literatura de língua portuguesa: três de literatura brasileira (o conto *Faroeste*, de Dalton Trevisan; o poema *A costureira*, de Eucanaã Ferraz; e o poema *O açúcar*, de Ferreira Goulart) e um de literatura angolana (o fragmento do romance *Eu, o narrador, sou Milagre*, do angolano Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido como Pepetela).

O primeiro texto selecionado encontra-se na unidade 1, capítulo 2 do LDP, intitula-se o texto *Faroeste* (Figura 1), do escritor paranaense Dalton Trevisan:

Figura 1 – Conto *Faroeste*, de Dalton Trevisan⁷

Faroeste

Naquele tempo o mocinho era bom.
 Puro do cavalo branco até o chapelão imaculado. A camisa limpa, com a estrela de xerife. Luvas de couro, tímido e olho baixo. Namorando a mocinha, cisca nas pedras e espirra estrelinha com a esporra da botina.
 Nunca despenteia o cabelo nas brigas. Defende órfão e viúva. Com os brutos, implacável porém justo.
 Frequenta o boteco pra chatear os bandidos. Bebe um trago e disfarça a careta. Atira só em legítima defesa.
 O mocinho é sempre mocinho, nunca brinca de bandido.
 Ah, o vilão todo de preto, duas pistolas no cinto prateado e um punhal (escondido) na bota — o segundo mais rápido do oeste. Bigodinho fino, risadinha cínica. Bebe, trapaceia no jogo. Cospe no chão. Mata pelas costas.
 Covarde, patético, chora na cadeia. E morre, bem feito!, na forca.
 Qual dos dois é o vilão hoje?
 Se um quer roubar o ouro da mina do pai da mocinha, o outro também.
 Sem piscar, um troca a mocinha pelo cavalo do outro.
 Os punhos nus eram a arma do galã. Hoje briga sujo. Inimigo vencido, a cara no pó?
 Chuta de letra o nariz até esguichar sangue.
 Costeleta e bigodinho ele também. Sem modos, entra de chapelão na casa do juiz. Corteja a heroína, já viu, aparando as unhas? Pífiu jogador de pôquer, o toque na orelha esquerda significa trinca de sete.
 A cada estalido na sombra já tem o dedo no gatilho — seu lema é atire primeiro e pergunte depois.
 Você por acaso fecha o olho do bandido que matou? Nem ele.
 E a mocinha, de cachinho loiro e tudo, que vergonha!
 Começa que moça direita nunca foi. Cantora fuleira de cabaré, gira a valsa do amor nos braços de um e de outro.
 Por interesse, casa com o chefão do bando. Casa com o pai do mocinho. Até com o mocinho ela se casa.
 Deixa estar, guri não é trouxa. Torce pelo bandido.



Veridiana Scarpelli/DBA

Trevisan, Dalton. *Obra aberta*. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 66-67.

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 30).

Para essa leitura, o LDP apresenta um box com explicação sobre o texto literário, repartido em dois momentos, acima e abaixo do texto literário, intitulada *Obra aberta* (Figuras 2 e 3). Ao lado do texto sobre o conto literário, é disposto outro box com uma atividade contendo três perguntas, denominado *Margens do texto* (Figura 4), que não exploram a criticidade dos/as educandos/as, uma vez que apenas pede para que encontre no texto dados pontuais e relacione elementos textuais:

⁷ A cor de fundo do conto literário é azul claro, no LDP pesquisado. Ao digitalizarmos, retiramos a cor de fundo para que se tornasse mais legível.

Figura 2 – Obra aberta – acima do conto literário

Obra aberta

Como vimos no capítulo 1, a literatura pode desempenhar várias funções. É possível supor que, no ato de criação, cada escritor tenha em mente um público leitor e determinadas intenções. No entanto, a obra de arte ultrapassa seu autor e pode abranger leitores de diferentes épocas e lugares, ganhando sentidos diversos de acordo com os novos contextos. Uma obra literária, nesse sentido, estabelece relações múltiplas com a realidade, dependendo de quem lê, quando e onde se lê.

A leitura de um texto literário pode mobilizar ideias, sensações e sentimentos diversos em diferentes leitores (ou em um mesmo leitor, quando ele relê uma obra, por exemplo). Assim, não se pode afirmar que a função de uma obra literária esteja determinada no momento em que ela é escrita, pois há leituras distintas de um mesmo texto que podem ser coerentes.

Ao entrar em contato com o texto literário, o leitor passa a participar de um jogo interpretativo, pois deve buscar um sentido com base nas referências explícitas e implícitas presentes no texto. Leia o conto a seguir.

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 30).

Figura 3 – Obra aberta – abaixo do conto literário

No conto, o escritor organiza dois “faroestes” distintos. O primeiro é típico das narrativas de filmes de caubói, produzidos nos EUA nas décadas de 1940 e 1950. Já o segundo faroeste apresenta referência temporal por meio da palavra *hoje* na frase: “Qual dos dois é o vilão hoje?”. Fica implícito ao leitor que o autor tematiza a contemporaneidade em contraponto à época que era “fácil” reconhecer o vilão, ao menos nos filmes.

Para alguns leitores, o fato de não ser possível reconhecer quem é o vilão nos dias de hoje pode levar à reflexão sobre a crueldade, a falta de ética e a um profundo pessimismo. Assim, a primeira parte do conto pode despertar uma sensação de nostalgia em relação a uma época em que o bem e o mal pareciam ser claramente reconhecíveis.

Porém, essa é apenas uma possibilidade de leitura do conto “Faroeste”. Outras referências podem ser percebidas pelo leitor durante o ato de ler.

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 30).

Figura 4 – Perguntas sobre o conto literário

- Margens do texto**
1. Estabeleça a relação entre o título do conto, “Faroeste”, e sua narrativa.
 2. Como o mocinho e o vilão são caracterizados no início do conto?
 3. Associe o uso dos marcadores temporais “naquele tempo” e “hoje” à construção da oposição entre mocinho e bandido no início do conto.

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 30).

Propomos que essa atividade seja aprimorada e desenvolvida como sugerida na Ficha 1:

FICHA 1 – Proposta de atividade literária – Conto

TEXTO LITERÁRIO	Conto: <i>Faroeste</i>, de Dalton Trevisan
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reescrita do conto literário em destaque (produção textual) a partir da leitura do conto pelos/as educandos/as a fim de que proponham uma trajetória diferente para a personagem da mocinha. • Explorar o “faroeste” como gênero de filme, passando trechos do filme metalinguístico “Lisbela e o Prisioneiro”.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Antes da leitura do conto, é necessário levantar hipóteses na pré-leitura, mostrando imagens relacionadas a um mundo de faroeste/caipira/sertanejo, ou seja, sobre elementos que aparecerão no texto (estrela de xerife, cavalo branco, pistolas, dentre outros), adaptando-os à realidade da turma, e não relacionadas (feno, gato, cama etc.) que levem os/as educandos/as a pensarem sobre o universo de referência do texto que vão ler; • Ainda durante a pré-leitura, Perguntar que outros gêneros de filmes, os estudantes conhecem; • Na atividade, durante a leitura, é possível realizar uma discussão sobre a parte do texto em que há a pergunta: “Qual dos dois é o vilão hoje?”, para saber a opinião dos/as educandos/as sobre os conceitos de vilão e mocinho na sociedade atual, no contexto em que vivem; • Na atividade de leitura, discutir o papel desempenhado durante o enredo fílmico sobre o “prisioneiro” ser o mocinho; • Na atividade de pós-leitura, pode ser explorada uma discussão sobre o papel da mulher na sociedade, uma vez que o conto posiciona a personagem feminina como uma oportunista. A proposta é fazer com que eles/as pensem sobre a posição dessa personagem, construindo um novo conto em que ela se torna a protagonista (personagem principal);

- Para esta atividade, é interessante apresentar as características do gênero narrativo – conto, tais como: espaço, tempo, personagem, narrador/a, enredo, clímax etc.;
- Na atividade de pós-leitura pode-se pedir para que os/as estudantes façam a sinopse ou a crítica do filme.

Fonte: Autora, 2022.

Também é possível analisar a ilustração que aparece ao lado do conto *Faroeste* (FIGURA 1), pois ela expressa redundância, podendo explorar a criatividade dos/as educandos/as diante das habilidades que possuem, fazendo uma ilustração de complementariedade/colaboração ao conto de Trevisan e de suas produções.

Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois. Quanto mais as respectivas mensagens parecem distintas uma da outra, mais importante será o trabalho do[a] leitor[a] para fazer emergir a significação. Esse distanciamento pode inclusive assumir uma nuance irônica. (VAN DER LINDEN, 2011, p. 121).

O segundo texto selecionado, encontra-se na unidade 2, capítulo 4, chama-se *A costureira*, do poeta carioca Eucanaã Ferraz.

Figura 5 – Poema *Costureira*, de Eucanaã Ferraz

texto 1

a costureira

Ela ouve o tecido, ela pausa
o ouvido, ela ouve com os olhos.
À fibra e ao feixe interroga

sobre o que se entrelaçara,
distinguindo a linha, o intervalo,
o vão, o entreato, atenta

para o que na fala geométrica
e repetida dos fios é um outro
vazio: o de antes da trama, ato

anterior ao enredo; óculos
postos para a escuta, a escuta
desfia-se no vento, o olho

flutua, folha, flor, agulha;
fecha os olhos; ouve
com as pontas dos dedos;

indaga do tecido o modo,
os limites, a função, a oficina,
a forma que ele quer ter,

a coisa, a casa que ele quer ser;
e costura como quem à mão
e à máquina descosturasse

o dicionário, rasgando em moles
móviles seus hábitos, o vinco
de sua farda.



FERRAZ, Eucanaã. *Cinematoca*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 34-35.

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 52).

No LDP, na seção “Sua leitura”, o poema acima é apresentado como Texto 1, o Texto 2 é de autoria de Bertold Brecht, e não nos deteremos nele, pois nos concentraremos, como mencionado acima, apenas na literatura de língua portuguesa. (Figura 6).

Figura 6 – Poema *Costureira*, de Eucanaã Ferraz

Sua leitura

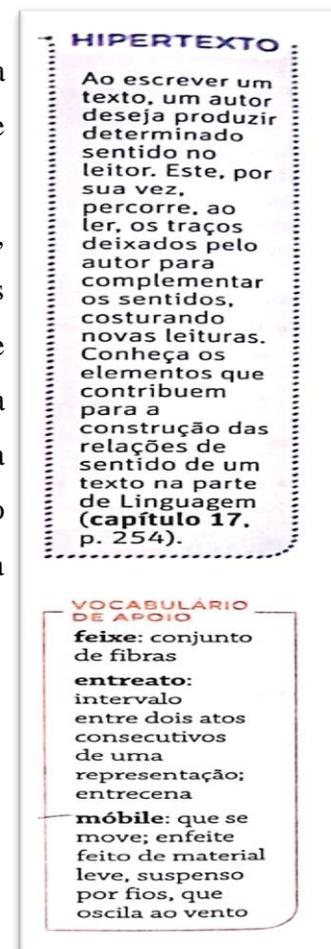
Nesta seção, você lerá dois poemas. O primeiro foi escrito pelo poeta carioca contemporâneo Eucanaã Ferraz (1961-). O segundo é de autoria do alemão Bertold Brecht (1898-1956).

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 52).

Figura 7 – Box vertical

Ao lado do referido poema, o LDP apresenta um box na posição vertical sobre hipertexto e outro abaixo com o vocabulário de apoio (Figura 7).

Quanto ao aspecto de análise do poema *A costureira*, o LDP, na seção, acima do texto, sugere uma atividade com cinco questões sobre o gênero lírico, tratando a respeito da musicalidade, sinestesia e a subjetividade do eu lírico (Figura 8), as quais poderiam explorar a reflexão como elemento motivador dos/as educandos/as, como a própria unidade sugere, a fim de estimular o pensamento sobre o fazer literário e despertar a imaginação criadora para a escrita literária, assim como propomos na Ficha 2.



Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 52).

Figura 8 – Atividade “Sobre o texto” – poético

Sobre o texto

1. Um dos aspectos que fazem parte do gênero lírico é o trabalho com a musicalidade. Como esse recurso está representado no poema? Indique um verso ou uma estrofe em que se possa observá-lo.

2. O título do poema aponta para o assunto a ser discutido: o ato de costurar. No entanto, no contexto em que aparece, essa atividade assemelha-se a outra atividade humana. Qual? Justifique sua resposta com base em passagens do texto.

3. A sinestesia, figura de linguagem caracterizada pela mistura de sentidos, aparece algumas vezes ao longo do poema.

a) Transcreva o verso da primeira estrofe em que há uma sinestesia.
b) Explique o efeito de sentido produzido por essa sinestesia.

4. A regularidade formal também é um dos atributos do poema. Que elemento formal do texto apresenta regularidade?

5. O texto de Eucanaã Ferraz é um exemplo de poema lírico. Como se expressa a subjetividade do eu lírico no texto?

Capítulo 4 – Gêneros literários

52

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 52).

FICHA 2

• TEXTO LITERÁRIO	Poema <i>A costureira</i>, de Eucanaã Ferraz
• OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que os/as educandos/as reescrevam uma poesia/poema mediante as ideias do movimento do dadaísmo. • Proporcionar uma leitura compara mediante a apresentação do conto <i>A moça tecelã</i>, de Marina Colasanti.
• METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Antes da leitura do poema, é necessário criar hipóteses na pré-leitura, na qual os/as educandos/as podem, a partir do título, produzir uma “chuva de ideias” sobre quem poderia ser essa costureira que aparecerá no poema; • Na atividade, durante a leitura, é possível realizar uma discussão sobre o fazer literário e apresentar mais textos, como <i>Autopsicografia</i> e <i>Isto</i>, de Fernando Pessoa, uma vez que o próprio LD traz textos desse escritor, e com isso começar a despertar a imaginação criadora dos/as educandos/as para uma escrita literária; • Na atividade de pós-leitura, pode-se apresentar as concepções do movimento dadaísta mediante a leitura do poema <i>Receita para fazer um poema Dadaísta</i>, de Tristan Tzara (Figura 8), com a finalidade de, à proporção em que se lê o referido poema (retirado de um blog com a intenção de explorar também a escrita deles/as em suportes digitais), os/as educandos/as possam produzir, com base no poema-receita, o próprio texto e, em seguida, fazer uma apresentação dos resultados.

Fonte: Autora, 2022.

Figura 9 – Poema *Receita para fazer um poema dadaísta*, de Tristan Tzara

RECEITA PARA FAZER UM POEMA DADAÍSTA
(TRISTAN TZARA)

Pegue um jornal.
Pegue uma tesoura.
Escolha no jornal um artigo com o comprimento que pensa dar ao seu poema.
Recorte o artigo.
Depois, recorte cuidadosamente todas as palavras que formam o artigo e
[meta-as num saco.

Agite suavemente.
Seguidamente, tire os recortes um por um.
Copie conscienciosamente pela ordem em que saem do saco.
O poema será parecido consigo.
E pronto: será um escritor infinitamente original e duma adorável sensibilidade,
[embora incompreendido pelo vulgo.



Receita para Fazer um Poema Dadaísta (Literatura Mundial: Tristan Tzara/Toma Aí Um Poema)

Fonte: Blog Jessica Iancoski, 2021.

O poema *O açúcar*, do maranhense Ferreira Gullar (Figura 10) – terceiro texto selecionado - encontram-se na unidade 1 (capítulo 2) e o fragmento do romance *Eu, o narrador, sou Milagre*, do angolano Pepetela (Figura 11), na unidade 5 (capítulo 8) do LDP.

Figura 10 – Poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem
aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia* (1950/1980). 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. p.165-166.

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 33).

Figura 11 – Fragmento do romance *Eu, o narrador, sou Milagre*, de Mayombe Pepetela

Texto 3

Eu, o narrador, sou Milagre

Nasci em Quibaxe, região kimbundo, como o Comissário e o Chefe de Operações, que são dali próximo. Bazuqueiro, gosto de ver os caminhões carregados de tropa serem travados pelo meu tiro certo. Penso que ria vida não pode haver maior prazer.

A minha terra é rica em café, mas o meu pai sempre foi um pobre camponês. E eu só fiz a Primeira Classe, o resto aprendi aqui, na Revolução. Era miúdo na altura de 1961. Mas lembro-me ainda das cenas de crianças atiradas contra as árvores, de homens enterrados até o pescoço, cabeça de fora, e o trator passando, cortando as cabeças com a lâmina feita para abrir terra, para dar riqueza aos homens. Com que prazer destruí há bocado o buldózer! Era parecido com aquele que arrancou a cabeça do meu pai. O buldózer não tem culpa, depende de quem o guia, é como a arma que se empunha. Mas eu não posso deixar de odiar os tratores, desculpem-me.

E agora o Lutamos fala aos trabalhadores. Talvez explique que os quis avisar antes, mas que foi descoberto. E deixam-no falar! O Comandante não liga, ele não estava em Angola em 1961, ou, se estava, não sofreu nada. Estava em Luanda, devia ser estudante, que sabe ele disso? E o Comissário? Nestas coisas o Comissário é um mole, ele pensa que é com boas palavras que se convence o povo de Cabinda, este povo de traidores. Só o Chefe de Operações... Mas esse é o terceiro no Comando, não tem força.

E eu fugi de Angola com a mãe. Era um miúdo. Fui para Kinshasa. Depois vim para o MPLA, chamado pelo meu tio, que era dirigente. Na altura! Hoje não é, foi expulso. O MPLA expulsa os melhores, só porque eles se não deixam dominar pelos kikongo que o invadiram. Pobre MPLA! Só na Primeira Região ele ainda é o mesmo, o movimento de vanguarda. E nós, os da Primeira Região, forçados a fazer a guerra aqui, numa região alheia, onde não falam a nossa língua, onde o povo é contrarrevolucionário, e nós que fazemos aqui? Pobre MPLA, longe da nossa Região, não pode dar nada!

Caminharam toda a tarde, subiindo o Lombe. Pararam às cinco horas, para procurarem lenha seca e prepararem o acampamento: às seis horas, no Mayombe, era noite escura e não se podia avançar.

A refeição foi comum: arroz com feijão e depois peixe, que Lutamos e um trabalhador apanharam no Lombe. Os trabalhadores não tentavam fugir, se bem que mil ocasiões se tivessem apresentado durante a marcha. Sobretudo quando Milagre caiu com a bazuca e os guerrilheiros vieram ver o que se passara; alguns trabalhadores tinham ficado isolados e sentaram-se, à espera dos combatentes, se escaparem. A confiança provocava conversas animadas.



Adriana Alves/IDR

VOCABULÁRIO DE APOIO

bazuqueiro: quem empunha uma bazuca (arma que lança granadas-foguetes)

buldózer: trator de lâmina

kikongo: etnia angolana

kimbundo: etnia angolana

miúdo: criança

PEPETELA. *Mayombe*. São Paulo: Ática, 1982. p. 32-33.

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 131).

Referente às atividades propostas no LDP quanto ao letramento literário, tanto o poema *O açúcar*, quanto o fragmento do romance *Eu, o narrador, sou Milagre*, de nacionalidades distintas mas interdependentes, pela história de colonização do Brasil e escravidão da população africana, cuja herança tem na miscigenação o retrato da exploração de corpos de homens e mulheres africanos/as e afro-brasileiros/as faz com que entendamos esse percurso na memória do eu lírico d'*O açúcar* como uma realidade latente em nosso país, tanto pela miséria dos/as cortadores/as de cana-de-açúcar quanto da riqueza daqueles/as que usufruem desse trabalho semelhante ao trabalho da época da escravidão.

Esse efeito colonizador tanto no Brasil quanto em Angola, demonstrado nas vozes do eu lírico e do narrador dos textos em destaque – *O açúcar* e *Eu, o narrador, sou Milagre* –,

impulsiona professores/as a construírem atividades que façam com que os/as educandos/as possam entender a construção da riqueza desses dois países em tela, e do quanto a exploração do trabalho das pessoas é algo desumano.

Com base nesse aspecto, analisamos que a atividade “Sobre o texto” – o poema *O açúcar* –, apresenta importante recurso pictórico com a xilogravura de Rafael Tufiño, disposta ao lado do box da atividade (Figura 12). Ela pode ser melhor explorada recorrendo a outras obras existentes no Brasil e no mundo que retratem a desumanização através do trabalho, como sugerido na Ficha 3.

Figura 12 – Atividade “Sobre o texto” – poético

Sobre o texto

1. Nos primeiros versos, o poema apresenta uma referência espacial: Ipanema. Ao longo do texto, a referência espacial se desloca para quais locais?
2. Cada uma das referências espaciais se liga a uma figura humana. Identifique essa associação entre os lugares e as pessoas.
3. Que relação se pode estabelecer entre o espaço e o trabalho exercido por cada um dos homens citados no poema?
4. O açúcar é o elemento comum que une os homens citados no poema. O que a repetição da expressão “este açúcar” expressa no poema?
5. As personagens do poema estão em diferentes etapas do sistema produtivo do açúcar:
 - a produção (empresário e trabalhadores);
 - a comercialização (Oliveira);
 - o consumo (eu lírico do poema).

Essa relação entre o homem e o sistema produtivo aponta para uma visão positiva ou pessimista da realidade social? Justifique sua resposta.
6. Considerando como ferramenta de leitura o conceito de papel social, desenvolvido por Horkheimer e Adorno, o poema denuncia os males sociais decorrentes da exploração nas relações trabalhistas. Seu efeito estético se concretiza por um trabalho expressivo com a linguagem, que constrói uma visão sobre a sociedade: uns vivem uma vida miserável para que outros possam adoçar seu café.
 - a) Em sua opinião, o eu lírico se vê fora ou dentro desse processo de exploração?
 - b) E você, como leitor, se percebe implicado nesse processo?



Acervo El Museo del Barrio, Nova York. Fotografia: IDBR

TUFIÑO, Rafael. *Cortador de cana*, 1950-51. Xilogravura, 35,5 cm x 25,4 cm. El Museo del Barrio, Nova York, EUA.

Nessa xilogravura (técnica de gravura em relevo sobre madeira) de Rafael Tufiño (1922-2008), estadunidense radicado em Porto Rico, a figura do trabalhador confunde-se com a paisagem. Seus braços e pernas têm os mesmos contornos que as folhas da cana, assim como o facão que ele empunha, e seu rosto esconde-se atrás do chapéu. Desse modo, reforça-se a ideia de uma “identidade” (ou ausência dela) construída no trabalho, de uma figura anônima que existe socialmente apenas como parte do processo produtivo da cana-de-açúcar.

Não escreva no livro.

33

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 33).

Para responder a atividade referente à leitura do fragmento do romance africano, o LDP apresenta um box “Sobre textos” (Figura 13) com atividades sobre os textos africanos existentes no livro e destaca três perguntas sobre os tipos de narradores que aparecem no fragmento em

destaque, o que exige conhecimento prévio sobre a história do continente africano, em especial do país Angola, e do quanto há similitudes e diferenças com o Brasil. Fato que corrobora o que exige a Lei n. 11.645/08, mencionada na seção 2.1 deste trabalho, salientado na Ficha 3.

Figura 13 – Atividade “Sobre os textos” – literatura africana

Sobre os textos

1. O poema “November without water” tematiza a vida das crianças pobres abandonadas à própria sorte nas cidades. Tendo essa ideia como referência, de que maneira o título do texto (em tradução livre para o português: “Novembro sem água”) se relaciona com o contexto de produção da literatura angolana?
2. No poema “Em julho no Lubango”, há também uma referência ao mês de novembro, simbolicamente importante para os angolanos: a independência do país foi proclamada em 11 de novembro de 1975. Compare essa referência temporal nos dois textos.
3. Apesar do título, o texto “Eu, o narrador, sou Milagre”, trecho do romance *Mayombe*, está dividido em duas partes com narradores diferentes.
 - a) Que aspectos gráficos ajudam a identificar a passagem de uma parte para a outra?
 - b) O que caracteriza o narrador de cada uma dessas partes?
 - c) Que efeito é proporcionado pela presença desses dois narradores?
4. O trecho do romance *Mayombe* apresenta quais indícios da violência do processo de colonização? E das rivalidades étnicas e ideológicas?
5. Como o trecho do romance revela o desejo de consolidar a independência angolana pela literatura?
6. De maneiras distintas, cada um dos três textos apresenta uma realidade histórica e social de Angola. Segundo sua leitura, indique no caderno quais aspectos discutidos ao longo deste capítulo são comuns nos poemas e no fragmento do romance lidos.

Não escreva no livro.

131

Fonte: LDP *Ser Protagonista* (2016, p. 131).

FICHA 3

TEXTOS LITERÁRIOS	Fragmento do romance <i>Eu, o narrador, sou Milagre</i> , de Mayombe Pepetela; e O poema <i>O açúcar</i> , de Ferreira Gullar
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> Realizar uma reflexão crítica a partir de uma produção escrita sobre as perspectivas de futuro dos/as educandos/as, mediante a reflexão sobre as condições de vida e trabalho descritos no fragmento do romance de Pepetela e no poema de Ferreira Gullar.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> Antes da leitura do poema e do fragmento do romance, é necessário levantar hipóteses na pré-leitura mostrando palavras relacionadas com os textos que vão ler e refletir sobre quem poderia ser esse/a narrador/a e o que ele/a abordará, assim como o eu lírico, também pode ser aproveitada a ilustração para gerar mais possibilidades; Apresentação dos mapas políticos e econômicos do Brasil e de

Angola, bem como a bandeira de Angola, com o intuito de comparar com a xilogravura “o cortador de cama” e mostrar que o facão na bandeira aparece como símbolo de luta dos trabalhadores camponeses. O vermelho simboliza o sangue derramado;

- Na atividade durante a leitura, é possível realizar uma discussão sobre as condições de trabalho, também podendo ser mais aprofundada com outros textos, como: *Gravata colorida*, do pernambucano Solano Trindade. Assim como na obra angolana, os/as educandos/as poderiam grifar outras palavras que não entenderam e descobrir o seu significado;

- Na atividade de pós-leitura, os/as educandos/as podem produzir um texto sobre a sua perspectiva de futuro e compartilhar entre todos/as opiniões a fim de construir uma consciência social.

POEMA

Gravata colorida

Quando eu tiver bastante pão
para meus filhos
para minha amada
pros meus amigos
e pros meus vizinhos

**quando eu tiver
livros para ler
então eu comprarei
uma gravata colorida**

larga
bonita
e darei um laço perfeito
e ficarei mostrando
a minha gravata colorida
a todos os que gostam
de gente engravatada...

(Solano Trindade. O poeta do povo, p. 89, grifo nosso)

Fonte: Autora, 2022.

A partir do exposto, esses são alguns exemplos de aperfeiçoamento de atividades propostas pelo LDP disponível nas escolas. Lembrando que a cada atividade de escrita é imprescindível que sejam feitas reescritas para que os/as educandos/as possam repensar sobre o texto produzido.

O fundamental é que as aulas com textos literários proponham a experimentação e o pulsar do imaginário, fazendo com que os/as educandos/as possam refletir sobre o seu papel enquanto sujeitos críticos.

Vimos que não é um trabalho simples, pois demanda muita leitura por parte do/a professor/a, que, primeiramente, escolherá os textos, porém os/as educandos/as podem sugerir, tendo em vista que é desejável um espaço de troca entre professores/as e educandos/as.

5 Considerações finais

Diante do que foi exposto nesta pesquisa, podemos verificar que a literatura contribui para a formação da criticidade, uma vez que trabalha com diversos temas e possibilita a prática de leitura e escrita ao estimular a imaginação em ambiente escolar.

O LD, enquanto um recurso metodológico, tem muito a oferecer, no entanto também pudemos constatar que há muito que se repensar e recriar nos textos disponibilizados, adaptando-os às realidades das turmas, às regionalidades, aos contextos político-sociais e culturais das escolas e dos/as educandos/as. Procuramos mostrar que a tentativa de engajar o ensino da língua portuguesa à prática de leitura dos textos literários necessita ser aperfeiçoada, pois é uma ponte para a prática de leitura e para despertar a criticidades dos/as educandos/as, bem como explorar a criatividade e aperfeiçoar a escrita e a oralidade.

A aula com textos literários é um espaço para a experimentação, a exploração dos sentidos e da imaginação, assim como uma reflexão de nosso papel na sociedade. Não é um trabalho fácil, pois demanda muita leitura por parte do/a professor/a que, inicialmente, decidirá quais textos levará para a sala de aula, porém como ressaltado, os/as próprios/as educandos/as podem contribuir com essa seleção, uma vez que é desejável um ambiente de interação e diálogo.

Com esta pesquisa, percebemos como leitura pode ser mais dinâmica com as atividades literárias propostas e como o material utilizado pode ser reformulado para adequar às práticas sociais, mediante os conceitos do letramento, dado que o LDP propunha atividades pouco enriquecedoras.

Dessa forma, podemos concluir esta pesquisa afirmando que a literatura, a leitura literária e, em especial, o trabalho pedagógico por meio do letramento literário em sala de aula possibilitam a apropriação da língua em seus diferentes contextos; promove o conhecimento

cultural, visto que os/as educandos/as emergem nas descrições do lugar em que a obra foi produzida, por quem e em que momento, aprofundando-se nos costumes e nas tradições expostas, de modo a aprender de forma comunicativa e crítica sobre a sociedade da qual faz parte.

Por fim, promover o uso de estruturas narrativas incentiva os/as educandos/as a expressarem sua visão de mundo, baseados/as em temas geradores com viés sociais, formando assim, cidadãos/ãs participativos/as e questionadores/as.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. *In: Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Ser protagonista: língua portuguesa, 1º ano, Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: SM, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110_518.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 9 jan. 2022.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELUBER, Deuzina Elaine Melo. Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores. *In: Formação de um leitor crítico: o trabalho com a compreensão do gênero carta do leitor em uma coleção didática*. Porto Alegre: Medição, 2014.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global Editora, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.) **Leitura de literatura na escola**, São Paulo: Parábola, 2013.

GONÇALVES, Jeosafá Fernandez. **Ensino é crítica – a literatura no Ensino Médio**. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

IANCOSKI, Jéssica. Tristan Tzara - Receita Para Fazer Um Poema Dadaísta. *Literatura Mundial. Blog*. Disponível em: <https://www.jessicaiancoski.com/post/tristan-tzara-receita-para-fazer-um-poema-dadaista>. Acesso em: 9 jan. 2022.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, 2012.

LISBELA e o Prisioneiro. Direção de Guel Arraes. Brasil: Paula Lavigne; Fox Film do Brasil, 2003. 1 DVD (110 min); son.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. In: DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (Org.). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X**, vol.1, São Paulo, 2011.

MINAYO, **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e Ensino de Gêneros. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. *In: **Leitura de Literatura na escola***, São Paulo: Parábola, 2013.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

TRINDADE, Solano. Gravata colorida. *In: **O poeta do povo***. p. 89. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/905-solano-trindade-gravata-colorida>. Acesso em: 04 mar. 2022.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.